

Capítulo 3.

Sinais de mudanças no cenário sociopolítico e econômico pós-80: novos caminhos para uma educação emancipatória.

No capítulo primeiro deste trabalho, traçamos um panorama geral da evolução da educação pública no Brasil desde os primeiros esforços em torno da expansão do ensino, e atentamos para algumas das modernizações e retrocessos sofridos nesse campo, relacionando-o à formação dos direitos de cidadania no país. E concluímos que muitos dos entraves para a universalização e democratização desse ensino até a década de 1980 mostrou-se relacionado à própria forma *conservadora* e “de cima para baixo” com que se formaram e se desenvolveram os direitos de cidadania no Brasil.

A assunção deste problema nos levou a uma análise de alguns indicadores, no segundo capítulo, com o fito de tentar compreender que tipos de avanços foram alcançados no sentido de democratizar e conferir qualidade a essa educação ofertada, a partir de 1980. A análise dos indicadores nos permitiu atentar para a *conservação* de alguns mecanismos seletivos implementados pelo ensino público que, não obstante a progressiva expansão do acesso ao ensino, a partir do final da década de 1980, eles se manifestam como elementos dificultadores, senão impeditivos, para a configuração de uma educação de qualidade e efetivamente democrática. Percebemos que da forma deficitária como está estruturado o ensino público no país, ele não somente não prepara os indivíduos para o mercado de trabalho, como também não os forma e estimula para o exercício da cidadania.

Sendo assim, passamos ao terceiro capítulo, no qual pretendemos focar numa possível alternativa para fazer frente à essa educação deficitária que foi retratada nos capítulos anteriores. Nossa proposta parte da compreensão da educação como um direito social e um direito humano. Ao assumirmos a educação *como* um direito e também *para* os direitos (HADDAD, 2006)¹,

¹ Em seu livro *A Educação entre os Direitos Humanos* (HADDAD & GRACIANO, 2006, orgs.), Sérgio Haddad afirma que é muito comum a literatura tratar da educação *para* os direitos humanos, e ainda um tema novo, tratá-la *como* um direito humano. Nesse sentido, o autor destaca a importância de pensá-la e estruturá-la sob ambos os aspectos, dado que a educação é tanto um direito quanto pré-condição para o exercício dos demais – como já apontava Marshall (1967) em meados do século passado. Vale, portanto, destacarmos um parágrafo, escrito por Haddad (2006), que reflete muito bem sua preocupação e sua proximidade teórica com Marshall (*idem*), cujo

porquanto pré-requisito para o exercício dos demais direitos de cidadania, estamos, não somente propondo alternativas para a problemática do déficit qualitativo na educação pública, mas também, para a própria conceituação de qualidade, que não deve ser medida apenas por meio de indicadores numéricos relativos aos resultados dessa educação, mas, sobretudo, mediante as competências (das quais trataremos mais adiante) dessa educação para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, aptos a lutar por igualdade e justiça social e a participar mais ativamente da sociedade da qual fazem parte. Uma educação que desenvolvesse essas competências, articulando-as a uma perspectiva multicultural, muito provavelmente, estaria também formando indivíduos mais críticos, reflexivos e autônomos, mais capacitados, por sua vez, a ingressar no mercado de trabalho.

Este capítulo, portanto, partirá de uma análise crítica acerca de como uma educação pautada pela lógica dos direitos humanos poderia contribuir para diminuir as desigualdades sociais no Brasil, assim como favorecer o exercício da cidadania e estimular o fortalecimento da democracia participativa. Para alcançar tal projeto, partir-se-á da premissa de que uma educação emancipatória, que se constitua verdadeiramente *como* um direito e atue voltada *para* a formação humana, favorece a igualdade de capacitação reconhecendo e valorizando a diversidade cultural, assim como o desenvolvimento de determinadas competências as quais contribuem para a formação de indivíduos autônomos, críticos e reflexivos e para o exercício da cidadania. Desta forma, e ao menos em tese, esse tipo de educação não somente habilitaria os jovens cidadãos para desenvolver de forma menos desigual suas habilidades no mercado de trabalho – não esquecendo que o trabalho também é um direito social – como também, e, sobretudo, os estimularia a participar mais ativamente da sociedade da qual fazem parte.

argumento apresentamos no primeiro capítulo deste trabalho. Um *“aspecto importante e que fundamenta a educação escolar como um direito humano diz respeito ao fato de que o acesso à educação é em si base para realização de outros direitos. Isso quer dizer que o sujeito que passa por processos educativos, particularmente pelo sistema escolar, é normalmente um cidadão que tem melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política, etc.). A educação é base constitutiva na formação do ser humano, bem como na defesa e composição dos outros direitos econômicos, sociais e culturais”* (HADDAD, 2006, p.3).

Vale salientar neste momento que a educação emancipatória pode ser conceituada como aquela que visa a formação de sujeitos cognoscentes (LECA *in* PAIVA, 1994), isto é, de sujeitos que sejam aptos a adquirir conhecimento, a perceber as mudanças que acontecem a sua volta e, sobretudo, que sejam capazes e dominem as formas de participação na sociedade em que vivem. Para que a educação possa formar esses sujeitos cognoscentes faz-se mister que ela não prescindir de uma prática pedagógica que estimule o pensar e o agir crítico, ativo e reflexivo (ARENDT, 1999) em detrimento do ensino ofertado na atualidade que se estrutura sobre uma base ainda rígida e calcada na memorização a-crítica de informações. A educação emancipatória, para além disso, e por ser concebida como um direito e orientada pelos direitos humanos, não atua apenas dentro dos muros escolares, e não se restringe à difusão de cartilhas ou em mera instrução mecânica dos alunos, mas busca uma articulação entre valores democráticos, prática pedagógica, e realidade sociopolítica e cultural na sociedade em que se desenvolve (PERRENOUD, 2005). Neste sentido, estimula, através da formação de indivíduos autônomos e críticos, através da valorização da diversidade de culturas existentes dentro e fora de nossas fronteiras, o “empoderamento” de grupos desfavorecidos na sociedade civil, a organização de movimentos em prol da luta por garantia e realização de direitos, dentre eles o direito ao emprego, à segurança, à justiça social e econômica, o direito à diferença, etc. O que se quer dizer, portanto é que uma educação que conseguisse coadunar a prática pedagógica aos valores democráticos (como o são os direitos de cidadania), incluindo aí o próprio exercício da cidadania, estaria muito provavelmente contribuindo para frear esse canal de reprodução de desigualdades da sociedade para escola e, como num ciclo, da escola de volta para a sociedade. Por fim, a educação emancipatória é aquela que relaciona diretamente o conteúdo curricular às experiências contidas nas relações sociais, fomentando o fortalecimento dos “bons” valores e inibindo a reprodução dos “maus”. Mas como realizar isso na prática? Nossa aposta é a de que o desenvolvimento de determinadas competências juntamente com o reconhecimento e valorização da diversidade cultural atuariam no sentido de tornar menos distantes as leis, diretrizes e parâmetros da prática educacional. Mas sobre isso trataremos mais adiante quando focarmos na questão das competências necessárias para a formação desses sujeitos cognoscentes, e para o exercício da cidadania.

Antes de nos atermos a essa alternativa pedagógica, com suas respectivas competências, e suas possíveis implicações sobre o cenário de desigualdades sociopolíticas e econômicas no Brasil, precisamos compreender um pouco das mudanças porque vem passando o Brasil desde o final de década de 1980, mudanças estas que fizeram com que despontasse com mais força na sociedade civil e entre os pensadores da educação no Brasil, a temática da educação relacionada aos direitos humanos (CANDAU & SACAVINO, 2003), (HADDAD, 2006).

3.1. A década de 1980: um marco divisor na sociedade brasileira.

A década de 1980 representa um divisor de águas para a sociedade brasileira. Após longos períodos alternando governos autoritários e “democráticos”, o país vive tempos de euforia em consequência da derrocada da ditadura em 1985 – consubstanciada na eleição de Tancredo Neves para presidente da República – e da almejada redemocratização do país. Este período foi marcado por intensa organização de movimentos sociais, por lutas de variados setores da sociedade civil em prol do mesmo objetivo: o da conquista dos direitos democráticos. Em outras palavras, com a derrocada do regime militar em 1985, e a partir de então, o contexto social e político se tornou fecundo para a organização de reivindicações sociais e políticas, assim como um campo propício à organização e atuação de movimentos sociais (MATOS, 2005).

Este foi também um período marcado por uma das maiores crises econômico-político-sociais já vividas pelo país; mas para além dessa crise, que resultou no aumento da pobreza e das desigualdades (HASENBALG, 2003), da inflação, do desemprego e no enfraquecimento das instituições político-sociais, foi proclamada a Constituição de 1988. Quer dizer, o mesmo cenário marcado pela precarização das condições sociopolíticas e econômicas, serviu de palco para variadas manifestações, organizações de movimento sociais e para a apresentação de uma carta de direitos – a Constituição de 1988 – através da qual o Estado brasileiro se comprometeu legalmente com a ampliação de suas funções sociais, bem como com a assunção de suas responsabilidades para com elas.

Instaurado, portanto, o “clima” de redemocratização e a euforia pela conquista da nova Constituição, o tema da cidadania transcendeu o discurso oficial e difundiram-se, pela sociedade civil, as demandas de variados setores por igualdade, liberdade, trabalho, educação, saúde, terra, dentre outros tantos direitos, agora, legalmente reconhecidos pela Constituição de 1988 – não por acaso identificada como “Constituição Cidadã”. Para além da justificada euforia, que suscitava todas aquelas transformações, José Murilo de Carvalho (2006) foi perspicaz em chamar a atenção para o fato de que a mera garantia legal dos direitos políticos, civis e sociais não se traduziria efetivamente em segurança, emprego e resolução das desigualdades sociais se não fossem realizadas reformas de modo a garantir a realização desses direitos.

É nesse período que, segundo alguns autores (DAGNINO, 1994) e (TELLES, 1994), começa a emergir no país uma nova sociedade civil com a construção de espaços públicos plurais. Fazendo uma análise retrospectiva, podemos atentar para os vários indícios que nos levam a essa afirmação. Foi na década de 1980 que as lutas sindicais, os partidos políticos e os próprios cidadãos organizados em vários tipos de associações e movimentos começaram a incorporar às suas lutas questões como o direito ao meio ambiente, a ter qualidade de vida, o direito a ser e ter sua cultura representada, o direito a ser diferente – negro, índio, mulher, homossexual, etc. – sem negligenciar o direito à igualdade no usufruto desses direitos. Foi também nesta década que as novas formas de ação das lutas e reivindicações populares, antes violentas ou mediadas por “*práticas tradicionais de mandonismo, clientelismo e assistencialismo*” (TELLES, 1994, p. 99), passaram a se basear em uma espécie de novo contrato, não um contrato mediado pela organização dos interesses privados, mas na busca de um contrato mediado pelo reconhecimento dos direitos e pela representação plural, isto é, por medidas de justiça e igualdade advindas dos próprios princípios orientadores dos direitos de cidadania.

A organização desse “novo” contrato social é entendida como uma consequência das rápidas e intensas transformações porque foi acometido o país a partir da década de 1980. Transformações não somente no campo econômico, mas na própria organização social e política do país. Pode-se dizer, então, que a crise que perpassa a década de 1980, para além de econômica, se estruturou sobre as formas com o próprio Estado se estrutura e se projeta na dinâmica da sociedade.

Por um lado, percebemos que a sociedade contemporânea vem passando por intensas e rápidas modificações fazendo com que ela se torne “*cada vez mais complexa, heterogênea, diferenciada*”, fazendo com que identidades tradicionais sejam desfeitas e outras tantas sejam criadas, “*gerando uma pluralidade de interesses e demandas nem sempre convergentes, quando não conflitantes e excludentes*” (*idem*, p. 94). Dentro desse contexto, atestamos a incapacidade das organizações estatais, das referências identitárias tradicionais e dos próprios mecanismos tradicionais de representação de dar conta da heterogeneidade social, cultural e simbólica emergentes na vida social àquela época. E o grande problema, nesse caso, reside em conseguir coadunar toda essa heterogeneidade, essa pluralidade, ao arcabouço das leis e dos direitos que partem de um ideal de igualdade, reconhecendo as variadas identidades culturais sem fragmentar a identidade nacional, reconhecendo a diferença sem negligenciar a igualdade.

Este é também um desafio sentido no campo educacional, e que se puder ser enfrentado talvez consigamos ter uma educação emancipatória, e efetivamente de qualidade. Uma educação que capacite os educandos em igualdade de condições e que, dessa forma, os habilite ao exercício de uma profissão – tornando menos desiguais as competições por uma vaga no mercado de trabalho – e que os prepare também para participação democrática mediante a incorporação dos princípios e da prática da cidadania no próprio processo pedagógico. Uma educação que, ao ser orientada pelos direitos, e ao incorporar a diversidade cultural à sua prática pedagógica, contribua para o fortalecimento dos grupos mais desfavorecidos da sociedade, aumentando, dessa forma, suas possibilidades de se emancipar política e socialmente através da luta pela realização de seus direitos. Mas já voltaremos à esse tema.

Bem, voltando às mudanças na dinâmica societária, é diante da emergência desse novo espaço aberto à lutas e reivindicações de indivíduos e grupos (a sociedade civil), e de todos os conflitos (até então latentes e reprimidos) que passaram a se desenvolver dentro dele, inclusive e, sobretudo, aqueles levados a cabo pelos movimentos sociais, que uma nova noção de cidadania emergiu como resultado da experiência concreta desses movimentos em prol do reconhecimento e realização de seus direitos (DAGNINO, 1994).

O conceito de cidadania que até então estava vinculado a uma noção abstrata de direitos e que o relacionava apenas a “concessão” pelo Estado de determinados

direitos e “serviços” sociais – como fora visto no 1º capítulo – ao cair nas graças da sociedade civil passa a assumir, a partir da década de 1980, um caráter de estratégia política (DAGNINO, 1994). E a tomada de consciência, espraiada por diversos setores da sociedade civil, de que a mera garantia legal de direitos não se traduz instantaneamente em realização dos mesmos, traz para o seio desta sociedade, mediante a organização de movimentos sociais, a necessidade de incorporação de novos interesses e aspirações ao tema da cidadania. Para além da noção liberal e “universalizante” de cidadania instaurada no Brasil no início do século XX, a “nova cidadania”, emergente ao final da década de 1980, incorpora um elemento essencial para a “*construção e difusão de uma cultura democrática*” (*idem*, p. 104), qual seja, o direito à diferença. Nesse sentido, a heterogeneidade cultural valoriza-se dentro de um arcabouço igualitário, basal para a construção de qualquer sociedade que se pretenda democrática. A nova aposta da sociedade civil, portanto, é a de que essa nova cidadania atuaria como uma estratégia política para a efetiva realização dos direitos de cidadania já garantidos por lei e, conseqüentemente, para a radicalização da democracia, o que culminaria numa sociedade mais justa e/ou menos desigual.

No rastro dessa efervescência social e política, o sistema educacional, assim como as exigências educacionais, também se modificaram. Tanto a educação na condição de direito social, como o sistema educacional, na condição de instituição social não poderiam ficar imunes a todas essas modificações na dinâmica societária. A concepção de direitos começou a mudar lentamente e novas prescrições foram incorporadas a essa noção – como fora dito acima – como a valorização do direito à diferença. E a instituição educacional, a escola, começou a ser incorporada, ainda que lentamente, às lutas de educadores e cidadãos comuns, lutas estas que já começavam a transcender àquelas relativas à expansão da oferta de vagas e se concentravam, sobretudo, na qualidade da educação *como* um direito social e *para* o exercício dos demais direitos de cidadania (HADDAD, 2006). Na condição de direito, essa educação deveria não somente ser extensiva a todos (o que quer dizer que a demanda pela expansão não foi negligenciada, apenas se tornou secundária por conta da quase universalização do acesso ao ensino), mas apta a capacitar a todos igualmente, incorporando à sua agenda pedagógica a nova concepção de direitos – a “nova cidadania” – e valorizando a diversidade em detrimento de uma cultura única, dominante e pretensamente

igualitária – baseada na ideologia da igualdade formal, como apontamos no capítulo anterior.

Foi na década de 1980, portanto, que começaram a despontar, no campo educacional, propostas de uma prática educacional que estivesse ligada aos direitos humanos (CANDAU & SACAVINO, 2003). O que não é de se estranhar, dado que estávamos ainda sob forte influência da euforia gerada pela promulgação da carta de direitos de 1988.

Para além dessa novidade no campo da educação e dos direitos, e a despeito da crise que vinha se desenvolvendo, a década de 1980 acabou sendo beneficiada pelos investimentos realizados nas décadas anteriores marcadas pelo crescimento econômico. E uma das áreas sociais que sofreu melhorias – ainda que de forma lenta, mas constante – foi a educacional. A taxa de analfabetismo continuou seu lento processo de queda, ao longo da década (HASENBALG, 2003), e o processo de expansão do ensino, antes lento, acelerou-se como resposta à crescente demanda da sociedade civil e pressão do próprio mercado por mão-de-obra mais qualificada. Mas, não obstante a aceleração no processo de expansão do acesso ao ensino, e a queda das taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional, ao longo das duas últimas décadas, como fora mostrado no capítulo anterior, o sistema educacional não promoveu os avanços esperados na qualidade desta educação. Ampliou-se o acesso, mas os mecanismos de seleção internos ao percurso escolar se mantiveram (apesar de ter sofrido alguns *transformismos*) e permaneceram obscurecidos pela noção de igualdade formal implícita no currículo e nas práticas educacionais vigentes. As exigências educacionais também ampliaram seu foco. As demandas agora transcendem àquelas por vagas e se voltam para a exigência de um ensino de qualidade que seja capaz de propiciar aquelas benesses já identificadas no século passado – e mencionadas no 1º capítulo – como maiores chances de mobilidade social, de participação política e inclusão no mercado de trabalho.

Uma tensão também começa a se desenvolver nesse período, uma tensão que impacta, de imediato, e estimula a luta por uma educação de qualidade – qualidade no sentido de formar para a cidadania, de possibilitar a mobilidade e justiça social, e a inclusão no mercado da forma menos desigual possível. Uma educação de qualidade, neste caso, exigiria para além de uma boa infra-estrutura escolar e de docentes qualificados, a capacitação de todos os educandos em

igualdade de condições, assim como a incorporação da diversidade cultural ao currículo e à prática educacional.

Mas que tensão seria essa? Essa tensão diz respeito à aceleração do processo de globalização econômica a partir da década de 1990 – quando o Brasil vivia um momento de consolidação da democracia – ao mesmo tempo em que, do ponto de vista político-social este Estado se abria cada vez mais para responder às demandas de grupos e movimentos sociais pela realização dos direitos legalmente garantidos pela Constituição de 1988, entre eles o direito à educação e ao trabalho. Esta outra face da globalização será entendida neste trabalho como globalização alternativa². E é sobre essa tensão e suas implicações sobre a qualidade da educação que trataremos na seção seguinte.

3.2. Tensão entre globalização hegemônica e globalização alternativa: percalços e possibilidades para a estruturação de uma educação emancipatória.

O debate acerca de uma “*educação em direitos humanos*”³ (CANDAU, 2003), (SACAVINO, 2003) no Brasil ganhou força a partir da promulgação da Constituição em 1988, quando do período de redemocratização, que ficou marcado por intensa mobilização por parte da sociedade civil em prol da garantia de direitos; mas foi a partir da década de 1990, com a aceleração do processo de globalização econômica que a discussão em torno da necessidade de uma educação pautada pelos direitos humanos entrou na agenda educacional com mais vigor. Isso se explica na medida em que se torna mais tensa a relação existente entre os princípios relativos ao Estado democrático de direitos e àqueles legitimados pela política econômica global (TORRES, 2001).

Diante dessa tensão estabelecida pelo choque entre, de um lado, a aceleração da globalização hegemônica (ou econômica) – que implica no encolhimento das

² Essa noção dual da globalização pôde ser pensada com base na leitura de Boaventura Santos (2002, 2003), o qual argumentou que a globalização apresenta duas faces: uma econômica ou hegemônica, e outra alternativa ou contra-hegemônica. Mais adiante, desenvolveremos melhor seu argumento.

³ A utilização do termo “educação em direitos humanos” assim como sua conceituação remete à leitura de *Educar em Direitos humanos: construir democracia* (2003), organizado por Suzana Sacavino e Vera Maria Candau.

funções e responsabilidades do Estado em gerir as políticas públicas para o bem-estar da população, e no conceito de qualidade como voltado para formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho – e, de outro, o despontar de uma outra face da globalização, a alternativa – que se relaciona às intensas transformações políticas e sociais que tornaram o cenário nacional fértil para a organização de partidos políticos, de movimentos sociais e de programas como o orçamento participativo, por exemplo, que, na contramão dessa política econômica global, estimulam a participação ativa dos cidadãos na sociedade civil e seu engajamento nas questões públicas – faz-se necessária uma educação que possa contribuir para pensar a questão da exclusão, das desigualdades sociais e do exercício da cidadania.

Tentar-se-á, neste capítulo, portanto, analisar as formas pelas quais a educação *como* um direito social e *para* o exercício dos demais direitos pode atuar para minimizar esse cenário de desigualdades – sejam elas econômicas, sociais ou culturais – sugerindo, de antemão, que poderia fazê-lo mediante a promoção da igualdade de capacitação, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural, e ao estímulo à determinadas competências que estimulariam a formação de indivíduos autônomos e críticos e participativos⁴. Para além de contribuir para a diminuição das desigualdades, uma educação emancipatória estaria – ao valorizar a diversidade cultural, capacitar igualmente os indivíduos e ao formá-los autônomos, reflexivos e cômicos de sua condição de cidadãos – contribuindo para o fortalecimento dos grupos desfavorecidos na sociedade civil, para o exercício da cidadania e para a efetiva realização de uma democracia participativa (CANDAU, 2003), (SACAVINO, 2003), (SOUZA, 2003).

Se, de um lado, tivemos o paulatino fortalecimento da política econômica global, com sua referida ênfase na qualidade da educação para a produção de mão-de-obra qualificada para o mercado, com sua conseqüente tentativa de esvaziar a educação de sua condição de direito (GENTILLI, 2005), por outro, tivemos também o endurecimento da ofensiva organizada pela sociedade civil na tentativa de fortalecer as bases da democracia participativa no Brasil, de minorar as desigualdades e de lutar pelo reconhecimento dos direitos de cidadania

⁴ Em *Mudança Estrutural na Esfera Pública* (2003), Habermas ressaltou a importância da educação para a participação dos cidadãos na esfera pública, chamando a atenção para uma de suas importantes funções que seria a de formar indivíduos críticos e reflexivos, dado que estas “habilidades” seriam imprescindíveis para sua participação mais ativa na esfera pública.

(CANDAU & SACAIVINO, 2003). Destaque será dado, obviamente, à investida da sociedade civil no campo educacional a qual teve impacto sobre a promulgação de importantes “documentos” nesta área, tais como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, e os Parâmetros Curriculares de 1997. Não obstante as dificuldades, ainda atuais, para a execução das orientações contidas nesta LDB e nos PCNs, há que se considerar a vitoriosa incorporação em seus conteúdos de um projeto que vincula a diversidade cultural à prática pedagógica e, sobretudo, de um projeto de retomada da educação enquanto um direito social e não como uma mercadoria a ser consumida no mercado.

O tema da globalização merece aqui ser posto em relevo, e autores como Candau (2002, 2003), Sacavino (2003) e Boaventura Santos (2002, 2003) serão de grande valia para o aprofundamento desta discussão na medida em que, diante de todas as transformações impostas pela globalização – transformações culturais, econômicas, políticas – torna-se indispensável repensar as questões relativas à prática educacional, visto fazer também a educação parte e, ao mesmo tempo refletir, todas essas transformações, seja do ponto de vista econômico (acirrando a problemática da formação para o mercado de trabalho), do ponto de vista político (pois ao tornar a educação um instrumento para a atuação no mercado retira dela o máximo de seu conteúdo político), ou do ponto de vista cultural (na medida em que a facilidade de troca de informações, conhecimentos, culturas por intermédio não somente da mídia, mas também das próprias pessoas, acaba por agilizar e intensificar os processos de luta por reconhecimento, pertencimento e por direito à igualdade sem suplantando o direito à diferença).

Diante das transformações citadas acima, pode-se dizer que uma educação que se construísse orientada pelos direitos humanos atuaria de forma a potencializar as mudanças sob a perspectiva cultural, no sentido de fortalecer ainda mais os processos incipientes de luta por reconhecimento, por direitos e pelo direito à diferença. O que quer dizer que, uma educação emancipatória – que é concebida neste trabalho como uma educação efetivamente de qualidade – pressupõe, necessariamente, a existência de políticas educacionais de cunho multicultural, isto é, de valorização da diversidade cultural. A valorização dessas competências para a cidadania tenderia, por sua vez, a minorar o impacto das nefastas transformações, sob as perspectivas econômica e política, sobre a sociedade civil, na medida em que conseguisse desacelerar o contínuo movimento

de “mercantilização da educação” (GENTILLI, 2005), (SUÁREZ, 2005), que a toma como um instrumento para a maximização da produção, e estimula o esvaziamento de seu conteúdo político-pedagógico, destituindo-a de sua função maior, a de formar cidadãos críticos e capazes de participar da sociedade a que pertencem.

O fenômeno da globalização, como fora dito acima, implica em inúmeras mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, mas apesar de suas conseqüências nefastas para a questão dos direitos humanos, da justiça social, da realização da igualdade e da própria efetivação democrática, não podemos desconsiderar os pontos positivos também trazidos por essa globalização. Nesse sentido, tomamos de empréstimo um “novo” conceito de globalização proposto por Boaventura Santos (2002), que a caracteriza como dual, dividindo-a em duas faces: uma hegemônica (ou econômica) e outra, alternativa (contra-hegemônica).

Segundo o autor, em paralelo com as “grandes transformações” que culminaram num aumento da exclusão e das desigualdades sociais, a precarização do trabalho, a destruição do meio ambiente, etc., deu-se o surgimento de organizações e movimentos sociais em vários pontos do globo que, à sua maneira, e “de baixo pra cima”, começaram a se valer das facilidades de ir e vir, de acesso ao conhecimento, e de reconhecimento de outras culturas para lutar contra os processos de exclusão social, de privação de direitos, de discriminação e degradações, tanto das relações humanas quanto do meio ambiente que os cerca. A esse processo de luta, Boaventura Santos (*idem*) chamou de globalização alternativa ou contra-hegemônica, na medida em que, a despeito de também ser fruto da globalização, organiza suas ações como resposta – ou ofensiva (GENTILLI, 2005) – aos danos implementados pela globalização hegemônica (SANTOS, 2002).

Seguindo na mesma linha e focando mais especificamente no cenário brasileiro, atentamos também para o caráter dual, e porque não dizer, tensionado da globalização. De um lado, o da globalização alternativa, são intensificados, na década de 1990, os movimentos em prol de uma sociedade mais justa e inclusiva pautados na realização dos direitos humanos; movimentos estes que, como salientei acima, tiveram seu ponto de partida na década anterior. Para além da continuidade e ampliação dos projetos começados na década de 1980, voltamos nossos olhares também para a necessidade de incorporação de novos atores,

inclusive e especialmente o governo federal, na luta por uma sociedade menos desigual (CANDAU, 2003). A noção de uma “*educação em direitos humanos*”, como aponta Candau (*idem*), encontrou lugar de destaque para a construção dessa sociedade. E muitas foram as conquistas: a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990; a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996; a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, assim como vários movimentos, congressos, seminários, organizações sociais, encontros de educadores, todos voltados para a formação de uma educação *como* um direito humano e *para* a cidadania, com o fito de criar uma alternativa mais justa e inclusiva diante das dificuldades impostas pela adoção de um projeto hegemônico e excludente, onde a democracia e os direitos humanos assumem, em geral, um caráter bastante formal e, porque não dizer, seletivo. (*idem*). Vale lembrar que países como o Brasil, assim como outros na América Latina,

“caracterizados pelo histórico de violações aos direitos humanos, expresso pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais” (PNEDH, 2006, p.15)

são ainda mais afetados pela globalização econômica, se relacionados a outros países que já realizaram satisfatoriamente a universalização dos direitos, como por exemplo, França e Inglaterra.

Por outro lado, a lógica estabelecida pela globalização hegemônica, ou, pelo mercado global, impõe algumas marcas e tensiona ainda mais essa relação entre democracia e cidadania, e fragiliza, de certa forma, a conquista de direitos civis, políticos e especialmente sociais e culturais acirrando a produção e reprodução de uma massa de não-cidadãos no país.

De acordo com o que vimos no capítulo primeiro deste trabalho, democracia e cidadania, no Brasil, muito em função da forma conservadora como nos modernizamos, desde o início, se desenvolveram como “coisas” restritas a um pequeno número de pessoas, *conservando* e reproduzindo, ao longo de nossa história, um enorme contingente de “indivíduos” excluídos, destituídos de sua dignidade, dos direitos de emprego, moradia, saúde e educação que formam um bolsão de marginalizados que ainda hoje se impõem à nossa realidade (DAMATTA, 2000), (SACAVINO, 2003).

É nesse contexto de intensificação da exclusão e da produção de “subcidadãos” (SOUZA, 2003), em razão da aceleração do processo de globalização que se tornam prementes a luta pelos direitos e se justifica a existência de uma educação emancipatória, visto que esta é compreendida como uma alternativa para a criação de uma sociedade mais justa, igualitária, multicultural, que valoriza a dignidade dos cidadãos, seu “direito a ter direitos” (ARENDT, 1991), e que seja efetivamente democrática.

Cabe ressaltar que, sendo a educação o tema deste trabalho, focamos em suas possíveis contribuições para minoração das desigualdades sociais e para o estímulo ao exercício da cidadania e à uma participação mais ativa na sociedade. E o fazemos em razão desta variável ser considerada um importante correlato das desigualdades sociais e um importante pré-requisito para o exercício dos direitos. Entretanto, não se pretende aqui atribuir à educação unicamente a responsabilidade pela resolução das mazelas sociais, isto é, tomá-la como “*redentora dos pecados da sociedade*” (PERRENOUD, 2005, p. 9). O que se pretende, no entanto, é chamar a atenção para a educação como sendo um importante canal para o alcance da cidadania e diminuição das desigualdades sociais, haja vista ser ela um lócus de formação e difusão de saberes, valores, criatividade, normas, enfim, um meio propício à elaboração e transformação do conhecimento e da formação de sujeitos cognoscentes (LECA *in* PAIVA, 1994), aptos a manejar crítica e reflexivamente esses conhecimentos, estando, dessa forma, mais habilitados a participar da sociedade a que pertencem.

A globalização, como já fora dito acima, apresenta duas faces, uma alternativa ou inclusiva e outra excludente ou hegemônica. A face inclusiva refere-se a maior facilidade de deslocamento, de comunicação e informação, de acesso a bens de consumo, e incorpora ainda, e, sobretudo, a organização de setores excluídos ou desfavorecidos da sociedade, em torno de lutas por direitos, que vão desde direitos mais básicos, como acesso à educação, à saúde, ao emprego, ao direito ao meio ambiente, à biodiversidade, à diferença, etc. (SACAVINO, 2003), (SANTOS, 2002). E a luta por esses direitos se fortalece muito em função das facilidades de troca de informação e cultura. Não obstante essas facilidades e as maiores possibilidades de organização de movimentos sociais, atentamos para o enorme contingente de “indivíduos” sem acesso à

educação, saúde, habitação e emprego na atualidade. E, mesmo quando têm garantido o acesso a esses direitos, este não vem acompanhado de uma melhoria na qualidade, o que compromete sobremaneira a inclusão social, política e econômica desses indivíduos.

O que quer dizer que a globalização, ao mesmo tempo em que promove o bem-estar e o desenvolvimento, condena parte da população à exclusão e à “subcidadania” (SACAVINO, 2003), (SOUZA, 2003). É dessa tensão entre a globalização hegemônica – excludente e voltada para o mercado – e a globalização alternativa – inclusiva e que implica na organização de setores excluídos dentro da sociedade civil em prol da luta por direitos garantidos pelo Estado, e por outros tantos que ainda se pretendem fazer direitos – que emerge, como aponta Boaventura Santos (2002, 2003), um canal para a emancipação social dos setores mais desfavorecidos da sociedade. É como se os caminhos para a emancipação social fossem fruto de uma luta em prol do reconhecimento e da realização de direitos legais – fruto de conquistas da modernidade – que a globalização hegemônica vem tentando negligenciar. Mas de que forma a educação se liga à essa questão da emancipação social?

Ao propormos uma educação emancipatória estamos pensando, além do que foi dito acerca do estímulo à liberação cognitiva dos indivíduos, em sua capacidade de incorporar ao seu projeto e prática pedagógicos, a questão da diversidade cultural. Para tal, seria necessário que essa educação fosse orientada por políticas de cunho multicultural. Estas, por sua vez, tendem a assumir um conteúdo emancipatório na medida em que partem do reconhecimento do direito à diferença sem abrir mão da valorização de um projeto igualitário, que possa promover o mínimo de condições para uma vida digna a todos os cidadãos (num âmbito local e/ou global), independentemente das complementaridades sócio-econômicas e culturais dos mesmos (SANTOS, 2003). Em sendo assim, uma educação orientada por políticas multiculturais assumiria a existência dessas novas configurações de direitos, de identidade e de justiça, expressos na própria concepção da “nova cidadania”, como visto anteriormente. Dessa forma, a educação emancipatória se mostraria concatenada com as transformações sociais e culturais de seu tempo, incitando, como consequência da consciência dessas mudanças – que inclui a consciência do direito à igualdade e à diferença – a participação mais ativa dentro da esfera pública, e favorecendo a ampliação das

chances de emancipação social dos grupos menos favorecidos e/ou excluídos na sociedade.

3.2.1. Cultura hegemônica x cultura alternativa: o conceito de qualidade em educação.

Desde o início deste trabalho estamos focando na importância de tratar a educação *como* um direito e *para* o exercício dos direitos de cidadania, dado que a dissociação entre a educação e os direitos nos distanciaria da realização de uma educação efetivamente de qualidade. Vimos no capítulo anterior que a educação pública ainda se mostra deficitária do ponto de vista qualitativo. Como chegamos a essa conclusão? Ao analisar alguns “indicadores numéricos” (HADDAD, 2006) relativos aos resultados da educação, como, por exemplo, as taxas de aprovação, reprovação, afastamento por abandono, defasagem série/idade e as médias de desempenho dos alunos avaliados pelo SAEB, pudemos perceber que ainda são muito altas essas taxas e que o desempenho dos alunos é insuficiente, e se mostra muito aquém do desempenho esperado para as séries cursadas por eles. Outros “indicadores numéricos” que apontam para a qualidade da educação se referem à infra-estrutura das instituições de ensino – medida através da existência ou não de laboratórios de informática e de ciências, bibliotecas, quadras de esporte, merenda escolar, etc. – e à qualificação dos professores que, como nos aponta o próprio relatório do SAEB (2003), ainda é muito precária.

Não obstante a grande importância desses indicadores para caracterizar o perfil qualitativo da educação pública no país, e, sobretudo, para conferir subsídios para a organização de políticas públicas que visem melhorar esse quadro de ineficiência que assombra a educação pública, não devemos restringir a análise da qualidade da educação focando apenas nos “*indicadores numéricos de produtividade*”, como aponta HADDAD (2006, p. 4). Para além da preocupação em torno dos resultados da educação, que não consideram a história particular dos alunos avaliados, devemos atentar também para a qualidade no sentido de envolvimento da escola com a comunidade, no sentido de incorporação da diversidade cultural e de elementos que fomentem a luta por igualdade e justiça

social no currículo e na prática escolar, e, por fim, qualidade no sentido de total associação entre educação e direitos humanos (CAMPOS & HADDAD, 2006). É nesse sentido que desponta a educação emancipatória, orientada pelos direitos humanos, como uma alternativa possível para realização de um ensino efetivamente de qualidade.

Tratar da questão da qualidade da educação é tarefa árdua e se constitui como tal desde a adoção do conceito de “qualidade”, dado que é um conceito polissêmico (SOUZA, 2003), que admite várias significações e interpretações, exatamente por ser histórico e socialmente construído, variando, portanto, conforme o contexto social, a cultura vigente com seus respectivos códigos, valores e crenças, etc. (CAMPOS & HADDAD, 2006). Apesar de marcado pela existência de forte polissemia em sua conceituação, trabalharemos aqui com uma noção de qualidade que vem sendo incorporada à luta de educadores, pensadores da educação no Brasil e de movimentos sociais ligados ao campo educacional que resistem à uma idéia de qualidade voltada única e exclusivamente para o mercado de trabalho. Nesse sentido, e seguindo com nossa argumentação inicial sobre a dualidade da globalização, podemos atentar para a existência de dois discursos distintos sobre a qualidade em educação, ainda que não totalmente opostos, haja vista a destacada importância, em ambos os discursos, da educação para a qualificação para o trabalho. É o que veremos agora.

Podemos dizer que o “discurso hegemônico” se manifesta mediante o esvaziamento da cultura que dá sentido à prática escolar, ou melhor, da cultura que caracteriza a educação como um direito social e um valor democrático, passando, sub-repticiamente, a caracterizá-la como mais uma mercadoria, dissociando, portanto, a instituição escolar do direito à educação (GENTILLI, 2005). Batalha não tão árdua de ser vencida num país com um histórico de descaso tão flagrante para com o sistema educacional público, desde sua expansão no início do século XX (ROMANELLI, 2005). Em outras palavras, o que se está tentando dizer é que o discurso da qualidade em educação acampado por essa face hegemônica da globalização é um discurso que dissocia a educação pública do sistema democrático de direitos, que a esvazia, portanto, de seu conteúdo político-pedagógico, que pode ser traduzido pela existência de um conteúdo vazio de noções democráticas e de direito, de igualdade e de justiça, e dissociado da realidade que a circunda. Este discurso, portanto, se mostra intimamente ligado à

idéia de produtividade, ou seja, tanto mais qualidade tiver a educação, maior e de maior qualidade será a produtividade do indivíduo “formado” pela escola. Esse discurso hegemônico é comumente reconhecido como um processo de “mercantilização da educação” (GENTILLI, 2005), (SUÁREZ, 2005).

Ao contrário desse conceito hegemônico de qualidade, o conceito de qualidade em educação acampado pela face alternativa da globalização, e sustentado neste trabalho, é o de qualidade para a formação de indivíduos autônomos, críticos e reflexivos, aptos ao exercício da cidadania, cômicos de seus direitos e deveres. Aqui a noção de qualidade é entendida como meio para o fortalecimento da democracia. A qualidade, nesse sentido, é democratizadora, inclusiva, e emancipatória, e não excludente e seletiva (CANDAU, 2002). De acordo com esse viés emancipatório, inclusivo e democratizador, a qualidade do ensino acaba assumindo um caráter de luta social, ou melhor, de luta por justiça social; no caso da escola, uma justiça que passa pelo direito à igualdade de capacitação e pela incorporação da diversidade cultural ao currículo escolar.

Faz-se necessário esclarecer que, não obstante se critique o discurso da qualidade para o mercado, não se está, de forma alguma, negligenciando a importância da educação para a qualificação profissional, tampouco condenando-a, apenas não se concebe aqui a educação como um instrumento única e exclusivamente voltado para isso. Apenas chamamos a atenção para a importância de não condicionar a educação escolar apenas à sua capacidade de preparação de mão-de-obra para o mercado, que, segundo Haddad (2006), é o que tem sido mais fortemente destacado nos últimos anos, mas devemos atentar para sua imprescindibilidade para a formação para a cidadania. Nesse sentido, Haddad nos diz que

“o discurso hegemônico é o de reduzir a educação como função para o desenvolvimento econômico, para o mercado de trabalho, para formar mão-de-obra. Não podemos desqualificar a importância que tem a educação como processo de preparação para o mercado, mas ela é absolutamente insuficiente para explicar todas as dimensões do que é a educação como direito humano”. (grifo meu) (idem, p.4).

Há um ponto que merece destaque nessa discussão, e que nos leva há uma contradição dentro da própria conceituação de qualidade para o mercado. Se nos voltarmos para os indicadores numéricos apontados no capítulo anterior, podemos concluir que, à despeito da compreensão de educação voltada para a formação de

mão-de-obra qualificada, o que temos, na realidade, são indivíduos insuficientemente preparados para desempenhar funções das mais básicas como compreender um texto simples ou mesmo realizar operações matemáticas não muito complexas, quiçá preparados para exercer com competência uma profissão no mercado de trabalho.

Parte-se da premissa, no entanto, de que a educação de qualidade que se busca com uma educação *como e para* os direitos, ao favorecer o desenvolvimento de determinadas competências, tais como, capacidade de identificar, de avaliar, de agir autonomamente, de ser solidário, de conhecer e lutar por direitos, estar cômico de limites e necessidades, estar apto a agir individual e coletivamente, a se organizar, a liderar, a participar de decisões políticas, a lidar com situações conflituosas, com o diferente, a conhecer a sociedade em que vive e atua, etc. (PERRENOUD, 2005), ela, necessariamente, os estará habilitando para desenvolver suas capacidades na esfera do trabalho⁵.

Ao contrário desse ideal de qualidade em educação distanciado da noção de educação pública como um direito social e, sobretudo, como fruto de uma conquista democrática, uma educação que fosse concebida como um direito e orientada por esses direitos, mediante a inclusão de políticas multiculturais na prática pedagógica, estaria mais habilitada a estimular o conhecimento e o reconhecimento das diferentes culturas que permeiam e constituem o tecido social. Este é um ponto muito importante para a caracterização de uma educação de qualidade uma vez que *“estimular a memória social e histórica dos setores subordinados”* implica em *“recuperar o sentido democrático de velhas lutas e velhas conquistas”*, assim como *“promover, ampliar e aprofundar o debate coletivo em torno de valores que priorizem e reivindiquem a igualdade, o respeito às diferenças, à solidariedade, o bem público, a justiça”* (SUÁREZ, 2005, p. 269).

Ou seja, uma educação emancipatória seria aquela que além de fomentar o desenvolvimento das competências necessárias para a formação de sujeitos cognoscentes, trabalhasse também no sentido de recuperar a memória sócio-

⁵ Uma vez mais, não se quer dizer com isso que se deva prescindir de “especializações”, apenas que elas devem existir em níveis mais “avançados” da educação e não substituindo a educação básica, que deveria formar cidadãos e não “consumidores- mais-que-perfeitos”, como apregoa Suárez (2005).

histórica dos grupos desfavorecidos. No jargão educacional, utiliza-se a noção de “empoderamento” das minorias (CANDAU & SACAVINO, 2003), sendo este “empoderamento” buscado por meio da valorização de suas culturas e identidades no âmbito escolar, para que possam atuar em igualdade de condições na sociedade civil e estar aptos a lutar por justiça social e por seus direitos de cidadania, sempre que de seus direitos forem privados. O fortalecimento desses grupos desfavorecidos, mediante a capacitação (crítica, autônoma e reflexiva) de todos os cidadãos em igualdade de condições e orientada pela lógica dos direitos, acabaria contribuindo, em última instância, para o próprio fortalecimento da democracia participativa no país, haja vista a extensão da participação política aos setores até então excluídos da sociedade.

O quadro que vem se pintando desde o início do capítulo anterior e que vem assumindo contornos mais firmes neste capítulo, aponta para um déficit de qualidade da educação, sendo mais nefastas as suas conseqüências em países onde os direitos sociais ainda não lograram se universalizar, como o Brasil, por exemplo.

Dentro desse horizonte, portanto, de déficit qualitativo, coloca-se em xeque a própria realização da democracia participativa, que implica, ao menos em tese, no exercício da cidadania, isto é, na ação crítica, autônoma e consciente dos cidadãos na esfera pública. Investir em educação de qualidade, nesse sentido, representa um importante canal para o fortalecimento da democracia participativa, para o exercício da cidadania e, quiçá, para a diminuição das desigualdades sociais, como sugere nossa hipótese.

3.3. Sobre as políticas multiculturais em educação e as competências necessárias para o exercício da cidadania.

A idéia de uma educação multicultural tem origem nos EUA da década 1960, período este de intensa movimentação social em torno de lutas movidas em prol das minorias étnico-culturais; mais especificamente os negros e latinos. A partir de então, foi-se construindo uma espécie de pedagogia multicultural e que, por sua vez, transpôs as fronteiras americanas e vem ganhando cada dia mais importância no cenário internacional. O Brasil vem aderindo também a essa

perspectiva multicultural, ainda que de forma tímida, não obstante os avanços já feitos desde o seu surgimento no país, na década de 1980 (CANDAU, 2002).

Data, portanto, das décadas de 1980 e 1990, senão o surgimento, uma maior organização dos pensadores da educação no Brasil, e da sociedade civil, como um todo, em prol da organização de uma educação que atentasse para um outro aspecto da qualidade em educação, não somente aquela focada em seus resultados numéricos e sua preparação para o mercado, mas uma educação que focasse no desenvolvimento de competências para a formação de sujeitos cognoscentes e que compreendesse e valorizasse as diferentes culturas existentes no país, e também em âmbito global. Aqui, ao contrário dos EUA, a luta em torno de uma educação multicultural apareceu primeiramente em torno de reivindicações dos grupos indígenas e só então se desenvolveu entre os movimentos negros. Quanto a estas lutas, desde o início elas foram marcadas pelo questionamento mais intenso acerca da pretensa democracia racial existente no Brasil (*idem*).

Dentro desse contexto de questionamentos vários em torno do debate acerca da diversidade cultural no Brasil, emergiu de imediato a importância de se relacionar a temática da diversidade cultural à prática escolar, visto ser a escola entendida como

“um espaço social privilegiado... de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, circulação e consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, de formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas” (PNEDH, 2006, p. 23).

Sendo este um locus privilegiado para a irradiação e a transformação de culturas, ele não pode prescindir de incorporar à sua agenda de reformas – no currículo e na prática pedagógica – o tema da política de diferenças isto é, da valorização das diversas identidades culturais (TORRES, 2001). Isto porque, ao negligenciar a identidade de determinados indivíduos ou grupos, está-se, ao mesmo tempo, relegando a eles usufruto diferenciado aos direitos, quiçá a privação dos mesmos. O que quer dizer que a questão da identidade, para além de relacionada à educação, torna-se intrinsecamente ligada à questão da cidadania e mais, mostra-se como uma competência para a cidadania (CANDAU, 2002).

Grosso modo, pode-se dizer que ter identidade cultural é pertencer a um determinado grupo e participar de um dado sistema social, assim como ser reconhecido como pertencente e participante pelos demais membros do grupo e sistema social.

Quanto ao conceito, o multiculturalismo se traduz pela existência, ao nível local e global, de diversas religiões, etnias, línguas, orientações sexuais, etc., isto é, de uma pluralidade de culturas e grupos que coexistem num mesmo sistema social. No que tange, mais especificamente, ao multiculturalismo em educação, ele pode ser definido por meio de sua capacidade de incluir e condensar na prática pedagógica toda a diversidade cultural existente num determinado país, de modo a garantir que cada um se reconheça identitariamente e reconheça a sua cultura nessa educação. Isso provavelmente incitaria e favoreceria o processo de construção do conhecimento por todos os alunos e não somente para os oriundos das classes representantes da cultura dominante (CANDAU, 2002), (TORRES, 2001), minorando, assim, as chances de reprodução das desigualdades sociais durante o percurso escolar.

Torna-se desafio, portanto, da educação que adote uma perspectiva multicultural, permitir e promover a coexistência de várias identidades culturais localizando todas elas num mesmo sistema social igual, mas composto de culturas diferentes. A localização de todos em igualdade de condições dentro de um mesmo sistema social implica também o usufruto dos direitos de cidadania por parte de todos, visto que são iguais, ainda que diferentes (CANDAU, 2002), (PIERUCCI, 1999). Um bom exemplo de política multicultural no campo educacional brasileiro diz respeito à lei 10.639, sancionada em janeiro de 2003. Esta lei determina a inclusão no currículo escolar do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, partindo da história da África, passando pela história da cultura negra no Brasil e chegando até aos movimentos de luta empreendidos pelos negros na contemporaneidade com o fito de resgatar “*a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política*”⁶ do Brasil. Em outras palavras, com o intuito de fortalecer a memória social deste grupo que, por séculos, vem tendo sua identidade negada e seus direitos negligenciados.

⁶ <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>

Vale frisar, por tudo isto, que o fato de sermos diferentes em habilidades, capacidades, culturas, etnias, etc., isso não nos torna desiguais. É preciso atentar para esse fato para não contrapormos a diferença à igualdade, para não cairmos nessa “cilada” (PIERUCCI, 1999). A assunção da diferença assume aqui a idéia de combate à indiferença aos diferentes, à homogeneização que solapa as diferenças. A defesa da diferença representa uma defesa do reconhecimento do outro, da alteridade, visto que a igualdade se encontra no reconhecimento, na representação e em poderes iguais para todos. Por isso, a diferença não pode ser sinônimo de desigualdade, e tampouco contraponto de igualdade (SOUZA, 2002). Segundo o PNEDH, o reconhecimento da pluralidade e da alteridade pelo processo formativo “*são condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de idéias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade*” (PNEDH, 2006, p. 23).

Assim como o ideal de homogeneização cultural, a luta pela diferença também é parte constituinte e indissociável da globalização (PIERUCCI, 1999). Entretanto, o primeiro ideal está ligado a uma perspectiva hegemônica, e a diferença, por sua vez, a uma perspectiva alternativa e inclusiva da globalização. Da mesma forma que se pretende rechaçar a mercantilização da educação e o seu esvaziamento político e pedagógico, pretende-se, por meio de uma educação emancipatória, legitimar a diferença como um direito e também como uma competência para a cidadania, visto que ao negá-la, abre-se espaço para a reprodução “velada” das desigualdades sociais no decorrer do ciclo de estudos e, conseqüentemente, para a desigualdade no exercício da cidadania e usufruto dos direitos.

Salientamos no capítulo anterior que, para que a escola possa efetivamente contribuir para a diminuição das desigualdades e para a realização de direitos, ela deve, desde o início, levar em conta as diferenças culturais de seus alunos e atentar para as desigualdades existentes, para não legitimá-las e reproduzi-las, pois ao tratar todos os educandos de forma igual, ignorando suas diferenças culturais, assim como suas desigualdades no acesso ao conhecimento e em sua apreensão, a escola acaba por corroborar as desigualdades e multiplicá-las ao longo do percurso escolar, e para além do mesmo. Nesse sentido Bourdieu afirma que

“A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida”... “Mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das idéias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança particular, de acordo com as exigências culturais da escola” (BOURDIEU, 2005, p. 53).

No bojo da mesma discussão acerca da tensão existente entre igualdade e diferença, Candau (2002) salienta que a educação, ao assumir uma perspectiva multicultural tem de lidar com a velha tensão entre igualdade e diferença, entre o universalismo e o particularismo, e destaca que uma educação universalista não quer dizer necessariamente uma educação representativa da cultura dominante, excludente e etnocêntrica. É possível, no entanto, segundo a autora, que exista uma educação universal dentro da qual se expresse a diversidade cultural, a tolerância e o respeito às diferenças, isto é, aos particularismos. É isso que se busca com uma “educação em direitos humanos”. A autora afirma, porém, que

“Esta tensão só estará totalmente superada quando educadores (as), alunos (as) e comunidade entenderem que tratamento igual não significa tratamento uniformizante, que desrespeita, padroniza, e apaga as diferenças. O que se quer é uma igualdade que se constitua num diálogo entre os diferentes, capaz de explorar a riqueza que vem da pluralidade de tradições e de culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades” (CANDAU, 2002, p. 71).

Ainda com relação a esta questão da homogeneização e da diferença, Pierucci (1999) argumenta que a tendência em direção à homogeneização existe lado a lado com o fascínio pela diferença que é *“alimentado pelo marketing da alteridade, da etnicidade, da localidade”* (idem, p. 156); e este fascínio tem estado voltado também para as culturas globais e não mais e somente para as locais. O que quer dizer que quando se fala em incorporação da diversidade cultural está-se falando numa perspectiva tanto local quanto global.

Não se trata de priorizar o global em detrimento do local ou vice-versa, mas sim, de pensar na articulação entre os dois, nas diferenças e semelhanças que os caracterizam. É preciso estar atento para o fato de que não há uma separação estanque entre o que é global e o que é local. As identidades já não são mais

construídas dentro dos limites do local; as identificações locais são construídas com base em identificações globais e vice-versa. As identidades locais, agora, são “multilocalizadas”, são construídas em vários lugares, por vários agentes diferentes, com inúmeras finalidades também diferentes. Não há mais uma única identidade, mas identidades múltiplas. E o que permite essa multiplicidade na criação de identificações é, em grande parte, essa compressão espaço-tempo deflagrada pela globalização que faz com que idéias, símbolos, valores e costumes circulem por tantos lugares com uma velocidade tamanha que se cria rapidamente a sensação de pertencimento (PIERUCCI, 1999). E a educação precisa estar atenta à existência dessas múltiplas identidades para não correr o risco de continuar a impor uma cultura dominante e fomentadora de desigualdades em detrimento de uma cultura democrática e cidadã.

Um bom exemplo para tratar dessa questão da multiplicidade de identidades, são os Movimentos Negros. Embora a cultura negra não seja igual em todos os “locais” do “globo” a necessidade de se criar pertencimento faz com que os negros de todos os locais lutem pelas mesmas causas em nome de um só movimento, o Negro. Mas se a cultura negra não é uma só, mas múltipla, o que promove essa identificação global? A identificação é resultado de algo que seja igualmente compartilhado por todos os negros, a exclusão social. Este exemplo é bastante elucidativo na medida em que demonstra como a globalização com sua tendência à homogeneização foi, e é deveras importante para ressaltar as diferenças e garantir paradoxalmente a hibridação à despeito da homogeneização. A igualdade na modernidade globalizada se faz sentir, no caso dos movimentos negros – e de outros tantos movimentos como o feminista, o dos homossexuais, dos índios, etc. – não por meio do usufruto de direitos iguais, mas pela existência da carência de integração (DURHAM, 1984), da discriminação racial e/ou da exclusão social que é igualmente sentida por todos em diferentes partes do globo. E é esse fato que os identifica e os leva a pleitear igualdade através da diferença e a lutar por reconhecimento e redistribuição (FRASER, 1997).

O tema da discriminação racial, a despeito de não ser o tema central deste trabalho, está presente nas entrelinhas de toda discussão acerca das desigualdades educacionais e sociais no Brasil, como vimos no capítulo anterior. Nos EUA também não é diferente. Não é à-toa que a idéia de uma educação multicultural

surgiu, como bem salientou Candau (2002), motivada, principalmente, pela luta dos movimentos negros em torno da reivindicação de seus direitos.

Guardadas as enormes diferenças entre EUA e Brasil, no que concerne às formas de discriminação contra os negros, também aqui os movimentos negros exerceram demasiada importância para a preocupação em torno das políticas multiculturais em educação. E a lei 10.639 citada anteriormente é um bom exemplo disso. E como não poderia deixar de ser, a preocupação com o reconhecimento e valorização da cultura negra, assim como com o combate à discriminação dentro do âmbito escolar, são alguns dos desafios assumidos por uma educação emancipatória. Mas os desafios não se restringem aos grupos negros, mas a todos os grupos minoritários que têm grande parte de seus direitos negligenciados e suas chances de participação limitadas.

Para tratarmos um grupo como minoria, temos que contextualizar as relações de poder dentro das quais ele está inserido, assim como o quão atendido ele é, se o é, pelos direitos civis, sociais e políticos. A julgar por essa descrição e pelos dados analisados no capítulo anterior, podemos, sem pestanejar, alocar, além do grupo dos negros (pretos e pardos), os índios, os nortistas e os nordestinos, por exemplo, como minorias⁷.

No caso dos negros (pretos e pardos), como fora visto no capítulo anterior, apesar de representarem cerca de 49,5% (PNAD-2005) da população brasileira, eles ainda são sócio-econômica e culturalmente excluídos ou sub-representados na sociedade. Não se pretende ampliar a discussão em torno desse assunto, uma vez que já dedicamos uma seção no capítulo anterior a ele, apenas se fez necessário sua menção para ilustrar a importância da valorização das minorias – apresentando como exemplo um dado relativo às desigualdades sofridas pelos negros (pretos e pardos) – por uma educação que se pretenda democrática.

A idéia, portanto, de pensar na incorporação de um projeto que valorize a diversidade cultural na metodologia educacional, em tempos de globalização, é fundamental para que se chegue a uma alternativa pedagógica possível que

⁷ É preciso ressaltar que, a despeito de serem considerados minorias, há nuances no tipo e na intensidade da discriminação sentida por cada grupo. Podemos destacar, a título de exemplo, que o processo de inclusão social das mulheres tem se dado de forma mais rápida que o dos negros. Neste último caso, podemos chamar a atenção para a possível existência de um “preconceito de marca” (como aponta Oracy Nogueira) que dificulta ainda mais o processo de inclusão dessas minorias.

coadune o princípio democrático da igualdade às especificidades culturais, garantindo a coexistência de ambos dentro de um mesmo projeto pedagógico. Dessa forma, a escola poderia ser entendida como um espaço sócio-cultural (SOUZA, 2002) – e não como um produto à serviço do mercado – e seus alunos como os sujeitos políticos a que Freire (2006) tanto se referia em seus textos.

Quando se fala em incluir na metodologia e nos conteúdos educacionais propostas pedagógicas que representem as diferentes culturas e que favoreçam a formação para a cidadania, não se está querendo dizer que deva existir mais de um currículo, tampouco que deva existir uma matéria específica que “forme” para a cidadania – e esta é a aposta dos PCNs (1997), do qual trataremos a seguir. Defende-se apenas que dentro de um único currículo estejam representadas as várias culturas e tradições existentes na sociedade, e que as competências para a cidadania estejam, por sua vez, presentes em todas as matérias e práticas pedagógicas, dado que a *“a educação para a cidadania é (...) um problema de todas as disciplinas, de todos os momentos da vida escolar”* (PERRENOUD, 1999, p. 13). A educação que forma para cidadania é, portanto, aquela que relaciona diretamente o conteúdo curricular às experiências contidas nas relações sociais, fomentando o fortalecimento dos “bons” valores e inibindo a reprodução dos “maus” com o objetivo de se alcançar uma “vida digna” (ARENDT, 1991).

Quanto aos “bons” valores, eles podem ser encontrados “diluídos” nas competências a serem desenvolvidas pela educação para estimular a formação do cidadão e o exercício da cidadania, como está delineado nos PCNs (1997). Além das competências, num sentido mais amplo, como identidade, diferença, diversidade cultural propostas por uma educação que forma para a cidadania, há que se desenvolver também algumas outras competências que, de uma forma ou de outra, estão relacionadas às competências propostas acima. São elas: capacidade de identificar, de avaliar, de agir autonomamente, de ser solidário, de aprender a conviver, a conhecer e a fazer, de conhecer e lutar por direitos, estar cômico de limites e necessidades, estar apto a agir individual e coletivamente, a se organizar, a liderar, a participar de decisões políticas, a lidar com situações conflituosas, com o diferente, a conhecer a sociedade em que vive e atua, assim como as transformações pelas quais ela vem sendo acometida, etc. (PERRENOUD, 2005), (PCNs – 1997).

3.4. Um hiato entre leis e sua efetivação: a LDB, os PCNs e a realidade escolar.

Em 1996, um ano antes da organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a qual sinalizou para a importância de se pensar a educação *como* um direito social e relacioná-la diretamente ao exercício da cidadania. Faz-se necessário, portanto, destacar alguns “artigos-chave” desta Lei para que possamos compreender melhor sob que circunstâncias e bases legais os PCNs puderam ser formulados.

Vê-se delineado logo nos primeiros artigos desta Lei (LDB-96) a condição de direito social da educação, suas finalidades e os processos que procura abranger. No que tange ao seu reconhecimento enquanto direito, pode-se destacar que, em seu quarto parágrafo, chama a atenção para o fato de ser dever do Estado garantir educação pública e gratuita com “*padrões mínimos de qualidade de ensino*”⁸. Esta educação ofertada pelo Estado compreende o ensino infantil – “*atendimento gratuito em creches e pré-escolas*”⁹ – o ensino fundamental, médio e o superior. Deter-nos-emos aqui, mais especificamente, aos níveis fundamental e médio. Ao tratar do ensino fundamental, a Lei 9.394 destaca claramente a educação como um “*direito público subjetivo*”¹⁰, “*obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria*”¹¹ e segue concedendo a todos os cidadãos e grupos dentro da sociedade civil o direito de exigí-la, caso seu acesso seja negado, sendo considerado “*crime de responsabilidade*”¹² do Estado não garanti-la.

Destarte, é tomado como objetivo do ensino fundamental “*a formação básica de cidadãos*”, e como suas competências,

“o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”, “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”, e “o fortalecimento dos

⁸ Art.4º, IX.

⁹ Art.4º, IV.

¹⁰ Art.5º.

¹¹ Art.4º, I.

¹² Art. 4º. § 4º.

*vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”*¹³.

Todas estas competências se relacionam, em alguma medida, com uma diretriz especialmente importante para a formação de cidadãos e a participação democrática, qual seja, *“a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”*¹⁴.

Quanto ao ensino médio, é também garantido a ele gratuidade e *“progressiva extensão da obrigatoriedade”*¹⁵ imputada ao ensino fundamental. Sendo a etapa final do ensino básico, este nível de ensino tem como finalidade, delineada na LDB-96,

*“a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental”; “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”; “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”; e “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”*¹⁶.

Não obstante esse enorme progresso no campo das leis que orientam a educação no país, expressos nos artigos selecionados acima – referentes ao ensino fundamental e médio – sua efetivação, como pudemos perceber mediante a análise de alguns indicadores numéricos no capítulo anterior, está longe de ser realizada na prática. A realidade é que a maioria dos alunos conclui os ensinos fundamental e médio sem deter as competências básicas exigidas por sua formação – e requeridas pelo MEC – deixando o ensino básico, portanto, muito pouco qualificados para o trabalho e para o exercício da cidadania. O que não pode ser considerado uma grande surpresa se atentarmos para a longa tradição existente no país *“de colocar nas leis, direitos que acabam não sendo implementados, ou só o são de forma muito limitada, levando a uma oposição entre o ‘legal’ e o ‘real’ que faz parte, de longa data, do imaginário político e intelectual da nação”* (SCHWARTZMAN, 2004, p. 37).

¹³ Art. 32º. I, II, III e IV, respectivamente.

¹⁴ Art. 27º. I.

¹⁵ Art. 4º, II.

¹⁶ Art. 35, incisos I, II, III e IV, respectivamente.

Um “*dever da família e do Estado*”, a educação mostra-se nitidamente relacionada aos princípios democráticos visto que, de acordo com o parágrafo segundo, ela deve ser “*inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana*”, tendo “*por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” ¹⁷. Nesse sentido, ela deve abranger

“*processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*” ¹⁸.

Dentre os princípios enumerados no artigo terceiro a que a educação básica (ensino infantil, fundamental e médio) deve se basear, salientaremos a necessidade de

“*igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*”, o “*respeito à liberdade e apreço à tolerância*”, a “*gestão democrática do ensino público*” e a “*vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*” ¹⁹.

Com base nesses princípios, foram estipuladas ainda algumas diretrizes, objetivos e competências a serem incorporadas ao conteúdo curricular, que podem ser apreciadas também nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação (1997), e que refletem a base da educação emancipatória sugerida neste trabalho.

Por fim, cabe ressaltar que já estava presente nesta LDB a preocupação com políticas educacionais de cunho multicultural – ainda que timidamente e circunscrita a uma matéria – expressa no parágrafo quarto do artigo 26 o qual determina que o Ensino da História do Brasil deve “*levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia*”.

Coube aos PCNs (1997), na verdade, tornar mais objetivas as disposições contidas nesta LDB (1996) com o intento de orientar as políticas educacionais multiculturais a serem desenvolvidas no sistema escolar. Em outras palavras, foi através dos PCNs que puderam ser incorporadas (ao menos em teoria) às

¹⁷ Art.2º.

¹⁸ Art.1º.

¹⁹ Art.3º.I, IV, VIII e XI, respectivamente.

competências educacionais as lutas desenvolvidas pelos movimentos sociais por direitos de cidadania, ressaltando o direito à diferença e a valorização da diversidade cultural que implica em afirmação identitária de grupos até então sub-representados pelo sistema educacional, e na conseqüente expansão de suas chances de participação e emancipação social. Os PCNs de 1997 incluíram também em seus parâmetros, como nos aponta Haddad (2006), a preocupação “*com questões como o convívio social, a educação sexual e o meio ambiente*”. Mais uma vez, não obstante esses avanços legais, o autor destaca que os movimentos sociais na atualidade “*têm reivindicado propostas e mudanças nos currículos escolares muito mais amplas do que previam os documentos oficiais*” (idem, p. 112). Podemos citar como exemplo desses movimentos aqueles ligados às causas negras, indígenas e mesmo dos trabalhadores sem-terra.

Outro tema inovador que esteve presente nas diretrizes para a educação e nos parâmetros curriculares, é o da interdisciplinaridade. Por interdisciplinaridade entende-se a

“reunião das contribuições de todas as áreas do conhecimento num processo de elaboração do saber voltado para a compreensão da realidade, a descoberta de potencialidades e alternativas de se atuar sobre ela, tendo em vista transformá-la” (ZEMELMAN in BORDONI, 2002).

Dessa forma, o projeto interdisciplinar visa a ampliação do exercício da cidadania na medida em que estimula o conhecimento da realidade social, assim como a participação e intervenção dos cidadãos nessa realidade. Pode-se dizer que as políticas de cunho multicultural em educação, que não devem prescindir da interdisciplinaridade, atuam no sentido de valorizar a ação dos indivíduos em sociedade mediante a valorização de suas identidades culturais, dentro de um arcabouço comum pautados pelos direitos de cidadania.

Todas essas propostas contidas na LDB-96 e nos PCNs-97 visam, de uma forma ou de outra, favorecer a construção de conhecimentos, assim como as competências necessárias para compreender e participar da vida em sociedade, competências tais como capacidade de se informar, de distinguir informações, opinar, criticar, refletir, argumentar, questionar, “defender um ponto de vista”; visam ainda estimular o fortalecimento de uma cultura científica, o uso dos “saberes para desenvolver a razão”, o reconhecimento da diferença e, sobretudo, o

reconhecimento de que diferença não implica em desigualdades, mas ao contrário, está calcada no princípio da igualdade (PERRENOUD, 1999). Como já foi salientado na seção anterior, estimular todas essas competências na prática pedagógica e nas relações dentro e fora da escola contribuem para “*estimular a memória social e histórica dos setores subordinados*” (SUÁREZ, 2005, p. 269), para estimular a emancipação social desses setores e, como consequência, infere-se, para construir raízes mais sólidas para o desenvolvimento da democracia participativa.

Entretanto, e mais uma vez nos remetendo aos dados analisados no capítulo anterior, pode-se afirmar que a educação escolar no Brasil não estimula essas competências descritas acima, o que dificulta, ou impede, a compreensão e participação dos educandos na vida em sociedade, mas estimula a mera memorização de informações, tornando o ensino burocrático e mesmo sem sentido tanto para os educandos quanto para os professores, dada a dificuldade de se relacionar o que estão “aprendendo” e/ou “ensinando” como a vivência cotidiana que a realidade exige (SCHWARTZMAN, 2004). E um ensino sem sentido, definitivamente, não qualifica ninguém para o mercado, tampouco para o exercício da cidadania.

A proposta de uma educação emancipatória, nesse sentido, não implica na busca por uma nova Lei de Diretrizes e Bases, ou mesmo de novos Parâmetros Curriculares, mas, mais simples que isso, procura através da orientação da prática educacional pelos direitos humanos, conseguir coadunar a teoria “*legal*” já existente, à prática pedagógica “*real*” desenvolvida dentro dos muros escolares.

É o que faz, por exemplo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), organizado pelos Ministérios da Educação e da Justiça, em conjunto com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Neste Plano, podemos perceber diluídas em todas as suas linhas de ação muitas das diretrizes e parâmetros já existentes na LDB-96 e nos PCNs-97, com o diferencial que a importância dessas leis e diretrizes são ratificadas em cada seção do plano sempre relacionadas à necessidade de serem efetivadas, haja vista a educação ser entendida *como* um direitos humano essencial. E na condição de direito humano essencial, prover uma educação de qualidade que efetivamente capacite os educandos para o reconhecimento, o exercício e a difusão dos direitos humanos

deve ser um compromisso do Estado de direitos. É nesse Plano também que vemos mais bem delineada a preocupação em torno da incorporação da diversidade cultural existente no país. Nesse sentido, o PNEDH destaca como um dos princípios da educação o fato de ela dever

“estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação” (PNEDH, 2006, p. 24).

Cabe, por fim, pensarmos, com base em muitas das competências delineadas nos PCNs-97 e na LDB-96 que ainda não saíram do papel, como nos lembra Cunha (2001), que um dos graves problemas existentes no Brasil para a realização de uma educação de qualidade reside numa característica muito peculiar de nossas políticas públicas, o fato de se constituírem como “políticas ziguezague”. Isto é, na maioria das vezes, não há continuidade de um projeto de política pública quando há mudança de governo, o que impede a própria “testagem” das leis que foram elaboradas, para saber que pontos dessas leis promovem os avanços esperados e quais deles devem ser burilados a fim de que alcancemos “nosso” alvo, a efetivação de uma educação de qualidade.

No caso da LDB-96 e dos PCNs-97, eles permanecem orientando, de modo geral, a formação do currículo escolar desde quando foram criados, mas destacamos a ineficiência do ensino para colocar tais parâmetros e diretrizes em prática. Quanto ao PNEDH (2006), fica a esperança de que fuja à regra e que possa efetivamente contribuir para a melhoria da qualidade da educação, com a conseqüente capacitação igualitária das crianças e jovens que passam pelo ciclo escolar, fomentando sua participação crítica e reflexiva na sociedade em que vivem, assim como seu reconhecimento e valorização da pluralidade e respeito pela alteridade, de modo a tentar conter o ciclo de reprodução de desigualdades que o processo de modernização conservadora em educação institucionalizou no Brasil. Esta sim, seria uma educação emancipatória.