



Universidade
Estadual de Londrina

MARIA LETÍCIA GRECCHI PIZZI

**LIBERDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO NOS RELATÓRIOS
DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DAS NAÇÕES UNIDAS**

LONDRINA
2013

MARIA LETÍCIA GRECCHI PIZZI

**LIBERDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO NOS RELATÓRIOS
DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DAS NAÇÕES UNIDAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Ciências Sociais da Universidade
Estadual de Londrina.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José de Rezende

Londrina
2013

MARIA LETÍCIA GRECCHI PIZZI

**LIBERDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO NOS RELATÓRIOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO DAS NAÇÕES UNIDAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Ciências
Sociais da Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria José de Rezende
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Angela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina

Doutoranda Angélica Lyra de Araújo
Universidade Estadual Paulista

Londrina, ____ de _____ de ____

Dedico este trabalho aos meus pais e minha avó, meus exemplos que pretendo seguir. Meus alicerces e porto-seguro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Maria José de Rezende, minha orientadora, pela paciência, dedicação, disponibilidade, e principalmente, por tudo o que me ensinou durante às orientações e minha graduação.

Aos meus pais e meu irmão, pelo apoio, por estarem sempre presentes, por me impulsionar a sempre ir mais além, e pela fé que têm em mim. Agradeço a toda minha família.

Aos meus amigos, tanto aqueles que a quilometragem insiste em manter longe, mas mesmo assim estamos perto. Por saber que vocês existem. Aos amigos de Londrina, às minhas roommates, e as novas roommates que tanto me ouvem reclamar. Às minhas amigas de sala, que tantas adversidades passamos, superamos e aprendemos juntas. Obrigada, principalmente, Bi, Ana, Fer, Fran, Si, Lê, Douglas, Neto que tanto me ajudam e ajudaram no dia-a-dia.

À todas as pessoas que cruzaram meu caminho durante a graduação, e de alguma maneira contribuíram para a minha formação. Agradeço aos professores, colegas de projetos, colegas de curso por todo o aprendizado que me proporcionaram.

Agradeço a Deus, por poder estar aqui.

Enfim, muito obrigada por fazerem parte da minha vida, e assim parte da minha formação profissional. Obrigada!!

“O que eles chamam de nossos defeitos é o que nós temos de diferentes deles. Cultivemo-los pois, com o maior carinho-esses nossos benditos defeitos”.

(Mário Quintana)

PIZZI, Maria Letícia Grecchi. **Liberdade cultural e Educação nos Relatórios de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas**. 2013. 55p. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

Este trabalho faz uma discussão acerca da liberdade cultural e dos aconselhamentos propostos aos formadores de políticas educacionais, administradores públicos, governantes, professores e pesquisadores pelos Relatórios de Desenvolvimento Humano dos anos de 2004 e 2005, que são elaborados pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Estes relatórios procuram mostrar a necessidade de efetivação dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs). A partir destes documentos será demonstrado como, nos RDHs, a educação deve ser desenvolvida dentro de uma situação de liberdade cultural. Para isso, é importante ressaltar e expor os conceitos discutidos pelos relatórios, tais como igualdade, desigualdade, diferença, discriminação, multiculturalismo, interculturalidade e pluralismo cultural. Busca-se, assim, entender como se efetivaria, de acordo com os RDHs, a liberdade cultural através da educação, visto ser esta, uma esfera que levaria à efetivação daquela. A liberdade cultural na área da educação, do ponto de vista do espaço público, entre outras temáticas, significa o combate às discriminações em geral, visando potencializar as oportunidades.

Palavras-chave: Educação. Liberdade Cultural. Desenvolvimento Humano.

PIZZI, Maria Letícia Grecchi. 2013.**Cultural Liberty and Education in Human Development Reports of the United Nations**. 55p. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

This work exposes an analysis about the cultural liberty and the recommendations proposed by the Human Development Report (HDR) of the years 2004 and 2005, which are produced by the UNDP (United Nations Development Program), to the educational policymakers, public managers, governors, teachers and researchers. These reports aim to show that the effectuation of the Millennium Development Goals (MDG) is needed. Based on these documents, it will be explained how, in the HDR, the Education should be developed in regard to a cultural liberty situation. So, it is essential to emphasize and to expose the concepts which are debated in the reports, such as equality, inequality, difference, discrimination, multiculturalism, interculturality and cultural pluralism. Then, it is intended to understand how it would be effective, in accordance with the HDR, the cultural liberty over Education, as this one is the way to effectuate that other. The cultural liberty in the Education sector, from the public space point of view, besides other themes, means the action against the all the discriminations, intending to potentialize the human opportunities.

Key-words: Education. Cultural Liberty. Human Development.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	DESENVOLVIMENTO HUMANO E EXPANSÃO DA LIBERDADE CULTURAL	14
2.1	EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS	24
3	DESIGUALDADE E DIFERENÇA	28
3.1	INTERVENÇÕES CURRICULARES	34
4	DESENVOLVIMENTO HUMANO E LIBERDADE CULTURAL COM FOCO NO BRASIL	40
4.1	PROPOSTAS CURRICULARES.....	49
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui como objeto de pesquisa as propostas dos Relatórios de Desenvolvimento Humano da ONU, dos anos de 2004 e 2005, acerca das práticas educacionais que visam ampliar a liberdade cultural. O problema sociológico a ser investigado é: De que modo as práticas educacionais devem, segundo os RDHs, proceder para ampliar a liberdade cultural e o desenvolvimento humano?

A pesquisa realizada é documental e bibliográfica. No que tange aos documentos ela se pautará por esses Relatórios de Desenvolvimento Humano, produzidos pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), os quais contêm análises, dados e propostas de ações a serem realizadas pelos Estados para alcançar esse um maior desenvolvimento humano. No ano de 2000, a ONU propôs a Declaração do Milênio que continha as preocupações acerca dos problemas sociais e políticos que teriam de ser enfrentados pelos chefes de Estado e governos diversos. Assim, nessa Declaração, a ONU estabelece metas denominadas de Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), a serem alcançadas.

O PNUD responsabiliza-se, todo ano, pela produção dos RDHs. Especificamente, neste trabalho, para atingir o fim proposto, será utilizado, como já mencionado, o relatório confeccionado em 2004 intitulado “Liberdade cultural num mundo fragmentado” e um relatório específico produzido sobre o Brasil, no ano de 2005 intitulado, “Racismo, pobreza e violência”.

Segundo os Relatórios de Desenvolvimento Humano, a liberdade cultural é indispensável para o desenvolvimento humano, já que

[...]a capacidade de uma pessoa escolher a sua identidade- quem ela é- sem perder o respeito dos outros, ou ser excluída de outras opções, é importante para uma vida plena. As pessoas querem liberdade para praticar abertamente a sua religião, falar a sua língua, celebrar a sua herança étnica ou religiosa sem medo do ridículo, de punições ou da diminuição de oportunidades (RDH/PNUD/ONU, 2004, p.1).

De alguma forma, os países são sociedades compostas pelos mais diversificados e diferentes grupos étnicos, religiosos entre outros, que mantêm um vínculo direto com a sua própria tradição. Um mundo interdependente só funcionará se forem respeitadas as diversidades. Posto isto, é importante ressaltar que o não-reconhecimento das múltiplas identidades existentes, pode retardar o desenvolvimento humano, uma vez que pode conduzir a políticas repressivas. Assim, o Relatório de 2004 defende a liberdade cultural e a implantação de políticas que levem em conta as diversidades étnicas, culturais e religiosas¹. Somente assim, com a adoção de políticas multiculturais, será possível formar uma sociedade mais inclusiva. Este é um modo de construir estados diversos e unidos (RDH/PNUD/ONU, 2004). É inevitável ressaltar que

Embora a coexistência de grupos culturalmente distintos não seja, em si mesma, causa de conflito violento, é perigoso deixar que a desigualdade econômica e política entre grupos se aprofunde, ou que elimine as diferenças culturais, porque os grupos culturais são facilmente mobilizados para contestar essas disparidades como injustiça (RDH/PNUD/ONU, 2004, p.3).

As teorias de determinismo cultural possuem implicações políticas arriscadas, principalmente quando apoiam políticas nacionalistas que oprimem as culturas tidas como inferiores, ou de menor importância, como afirmam os documentos. Nesse aspecto, pressupondo-se que as culturas são inalteráveis e passíveis de delimitações, ignora-se o fato de que as culturas se modificam e, muito raramente, apresentam uma homogeneidade, segundo os elaboradores dos RDHs.

¹ Toda e qualquer diversidade deve ser observada no que diz respeito aos direitos humanos. Toda diversidade tem de estar pautada em tais direitos.

Mesmo existindo uma perpetuidade de tradições, as sociedades modificam seus valores, como, por exemplo, ao alterar os valores com relação à igualdade entre os sexos e nas práticas sociais.

O desenvolvimento humano exige mais do que saúde, educação, um padrão de vida digno e liberdade política. A identidade cultural dos povos deve ser reconhecida e aceita pelo Estado, e as pessoas devem ser livres de exprimir essa identidade sem serem discriminadas noutros aspectos das suas vidas. Em resumo: a liberdade cultural é um direito humano e um aspecto importante do desenvolvimento humano- e, assim, merecedora de atenção e ação do Estado (RDH/PNUD/ONU, 2004, p.6).

Com base nos dados dos RDHs citados, analisa-se a liberdade cultural como um direito humano e essencial para o desenvolvimento humano, a visa-se mapear as propostas dos RDHs para a esfera educacional. De que modo a liberdade cultural aparece nessas propostas?

Para o Relatório de 2004, a liberdade cultural é de extrema importância para as pessoas poderem viver da forma como desejam, e isso vai além das oportunidades sociais, políticas e econômicas. A liberdade cultural permite às pessoas escolher sua identidade e a forma como desejam viver, sem serem excluídas de outras opções e oportunidades. Assim, o respectivo relatório apresenta duas formas de exclusão a que são submetidas as pessoas, quando não existe liberdade cultural. Esses tipos de exclusão existem e estão presentes em todas as sociedades, não importando o continente, o nível de desenvolvimento, o sistema de governo (RDH/PNUD/ONU, 2004). Os grupos minoritários estão presentes em todas as sociedades, e essa exclusão cultural está relacionada à falta de respeito e de reconhecimento da cultura das ditas minorias, muitas vezes consideradas inferiores, primitivas ou incivilizadas. (RDH/PNUD/ONU, 2004). As duas formas de exclusão cultural consideradas, são as seguintes.

A primeira é a exclusão de modo de vida, que nega o reconhecimento e a aceitação de um estilo de vida que um grupo

escolheria e que insiste em que cada um deve viver exactamente como todas as outras pessoas da sociedade. Os exemplos incluem a opressão religiosa, ou a insistência em que os imigrantes abandonem as suas práticas culturais e a sua língua. A segunda é a exclusão da participação, quando as pessoas são discriminadas ou ficam em desvantagem nas oportunidades sociais, políticas e económicas por causa da sua identidade cultural (RDH/PNUD/ONU, 2004, p.6).

Para a expansão das liberdades culturais, e para a luta contra os tipos de exclusão, isto é, para combater a negação dos direitos culturais, é necessária a aplicação de políticas multiculturais. As políticas devem assegurar os interesses culturais dos grupos historicamente marginalizados, sejam eles minorias ou maiorias, cuja cultura foi submetida à opressão ou menosprezada por grupos dominantes.

Desse ponto de vista, é importante que se ampliem a liberdade cultural e os direitos humanos e se reconheça a igualdade, ou a diferença, para que se alcance o desenvolvimento humano. Ponto a ser discutido mais adiante.

2 DESENVOLVIMENTO HUMANO E EXPANSÃO DA LIBERDADE CULTURAL

Todas as sociedades, nos mais variados contextos históricos, apresentam sistemas educacionais, cuja função é dada pelos sistemas sociais. A educação suscita posicionamentos diversos e divergentes quanto à sua finalidade e ao seu papel. A finalidade e o papel da educação é uma discussão bastante longa, e é feita por vários intelectuais. Para o sociólogo francês Émile Durkheim, a educação é a

Ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social, (tendo) por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais dela exigidos pela sociedade política no seu conjunto e o meio especial a que se destina particularmente (1978, p.49).

Pode-se colocar, entre esses desenvolvimentos morais, o desenvolvimento de uma maior consciência em relação à problemática da igualdade e dos direitos humanos, a qual se estende cada vez mais, tornando-se a cada dia mais importante os direitos coletivos, culturais e ambientais. Para o entendimento da luta, nos tempos modernos, pelos direitos humanos, utiliza-se o conceito de igualdade. Entretanto, atualmente, o tema da diferença está mais em evidência e se transforma num direito, o direito de afirmar a diferença (CANDAU, 2008, p.47).

Declara o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2004, elaborado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento),

Expandir as liberdades culturais é um objetivo importante do desenvolvimento humano – um objetivo que precisa de atenção urgente no século XXI. Todas as pessoas querem ter a liberdade de ser o que são. Todas as pessoas querem ser livres para serem quem são. Todas as pessoas querem ter a liberdade de exprimir as suas identidades como membros de um grupo com compromissos e valores partilhados – sejam eles a nacionalidade, a etnicidade, a língua ou a religião, a família a profissão ou o lazer (RDH, 2004, p.12).

É necessário, então, que sejam ressignificados os direitos humanos na contemporaneidade. Para Boaventura de Sousa Santos no livro “Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural”, enquanto os direitos humanos forem concebidos como universais e em abstrato, eles tenderão a reafirmar um modo de globalização hegemônica. Em razão disso, os direitos humanos devem ser reconceitualizados como interculturais, pois existe uma interação entre as diferentes culturas. A cultura deve ser estudada e compreendida considerando-se tudo aquilo a que a ela está relacionado, assim como o seu papel constitutivo da vida social.

E, para essa reconceitualização, é necessária a superação do debate entre o universalismo e o relativismo cultural, a aceitação de que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana (mesmo sendo incompletas e problemáticas as suas concepções) e que nenhuma cultura é monolítica, além de que, todas as culturas utilizam os mesmos princípios de competição na hierarquia, ou seja, todas usam os princípios da igualdade e da diferença (CANDAU, 2008, p.48). “Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferente sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p.462 apud CANDAU, 2008, p.49).

Assim sendo, a discussão do multiculturalismo se faz necessária, apesar de suscitar grandes polêmicas, atualmente. É na esfera cultural que os grupos subordinados enfrentam as imposições de significados que sustentam os interesses dos grupos sociais poderosos. A luta pelo multiculturalismo teve início nos grupos sociais que buscam apropriar-se de instrumentais, de saberes, e que possui variadas concepções e vertentes, adquiridos em leituras de mundo. Vera Maria Candau aponta duas abordagens fundamentais, a descritiva que afirma ser o

multiculturalismo uma característica das sociedades atuais, e a prescritiva, que entende este conceito como uma maneira de atuar, de intervir e de transformar a dinâmica social (CANDAU,2008).

Nessas abordagens são considerados três tipos de multiculturalismo: na perspectiva prescritiva, o multiculturalismo assimilacionista² é aquele que favorece a integração de todos os indivíduos marginalizados e discriminados na sociedade, fomentando que todos eles sejam incorporados à cultura hegemônica (Candau, 2008); o multiculturalismo diferencialista, é o que enfatiza o reconhecimento da diferença e garante espaços para a expressão das diferentes identidades culturais; e o multiculturalismo crítico e de resistência é o que deve ser situado numa agenda política de transformação. Há, ainda, o multiculturalismo interativo que irá acentuar a interculturalidade. Este, caracterizado pela promoção da inter-relação entre diferentes grupos culturais, presentes na mesma sociedade, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais e pressupõe que as culturas não sejam puras nem desvinculem as questões da diferença e da desigualdade (Candau, 2008). Posto isso, para Vera Candau, a perspectiva intercultural fomenta a educação para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. (CANDAU, 2008, p.52)

Catherine Walsh esclarece o conceito de interculturalidade. Ela diz que a interculturalidade é

(...) um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença (WALSH, 2001 apud CANDAU, 2008, p.52).

² A visão aqui exposta de multiculturalismo assimilacionista é utilizada pela teórica Vera Maria Candau.

Como dito anteriormente, esta perspectiva quer promover o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais, suscitar uma educação para o reconhecimento do outro. Para isso, é conveniente: que haja uma desconstrução, ou desnaturalização, de estereótipos e preconceitos presentes na sociedade; que se questione o caráter monocultural e o etnocentrismo presente nas escolas e nas políticas educacionais; que se reconheçam e se valorizem as diferenças culturais, os diversos saberes; que se resgatem os processos de construção das identidades culturais (através, por exemplo, de histórias de vida); e que se promova uma interação entre todos, com seus diferentes modos de viver e expressar-se (Candau, 2008).

Vera Candau entende também que é essencial favorecer os processos de “empoderamento”, pois este pode liberar a potência de cada pessoa, para que ela possa, assim, se tornar sujeito de sua vida e ator social. Podem-se utilizar, para isso, as ações afirmativas, que tendem a melhorar as condições de vida dos grupos marginalizados, além de formar uma cidadania aberta e interativa.

É necessário que o docente se capacite, reformule o currículo e a prática docente. Pois, se os currículos continuarem a produzir e a preservar divisões e diferenças, até os grupos privilegiados sofrerão a consequência da degradação da educação oferecida a todos os estudantes (Candau, 2008).

Faz-se necessário, então, tratar a diferença e a diversidade na educação. Anete Abramowicz, Tatiane Cosentino Rodrigues e Ana Cristina Juvenal da Cruz trazem esse debate no artigo “A diferença e a diversidade na educação”. Elas começam por apontar que o debate acerca da diversidade, focado na heterogeneidade de culturas, é o diferencial da sociedade contemporânea. No

entanto, existe a participação política de certos grupos que são definidos a partir de uma identidade cultural comum.

Para Abramowicz, Cosentino e Cruz, a discussão acerca da diversidade se diferencia em vários contextos nacionais, uma vez que isso se dá na dependência do período em que surge o debate. Essa discussão sobre diversidade é desencadeada, principalmente, com base nos conceitos de gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e língua, podendo ser fatores inter-relacionados e interseccionados.

Nessa contenda do multiculturalismo, o texto expõe o exemplo da Índia, onde, após a Independência, a Constituição que foi formulada garante proteção no tocante à liberdade religiosa, linguística e cultural, a qualquer comunidade. Entretanto, apesar da Constituição aumentar cada vez mais as disparidades na distribuição de recursos e oportunidades educacionais, a liberdade cultural na educação está comprometida, e a universalização da educação elementar está longe de ser alcançada (Abramowicz et al, 2011).

Pode-se citar também o exemplo da França. Segundo Abramowicz, Cosentino e Cruz, para os franceses, o discurso acerca do multiculturalismo é um discurso norte-americano e não combina com as tradições do país. Discutir os padrões de integração e diferenciação não é uma tarefa bem vista por lá, mas é um desafio que se propõe em razão da emergência de reivindicações dos grupos muçulmanos. Inicia-se assim um debate sobre a cultura nacional homogênea e a integração social, principalmente quando o governo francês inicia uma política de proibição do véu islâmico, tentando combater a expressão religiosa na esfera pública, visto que a França é um país que utiliza medidas assimilacionistas historicamente. Nesse ponto, o Relatório da ONU, aponta essas questões francesas.

Algumas práticas religiosas não são difíceis de aceitar, mas muitas vezes apresentam opções e compromissos difíceis. A França está a discutir, acaloradamente, se os lenços na cabeça, em escolas estatais violam princípios de secularismo do Estado e os valores democráticos de igualdade entre os sexos que a educação do Estado pretende transmitir (RDH/PNUD/ONU, 2004, p.8).

No Brasil, os conflitos culturais foram ressaltados pelo movimento negro urbano. Novas perspectivas político culturais surgem com a emergência de movimentos sociais que protestavam contra o regime militar vigente entre 1964 e 1985. Os movimentos de negros, de feministas e de homossexuais almejavam direitos iguais além de combater os preconceitos e os estereótipos. Esses fatores fomentam a discussão acerca da cultura, da diversidade, do multiculturalismo, do interculturalismo.

Nos anos de 1990, essa discussão ganha um contexto reivindicatório quando vários movimentos sociais incriminam as práticas discriminatórias presentes na educação. A partir de então se começa a debater sobre uma educação voltada à valorização de uma identidade múltipla, ou seja, incorporação da diversidade cultural na rotina pedagógica. Essa discussão orienta o Estado nas políticas públicas, a fim de que seja superada uma desigualdade constituída por diferenças culturais.

[...] A escola tomada de forma literal como campo no qual as desigualdades sociais fundamentalmente econômicas estariam atuando e seriam causadoras dos desempenhos desiguais entre os estudantes, se tornou uma concepção predominante nas teorias de educação. Ao incorporar esta premissa o campo educacional recebeu influências ao sobrepor as análises de reprodução das desigualdades, no desempenho escolar dos estudantes (ABRAMOWICZ et al., 2011, p.90).

A temática da diversidade adentra o âmbito do currículo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são um documento cujo objetivo é abordar os conteúdos mínimos que devem ser tratados no sistema educacional, baseado numa perspectiva da diversidade. No documento, os conteúdos devem ser

tratados estabelecendo-se uma relação entre a realidade social do aluno e seu conhecimento teórico, direcionando-se a educação basicamente para a cidadania; devem-se também introduzir temas como: ética, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, entre outros.

Abramowicz, Rodrigues e Cruz explicam que a expressão pluralismo cultural refere-se à comunidade e a grupos diversos que ocupam um espaço comum. As diferenças entre tais grupos são estabelecidas pela língua, pela religião ou pelas características culturais que, dependendo do contexto, desencadeiam desigualdades socioeconômicas. Nesse ponto, os PCNs afirmam que o ensino da pluralidade cultural deve dar-se em três aspectos: “conhecimento das culturas, reconhecimento social da diversidade cultural e combate à exclusão social, fundamentados nos princípios da democracia e da igualdade social” (ABRAMOWICZ et al., 2011, p.90). Dessa forma, as autoras ressaltam a posição contida nos PCNs,

[...] a postura do Estado brasileiro em reconhecer a existência da diversidade cultural e que esta deve ser tomada em seu sentido pleno, embora seja indicada como um tema pontual a ser inserido no currículo geral. Ou seja, todo o debate sobre as diferenças/diversidade foi realizado pela chave da cultura, como se a cultura fosse a chave que abrisse todas as portas da compreensão e da possibilidade de resolução dos conflitos a partir da aceitação, trocas ou diálogos culturais (ABRAMOWICZ et al., 2011, p.90/91).

Baseando-se nisso, Abramowicz, Rodrigues e Cruz vão distinguir diversidade e diferença, apesar de serem utilizadas como similares, visto que a sua indiferenciação pode mascarar as desigualdades, e mesmo as diferenças. Elas utilizam três vertentes que distinguem essas noções: a vertente que trata diversidade e diferença como contradições as quais podem ser reconciliadas; a segunda vertente que utiliza tanto diversidade quanto diferença, como uma forma de ampliar as fronteiras do capital; e a última que trata as diferenças como produtoras de diferenças (ABRAMOWICZ et al., 2011).

A confirmação da diversidade e a existência de várias identidades e culturas estão sob o escudo da tolerância, no entanto, a ideia de tolerância mantém a presença de uma hegemonia (ABRAMOWICZ et al.,2011). Nesses aspectos, Abramowicz, Rodrigues e Cruz citam os movimentos sociais e dão como exemplo, no Brasil, o movimento negro. A ação desse movimento levanta uma discussão em torno da raça, a qual é vista como diversidade e não como diferença, e se põe como forma de mobilizar a questão politicamente (ABRAMOWICZ et al., 2011).

O movimento social negro ao reivindicar as políticas de ação afirmativa erodiu a ideologia da democracia racial, fator reconhecidamente fundamental na narrativa da formação da nação, e centralizam raça como uma categoria política de ação e luta contra o racismo. Assim fazendo estabelecem uma plataforma de ação e colocam como pauta nacional a urgência da integração social da população negra, até então excluída das universidades e de alguns tipos de atividades valorizadas da hierarquia do trabalho. Este movimento força uma inflexão no pensamento social, ao conduzir pelos estudos étnico-raciais uma reflexão sobre o impacto do racismo nas relações sociais brasileiras (ABRAMOWICZ, 2011, p.91/92).

A diversidade é uma tática de luta. Outro ponto ressaltado é o aspecto da diversidade e da diferença na vertente marxista. Nessa vertente, as contradições podem ser minimizadas ao se fazer uma síntese totalizante dessas contradições, reconhecendo-se as desigualdades sociais como “fundantes da própria diferença e/ou diversidade”. Em outro campo, há a proposta de que o diálogo entre os diferentes grupos e comunidades é possível. A diversidade possui um caráter universal e é a síntese das diferenças (ABRAMOWICZ et al., 2011). Na perspectiva pós-estruturalista, a função da diferença é diferir, e diferenças produzem diferenças, assim, para o neoliberalismo, quanto mais diferenças melhor.

Posto isso, Abramowicz, Rodrigues e Cruz mostram que tratar similarmente diferença e diversidade é o esvaziamento desses campos, ou seja, falar de diversidade como diferença produz o esvaziamento da diferença, pois retira

essa da diversidade. E o campo da diversidade é esvaziado de certa forma pela desigualdade.

A escola, para as autoras citadas anteriormente se fundamenta na ideia de ser única e igual para todos, o que a faz esconder uma ética de indiferença em relação às diferenças.

[...] A escola se funda em uma imposição de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação. A partir desses parâmetros únicos de medida e da avaliação levam a classificar o “outro” como inferior, incivilizado, fracassado, repetente, bárbaro, etc. Neste novo modo de ver o diferente, propõe-se a tolerância a alguns coletivos: as classes populares, os negros, os homossexuais, mas ainda os vemos como aqueles que não sabem, inferiores (ABRAMOWICZ et al., 2011, p.94).

As instituições de ensino se empenham em uniformizar a troca de culturas. A escola universal, única e laica, transmite os valores e as condutas de uma sociedade, valores considerados universais, considerando indiferentes as origens sociais, culturais e étnicas de cada aluno. Trata-se de uma escola que, atualmente, em vista de todo esse debate, sofre contestações.

Os elaboradores do Relatório de Desenvolvimento Humano de 2004 mostram que todos nós queremos ter a liberdade de sermos quem quisermos, queremos ser livres para sermos quem somos, e livres para exprimirmos nossa identidade como membros de determinados grupos que compartilham valores e costumes. Expandir essas liberdades culturais, característica valiosa da liberdade humana, é importante para o desenvolvimento humano, e negá-las pode gerar privações significativas (RDH/PNUD/ONU, 2004).

A privação da liberdade pode assumir diferentes formas: uma delas pode ser o processo de exclusão. Há a exclusão da participação, que ocorre quando se exclui, culturalmente, um grupo ou uma pessoa não lhe permitindo que participe

da sociedade, e isso pode estar relacionado ao gênero, à questão étnica ou à religião. Essa privação pode ocorrer pela exclusão de participação na educação e no emprego, além de outras exclusões e pode estar baseada diretamente em aspectos culturais (RDH/PNUD/ONU, 2004).

Um outro modo de exclusão é a exclusão do modo de vida, que irá negar o reconhecimento de um estilo de vida ao insistir que determinado grupo viva igual aos outros na sociedade. Como exemplos temos a intolerância religiosa, o tratamento discriminatório de gays e lésbicas, assim como a imposição de um estilo de vida a imigrantes recém-chegados a uma sociedade. Essas exclusões abrangem uma violação direta da liberdade cultural e uma negação da diversidade. É nas liberdades humanas que se estabelece a força ética dos direitos humanos (RDH/PNUD/ONU, 2004).

Dessa forma, a diversidade pode ser um efeito da liberdade humana, assim como origem de enriquecimento social. A importância da diversidade cultural decorre da valorização da liberdade cultural. No entanto, a diversidade cultural pode basear-se num conservadorismo cultural.

A insistência no conservadorismo cultural pode desencorajar- ou impedir- as pessoas de adotarem um estilo de vida diferente e, mesmo, de aderir ao estilo de vida que outros, com origens culturalmente diferentes, normalmente seguem na sociedade em questão. A diversidade seria, então, realizada à custa da liberdade cultural. Se o importante, em última análise, for a liberdade cultural, a valorização da diversidade cultural deve então assumir uma forma contingente e condicional. Muita coisa dependerá do modo como essa diversidade for produzida e sustentada (RDH/PNUD/ONU, 2004, p.16).

Entretanto, não basta proteger a diversidade cultural como algo que os diferentes grupos herdaram. Para se justificar algo em nome da liberdade, deve-se ter a oportunidade de exercê-la, pois a diversidade pode ser alcançada por outras razões, além da liberdade. A liberdade cultural é fundada na capacidade que têm as

peças de viverem de determinado modo, podendo considerar outras opções (RDH/PNUD/ONU, 2004), desde que todas as escolhas estejam ancoradas nos direitos humanos.

O exercício da liberdade cultural pode levar a uma maior extensão da diversidade cultural, porquanto esta é um valor que depende da importância das liberdades em geral. Além disso, a diversidade cultural, numa sociedade, permite que as pessoas desfrutem de uma ampla gama de escolhas culturais na vida social, aumentando as opções de escolha da própria maneira de viver (RDH/PNUD/ONU, 2004). Entretanto, o exercício da liberdade cultural pode reduzir a diversidade cultural quando se adapta ao estilo de vida do outro, ou quando se valoriza o conservadorismo cultural. Nessas análises, percebemos a importância prática do multiculturalismo e da diversidade cultural na abordagem do desenvolvimento humano.

2.1 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Carlota Boto levanta hipóteses acerca da relação entre democracia, educação e direitos humanos. Ela parte da pressuposição de que a vida escolar é produtora de cultura. Para tanto, cita as palavras de Forquin:

A escola é também um 'mundo social', que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. [...] Ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura- no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz- certo elementos que se consideram como

mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto (FORQUIN, 1993, p.168 apud BOTO, 2002, p.88).

Para Boto, são as ações culturais que transformam as práticas e os conflitos em tática de enfrentamento (2002). Carlota Boto destaca o autor Azanha, o qual aponta o abstracionismo pedagógico, como “a tradução para o discurso educativo, de regras generalizantes, que pretendem, por suposto, apreender alguma essência firmada na educação escolar” (BOTO, 2002, p.89). Para Azanha, é necessário averiguar o cotidiano escolar tomando nota das trivialidades.

[...] cultura escolar tem a ver com contiguidades de “saberes”, de um conjunto de práticas que podem ser nomeadas de “saber-fazer” e, seguramente, da adesão a valores que a escola, de alguma maneira, cria e certamente, cultiva e cultua. Há especificidades nítidas no modo de ser escola, as quais são construídas ao longo de séculos. A escola tem um modo arquitetônico todo seu, que se propõe a dar a ver os sentidos da cultura letrada com alguma reverência (BOTO, 2002, p.90).

A escola na sua unidade e em suas propostas, cria seu próprio espaço, organiza-se, dita comportamentos, estabelece ordem e disciplina, amplia conhecimento, reproduz símbolos culturais e propõe ideias. Existe o tempo escolar, que é individual e coletivo, e estabelecido socialmente. A escola está relacionada, não apenas com o professor, o aluno e a administração, mas também com toda a comunidade (BOTO, 2002).

Boto ressalta que as novas tecnologias apresentam as novas encruzilhadas da educação. Essa tecnologia nos faz perceber que a infância e a juventude mudaram, assim como os adultos. Apesar de alguns acreditarem que a juventude interpela os docentes e que, talvez, o conhecimento desses docentes seja ultrapassado, Carlota Boto traz à tona a discussão posta por Bernard Charlot. Para ele, o aprender, transmitido pela escola, é importante, pois é através dele que formamos nossa identidade. “Aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas

relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72 apud BOTO, 2002, p.91-92).

Dessa forma, a escolarização está relacionada ao meio no qual a pessoa se encontra. Está relacionada a todas as dimensões relativas a esse local, ao lugar que escola ocupa na comunidade. A escola tem papel socializador e transmite os códigos e valores da sociedade que a acolhe: valores culturais, sociais, materiais, simbólicos, etc.. A escola reflete o ambiente em que está inserida, reflete também as desigualdades nas quais está envolvida o seu público: desigualdades de renda, de raça, de gênero, etc.

A ideia de educação, que é parte essencial do senso comum moderno, está montada nas narrativas do constante progresso social, da ciência e da razão, do sujeito racional e autônomo e do papel da própria educação como instrumento de realização desses ideais. A ciência e a razão são instrumentos de progresso, o sujeito moderno é aquele que está imbuído desses mesmos propósitos e impulsos e a educação institucionalizada é quem está encarregada de produzi-lo. O sujeito educacional assim produzido encarna os ideais da narrativa moderna: emancipado, livre, racional (SILVA, 1996, p. 253 apud BOTO, 2002, p. 92).

A escola é a preparadora do indivíduo para o mundo adulto, ao dotá-lo de conhecimento e saberes, além de estruturar e ensinar os códigos e os condicionantes que regulam a vida adulta. A escola moderna tem a importante função de moldar o estudante, preparando-o para enfrentar a complicada sociedade. Molda-o através da perspectiva de tempo, através das avaliações, da meritocracia, do respeito às regras. A escola também é o ambiente por excelência para ensinar o indivíduo a ser crítico, reflexivo, e avaliador de temas, contextos e realidades. A escola transmite as características da sociedade contemporânea. A escola deve preparar a criança e o jovem.

Cabe demonstrar aqui, com base nos estudos de Helena Singer, alguns pontos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que é inspirada na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Título II- Dos Princípios e Fins da Educação Nacional. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância; X- valorização da experiência extra-escolar (SINGER, 2002, p.179-180).

As propostas educativas, orientadas por uma pedagogia específica, devem ser baseadas na igualdade, na democracia e na liberdade, transformando a escola de aparelho controlador em uma instituição de pessoas com um mesmo objetivo: o aprendizado. A escola torna-se apta para debater e construir o conhecimento, eliminando tudo o que possa causar discriminação, tendo condição de seguir o que determina a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Art. 19: Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferências, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras (SINGER, 2002, p.179).

Enfim, uma educação harmônica com os direitos humanos, segundo Singer, não teria estrutura hierárquica, nem salas de aulas separadas por séries e idades. Os estudos seriam dirigidos pelas temáticas e assuntos que fossem de interesse dos alunos, dispensando-se assim, a necessidade de notas e listas de chamadas. A educação deve ser baseada na busca pelo conhecimento, que é fonte de prazer (SINGER, 2002).

3 DESIGUALDADE E DIFERENÇA

Para José D'Assunção Barros, diferença é o oposto de igualdade.

Tratam-se dois ou mais indivíduos com igualdade ou desigualdade relativamente a algum aspecto ou direito, conforme sejam concedidos mais privilégios ou restrições a um e a outro (isso pode ocorrer independentemente de serem eles iguais ou diferentes no que se refere ao sexo, à etnia ou à profissão). [...] Desigualdade e Diferença não são noções necessariamente interdependentes, embora possam conservar relações bem definidas no interior de determinados sistemas sociais e políticos (BARROS, 2006, p.200).

Barros considera que as diferenças são características intrínsecas ao universo humano, já que elas estão relacionadas à diversidade humana. Essas diferenças referem-se à grande variedade de etnias, profissões, faixas etárias, nacionalidades, etc.

De um modo ou de outro, pode-se prever que sempre existirão homens e mulheres, diversificadas variações étnicas, indivíduos de várias faixas etárias, bem como profissões o mais diversas. Mas se pode sonhar que um dia essas diferenças serão tratadas um dia com menos desigualdade. Por isso as lutas sociais não se orientam em geral para abolir as diferenças, mas sim para abolir ou minimizar as desigualdades (BARROS, 2006, p.201).

Para pensar a desigualdade, deve-se levar em conta a diversidade de espaços em que ela se dá para, assim, se estimar esse conceito. Para entender a noção de desigualdade devem-se levar em conta as transformações históricas, para se compreender a noção de hierarquias sociais. Para Barros, as três noções que determinam uma hierarquia social e, ajudam a esclarecer o conceito de desigualdade são a “Riqueza” (entrelaça-se com a noção de propriedade), “o Poder, e o Prestígio”. Por ser circunstancial e depender de um processo histórico, a desigualdade é reversível, ou seja, teoricamente, as desigualdades não são irremovíveis. Com isso, o autor diz que as desigualdades estão relacionadas ao “Ter ou Estar”, como ter mais poder, ter mais prestígio, ao passo que as diferenças estão relacionadas ao “Ser”, como ser homem, ser mulher, ser professor.

No entanto, algumas sociedades estabelecem um determinado elo entre diferença e desigualdade, as quais acarretam exclusão ou segregação, o que pode implicar também em discriminação social, afetando grupos menos favorecidos, pois a diferença e a desigualdade impõem uma estratificação social.

A Discriminação equivale, [...], a determinado modo de conduzir socialmente as Diferenças com vistas a tratá-las desigualmente. Antes de qualquer coisa, a Discriminação depende de que sejam percebidos e delineados certas divisões e grupos sociais relativamente a um aspecto mais ou menos preciso (o exemplo mais notório é a discriminação racial). Os indivíduos, a partir daí, passarão a ser enquadrados na categoria socialmente gerada pelo sistema discriminatório, e no interior dessa categoria passarão a ser tratados com igualdade (não necessariamente de privilégios, mas também de preconceitos). Já a desigualdade se dará no âmbito mais amplo das relações entre as categorias envolvidas (BARROS, 2006, p.207).

Um grupo de homens, ao ser discriminado, recebe tratamento desigual em relação a outro grupo, o que pode ocorrer quando acontece “[...] menos oportunidades de participação política ou de acesso a empregos, seja chegando-se, em alguns casos, à segregação espacial ou à exclusão social”. (BARROS, 2006, p.9). Se as pessoas são tratadas desigualmente por outro grupo, no próprio grupo eles recebem tratamento igual; no próprio grupo há uma relação de igualdade. A questão da discriminação se evidencia no Relatório de Desenvolvimento Humano, para o Brasil, de 2005, o qual mostra que no mercado de trabalho, a situação dos negros é mais desfavorável que a dos brancos, principalmente ao apontar que, entre 1992 e 2003, era 23% maior a taxa de desemprego da população negra.

Barros nos mostra, ainda, que a diferença pode ser também historicamente construída, e o demonstra através das noções de negro, escravo e africano. O autor refere que entre os séculos XVI e XIX, na África, os negros não se viam como negros nem como africanos. Tais classificações foram feitas pelos brancos europeus que se enxergavam como pertencentes a grupos étnicos

diferenciados, e os africanos enquadravam em apenas uma identidade étnica e continental, dividido em regiões geográficas e culturais bastante variadas. Diz Barros (2006, p.14) “[...] a diferença ‘negro’ foi construída a partir da igualização (ou da indiferenciação, seria melhor dizer) de uma série de outras diferenças étnicas que demarcavam as identidades locais no continente africano”.

A noção de escravo, para Barros também é uma construção branca. A escravidão que existia na Antiguidade era um produto de guerra (o homem livre que era vencido tornava-se escravo após a sua captura). No novo contexto, a captura de escravos passou a produzir a guerra. Os próprios grupos étnicos organizavam expedições de captura de escravos para depois vendê-los aos europeus, que recebiam escravos provenientes de diversos grupos étnicos.

A desconstrução da diversidade de etnias negras e das realidades culturais africanas, mergulhando-as dentro de uma grande raça localizada em um espaço geográfico único e imaginariamente homogêneo – e a simultânea visão dessa parte da humanidade como “inferior”, ao mesmo tempo em que se encarava o continente africano como um lugar exterior à “civilização” –, conjuntamente com uma nova noção de “escravo”, constituiu o fundo ideológico da montagem do sistema escravista no Brasil. Desigualdades e diferenças diversas, nesse caso, construídas historicamente, entrelaçaram-se para dar apoio a um dos mais cruéis sistemas de dominação que a história conheceu (BARROS, 2006, p.213).

Os portugueses tinham consciência da variedade de etnias africanas e da possibilidade de afirmação das diferenças. Em razão disso, os compradores de escravos (para agricultura e atividades urbanas) misturavam os escravos provenientes de diferentes etnias para que não se mantivessem padrões de identidade. Em consequência desse tratamento, o negro passou a ser visto, e eles mesmos começaram a se ver como uma realidade única e monolítica.

[...] Com isso, surgiram novos padrões religiosos, diversificadas alternativas sincréticas, uma nova arte e uma nova música, e tantas outras contribuições que já não são propriamente africanas. Eis porque não se pode falar propriamente de um componente cultural africano de nossa sociedade, mas sim de um componente *afro-*

brasileira, inaugurador de novas especificidades (BARROS, 2006, p.213).

Assim sendo, as desigualdades e diferenças podem sofrer mudanças em razão das transformações sociais que ocorrem na sociedade. O RDH de 2005 produzido para o Brasil mostra que a maior desigualdade entre brancos e negros é agravada pelo fator renda.

Do total de rendimentos de todas as fontes apropriadas pelas famílias brasileiras em 2000, 50% provinham de homens brancos e 24% de mulheres brancas (ou seja, a população branca respondia por 74% no total). Na outra ponta, os homens negros detinham 18% do total de rendimentos e as mulheres negras apenas 8%. Portanto, do total dos rendimentos disponíveis para as famílias no Brasil, apenas 26% tinha por origem alguma forma de remuneração de pessoas negras (RDH/PNUD/BRASIL, 2005, p.60).

Podemos pensar na inserção obrigatória de temas relacionados à diversidade cultural e racial nos projetos pedagógicos. A incorporação desses novos temas, principalmente o reconhecimento cultural, refere-se às conquistas de movimentos sociais, a partir da década de 1960. Assim, esses movimentos apoderaram-se dos espaços públicos para manifestar suas indignações (como o movimento feminista, o movimento negro) e passam a lutar também pelo reconhecimento das diferenças das denominadas minorias. E foi a partir da Constituição de 1988, que questões relacionadas às minorias e às discriminações raciais, passaram a receber destaque.

[...] É notável que no Brasil, em que a diversidade cultural é inegável – por conta de seu passado colonial, escravocrata e sua miscigenação – demandas como o reconhecimento cultural ou a liberdade religiosa ganhem um relevo todo específico. Notadamente, as discussões sobre os conteúdos curriculares obrigatórios na educação brasileira, fazem parte das demandas de grupos e setores sociais interessados em evidenciar seus reclames. Se, até então, nossos livros didáticos apareciam recheados de alegorias homogeneizadoras da sociedade brasileira, a luta política agora supunha elucidar as diferenças que compõem nossa sociedade, para expor como somos dessemelhantes em nossas culturas, raças e desigualdades econômicas (KOWALEWSKI; SCHILLING, 2011, p.277).

A questão da pluralidade cultural presente e, 1998 na publicação dos temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) aparece com uma proposta de grande relevância para a educação brasileira. Outro documento que mostra essa alteração curricular são As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim,

[...] propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial –descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos- para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 1998 apud KOWALEWSKI; SCHILLING, 2011, p.278).

Como a inserção de novos temas está articulada a movimentos sociais, a inclusão escolar também está articulada às reivindicações que pretendem uma maior igualdade de acesso a bens e serviços. Segundo Maria Teresa Mantoan, a inclusão sugere uma desigualdade nos tratamentos aos indivíduos, na intenção de restabelecer uma igualdade que foi fragmentada por formas segregadoras de ensino. A escola justa, que diminuiria essas segregações, não deve basear-se na ideia de que os homens são todos iguais em relação às condições étnico-racial, religiosa e cultural e o conceito de igualdade não possui um único significado. É necessário diferenciar as desigualdades naturais e as desigualdades sociais; estas últimas impedem alcançar ideais igualitários. A autora demonstra que,

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas ao sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-la do mesmo modo e, assim sendo, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente (MANTOAN, 2006, p.186).

Portanto, para determinar o que seria uma condição de igualdade dentro de um espaço escolar, não se requer que os estudantes possuam uma

igualdade em todos os níveis possíveis. Deve-se sempre reconhecer as desigualdades naturais e sociais (estas ocorrem no âmbito econômico, político e espiritual).

No entanto, a autora explica que a confirmação das diferenças se opõe ao discurso feito pela Modernidade que propõe um projeto igualitarista e universalista na tentativa de dominar os ditos diferentes, de ordenar o mundo, de padronizar em um todo. É isso que, segundo Mantoan, sustenta a organização pedagógica escolar, a qual nega, muitas vezes, as condições que produzem a diferença, raiz da nossa identidade.

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõem e as defendem tal como ela ainda se mantém. Porque a diferença é difícil de ser recusada, negada, desvalorizada. Se ela é recusada, negada, desvalorizada, há que assimilá-la ao igualitarismo essencialista e, se aceita e valorizada, há que mudar de lado e romper com os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora (MANTOAN, 2006, p. 187-188).

Nesse ponto, a autora ressalta a importância do estudo do filósofo político John Rawls que, segundo ela, propõe uma política da diferença, ao instituir o reconhecimento das diferenças como uma nova medida da igualdade que deve combinar o princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença. Ideia que vai de encontro à noção de mérito.

Nessa linha de análise, o mérito deve estar relacionado ao ponto de partida de cada um, ou seja, às oportunidades, às condições de vida e a situações sociais de cada indivíduo. O importante é perceber que existe igualdade de condições de aprender, a qual caracteriza o ponto de onde se deve iniciar o processo educativo e perceber as diferenças no aprendizado, que caracterizam o processo em si e o ponto aonde pretendemos chegar. Assim, a autora exemplifica,

A igualdade de oportunidades é perversa quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não tem a mesma possibilidade das demais de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão, por problemas alheios aos seus esforços. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino (MANTOAN, 2006, p. 189).

A escola reconhece seus alunos como diferentes ao fazer a sua matrícula para um período letivo. No entanto, durante esse período o objetivo da instituição é igualar o conhecimento dos estudantes a um padrão pré-determinado. Caso o objetivo não seja alcançado, o estudante sofre as consequências também pré-determinadas, como repetência, grupos de reforço e de estímulo à aprendizagem.

Os estudantes não podem ser desvalorizados, discriminados e inferiorizados pela sua diferença. Os espaços educacionais, as instituições escolares não podem ser aceitos como espaços discriminatórios que eliminam as ambivalências, mas espaços em que se realce o valor da diferença, indo contrariamente com as propostas da Modernidade.

3.1 INTERVENÇÕES CURRICULARES

As intervenções curriculares são modos de preparar os estudantes para que se tornem “cidadãos ativos e críticos” (SANTOMÉ, 1995, p.159). Para isso, é necessário que todas as atividades, e tudo que se relacione à sala de aula, possibilitem a construção das habilidades e valores necessários para que os alunos e as alunas tornem-se bons cidadãos e cidadãs (SANTOMÉ, 1995).

Uma instituição escolar que trabalha nessa direção precisa colocar em ação projetos curriculares nos quais o alunado se veja obrigado, entre outras coisas, a tomar decisões, solicitar a colaboração de seus companheiros/as, a debater e criticar sem medo de ser sancionado negativamente por opinar e defender posturas contrárias às do/a

docente de plantão. Cotidianamente deve ver-se implicado na realização de ações fundamentadas em um conhecimento adequado, suficientemente contrastado, acerca dos aspectos da sociedade da qual faz parte [...] (SANTOMÉ, 1995, p.159).

No entanto, muitas escolas ainda se assemelham àquelas caracterizadas por propostas clássicas de escolarização: carteiras fixas, vários professores e várias matérias, alunos que são moldados pelo tempo do relógio. Aqui, a necessidade é cumprir obrigações acadêmicas, e quando finalizadas, permitem receber a sua recompensa, ou seja, uma nota, perdendo-se com isso a importância do aprender, pois o importante é apenas a nota (SANTOMÉ, 1995).

Para Jurjo Torres Santomé, o papel da ação educativa é facultar que os estudantes se capacitem para tomar decisões, para desenvolver uma prática reflexiva do contexto no qual se encontram. É necessário dar maior valor aos conteúdos culturais.

[...] um projeto curricular emancipador, destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista, além de especificar os princípios de procedimento que permitem compreender e sugerir processos de ensino e aprendizagem de acordo com isso, também deve necessariamente propor certas metas educativas e aqueles blocos de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos (SANTOMÉ, 1995, p.160).

O papel do professor é imprescindível, visto que ele é a ponte entre os alunos e os conceitos acadêmicos. No entanto, segundo Santomé, existe um problema acerca da formação do professor, já que ele é treinado apenas para a “formulação de objetivos e metodologias”, e não para selecionar os conteúdos culturais. Assim, os conteúdos que compõem os currículos são propostos por terceiros e integram os livros didáticos, tornando-se receituários para as aulas (SANTOMÉ, 1995).

Porém, o que encontramos nos livros didáticos, e em grande parte das propostas educativas das escolas, são conteúdos que apresentam culturas tidas

como hegemônicas. Assim, marginalizam as culturas dos grupos sociais minoritários, não possuidoras das consideradas estruturas de poder.

Santomé enumera, então, algumas culturas ausentes nos conteúdos escolares. Entre elas estão “as culturas infantis e juvenis”. Segundo o autor, o adultocentrismo da nossa cultura moderna não nos permite analisar os modos de vida e toda a idiossincrasia referente aos grupos infantis e juvenis.

As crianças desconhecem porque são crianças, qual é o significado dessa fase de desenvolvimento, que direitos e deveres têm. Todo seu mundo de relações, predileções, interesses, jogos e brinquedos, é objeto de atenção, de reflexão e crítica apenas no quadro das instituições acadêmicas. Apesar de se dizer, às vezes insistentemente, que o jogo é a principal atividade durante a etapa infantil, como atividade escolar poucas vezes se oferecem possibilidades de refletir e analisar as razões de cada um dos jogos infantis, das peculiaridades e significados dos brinquedos, etc. (SANTOMÉ, 1995, p.163).

Os adultos tendem a considerar a infância como algo paradisíaco, o que acaba por emudecer as outras infâncias que estão ligadas a realidades mais duras e perigosas. Ter conhecimento dessas realidades é essencial para criar solidariedade, e dessa forma, diminuir as desigualdades relacionadas aos conflitos e injustiças. Entretanto, tais realidades não aparecem nos livros didáticos (SANTOMÉ, 1995). As escolas como instituições, cujo dever é transformar os indivíduos em cidadãos críticos e reflexivos, não podem ignorar todas as situações de injustiça que estão afetando os grupos infantis.

É necessário, segundo Santomé, discutir com os alunos a realidade para eles compreenderem que realidade é essa. Compreender e utilizar a realidade das crianças e jovens, suas culturas, como conteúdo de aula, aproximando-as, assim, do dia-a-dia na sala de aula.

[...] Uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas e seus amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um

objetivo adotado por todo mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação (SANTOMÉ, 1995, p. 165).

A escola é o local que legitima o conhecimento. Nas salas de aula, o ensino e a aprendizagem constroem significados, reforçam interesses sociais, formas de poder. Todavia, deixam-se de lado as culturas juvenis, que estão no cotidiano dos alunos nas salas de aula, são as culturas que traduzem a realidade juvenil dos estudantes.

Essas culturas juvenis são ignoradas destacando-se outras culturas consideradas superiores. Podemos dizer que são ignoradas em proveito das culturas construídas por grupos sociais no poder.

Outras culturas, para Santomé, que não encontramos nos conteúdos dos livros didáticos são as de etnias minoritárias e sem poder. São culturas marginalizadas em virtude de atitudes etnocêntricas que tendem a hierarquizar as culturas, reforçando preconceitos (SANTOMÉ, 1995).

[...] O discurso educacional tem que facilitar que as crianças de etnias oprimidas, assim como as dos grupos dominantes, possam compreender as interrelações entre os preconceitos, falsas expectativas e condições infra-humanas de vida das populações marginalizadas com as estruturas políticas, econômicas e culturais dessa mesma sociedade. Uma educação libertadora exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos [...] (SANTOMÉ, 1995, p.170-171).

A educação deve também facultar a essas minorias analisarem as estruturas que as oprimem. Vários grupos culturais sofrem desse silenciamento como: a terceira idade, o mundo das pessoas pobres, das pessoas com necessidades especiais, o mundo das mulheres (SANTOMÉ, 1995).

Assim, Santomé propõe nos planos curriculares, alguns pontos para tentar diminuir a marginalização de temas, considerando-se que existem grandes diversidades. Primeiramente ele explica que as culturas que foram “negadas” não

podem estar reduzidas a uma unidade no livro didático, ou limitada a apenas uma aula. No currículo anti marginalização durante todos os dias letivos, nas atividades didáticas e acadêmicas, estariam expostas as culturas que são silenciadas e postergadas em benefícios de outras. O processo antirracismo seria diário (SANTOMÉ, 1995).

Deve-se ter cuidado para que não se escolha um currículo turístico, um currículo esporádico, no qual, apenas em determinadas aulas, se estudaria a diversidade cultural. Nesse currículo turístico sobressaem características quando se trata de temas marginalizados, como a diversidade cultural. Uma das atitudes é a trivialização, tratando superficialmente o tema, evidenciando banalidades. Outra atitude é tratar como *souvenir*, não lhe dando importância, dedicando-lhes pouco espaço no material didático, ou pouco tempo da aula para a temática.

Pode-se, também, tratar um tema desconectado do conjunto. Tem-se também a estereotipagem de um tema, um povo, um grupo social. E por fim, temos a tergiversação, que deforma e modifica uma realidade, para assim tornar naturais as formas de opressão (SANTOMÉ, 1995). Desse modo, os currículos turísticos possuem, como particularidade, a reprodução dos preconceitos e marginalizações, salientando uma visão etnocêntrica.

[...] é preciso construir de maneira coletiva, com a participação de toda a comunidade educacional e, claro, dos grupos sociais mais desfavorecidos e marginalizados, uma *pedagogia crítica e libertadora*. As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade (SANTOMÉ, 1995, p. 175).

Por isso, os professores devem participar dos trabalhos para a mudança na educação, criando modelos alternativos e produzindo materiais

curriculares, conteúdos que visam combater as injustiças sociais, as desigualdades, as discriminações e as submissões culturais baseadas em teorias de hierarquias culturais. Devem, em todas as disciplinas e conteúdos, tratar de temas antirracistas, antissexistas, etc.. Esses conteúdos não podem ter caráter esporádico (SANTOMÉ, 1995).

uma pedagogia antimarginalização precisa levar em consideração as dimensões éticas dos conhecimentos e das relações sociais. É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e porque as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro, individuais (SANTOMÉ, 1995, p. 176-177).

Enfim, os processos de ensino e aprendizagem devem criar alunos críticos e preocupados em participar mais ativamente e democraticamente da sociedade, de processos de transformação social. É necessário gerar no aluno o desejo pela justiça social pautada na não discriminação de toda e qualquer natureza.

4 DESENVOLVIMENTO HUMANO E LIBERDADE CULTURAL COM FOCO NO BRASIL

O relatório específico do PNUD (2005) produzido sobre o Brasil e intitulado “Racismo, pobreza e violência” traz uma exposição acerca das desigualdades sócio-raciais e o impacto disso no desenvolvimento humano que tem impedido a expansão das liberdades.

O desenvolvimento humano implica a construção de uma ordem de valores na qual as dimensões econômicas e políticas se transformem de fato em instrumentos de superação das privações materiais e culturais dos seres humanos -ou seja, uma nova ordem baseada na garantia dos indissociáveis direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (RDH/PNUD/BRASIL, 2005, p.55).

Em razão disso são necessárias políticas públicas e sociais que permitam o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos. Pela inexistência dessas políticas, mesmo após a abolição da escravatura, os descendentes dos escravos, permanecem na pobreza (RDH/PNUD/BRASIL, 2005) e não têm oportunidades educacionais e de empregos mais bem remunerados.

A pobreza que afeta e oprime a população negra, segundo os RDHs, é uma pobreza que vai além da renda, é uma pobreza humana.

[...] a *pobreza humana* não enfoca o que as pessoas possuem ou deixam de possuir, mas o que elas podem ou não fazer. É a privação das *capacidades* mais essenciais da vida, incluindo desfrutar de uma vida longa e saudável, ter acesso ao conhecimento, ter recursos econômicos adequados para uma vida digna e poder participar de uma vida comunitária, defendendo seus interesses. [...] medidas indiretas podem aferir a *pobreza humana*, como falta de acesso ou acesso deficiente a bens, infra-estrutura e serviços públicos –água potável, saneamento, saúde, educação, energia, comunicações-, necessários para o sustento de capacidades humanas básicas (RDH/PNUD/BRASIL, 2005, p.57).

As diferenças e desigualdades entre a população negra e a população branca estão ligadas ao analfabetismo, à longevidade, e, principalmente, à renda. Homens e mulheres negros representam a maioria da população e são também a maior parcela em condições de pobreza. A disparidade entre negros e

brancos reflete desigualdade nos rendimentos, no mercado de trabalho, e nas oportunidades de estudo (RDH/PNUD/BRASIL, 2005).

Gráfico 1: Taxa de desemprego por cor/raça autodeclarada e sexo – Brasil 1992-2003 (em %)

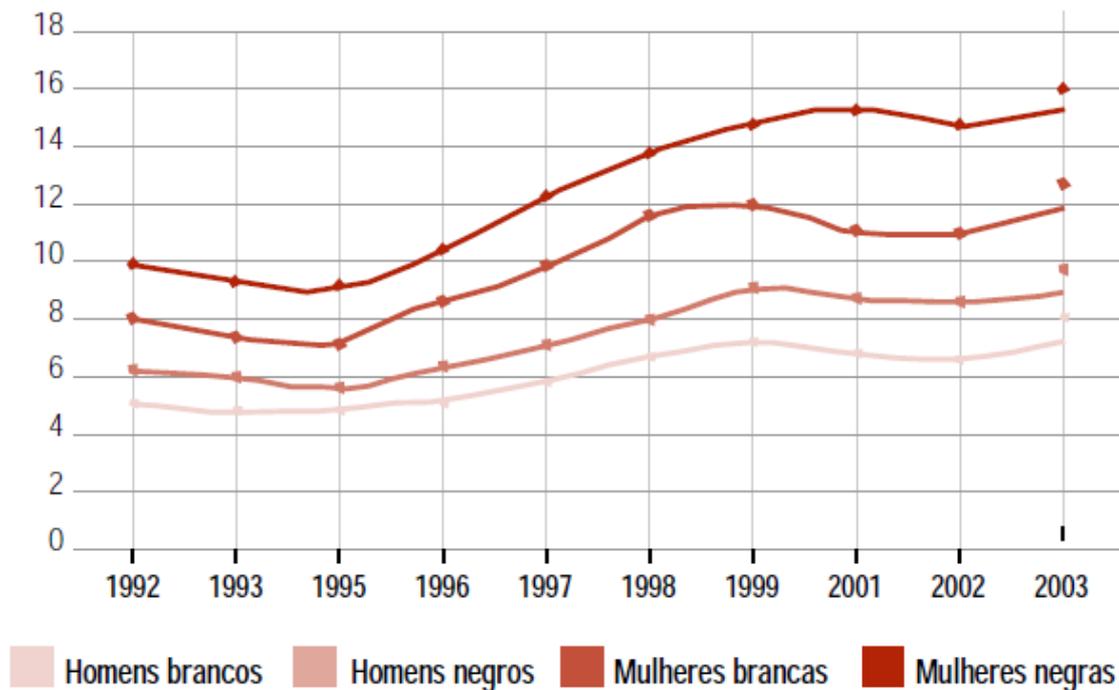


Gráfico na íntegra extraído de: RDH 2005-Relatório de Desenvolvimento Humano Específico Brasil-Racismo, Pobreza e Violência. PNUD/ONU, 2005, p. 64.

Nota-se que a taxa de desemprego é normalmente maior entre as mulheres do que entre os homens, e maior entre negros que entre brancos. A situação das mulheres negras é mais grave. O RDH revela que, em 2003, a média dos rendimentos dos homens brancos era em torno de 113% maior que a dos homens negros; e o das mulheres brancas era 84% maior que das negras (RHD/PNUD/BRASIL, 2005).

Pode-se dizer, com base nos RDHs, que essas desigualdades refletem na escolaridade, mas o que pesa mais é a discriminação racial.

Gráfico 2: Salário/hora médio, por cor/ração autodeclarada e sexo, segundo nível de escolaridade – Brasil, 2003 (R\$2002)

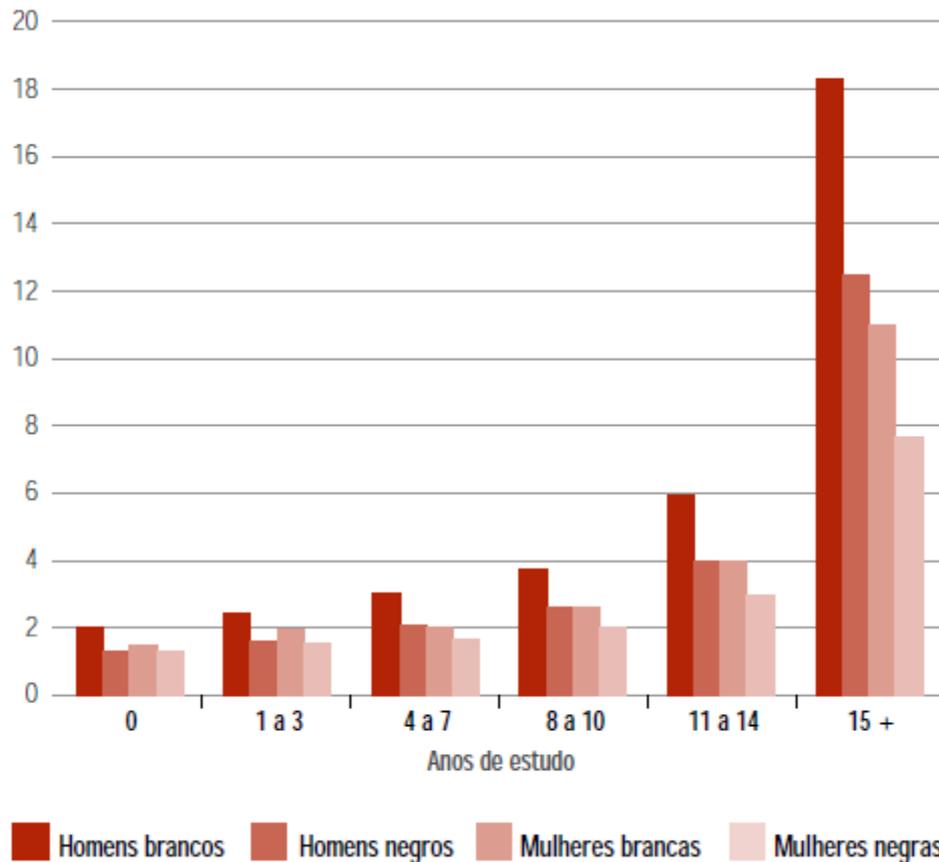


Gráfico na íntegra extraído de: RDH 2005-Relatório de Desenvolvimento Humano Específico Brasil - Racismo, Pobreza e Violência. PNUD/ONU, 2005, p. 65.

As mulheres negras são as mais afetadas e desfavorecidas, já que estão incluídas nos dois dados mais discriminados: gênero e cor da pele. No gráfico percebe-se que as desigualdades aumentam à medida que aumentam os anos de escolaridade, ou seja, quanto mais anos de estudo, maiores são as diferenças salariais entre a população negra e a população branca. Mesmo com programas de combate ao analfabetismo e de promoção de maior escolarização, não foram superadas as desigualdades raciais (RDH/PNUD/BRASIL, 2005).

Em 1960, na população com pelo menos 25 anos de idade, a média de anos de estudo era de 2,7 anos para os brancos e de 1 ano para os negros. Quarenta anos depois as médias haviam melhorado: 6,7 anos entre os brancos e 4,7 anos entre os negros- o equivalente nos dois casos, ao ensino fundamental incompleto. A taxa de crescimento no grupo negro (356,9%) foi 2,4 vezes maior que no

grupo branco (149,3%), mas o hiato entre eles se elevou: a diferença de escolaridade entre negros e brancos com mais de 25 anos passou de 1,7 ano (1960) para 2,1 anos (2000) (RDH/PNUD/BRASIL, 2005, p.67).

Segundo o RDH acima mencionado, o Brasil, no final da primeira década do III milênio, quase alcançou a universalização do ensino fundamental, atingindo estudantes brancos e negros. Apesar do aumento das crianças na escola, não houve diminuição na proporção de negros dela excluídos.

Ressalta-se que, nas camadas mais pobres da população, encontra maior número de pessoas negras, o que tende a aumentar o percentual de crianças excluídas da escola, do sistema educacional. “Promover a expansão do ensino fundamental, sem dar atenção especial à inclusão racial, significa perpetuar os padrões de desigualdades presentes há décadas no sistema educacional brasileiro” (RDH/PNUD/BRASIL, 2005, p.68).

O gráfico a seguir apresenta e demonstra a diferença real entre brancos e negros, sendo sempre maior a porcentagem de analfabetos entre estes que entre aqueles. Percebe-se que o analfabetismo diminuiu em ambas as populações, no entanto, ainda é mais acentuado entre os auto declarados negros.

Gráfico 3: Taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais*, por cor/raca autodeclarada – Brasil. 1940-2000 (em%)

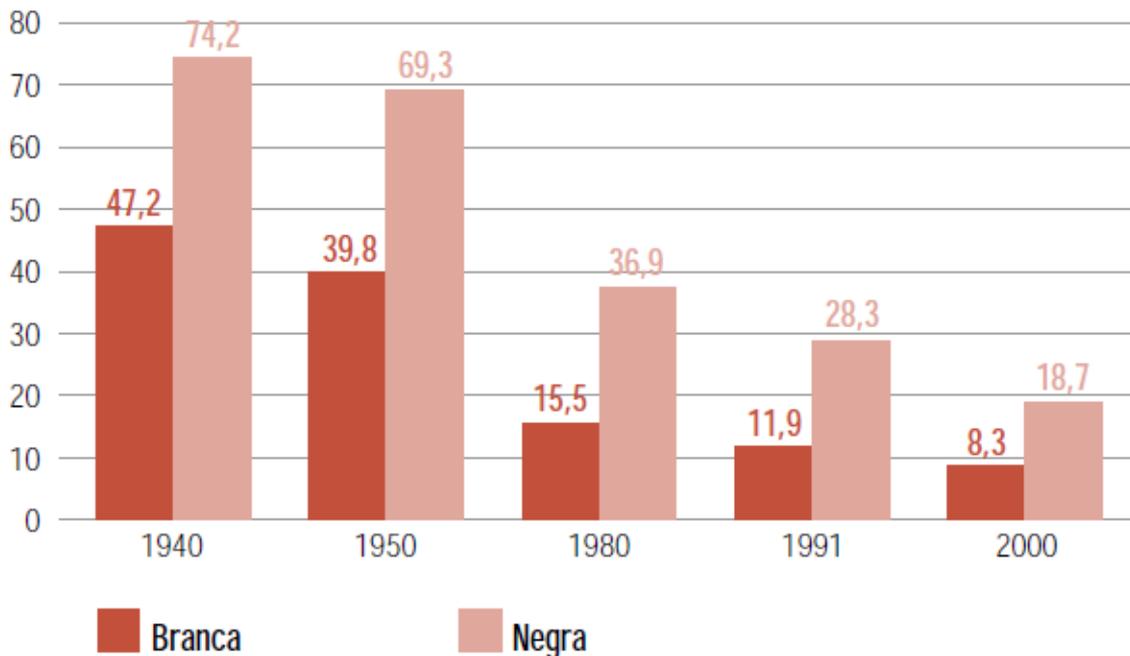


Gráfico na íntegra extraído de: RDH 2005-Relatório de Desenvolvimento Humano Específico Brasil-Racismo, Pobreza e Violência. PNUD/ONU, 2005, p. 67.

É importante salientar que, segundo o RDH, a tendência normal é culpar apenas a pobreza como causa dessa realidade, já que como dito anteriormente, os negros são a maior parcela da população pobre. De acordo com o RDH, a pobreza tem, sim, sua influência, mas há outros fatores, como aqueles relacionados à dinâmica que ocorre dentro do espaço escolar (RDH/PNUD/BRASIL, 2005, p.69).

Na escola, por vezes se reforçam estereótipos que acabam incidindo como um estigma sobre as crianças negras. Esse reforço provém de fontes como práticas pedagógicas de professores mal-preparados que tendem a reproduzir preconceitos; tratamento diferenciado aos alunos por parte dos diretores, professores e funcionários; [...] O racismo no espaço escolar se manifesta ainda por meio do livro didático e dos parâmetros curriculares, muito embora, por pressão do movimento negro, em um período mais recente ambos os aspectos tenham passado por alterações positivas (RDH/PNUD/BRASIL, 2005, p.69).

O racismo presente na sociedade, potencializado por desigualdades no mercado de trabalho, na remuneração, na localização dentro das cidades,

também se reflete dentro das escolas, sendo responsável pela exclusão racial também dentro das universidades. O RDH revela que a presença de negros nas universidades se dá em cursos de menor prestígio, os da área de ciências humanas e sociais, e não naqueles que possibilitariam ocasionar rendimentos mais elevados (medicina, direito, arquitetura), como se pode ver na tabela a seguir.

Tabela 1: Proporção de negros, por curso superior concluído – Brasil, 1980 e 2000 (em %)

Cursos selecionados	1980	2000	Cursos selecionados	1980	2000
Administração	8,50	12,30	Engenharia química	7,80	11,20
Agronomia	14,40	14,00	Estatística	16,40	22,80
Arquitetura	5,70	8,10	Farmácia	11,60	11,80
Artes	6,30	11,90	Filosofia	12,60	21,20
Biblioteconomia	10,90	21,30	Física	9,20	19,60
Biologia	9,20	17,10	Geografia	14,90	26,30
Ciências contábeis	12,70	18,50	História	12,20	26,10
Ciências econômicas	9,50	14,10	Letras	10,90	20,80
Ciências sociais	12,30	20,30	Matemática	9,70	18,70
Computação	9,90	11,60	Medicina	9,70	11,30
Comunicação social	8,90	12,20	Odontologia	9,00	8,90
Direito	9,40	13,60	Pedagogia	10,70	20,90
Educação física	11,20	17,10	Psicologia	6,00	10,80
Enfermagem	23,10	25,20	Química	8,60	14,50
Engenharia civil	8,40	12,70	Serviço social	15,80	24,20
Engenharia elétrica	6,60	11,90	Veterinária	14,30	10,50
Engenharia mecânica	5,40	9,60	Total/média nacional	13,66	15,44

Tabela na íntegra extraída de: RDH 2005-Relatório de Desenvolvimento Humano Específico Brasil-Racismo, Pobreza e Violência. PNUD/ONU, 2005, p. 70.

A temática racial deixa de ser discutida apenas dentro das universidades, e começa a ganhar espaço em debates políticos, principalmente por causa da atuação do movimento negro³. As organizações ligadas ao movimento “passaram a reivindicar o direito de se inserir na sociedade brasileira sem a

³ A expressão movimento negro aqui utilizada remete ao mesmo sentido utilizado pelo Relatório de Desenvolvimento Humano de 2005 referente ao Brasil “Racismo, pobreza e violência”. A expressão está relacionada às organizações que promovem os direitos da população negra, baseado num embate antirracista.

necessidade de desconsiderar os símbolos da negritude, ou seja, integração na diversidade cultural” (RDH/PNUD/BRASIL, 2005, p.103).

Com uma postura política, e situado em praticamente todo o Brasil, em 1978 foi fundado o Movimento Negro Unificado (MNU) para enfrentar a discriminação, a desigualdade racial e o regime militar. Após a desigualdade racial, o movimento negro também militou pela desigualdade de gênero.

A criação de organizações de mulheres negras começou a ocorrer nos anos 1980, em virtude do que alguns líderes classificavam como “um duplo desencanto”: o controle exercido pelas mulheres brancas de classe média no movimento feminista e as relações no interior do movimento negro, marcadas pelo machismo. Essas entidades têm debatido questões como a educação, saúde, direitos reprodutivos e discriminação no mercado de trabalho (RDH/PNUD/BRASIL, 2005, p.105).

Evidencia-se uma intelectualidade negra, que tende a auxiliar na formação de um novo pensamento social e no debate acerca do racismo. Houve, como citado no RDH, conquistas nas áreas de identidade e de reconhecimento pelo estímulo dos movimentos negros. Estabeleceu-se o dia da Consciência Negra, em homenagem ao Zumbi de Palmares, que também recebeu o reconhecimento de herói nacional. A data que marca a abolição da escravidão (13 de maio) foi instituída com o Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo e a lei 10.639/2003 que torna obrigatório nas escolas o ensino de história da África. Em vista de tal processo passa-se a valorizar toda uma estética negra, incluindo-se os trajes e os penteados (RDH/PNUD/BRASIL, 2005).

No balanço das conquistas do movimento negro, pode ser incluído o fato de que segmentos da sociedade brasileira e do Estado começaram a adotar uma nova visão sobre as relações raciais e as condições socioeconômicas da população negra. A democracia racial, tão arraigada no imaginário coletivo, já não goza da mesma legitimidade em razão do trabalho de desconstrução realizado pela intelectualidade e pelo movimento negro (RDH/PNUD/BRASIL, 2005, p.110).

O discurso acerca de uma democracia racial tende a recusar a existência de racismo no Brasil, dificultando a visão e a percepção do papel do racismo nas desigualdades sociais. A miscigenação também possui um caráter, muitas vezes, dificultador dos movimentos negros (RDH/PNUD/BRASIL, 2005).

O caráter libertário e civilizatório do movimento negro requer que ele use as especificidades locais para se universalizar e falar para todo o país, inclusive para os brancos. Até porque, para enfrentar os desafios inerentes à mudança de quase cinco séculos de dominação racial no Brasil, amplas alianças precisam ser forjadas. Só assim será possível fazer com que a igualdade de oportunidades e a reparação da injustiça contra a população negra deixem de ser *questão de negro* e passem a ser um objetivo nacional permanente (RDH/PNUD/BRASIL, 2005, p.113).

Percebe-se, que no Brasil, o racismo possui uma forma particular e específica. Escondido atrás de um conceito de democracia racial, de miscigenação, de mistura de raças, que não permite caracterizá-lo, já que o brasileiro é formado por uma miscelânea de povos, o racismo torna-se velado. Por essas características, costuma se dizer, que não há, no Brasil, racismo; entretanto, a desigualdade existe em vários âmbitos entre brancos e negros.

Para corrigir essas desigualdades, são necessárias tanto políticas universalistas quanto focalizadas, capazes estas de completar aquelas para, dessa forma suprir as necessidades de públicos específicos, a fim de que sejam superadas as discriminações e desigualdades. “Tratar igualmente desiguais pode, no entanto, agravar a desigualdade, em vez de reduzi-la” (RDH/PNUD/BRASIL, 2005, p.118).

Políticas focalizadas podem fazer reparações, na tentativa de diminuir as desigualdades e unir o grupo que sofre discriminação e suas eventuais consequências. Políticas focalizadas com bons resultados, como meios de reparação, são as ações afirmativas, que tendem a diminuir as desigualdades, quando executadas eficientemente.

As ações afirmativas têm objetivos a curto, médio e longo prazo, como a implantação da diversidade e a ampliação da representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores. As chamadas personalidades emblemáticas exercem papel fundamental ao servir de exemplo às gerações mais jovens da importância de investir em educação. No longo prazo, o objetivo das ações afirmativas é induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando tirar do imaginário coletivo a idéia de supremacia racial e eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar (RDH/PNUD/BRASIL, 2005, p.119).

Assim, devem caminhar juntas e serem aplicadas simultaneamente as políticas universais e as focalizadas. Esse é o meio de reduzir o tempo de combate às desigualdade para a sua eliminação. Como exemplo de política de ação afirmativa temos a política de cotas, que, como critério de identificação, exige uma autodeclaração. Esse sistema de cotas tenta tornar mais igualitário o sistema meritocrático, assim como diminuir o peso das condições socioeconômicas como fator de ingresso no serviço público e em universidades públicas (RDH/PNUD/BRASIL, 2005).

O papel das políticas de ação afirmativa é –precisamente- minimizar o tempo de duração da desigualdade. Atualmente no Brasil são implementadas três formas principais dessas políticas: bolsas de estudos para preparação ao ingresso de concursos públicos, cursos pré-vestibulares exclusivos para estudantes negros e indígenas e cotas para o ingresso em serviços públicos e em universidades. Essas três formas não são excludentes devem ser vistas de forma complementar, uma contribuindo para a eficácia da outra (RDH/PNUD/BRASIL, 2005, p.120).

Em vista de tudo o que foi escrito, vê-se que o racismo está em todos os setores do Estado e da sociedade civil. É que a sociedade se encontra estratificada, e, como reflexo, também, as instituições governamentais se encontram estratificadas. O poder dos governantes está nas mãos de representantes de determinados grupos que impedem que os outros grupos dessa sociedade não sejam representados.

4.1 PROPOSTAS CURRICULARES

A questão racial no Brasil é tema importante e muito debatido. Convém então tratar, a seguir, de algumas propostas curriculares.

María Elena Martínez reflete que, no final da década de 1980 começaram a ocorrer mudanças políticas e econômicas. Essas mudanças foram responsáveis por transformações na sociedade, principalmente nos sistemas educativos, graças, por exemplo, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados em 1997 pelo Ministério da Educação do Brasil (MARTÍNEZ, 2002).

[...] um currículo nacional é uma reelaboração dos conteúdos da(s) cultura(s) onde é possível se observar o tratamento dado às identidades coletivas, como por exemplo as referentes a gênero, raça. Etnia, sexualidade, religião, grupo etário, classes sociais, direitos humanos, ou grupos linguísticos (MARTÍNEZ, 2002, p.121).

As propostas para os conteúdos das disciplinas e dos sistemas educacionais objetiva impulsionar o desenvolvimento econômico e tecnológico global (MARTÍNEZ, 2002). Já, as reformas educacionais propostas pelo Estado foram as políticas identitárias dos parâmetros curriculares e dão ênfase à dimensão cultural, visto ser esta uma forma de diferenciação de grupos sociais. O discurso curricular é uma expressão da política cultural. Assim,

[...] um currículo e uma pedagogia democráticos deveriam começar com o reconhecimento das diferentes situações sociais e repertórios culturais presentes nas salas de aula e das relações de poder que existem entre eles. O currículo necessita partir do reconhecimento dessas diferenças, já que é na heterogeneidade cultural que se pode identificar temas, conceitos e proposições relacionados às identidades culturais nas quais os alunos e as alunas se “reconhecem” (MARTÍNEZ, 2002, p.127).

María Elena Martínez, tratando do tema transversal intitulado Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois este tema é visto como uma questão social que preocupa a sociedade. Para a sociedade a educação deve formar também para a cidadania.

A cultura se definiria, partindo de um olhar antropológico, como um produto social, um conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo. Esses códigos culturais são transformados e reformulados permanentemente durante a vida dos sujeitos e dos grupos. O conceito de *culturas no plural* denotaria a diferenciação entre expressões sociais particulares: culturas africanas, culturas indígenas, etc. [...] Portanto, a escola para uma democracia plural deveria oferecer uma educação que respeitasse a diversidade e onde se refletisse sobre o *convívio na diferença* (MARTÍNEZ, 2002, p.131).

A pluralidade cultural, antes mesmo de estar presente nos documentos referentes à educação, já estava presente no cotidiano escolar. Marginalizava-se a diversidade étnica e cultural brasileira, deixando-se de valorizar eixos principais como a cultura indígena e afro-brasileiras.

Por fim, nos PCNs de 1997, o tema transversal pluralidade cultural foi ponto fundamental de interesse e discussão. No texto que se tornou o documento oficial, valorizava-se todas as características étnicas e culturais dos diversos grupos que se encontram no território brasileiro, destacando-se a necessidade e obrigação de aceitar e valorizar as diferenças culturais, que remetem a singularidades pessoais, num universo plural.

A inclusão do tema pluralidade cultural no processo educacional procura favorecer a mudança de mentalidade, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias. Estas são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa da sociedade como um todo. Neste processo se afirma que a *escola* tem um papel central no combate à discriminação, na divulgação das contribuições das diferentes culturas e na eliminação dos conceitos preconceituosos a respeito dos grupos e povos que conformam o Brasil (MARTÍNEZ, 2002, p.138).

Tais atitudes também podem ser destacadas em ações focalizadas, como as ações afirmativas. Dentro dessa pluralidade cultural, fica evidente o importante papel social da lei 10.639/2003 e da política de cotas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se dos RDHs que a liberdade cultural é indispensável para que alcancemos um desenvolvimento humano. É também evidente que haja o respeito às diferenças e diversidades num mundo interdependente. A “liberdade cultural é a capacidade que as pessoas têm de viver e ser o que escolherem” (RDH/PNUD/ONU, 2004, p.4).

A liberdade cultural é necessária em todos os âmbitos da sociedade, desde a educação escolar até nos programas governamentais. A liberdade cultural

[...] é um aspecto importante da liberdade humana, fundamental para a capacidade das pessoas viverem como querem e terem a oportunidade de escolher entre as opções que têm- ou podem ter. O avanço da liberdade cultural deve ser um aspecto central do desenvolvimento humano e exige que vamos para lá das oportunidades sociais, políticas e econômicas, uma vez que por si só não garantem liberdade cultural (RDH/PNUD/ONU, 2004, p.13)

Na esfera cultural os grupos subordinados estão sujeitos às imposições dos grupos sociais que estão no poder e se julgam poderosos. A educação é parte imprescindível para, que se vença essa dependência, e para a expansão da liberdade cultural.

Espera-se que este trabalho tenha demonstrado a estreita relação entre liberdade cultural e desenvolvimento humano, entendido este como propulsor das capacidades dos indivíduos. Dentro desse contexto, foi necessário realizar uma discussão acerca dos conceitos de multiculturalismo, interculturalidade, desigualdade e diferença.

A diversidade cultural está para ficar- e para crescer. Os Estados têm de encontrar modos de forjar a unidade nacional no meio da diversidade. O mundo, cada vez mais interdependente economicamente, só pode funcionar se as pessoas respeitarem a diversidade e construírem a unidade através de laços comuns de comunidade (RDH/PNUD/ONU, 2004, p.2).

Analisando-se o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2004 e o documento de 2005 produzido especificamente para o Brasil, examina-se as propostas de liberdade cultural, focadas principalmente na área da educação. É necessário haver respeito às diferenças e luta contra a desigualdade, para que as políticas públicas, que visam a liberdade cultural, alcancem algum sucesso. Assim, para o estudo de liberdade cultural é imprescindível trabalhar as questões de desigualdade e diferença, e a seguir as discriminações sofridas por grupos considerados minorias, como também a pobreza resultante das desigualdades.

A liberdade cultural caminha junto com as políticas de afirmação da diferença e com os conceitos de multiculturalismo e pluralidade cultural. Vale citar, mais uma vez, uma passagem que suscita bem as propostas deste trabalho: “Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (CANDAU, 2008, p.49).

É necessário também que haja reformulação nos currículos escolares. Com a criação de currículos que não perpetuem diferenças e divisões e estejam reconhecidamente direcionados à educação do cidadão para que este se torne crítico e reflexivo e se alcance, enfim, a transformação social.

Promover uma educação que defenda a liberdade cultural e se preocupe com as discriminações e as noções hierárquicas é dever dos que conduzem as políticas educacionais, dos administradores escolares e dos professores. Promover uma educação de qualidade que atinja a todos, independente de cor, raça, credo, filiação política é um grande desafio.

No Brasil, o relatório de 2005 nos mostra como ainda é precária a condição do negro e os grandes abismos que ainda existem entre as populações brancas e as populações negras, mostra também como as políticas de ação

afirmativa são necessárias para que diminuam, de forma mais rápida, as discrepâncias e desigualdades entre os grupos populacionais.

Por fim, a liberdade cultural é essencial ao desenvolvimento humano. Para isso é necessário que haja liberdade cultural, o respeito à diferença, quebra de hierarquias culturais e, claro, um amplo desejo de alcançar cada vez mais o respeito à diversidade e aos direitos dos grupos sociais mais vulneráveis aos desmandos e às injustiças sociais.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Revista Contemporânea**, São Carlos, n.2, p.85-97, jul.-dez. 2011.

BARROS, José D'Assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: contribuições para uma abordagem semiótica das três noções. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n.39, p. 199-218, abr.2006.

BOTO, Carlota. A educação como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005.p.87-144.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 2.ed. Petrópolis: Vozes,2000. 259p.

_____. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v.13, n.37, p.45-56, 2008.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COSTA, Marisa; SILVEIRA, Rosa; SOMMER, Luis. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.36-61, maio/ago. 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 91p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102p.

KOWALEWSKI, Daniele Pechuti; SCHILLING, Flávia. Diversidade cultural, pluralidade, diferença: qual é a questão? **Revista Mediações**, Londrina, v.16, n.1, p.275-291, jan/jun. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Revista Educação**, Porto Alegre, n.1(58), p.55-64, jan.-abr. 2006.

MARTÍNEZ, María Elena. Cultura(s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.120-155.

MAY, T. Pesquisa documental: escavações e evidências. In: _____. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap.8, p.205-230.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo e a crítica pós-moderna: por uma pedagogia de resistência e transformação. In: _____. **Multiculturalismo crítico**. 3.ed. São Paulo: Vozes, 2000. p.54-157.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.156-168, 2003.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p.7-37.

ORTIZ, Renato. Legitimidade e estilo de vida. In: _____. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.183-215.

PIERUCCI, Antônio Flávio. A diferença faz diferença, ou: a produtividade social da diferença. In: _____. **Ciladas da diferença**. São Paulo:34, 1999. p.119-149.

RDH/PNUD/ONU [2004]. **Relatório do Desenvolvimento Humano: Liberdade cultural num mundo diversificado**. Disponível em: [HTTP://www.pnud.org.br/hdr/hdr2004](http://www.pnud.org.br/hdr/hdr2004). Acessado em: 30 de out. de 2010.

RDH/PNUD/BRASIL. [2005]. **Relatório do Desenvolvimento Humano: Racismo, Pobreza e Violência**. PNUD, Brasil, 2005. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/rdh/rdh2005/rdh2005b>.>. Acessado em: 30 de out. de 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 5.ed. Petrópolis: Vozes,1995.p.159-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multiculturais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 614p.

SINGER, Helena. Direitos humanos na escola: a escola democrática. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005. p.177-185.