

REVOLUCIONANDO A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL¹

Jean J. Ryoo*

Peter McLaren**

RESUMO

Este artigo explora a forma como a educação multicultural e os ideais democráticos na educação pública têm sido enfraquecidos pela globalização do capitalismo, uma vez que homenageia a falsa diversidade com formas superficiais do multiculturalismo, enquanto a defesa da cultura de consumo como modo de vida ideal, com o qual as pessoas devem se conformar. Os autores analisam como a pedagogia crítica revolucionária pode ajudar a combater a violência superficial sofrida pelo multiculturalismo e a globalização neoliberal do capitalismo, com sugestões para a contemplação teórica, bem como a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia crítica revolucionária – Multiculturalismo – Capitalismo – Violência epistêmica – Neoliberalismo – Globalização

ABSTRACT

This article explores how multicultural education and democratic ideals in public education have been undercut by the globalization of capitalism that pays false homage to diversity with superficial forms of multiculturalism while upholding consumer culture as the ideal life-way to which all people should conform. The authors explore how revolutionary critical pedagogy can help counter the violence incurred by superficial multiculturalism and neoliberal globalization of capitalism with suggestions for theoretical contemplation as well as teacher practice.

KEYWORDS: Revolutionary critical pedagogy – Multiculturalism – Capitalism – Epistemic violence – Neoliberalism – Globalization

¹ Trad. Ana Bárbara Alcântara da Silva.

* Estudante de doutorado na Escola Superior de Educação e Estudos de Informação da Universidade da Califórnia - Los Angeles.

** Professor de Educação na Universidade da Califórnia - Los Angeles. Pesquisa atual na linha da pedagogia crítica, marxismo, globalização e neoliberalismo.

Acredita-se que os Estados Unidos têm vivenciado mudanças históricas em sua política e na participação cívica, visto que nos quadros dos presidentes americanos, das salas de aula de história, não mais reinam os velhos rostos brancos. Enquanto os conservadores aclamam o nascimento da era “pós-racial” porque o recém-eleito presidente Obama é metade afro-americano, a população negra continua sendo deixada muito aquém dos brancos em quase todas as esferas: social, econômica e política. A despeito de a presidência de Obama inspirar a esperança de que o multiculturalismo democrático está vivo e bem vivo na América, a recente eleição presidencial talvez tenha sido pouco mais que um ensaio para o retorno da “mesma velha política” na nossa economia, nas relações raciais e nas políticas internacionais, entretanto com uma nova voz e uma mensagem que apresenta mais qualidade do que política – reescrevendo o velho ditado leibniziano: “vivemos no melhor dos mundos possíveis” –, querendo dizer, em uma nova linguagem subjuntiva, que estamos vivendo não simplesmente de esperança e possibilidades (e se?), mas de esperança e possibilidades estrondosas e reverberantes (‘e se’ encontra o ‘nós faremos’), numa referência aos ideais de Horatio Alger² aliado ao lema da Revolução Laranja³ do “Sim, Nós Podemos (Yes, We Can)”. Isso porque a esperança que Obama prega é impossível de ser alcançada sob o capitalismo.

Eduardo Bonilla-Silva (2008), de fato, questiona se Obama irá contestar o novo sistema de práticas raciais – denominado “o novo racismo” pelo próprio Bonilla-Silva –, que é coestruturado por uma nova ideologia racial intitulada “racismo daltônico [racismo mascarado]”, camuflado por trás da retórica conservadora sobre a “América pós-racial”. Em outras palavras, seria Obama um político pós-civil dos direitos minoritários (isto é, um Republicano minoritário antiminorias ou um Democrata pós-racial) que é bem-sucedido porque não desafia diretamente a estrutura do poder dos brancos? Bonilla-Silva argumenta que as políticas dos movimentos sociais, e não as políticas eleitorais, são os veículos para alcançar a justiça racial. Ele ressalta ainda que as políticas de Obama para saúde, imigração, emprego, racismo e a questão da guerra no Iraque e na Palestina não são radicais. Obama fez um movimento estratégico voltado

para um discurso daltônico, no que diz respeito à questão racial, em sua campanha de eleição presidencial – ao contrário de líderes negros pouco populares entre os brancos como Jesse Jackson, Maxine Waters e Al Sharpton.

Naturalmente, pode-se simplesmente imaginar que Obama poderia *não* ter sido eleito se ele tivesse discutido a questão do racismo tanto quanto foi discutida pelos já referidos líderes negros, já que, como aponta Bonilla-Silva (2008), as políticas raciais, de saúde, dentre outras, do recém-eleito presidente, foram decididamente modestas e não muito diferentes das de Hillary Clinton, afinal “essas eram posições táticas necessárias para a eleição de Obama”. Por enquanto a justiça racial tem sido claramente conduzida aos seus níveis mais baixos desde que o relatório da Comissão Kerner anunciou, há 40 anos, que a “nossa nação está sendo dividida em duas sociedades: uma negra e outra branca – separadas e desiguais”, e é pouco provável que a eleição de Obama sinalize uma mudança radical permanente nessa tendência.

Mesmo que Obama tenha a melhor das intenções, as regras do jogo impedem que seja realizada uma política que resulte no tipo de mudança que realmente faria a diferença. Tudo que possivelmente possa provocar um tipo de transformação social que mudaria drasticamente para melhor as relações cotidianas na América é desmascarado como uma impossível contradição se considerarmos isso no contexto da manutenção do capitalismo como a única via alternativa para organizar o mundo a fim

² Ndt: **Horatio Alger** (* 1832 + 1899) foi um grande escritor americano, do Século XIX, que se tornou famoso por meio de suas novelas sobre aventuras de crianças pobres no começo de suas vidas e que ascenderam aos padrões de segurança e conforto da classe média. Suas novelas tornaram-se muito populares no seu tempo porque narravam histórias de meninos maltrapilhos que se tornaram capazes de alcançar o Sonho Americano de riqueza e sucesso por meio do trabalho duro, coragem, determinação e respeito pelos outros. Alger é considerado como uma figura expressiva na história dos ideais culturais e sociais americanos.

³ Ndt: A “Revolução Laranja”, organizada ao longo de vários anos, na Ucrânia, planejada da melhor forma possível pelos altos escalões [top brains] nos Estados Unidos e em outros Estados do ocidente, do mesmo modo como aconteceu nas “revoluções” que eclodiram na Sérvia e na Geórgia. Nessa “Revolução Laranja”, consumada em 2004, o ponto chave consistiu em que o povo estava descontente com sua terrível situação econômica e dirigiu sua hostilidade contra o regime de Kuchma, enlameado pela corrupção e que vinha roubando o povo ucraniano.

de superar as necessidades. Evidentemente, não vamos colocar isso em um contexto totalizante (não é totalização de um dos *bête noirs* [besta negra] dos marxistas, de acordo com os especialistas pós-estruturalistas?), mas vamos focalizar a natureza subjetiva do problema ou os aspectos culturais da crise global que estamos vivendo em vez de analisar as bases estruturais ou sistêmicas da crise.

Na verdade, a recente eleição do presidente Obama é simplesmente um lembrete para o mundo de que o ideal de “democracia” incutido na mente das crianças, como o sustentáculo dos Estados Unidos, não existe e nem pode existir enquanto o país continuar a envenenar o solo no qual sua única semente de democracia está enraizada, suas políticas e práticas neoliberais, tanto dentro como fora do país.

Os Estados Unidos não defendem os ideais de democracia que os dicionários normalmente definem como “um governo no qual o poder supremo está investido no povo e é também exercido por ele, direta ou indiretamente, por meio de um sistema de representação, em geral, envolvendo eleições livres realizadas periodicamente; a ausência de distinções de classe ou privilégios de hereditariedade ou arbitrariedade” (MERRIAM-WEBSTER, 2009). Ao contrário disso, o país continua a explorar os imigrantes negros nas fábricas e fazendas enquanto lhes nega acesso à saúde ou educação, denunciando-os à *La Migra* (a imigração) antes mesmo de pagar-lhes o salário que sequer poderia suprir as necessidades básicas. E ainda mantêm os nativos como reféns – no continente e nas ilhas vizinhas – enquanto explora suas terras em nome de nosso próprio ganancioso benefício. Permite também que os políticos conservadores declarem que nosso recém-eleito presidente, metade negro, levante a bandeira dos tempos “pós-raciais”, mesmo que as cidades estejam tornando-se cada vez mais segregadas à medida que as escolas estão orientando e ressegregando as crianças racialmente, produzindo índices alarmantes em relação aos estudantes negros, para quem são negados igualdade de acesso aos recursos educacionais, apoios linguísticos, ambientes escolares saudáveis e educação de nível superior.

O país continua a apresentar uma pobreza severamente desproporcional entre as pessoas negras, com índices de desempregados e de desabrigados

demasiadamente altos, a despeito de ser um dos países mais ricos do mundo.

As políticas de desregulamentação de livre mercantilização e a religiosidade neoliberal dos casamentos inter-raciais comuns que aconteceram durante as décadas de 1980 e 1990 confirmam o sofrimento da maioria da população, fazendo com que a democracia pareça para sempre impossível. Isso deve-se ao fato de o sistema capitalista, no qual nós atualmente funcionamos de forma irregular, estratificar a população por classe, raça, gênero, opção sexual e religião, como se eles lutassem pelas sobras dos ricos. Como mencionado por Resnick (1997 p.12),

[...] todos nós vivemos e experimentamos um paradoxo crucial em uma escala global: por um lado, enorme expansão tecnológica e poder produtivo, grandes riquezas sendo produzidas, por outro lado, a maioria das pessoas tornando-se mais pobres, menos seguras e mais ansiosas, e o meio ambiente cada vez mais ameaçado.

A democracia é simplesmente impossível de ser alcançada pelo capitalismo. Se quisermos ver todas as pessoas sendo tratadas com respeito em uma sociedade igualitária, que valorize a vida humana mais que o dinheiro, então precisamos atender ao alerta de Mézáros (1995) para erradicar o próprio capitalismo do mundo.

Enquanto muitos alegam que é impossível exterminar o capitalismo ou conquistar a democracia, estamos certos de que ambos são possíveis de serem alcançados. Ainda assim somente se [ambos objetivos] forem buscados juntos e simultaneamente, porque o capitalismo produz sistemas assimétricos de poder e privilégios que negam às pessoas uma democracia direta, participativa ou “protagonista”, e a possibilidade de unirem-se contra as condições de opressão. As hierarquias de classe construídas pelo capitalismo também se encaixam diretamente no que Omi e Winant têm descrito como “um sistema de significados, estereótipos e de ideologias raciais, [que] parece ser uma característica permanente da cultura americana” (1986, p. 63), e que nega à população o acesso à equidade e à democracia baseadas também na raça.

O capitalismo promove a ideia maligna de que para a maioria da humanidade que luta pela sobrevivência é aceitável conviver com escassos recursos

à medida que os poucos privilegiados vivam na opulência. A democracia nos ensina, no entanto, que o povo deveria cuidar do bem-estar de todos os indivíduos a fim de garantir melhores condições de vida para toda a comunidade. Para exemplificar as contradições entre a democracia e o capitalismo, vale a pena levar em conta as palavras de Bowles e Gintis quando dizem:

A inevitável necessidade de prosperar e conseguir um emprego nos Estados Unidos obriga-nos a todos sermos menos do que poderíamos ser: menos livres, menos seguros, em suma, menos felizes. A economia americana é um sistema oficialmente totalitário no qual as ações da grande maioria (os trabalhadores) são controladas por uma minoria (proprietários e empresários). Contudo esse sistema totalitário está incorporado em um sistema político oficialmente democrático que promove as normas – se não a prática – da igualdade, justiça e reciprocidade. A natureza fortemente contrastante dos sistemas econômicos e políticos pode ser explicada pelos problemas completamente opostos enfrentados para manter o seu funcionamento adequado. Para o sistema político, os principais problemas da democracia são: assegurar o máximo de participação da maioria na tomada de decisões; proteger as minorias contra os preconceitos das majorias; e proteger a maioria de qualquer influência excessiva por parte de uma minoria não representativa. Os problemas para “fazer a democracia funcionar” são amplamente discutidos em qualquer livro de ensino médio sobre política. Para o sistema econômico, os principais problemas da democracia são praticamente o inverso. Fazer o capitalismo americano funcionar envolve: garantir a mínima participação da maioria (os trabalhadores) na tomada de decisões; proteger a minoria (capitalistas e empresários) contra as vontades da maioria; e sujeitar a maioria à máxima influência dessa minoria não representativa. Um contraste mais radical seria a pressão mais dura para descobrir que os livros do ensino médio não prevalecem sobre as discrepâncias. (1976, p. 54)

As palavras que Bowles e Gintis escreveram, há mais de 30 anos, são ainda mais antagônicas hoje. É fundamental perceber que aprender a crer nos ideais da democracia, e viver em meio aos ideais antidemocráticos do capitalismo, começa na escola. É fácil identificar quais políticos e CEOs (diretores-gerais) estão apoiando os planos capitalistas que “dividem e dominam” o mundo, colocando os tra-

balhadores uns contra os outros na luta pela sobrevivência, ainda que frequentemente negligenciem o quanto as escolas são (intencionalmente ou não, manifestamente ou não) culpadas por corroborar o mesmo plano. As escolas não preparam os estudantes para discutir criticamente a participação civil e a democracia. Em vez disso estimulam o desenvolvimento da subserviência dos cidadãos consumidores que legitimam a competição e o individualismo necessários para a existência do capitalismo (e também o racismo, a exploração das classes, o sexismo, heterossexismo etc.). Se voltarmos ao frequentemente citado trabalho de Gramsci (1971), que ilustra como as escolas socializam os indivíduos a fim de manter o *status quo*⁴, ou ao de Freire (1970), que descreve a educação bancária em que os estudantes são comparados a embarcações ocas, não possuindo o conhecimento crítico para fazer funcionar as engrenagens da máquina nacional, ou ainda se examinarmos as escolas como exemplos concretos resultantes dos conteúdos das normas nacionais de nossa limitação inimaginável que privilegia as perspectivas euroamericanas brancas sobre todas as outras, fica evidente como a educação prepara os estudantes com ideologias específicas que os tornam vulneráveis a serem moldados como consumidores capitalistas. O currículo acadêmico nas escolas tem sido modificado para adequar a educação às exigências dos empregos na “nova ordem do mercado”, com foco na mudança da velocidade, flexibilidade e inovação, como mostrado nos testes de medição, acompanhamento institucional e no uso na tecnologia acrítica (GEE, et al., 1996).

No entanto, com a globalização do capitalismo, o mundo hoje está também enfrentando uma nova homogeneidade cultural, na qual as diversas culturas se fundem em apenas uma, a consumista, que baseia seus valores e crenças em mercadorias e em marcas que se espalham rapidamente pelo mundo (JUSDANIS, 1996). Em sintonia com o crescimento da uniformidade cultural, baseada no consumidor, mundialmente compra-se as mesmas bolsas Prada, os DVDs dos mais aclamados filmes de Hollywood, ou o McLanche Feliz da McDonald’s; e em resposta

⁴ Ndt Palavra latina que designa o estado atual das coisas seja em que momento for.

à economia neoliberal mundial e ao mercado de trabalho pós-industrial de hoje, as escolas americanas estão apoiando, acriticamente, uma ideologia assimilacionista que incorpora diversas culturas em uma, capitalista “nacional”, comum e homogeneizada que aponta o estilo de vida euroamericano como superior a todos os outros. No entanto, em uma resposta à crescente diversidade da população estudantil americana, as escolas estão combinando ideologias assimilacionistas com educação institucional “multicultural” e conservadora, que presta uma simples homenagem em “respeito às diferenças” ao celebrar os feriados “étnicos” com cartazes decorativos sentimentais e confraternizações “internacionais” (DAVIES & GUPPY, 1997; GIROUX, 1996, LASSALLE & PEREZ, 1997; MCLAREN & FARAHMANDPUR, 2005; MITCHELL 1993). Como Davies e Guppy argumentam, “a homogeneidade educacional está se tornando uma *estrutura de educação monolítica*” (1997, p.449), que propaga as ideologias dominantes e valores culturais fundamentais ao reproduzir as desigualdades sociais e econômicas à medida que marcha falsamente sob a bandeira do *multiculturalismo*.

Tal educação monolítica está enraizada em epistemologias e ontologias específicas que reforçam as políticas e práticas escolares. As escolas valorizam formas específicas de pensar a respeito da produção e transferência de conhecimento. Como descrito por Allman:

É importante observar que estes [valores] raramente tornam-se explícitos porque os educadores e responsáveis pela formulação das políticas geralmente não reconhecem que essas teorias estão implícitas em suas opiniões; entretanto, elas são inevitáveis visto que uma ou outra epistemologia e ontologia sempre se apoiam e são transmitidas através das práticas e políticas educacionais. Começo com a epistemologia que, paradoxalmente, resulta tanto do idealismo como do materialismo mecânico e de cunho não histórico. O conhecimento resulta tanto do pensamento filosófico apropriado sobre realidade ou talvez derive da observação empírico-científica da realidade. Em ambos os casos, o conhecimento e também a verdade, uma vez entendidos ou derivados, são invariáveis, portanto trans-históricos; e são também definidos como existindo separadamente e distintamente do mundo real. Por conseguinte, esse conhecimento é imutável, estático (embora possa ser

adicionado) e por implicação é também a estrutura básica da realidade a que se refere. Epistemologias sempre sugerem as formas específicas de como as pessoas são ou deveriam ser em relação ao conhecimento. A única relação possível do conhecimento proporcionado por essa epistemologia é o aquisitivo. O conhecimento é conceituado e, portanto, relacionado a algo, frequentemente uma reificação a ser adquirida ou acumulada. (2007, p.60)

O conhecimento tratado como algo estático e não histórico a ser adquirido e acumulado evita que os estudantes associem aprendizado às experiências de vida e vice-versa. A educação que não está enraizada nas realidades dos estudantes, em alguns casos é violentamente alienante.

Como McLaren (ver KUMAR, 2009; LEBAN, 2009) observa (depois de William I. Robinson), companhias transnacionais arraigadas à nação-estado estão sendo substituídas pelas corporações multinacionais cuja principal lealdade não é ao estado-nação, mas aos lucros. As companhias transnacionais têm diminuído as restrições para o acúmulo de lucros oferecidos pelos estados-nação e devem sua lealdade à classe capitalista transnacional. As escolas têm sempre se esforçado a favor da luta pela democracia e produzido uma cidadania democrática (embora baseada na reprodução de riquezas com base no acúmulo dos lucros), porém desde que passamos do modelo de escolaridade de fábrica sob o capitalismo industrial para o modelo de escolaridade comercial sob o capitalismo multinacional, estamos chegando aos modelos de escolas que mais se equiparam às empresas, sob o capitalismo transnacional.

A preocupação que vimos com a luta por uma cidadania americana está desaparecendo como parte da função da escolaridade (QUARTZ, 2009). Consequentemente, estamos percebendo que os conflitos da liberdade acadêmica estão fazendo (Nocilla, et al, imprensa) com que as universidades, faculdades e escolas públicas repassem um conhecimento tecnocrático aos estudantes, isto é, “meios (insignificantes) para alcançar um objetivo maior” e para que eles desistam do conhecimento significativo que já esteve junto aos debates sobre o caráter da sociedade americana. Em outras palavras, as escolas estão preocupando-se cada vez menos com as discussões a respeito da identidade

americana e voltando-se mais para a promoção das identidades consumistas que são claramente transnacionais.

Com base em Gayatri Spivak e Michael Foucault, queremos destacar como as formas de educação multicultural hoje estão superficiais – o clichê “comida, festa, tradições e moda” que alguns poderiam chamar de multiculturalismo assimilacionista e institucional (GONZÁLEZ, 1995; SLEETER & McLAREN, 1995; NIETO, 1994; MEYER & RHOADES, 2006) –, imprimem um tipo de “violência epistêmica” no processo de produção do conhecimento que homogeneiza a cultura e prega violentamente a falsa diversidade que despe os estudantes de seus contextos sócio-históricos, tradições, cultura e força. A forma com que as escolas envolvem-se no multiculturalismo assimilacionista e institucional e impedem o reconhecimento da verdadeira diversidade demonstra como “a palavra ‘cultura’ é comparável ao significado que Foucault confere a ‘poder’” (SPIVAK, 1999, p.353). Aqueles que têm poder sobre as instituições educacionais são os que podem decidir quais culturas devem ser valorizadas e como devem ser ensinadas. Assim, as escolas frequentemente ensinam a cultura com se fosse uma “coisa” estática que pudesse ser moldada e depositada nas mentes dos estudantes com o propósito de garantir interesses sob a forma de “delicadeza cultural” superficial. Professores e alunos, por conseguinte, estão perdendo sua própria força (na sociedade) como aqueles que respiram e dão vida à própria cultura. Conforme Spivak observa: “é, portanto, salutar lembrar, novamente, que a *cultura* é também um controlador como alguns sabem: para Foucault: *pouvoir/savoir* (*conhecimento/poder*) quer dizer *cultura*. (É claro que Foucault usa outras palavras mais aparentes como *discurso*)”. (1999, p. 357). Embora a relação entre cultura e poder tenha sido analisada extensivamente por estudiosos críticos e teóricos mundialmente, acreditamos que esse assunto seja importante de ser revisto quando a educação multicultural receber a devida consideração na estrutura capitalista atual.

Primeiro, começaremos a discutir a própria ideia de cultura. Se a definirmos como as maneiras com que grupos sociais vivem e dão sentido às suas situações pessoais e condições de vida, assim como

os conjuntos dinâmicos de práticas, ideologias e valores com os quais diferentes pessoas compreendem o mundo, então podemos considerar que a habilidade que os indivíduos têm de expressar a cultura está relacionada ao poder que eles exercem na ordem social (McLAREN, 2003). Assim, pode-se entender que:

1) a cultura está estreitamente ligada às relações sociais baseadas na classe social, sexo, opção sexual, idade etc.;

2) a cultura é uma forma de produção por meio da qual diferentes grupos tanto definem como percebem suas aspirações por meio das relações de poder desiguais;

3) a cultura é o espaço em que formas específicas de conhecimento e experiência são produzidas, legitimadas e veiculadas para que finalmente signifiquem que “outras” formas de conhecimento se tornaram ilegítimas.

Assim, o processo de produção de conhecimento e as formas como os estudantes dão sentido à cultura podem ser perigosamente controlados pelos que formulam o currículo escolar e os professores, pois estes possuem maior poder que os estudantes e seus familiares na estrutura hierárquica das instituições educacionais. Nesse sentido, estamos aplicando o termo “violência epistêmica” para descrever as práticas de produção de conhecimento desprendido, incapacitado, despotencializado usado nas muitas tendências dominantes de educação multicultural e assimilacionista que ignoram as diversidades dos estudantes enquanto marcam as culturas não brancas como desviantes e exóticas.

As razões pelas quais a educação multicultural e assimilacionista pode resultar na violência epistêmica incluem o seguinte: na escolaridade assimilacionista, institucional e multicultural atual – que privilegia estilos de vida do branco dentro da anglo-esfera, socializa crianças para aceitarem os valores euroamericanos e ensina os estudantes a reconhecer as diferenças, mas não a compreendê-las e adotá-las criticamente –, os professores evitam discussões sobre racismo e exploração das classes enquanto ensinam às crianças que a cultura anglo-branca é a verdadeira norma americana e todas as culturas não brancas são “diferentes”. Ignorando completamente os problemas enraizados nas nossas escolas (como

livros racistas, recursos escolares desiguais baseados em classes, raça e homofobia etc.), o branco torna-se invisível, mas a cultura dominante contra todos os modos de vida não brancos deve mensurar seus valores, civilidade ou selvageria, e ser marcado como “o outro”. O conhecimento e produção de conhecimento são forças não neutras nas escolas afetadas pelas razões políticas e condições sociais sob as quais educadores e administradores operam. E nós temos percebido em outros lugares que essas condições podem ser localizadas nas relações sociais capitalistas de exploração (McLAREN & FARAHMANDPUR, 2005).

Além disso, quando os conservadores de direita (ver Schlesinger, 1993) incentivaram os planos de fachada nas décadas de 1980 e 1990, durante a chamada “unificação de ideais” e “cultura comum” na história da educação, a fim de preservar os bons e velhos valores americanos de “tolerância”, “democracia” e “liberdade”, as escolas acabaram ocultando (e implicitamente reproduzindo) formas econômicas e sociais de desigualdades opressivas tanto no passado como no presente. Infelizmente, muitas das práticas de ensino multicultural das tendências dominantes/*whitestream* (Grande, 2004) fazem o mesmo quando separam a cultura dos contextos socioculturais. Conforme Nieto explica:

estratégias como feiras internacionais, jantares e jogos sobre ‘fraternidade’ frequentemente são bem intencionadas, entretanto são meios de chegar a assuntos mais importantes, desviando a atenção de outras realidades como os livros com alto teor racista, baixas expectativas com base na raça, etnia e gênero, a violência interétnica e a hostilidade enfrentada pelos estudantes diariamente nas escolas (1995, p.195).

Quando o conhecimento transmitido aos estudantes nas escolas é separado de suas experiências de vida e contextos sobre raça, classe, gênero, sexualidade, isso impossibilita-os de associar a vida real ao que deveria ser aprendido na escola. De fato, como descrito por San Juan:

O multiculturalismo em suas diversas modalidades de fato se tornou a política oficial destinada a resolver o racismo e os conflitos étnicos na Região Norte (na América). Contextualizado na história do capitalis-

mo transnacional, no entanto, o multiculturalismo tende a fechar, se não anular, as condições materiais de práticas racistas e instituições. Ele esconde não só a problemática da dominação e subordinação, mas também reconstitui essa relação social em uma economia política da diferença, onde as sensibilidades e sensores se tornam os órgãos chefes da experiência consumista (2002, p. 9).

Ao não definir as desigualdades sociais e vincular os estudantes a uma compreensão de suas diversas histórias vividas, o multiculturalismo dominante frequentemente perpetua a violência epistêmica mediante a exploração de classe e práticas racistas, sexistas e heterossexistas. Da mesma forma, como observado por Giroux, “em sua forma liberal e conservadora, o multiculturalismo coloca os problemas relacionados ao racismo branco, à justiça social e ao poder sem limites, especialmente porque estes podem ser tratados como parte de um conjunto mais amplo de políticas e preocupações pedagógicas” (1997, p. 235). Assim, os estudantes que experimentam formas extremas de racismo, exploração de classe, sexismo e heterossexismo podem ser violentamente silenciados pela educação multicultural assimilacionista, que não consegue analisar criticamente as experiências vividas na cultura norte-americana.

De muitas maneiras, a educação multicultural assimilacionista está sufocando o ensino e a aprendizagem do imaginário brasileiro, já que as raízes familiares e culturais são menosprezadas, essencializadas ou mercantilizadas. Considere, por exemplo, a riqueza do conhecimento socio-cultural e histórico que poderia ser exemplificado com base em comunidades atreladas ao Candomblé, que as escolas poderiam usar como instrumentos para mediar a aprendizagem dos alunos. Em vez de empregar tal conhecimento como provas superficialmente externas à escola, aprendendo a compartilhar somente em ocasiões especiais, alunos das oficinas (afro-culturais) de Candomblé poderiam ir às salas de aula com o intuito de ajudar a desconstruir a história do comércio de escravos no Brasil, as atuais relações de poder baseadas na classe e raça, em relação às experiências de opressão e ação comunitária para a libertação do grupo.

Pedagogia Crítica Revolucionária – uma luta contra a violência epistêmica em nossas escolas

A fim de combater a violência epistêmica infligida aos estudantes americanos por meio do assimilacionismo e da educação multicultural institucional, propomos que educadores adotem uma pedagogia crítica revolucionária – um termo cunhado primeiro por Paula Allman (2001) – para reformular a maneira que pensamos sobre produção de conhecimento e o propósito da aprendizagem. Enraizada no entendimento dos efeitos negativos do capitalismo nas práticas escolares americanas, a pedagogia crítica revolucionária determina como meta a descolonização da subjetividade enquanto também objetiva a base material das relações sociais capitalistas. O que faz esta abordagem educacional revolucionária e ainda crítica são as vias que solicitam educadores para, não apenas conjecturar uma nova sociedade livre das ideologias capitalistas para denunciar injustiças manifestas do capitalismo neoliberal, mas também servir como uma força contra isto para estabelecer condições para uma sociedade nova dentro da sala de aula.

O primeiro requisito dessa pedagogia é que nós, como educadores reflexivos e honestos, sempre abertos ao aprendizado, consideramos a especificidade histórica do conceito da pedagogia crítica revolucionária nela mesma, reconhecendo de que forma isto emana do branco, homem, ocidental, heterossexual, nas perspectivas acadêmicas, e de que maneiras isto tem, e deve continuar para aprender por meio de “outras” vias tradicionais de pensamentos, incluindo pedagogias feministas, teologias da libertação na América Latina, diáspora africana, pedagogias indígenas, movimentos de resistência americanos-asiáticos, entre outros. A pedagogia crítica revolucionária falha por ser crítica ou revolucionária quando isto nem de longe é uma autocritica, nem reflexão do seu propósito e origens. Segundo, a pedagogia crítica revolucionária deve englobar diretamente as questões do contexto específico de comunidades diversas enquanto não limita as mesmas apenas a eventos locais. Neste sentido, deve dirigir-se aos contextos globalizados atuais e considerar a espacialidade da vida humana em seu significado histórico-social,

reconhecendo as distinções de gêneros e racialização dos espaços rurais e urbanos que aparecem por meio do conhecimento e relações de poder (SOJA, 2000; HARVEY, 1973). Como educadores e estudantes, não podemos apenas funcionar de acordo com termos estritamente nacionais, mas devemos pensar em termos internacionais. Terceiro, a pedagogia crítica revolucionária deve continuar a falar nas necessidades humanas básicas, porém sem fechar o pensamento adotando apenas o moderno e as grandes teorias ocidentais do ponto de vista histórico ou filosófico para a condição humana. Na pesquisa para a prática revolucionária e mudança social, educadores não podem esquecer-se de ensinar aos estudantes as habilidades fundamentais de leitura, escrita, matemática, ciências, história, arte, música e saúde física. Contudo, estas habilidades devem ser centradas em uma pedagogia crítica revolucionária que reconheça o caráter racista, classes dominantes, sexistas, heterossexistas, em que elas são geralmente ensinadas quando os professores não são autorreflexivos ou conscientes de suas posições em relação aos seus estudantes. E finalmente, a pedagogia crítica revolucionária necessita dirigir o processo de produção de conhecimento e ideias sobre suas “razões”, como exposto por Allman (2007). Acreditamos que a melhor via para dirigir as questões das formas atuais de violência epistêmica escolar – que separa conhecimento e aprendizagem das experiências vividas dos estudantes – é pela abordagem de educação com a epistemologia de Marx que:

Começa reconhecendo que conhecimento é historicamente específico e também nunca está concluído ou completo. Desde que a realidade específica histórica do capitalismo é formada por contradições dialéticas, e há tensão constante e movimento no mundo, estamos buscando saber e compreender. [...] O conhecimento deve ser examinado constantemente e testado em vez de simplesmente adquirido. Por conseguinte, a aquisição de conhecimento é o início e não o fim de um esforço de aprendizagem particular, em que apontar o conhecimento original deve ter sido aceito, rejeitado ou transformado consideravelmente, e [...] sempre compreendido com uma maior profundidade quanto possível como mera aquisição. Em vez de relacionar conhecimento como se fosse uma coisa para ser adquirida ou processada, na epistemologia de Marx o conhecimento é um

instrumento que nós usamos para explorar profundamente a realidade, e isto é uma ferramenta que testamos numa ordem constante para averiguar se isto nos permite desenvolver uma compreensão mais abrangente e complexa do mundo, nossa existência e experiências dentro dele. (ALLMAN, 2007, p.61).

Reconhecer como o saber pode ser usado como um instrumento mediador da nossa compreensão do mundo e as maneiras com que interagimos como seres humanos é essencial para acreditarmos que a pedagogia crítica revolucionária pode dirigir-se e contrapor-se aos efeitos da violência epistêmica enquanto ajuda a construir uma verdade multicultural e uma educação democrática, em vez de um produto acumulado nos espaços escolares.

O primeiro passo para aplicá-la requer que educadores, pesquisadores, escritores políticos, pais e estudantes sejam conscientizados de como as escolas têm sido estruturadas ao longo das décadas, que estudiosos indígenas, a citar Sandy Grande, descrevem como “as estruturas profundas da consciência colonialista”. Desenhando as análises diversas do moderno e da cultura ocidental, ela faz um esboço de como estudantes americanos são organizados de acordo com as seguintes crenças:

- 1) O progresso define mudança e mudança define o progresso. Ambos são mensurados pelo ganho material como aquisição por meio da economia e crescimento tecnológico, baseados numa ética capitalista em que numerosos indivíduos lutam por recursos limitados;
- 2) O mundo é baseado no positivismo, formas empíricas de conhecimento em que a fé e a razão são completamente separadas. Formas racionais de conhecimento e autoridade intelectual são apenas valoradas quando elas são uma “cultura livre” e “neutra”;
- 3) “Realidade” é definida como “impessoal, secular, material, mecanicista e relativista”; qualquer conceituação divina da realidade é marcada como “superstição primitiva”;
- 4) Individualismo é valorado pela sociedade;
- 5) Humanos – como únicas criaturas capazes de pensamento racional – são superiores e diferentes de todas as outras criaturas e separados da natureza (2004, p.69-70).

Esse sistema de crenças formado pela consciência colonialista eurocêntrica necessita ser criticado abertamente em nossas escolas numa ordem de desconstruir a estrutura hierárquica da educação americana, que continua a privilegiar o branco, o modo americano e europeu de pensar e saber, não obstante o crescimento do número de estudantes não brancos vindos de estilos de vida não europeu ou americano, dos Estados Unidos e do mundo. As escolas também precisam reconhecer a humanidade nos estudantes e suas famílias, recuperando o ensino do sagrado e abarcando os diversos estilos de vida das pessoas originados geralmente na consciência espiritual e nas formas mais holísticas de pensamento (HOOK, 2003; RYOO et al, 2009). Caso estejamos vivendo realmente numa sociedade democrática e que abarca a riqueza cultural de epistemologias diversas, nosso país necessita reconhecer que as formas variadas de conhecimento podem fazer fortes as instituições educacionais, e um lugar mais justo para trocar ideias que podem melhorar o mundo para todos.

Até mesmo o historiador liberal John Dewey reconheceu os perigos do modo cada vez mais individualista da América de pensar – modos de inteligibilidade que dividem, em vez de unificar, e que limitam as formas das pessoas de pensar, em vez de assisti-los no engajar da diversidade do povo americano – quando chamados para a necessidade de olhar o “indivíduo” não como uma ilha, mas como parte de um grande sistema inclusivo maior, que faz um país melhor por meio do trabalhar com outros indivíduos. Dewey escreveu:

Nós estamos aptos para olhar a escola de um ponto de vista individualista, como alguma coisa entre professor e estudante, ou entre professor e pais. Aquilo que interessa-nos mais é naturalmente o progresso feito pela criança individualmente. O leque de perspectivas ainda precisa ser ampliado[...], tudo o que a sociedade tem feito nela mesma é colocar-se, através da atuação da escola, à disposição de seus futuros membros. Todos os melhores pensamentos de si mesma, espera-se realizar através de novas possibilidades, consequentemente abertas para seu próprio futuro. Aqui, individualismo e socialismo são um. Apenas para ser genuína com o pleno crescimento de todos os indivíduos que a compõem, a sociedade pode, por acaso, ser fiel a si mesma 1907, (p. 5).

Se nós estamos trabalhando com o propósito de ter uma educação não capitalista e uma democracia multicultural, as escolas de hoje estão com extrema carência para atender as necessidades dos indivíduos, mesmo estando conscientes das diferentes histórias de cada um deles, estilos de vida, linguagens, epistemologias e modos de ser.

Para obter isto necessitamos de uma práxis humana que possa atingir a transcendência da alienação. E isto requer uma prática subjetiva conectada com uma filosofia da libertação que seja capaz de iluminar a capacidade de uma sociedade pós-capitalista e convencer a maioria da população de que é possível resolver as contradições entre alienação e liberdade. Agora, está claro que as tentativas de concretizar a negatividade absoluta como um novo começo, em vez de repetir os erros de uma era anterior, têm sido interrompidas pelas forças de colonização e imperialismo. Ramon Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e outros estão escrevendo convincentemente e precisamente a este respeito, sobre o colonialismo do ser, cujo genocídio epistemológico associado às forças eurocêntricas da colonização e exploração econômica ligadas ao capitalismo são demonstrados para serem coconstitutivos da pilhagem dos oprimidos (inventando não seres), suas alteridades, liberdades e humanidades, como Enrique Dussel nota nos povos indígenas que são levados de um trabalho livre para um sistema tributário colonial ligado historicamente ao capital europeu. Interesse-me pelo processo histórico do sentido missionário do ego europeu (descobri, conquistei, evangelizei) e o senso ontológico, e penso em como isto está relacionado com o conceito da classe capitalista transnacional e o aparato do estado transnacional desenvolvido por William Robinson.

Desde que as culturas estão conectadas com as vias do “viver” práticas sociais históricas específicas e relacionamentos, a cultura está diretamente ligada com a classe. Mostrando que políticas de libertação são sediadas na consciência crítica e inflamadas pela prática revolucionária, cujos agentes históricos transformam eles mesmos por meio de suas forças, precisamos criar espaços pedagógicos que possam dar conta da “totalidade das riquezas de muitas determinações” de que fala Marx. Em

outras palavras, precisamos promover a educação multicultural numa forma que: compreenda como a subjetividade distraída e indiferente tem surgido (levando os críticos a lamentar a superficialidade da vida moderna) e permanece enfadonha para mover e mudar dentro de uma modernidade que se desloca, podendo ser atraída para dentro de novas percepções do social em si mesmo para construir um léxico crítico obtido da literatura crítica; faça do trabalho subalterno ou trabalhos para o capital alheio mais evidente, para professores e educadores; compreenda a concepção da prática como ontologicamente importante; e examine a história não como algo já escrito ou incorporado dentro de um resultado previsto ou previsível, mas abra para mudar mais uma vez certas ideologias e condições materiais que são mutantes e fetichistas da vida cotidiana apreendida dialeticamente (isto é, estas condições que formam e educam nossos desejos furtivamente ou numa via tácita). Precisamos acrescentar alguma carne nos ossos dialéticos progressivos da pedagogia crítica (que tem tornado-se grandemente domesticada, como Paulo Freire, que foi transformado num tipo de benevolente, quase a figura de Papai Noel) e perguntarmos a nós mesmos: o que dá direção a nossos desejos? E, claro: qual é a direção de nossos desejos? Seres humanos formam realidades no processo da transformação humana, e práticas determinam seres humanos em sua totalidade, de tal forma que práxis distingue o humano e o não humano, que é alguma coisa que Karel Kosik falou em seu trabalho sobre dialética do concreto. A pedagogia crítica revolucionária pode ajudar-nos a compreender o contexto histórico de nossa humanidade e conceder verdade e vida nova na educação multicultural em nossas classes e em nossas comunidades.

Entretanto, um único educador crítico revolucionário encontraria dificuldades para mudar o mundo, a guerra capitalista e ideologias racistas sozinho em sala de aula. Como pode um indivíduo levantar contradições para o plano curricular, teoria de aprendizagem, psicologia, educação do professor e abordagens pedagógicas em sala de aula, tudo em um só livro, ou um estudo, por exemplo? Consequentemente, educação crítica revolucionária precisa ser um empreendimento coletivo tanto de pesquisadores como de educadores.

Sugestão para a sala de aula

Mantendo a necessidade de uma ação coletiva em mente, como podem os professores em sala de aula aplicar a pedagogia crítica revolucionária para uma educação multicultural?

Em primeiro lugar, professores precisam estar habilitados para tratar o racismo abertamente em sala de aula e estar desejosos de descentrar a brancura. Como apontado por Nieto, “educação multicultural sem um foco explícito no racismo e outros sistemas de exploração é como um set de filmagem feito de papelão: embora possa parecer autêntico, pouco tempo depois será derrubado e apresentar-se-á como uma farsa” (1995, p. 125). A fim de abordar diretamente tais sistemas de exploração, precisamos descentralizar a brancura que persiste tanto nos professores como nos currículos escolares.

O que é esta “brancura”? Escolhemos voltar para Marables, definindo-a como “um poder de relacionamentos, uma afirmação de autoridade, uma construção social que é perpetuada pelos sistemas de privilégios, a consolidação de propriedade e status” (1996, p. 6). Como eloquentemente explorado por Zeus Leonardo (2004), brancura também é uma perspectiva racial apoiada em práticas materiais e por instituições que defendem pessoas rotuladas de *branco* por causa dos benefícios atribuídos a elas. Extraído de Frankenberg (1993), Leonardo observa que “conforme uma coleção de estratégias do cotidiano, a brancura é caracterizada por uma relutância em nomear os contornos do racismo, evitar a identificação com experiência ou grupo racial, a minimização do legado racista e outras evasivas similares” (2004, p. 119). Com a globalização neoliberal, pode-se achar que o conceito e o poder de brancura tornaram-se tão comuns que “a economia e a brancura como um privilégio significativo tornou-se global” (LEONARDO, 2004, p. 117). Em resumo, a brancura tanto como um discurso racializado, como um conjunto de práticas materiais preserva a política, o privilégio econômico e o poder da classe capitalista.

Nomear racismo para descentralizar a brancura requer que educadores críticos examinem o desenvolvimento do discurso pedagógico e práticas que marginalizam indivíduos não brancos

e transforma-os em inexistentes ou anormais. Ao questionar criticamente os sistemas de significados dominantes ensinados em sala de aula – sistemas de significados que se entrelaçam com a história do imperialismo ocidental, patriarcal e capitalista –, professores podem começar a refletir sobre palavras, práticas e comportamentos que naturalizam a brancura como um marcador cultural contra a alteridade que deve ser definida (MCLAREN, 1995). Isto pode começar com a desarticulação dos discursos do branco e como estes discursos ou afirmam ou negam as experiências racistas dos estudantes como “reais” ou “não reais”. Conforme elaborado por Leonardo:

Estudantes de cor utilizam-se de uma educação que analisa as implicações da brancura porque eles têm que compreender as vicissitudes diárias dos discursos do branco e serem capazes de lidar com eles. Ou seja, para enfrentar a brancura, eles têm de estar familiarizados com ela. Nesse processo, eles também percebem que sua ‘coloração’ está relacionada com a reivindicação da brancura da cegueira da cor, levando a uma ruptura. Assim, o objetivo é que os estudantes de cor participem da brancura trabalhando simultaneamente para desmantelá-la (2004, p. 119).

Contudo, descentralizar a brancura deve ser um processo dialético, de modo que não seja compreendida apenas como “ruim”, ou as pessoas brancas rotuladas como inimigas dos estudantes de cor (GIROUX, 1997; ELLSWORTH, 1997). Todos os estudantes deveriam sentir-se seguros para discutir, e até mesmo discordar, ao confrontar o conceito de brancura e formação racial.

Para a sala de aula, uma abordagem de descentralização da brancura poderia engajar estudantes em projetos de pesquisas sobre as formas de palavras racistas que são usadas nas escolas, sociedade e mídia local. Por exemplo, análises cuidadosas e discussões das reportagens em torno da raça de Barack Obama durante a eleição recente poderiam ser conduzidas em classe. Estudantes poderiam rever as formas com que ambos, Michele e Barack Obama, falaram sobre raça e relações raciais em discursos públicos, e então considerar de que forma a mídia respondeu a seus diferentes discursos, refletir sobre a realidade em que Michelle Obama foi forçada a baixar o tom de suas expectativas sobre o

racismo, e imaginar quão diferente a eleição poderia ter sido se Barack Obama tivesse focado mais no racismo como ele fez em 2007-2008. As discussões em torno do poder da supremacia branca na América e as formas de branquidão influenciam o que as pessoas falam sobre o racismo na política e na mídia. Uma parte das opiniões dos conservadores descreve a eleição de Obama como uma prova de que a América é “pós-racial”. Isto pode ser contrastado com o trabalho criterioso de estudiosos como Bonilla-Silva (2008), que discute como a campanha política de Obama provou como as pessoas de cor são empurradas para um novo “racismo daltônico”. Aos estudantes podem ser dadas oportunidades de refletir sobre as perspectivas múltiplas da eleição de Obama em relação à branquidão e considerar como a eleição poderia ter sido diferente se ele tivesse discutido mais suas raízes afro-americanas do que fez durante a campanha.

É claro que a descentralização da branquidão requer que os próprios professores devam estar prontos para engajarem-se em intensas discussões autorreflexivas. Este processo pode ser doloroso, mas quando nos aproximamos rigorosamente dele, pode ser extremamente esclarecedor.

Em segundo lugar, aplicar a pedagogia crítica revolucionária para uma educação multicultural requer que os próprios professores debatam seus próprios racismos, sexismo, heterossexismo e insinuações pessoais dentro de uma produção de exploração de classe em que todos toleram as ideias da “norma” social. Professores deveriam estar desejosos para refletir sua própria formação racial e fazerem-se questões desafiadoras: como eu me identifico e como as outras pessoas me identificam (racialmente, sexualmente etc.)? De que maneira eu sou igual ou diferente dos meus alunos? Que tipos de expectativas eu tenho dos meus alunos, e em que estas expectativas resultam? Eu trato os estudantes de forma diferente e variada, baseada em classe, gênero etc.? Em caso de uma resposta afirmativa, por quê? Professores precisam abordar suas deficiências e as maneiras de pensar sobre o outro quando este é diferente de si mesmo (LADSON-BILLINGS, 1999; VILLEGAS & LUCAS, 2001).

Enquanto isso, estas são questões que professores devem continuamente fazer-se ao longo

de suas vidas como educadores. A oportunidade de aprender tal reflexividade deve começar em programas de formação de professores. Os educadores devem ser ensinados desde cedo sobre a importância de fazerem-se vulneráveis suficientes para questionar-se sobre as ideologias racistas, classicistas, heterossexistas (preconceito contra lésbicas ou homossexuais), bem como as ideologias machistas para que mudanças abertas e honestas possam acontecer. Embora muitos programas de educação de professores engajem professores e estudantes em atividades de registros diários, estas são geralmente conduzidas de forma superficial, de tal maneira que a reflexão mais parece uma tarefa do que um processo valioso de crescimento. Programas para educadores atualmente precisam questionar como os registros diários e a reflexão são utilizados pelos novos docentes e ajudá-los a desenvolver estratégias para abordar abertamente seus pensamentos e práticas. Ainda mais importante, programas de formação de professores precisam abordar diretamente as questões de raça, classe, gênero, sexualidade e religião. Os professores precisam estar abertos para considerar seus próprios posicionamentos, como homens ou mulheres, ricos ou pobres etc., e perceber como eles se envolvem com outras pessoas ao seu redor.

Esses programas devem também reconhecer que o processo de autorreflexão e crescimento do professor pode assumir diferentes formas. Enquanto muitos encontram espaços para as mudanças na quietude de suas vidas pessoais diárias, outros podem encontrar tempo para refletir em outras atividades tais como a gravação de conversas em um gravador de voz, quando se fala com um amigo próximo, seja ele um professor, colega de profissão ou membro da família, sobre as alegrias e desafios em sala de aula. Outros podem encontrar lugar para a autorreflexão compondo música, fazendo filmes, meditando ou desenhado. Independentemente da forma de autorreflexão escolhida pelos novos professores, todos deveriam ser levados a contestar a sua própria zona de conforto e perguntarem-se regularmente sobre os seus próprios papéis, motivações e desejos, tanto aqui como no mundo.

No entanto, simplesmente mudar a forma com que os programas ajudam aos professores a tornarem-se reflexivos não é suficiente. Os pro-

gramas de formação de professores precisam ser radicalmente transformados, para que considerem diretamente as questões do racismo, sexismo etc., e as ideologias em que nossas escolas se baseiam. Isto não é uma tarefa fácil. Contudo, se nosso país se reestruturar para *a educação do professor como um problema político* como sugerido por Cochran-Smith, reconhecer a natureza parcial da formação dos professores em si, então dar um passo adiante seria escolher programas que compreendam como “todas as políticas partem de um ponto de vista implícita ou explicitamente, sobre os objetivos da educação para uma sociedade democrática, a estrutura social atual das escolas e sociedade, e a distribuição de recursos e oportunidades na sociedade” (COCHRAN-SMITH 2004, p. 20).

Precisamos criticar rigorosamente as ideologias na estruturação de programas de formação de professores e reorganizá-los para proporcionar aos educadores uma nova consciência de si e do mundo para uma pedagogia crítica revolucionária. Em terceiro lugar, a pedagogia crítica revolucionária para o multiculturalismo democrático exige que ambos, educadores e alunos, tenham as ferramentas com as quais as questões tanto da mídia como da cultura popular afetam e são afetadas pelos contextos sócio-históricos. Professores e alunos devem ser ensinados a desconstruir a mídia popular e as ideologias que ela dissemina, reconhecendo como as imagens da mídia e as celebridades têm substituído as escolas, famílias e instituições religiosas como definidores de valores, moda, estilo, comportamento, identidade e muito mais (KELLNER, 1995). Nesse sentido, alunos e professores devem unir-se e considerar as formas como o conhecimento é constituído na sociedade por meio da mídia, a fim de combater epistemologias opressivas, violência epistêmica, como experienciadas pelos diversos norte-americanos diariamente. Os educadores devem engajar-se em uma pedagogia crítica da mídia para, como Morrell (2008) descreve, “o público alvo que tem sido o objetivo da indústria midiática”, oferecendo aos estudantes os meios necessários para combater as formas com que a mídia popular molda-os por meio da produção da própria mídia. Morrell explica:

Enraizado no projeto gramsciano de produção cultural e no projeto de conscientização freiriana,

a pedagogia crítica da mídia traduz a consciência de mídia para a criação nova/crítica/oposta dos artificios da mídia, que são eles próprios uma parte da pedagogia dos outros. Produzir conhecimento crítico através da manipulação dos instrumentos de comunicação é a missão do projeto pedagógico da mídia crítica [...] Adquirir a linguagem crítica para desconstruir narrativas da mídia é importante, mas não o suficiente. (2008, p. 158).

Salas de aula multiculturais democráticas devem ser capazes de reconhecer como a mídia popular instila valores e normas específicas que mantêm um *status quo* da “supremacia branca”, enquanto marginaliza os estilos de vida dos não brancos na América.

Uma forma de colocar a alfabetização crítica da mídia em prática é envolver alunos e professores na análise cuidadosa de filmes populares como *Crash* (2004) ou *Grand Torino* (2008). Estudantes podem discutir as formas como estes filmes representam raça, classe, gênero e sexualidade, ou como eles desconstroem o historicismo destas questões. Como os latinos e americanos asiáticos são retratados em *Crash* e de que maneiras simplificam suas vidas reais e culturais ou os enfraquecem? Como é que Clint Eastwood, em *Grand Torino*, desempenha o papel de salvador “branco” para a família de refugiados de Hmong? Como isso é problematizado? Qual é o papel da história em ambos os filmes e como os diretores focam e desfiguram isto?

Em seu recente livro *Critical Media Literacy*, Morrell (2008) oferece várias estratégias brilhantes para a prática em sala de aula que abordam o modo como os alunos podem opor-se às práticas hegemônicas da mídia. Ele descreve ainda como os estudantes podem participar de projetos diferentes, incluindo a investigação do acesso dos jovens aos meios de comunicação na sociedade local (por meio de entrevistas com pessoas da mídia e os representantes dos principais meios de comunicação, análises diárias de cobertura jornalística e de temas discutidos, e pesquisa cuidadosa sobre as técnicas usadas em fotografias e mídias visuais), bem como jovens construindo seus próprios filmes sobre a mídia em suas comunidades (com câmeras digitais e acessíveis aos programas de computadores nas escolas). Conforme descrito no referido livro, os alunos de Morrell exploraram como a mídia

foi usada em sua comunidade e produziram seus próprios filmes voltados para falar sobre os meios de comunicação, de uma forma bem-sucedida e construída também sobre suas competências de alfabetização do inglês.

Outro projeto importante poderia envolver uma análise cuidadosa do ciberespaço e os tipos de conhecimento e ideologias produzidos e distribuídos por meio de websites como o *myspace*, *facebook*, *youtube* e outros sites populares. Tal projeto poderia se conectar com os padrões de conteúdo do inglês para professores americanos, permitindo-lhes ensinar habilidades de pesquisa crítica, mostrando aos alunos como serem cautelosos sobre o que se lê como *verdade e propaganda on-line*, como julgar a validade dos criadores de sites, como usar e-mail ou páginas como *myspace* de forma autoconsciente e ética etc., ao mesmo tempo, permitindo-lhes focar a alfabetização na mídia. Os estudantes podem aprender por meio da internet práticas de como fazer *lobby* pelos direitos de sua própria comunidade, recursos da escola e necessidades pessoais para mudanças sociais.

Projetos como estes seriam importantes para uma pedagogia crítica revolucionária destinada a uma educação multicultural, porque providenciam aos estudantes um espaço não apenas para analisar suas experiências vividas, mas também como raça, classe, gênero e sexualidade são construídos em suas comunidades por meio da mídia; providencia também um espaço para reagir a tais construções e encontrar suporte para o que é aprendido. Educação multicultural, nesse sentido, não é algo feito para os alunos, mas algo que os alunos são capazes de tomar a seu encargo por meio do campo de estudos críticos de mídia

Em quarto lugar, com a alfabetização da mídia crítica, um aspecto importante da pedagogia crítica revolucionária no multiculturalismo democrático é a assistência estudantil. Salas de aula precisam ser espaços dialógicos em que o hibridismo das estruturas de escolaridade formal e informal da sala de aula prática, que Kris Gutiérrez et al. (1997, 1999) chamam de “terceiro espaço”, reconhecidos como locais ricos de aprendizagem, onde os estudantes podem realmente questionar o *status quo*, o pensamento normativo e o valor potencial do multiculturalismo na sociedade. Os alunos preci-

sam que oportunidades sejam dadas para influenciarem o currículo, a prática do instrucional e as maneiras como as escolas são organizadas em geral, dando uma atenção distinta para a diversidade das histórias familiares dos estudantes e experiências vividas. Segundo Nieto:

Embora quase todos nós tenhamos um passado de imigrantes, muito poucos de nós conhecemos ou mesmo o reconhecemos. Mas por que as escolas têm tradicionalmente percebido como seu papel de um agente que assimila o isolamento e a rejeição que acompanham a imigração tem sido simplesmente deixado na porta da escola? As ricas experiências de milhões de nossos alunos e de seus pais, avós e vizinhos foram perdidas. Em vez de usar as experiências dos alunos como ponto de partida, uma base, o currículo e a pedagogia têm-se baseado no mito de uma assimilação indolor e suave (2000, p. 3).

Nieto acredita que as escolas precisam, primeiro, reconhecer histórias dos alunos imigrantes, mas que esta viagem na história vivida deve começar com os professores “que eles mesmos frequentemente desconhecem ou que estão desconfortáveis com sua própria etnicidade. Ao reconectar com suas próprias origens e com o sofrimento, bem como os triunfos das suas famílias, os professores podem lançar as bases para que os estudantes recuperem suas histórias e vozes” (2000, p. 3).

Juntamente com os professores, os alunos devem ter a oportunidade de recuperar sua própria história de família e, com essas histórias, ajudar a moldar os currículos escolares e as práticas de sala de aula. O padrão dos conteúdos dos estudos nacionais sociais precisam diferenciar-se significativamente de suas características euroamericanas e orientar-se no sentido das diferentes histórias vividas por todos os alunos da escola pública.

Que aparência realmente teria essa prática que engloba histórias dos alunos e familiares de diversas origens culturais em uma sala de aula? Acreditamos que a Pesquisa de Ação da Juventude Participativa (YPAR), conforme delineada pelos colaboradores de *Revolutionizing Education* (Camarrota & Fine, 2008), pode ser uma resposta. A YPAR pode ajudar a definir uma nova era de ensino e aprendizagem, que destaca experiências vividas por diversos alunos e que reconhece as

suas histórias de famílias de imigrantes, porque a produção de conhecimentos democráticos, o acesso à educação e à equidade, e a participação cívica são centrais para a ação de investigação liderada por jovens e realizada em lugares como escolas ou organizações de base comunitária. Partindo do entendimento básico de que cada aluno traz os seus próprios valores e “bases de conhecimento” para a comunidade da sala de aula (González, et al. 2005; Moll 1992, 2000), a YPAR pode ajudar os jovens a participar de todas as suas origens em pesquisar, aprender e compartilhar sobre suas diferentes histórias de família e epistemologias, construindo um espaço de sala de aula verdadeiramente multicultural. Tal como referido por McIntyre (2000), três princípios orientam a pesquisa-ação participativa: 1) inquérito coletivo sobre um problema social; 2) levantar as formas locais de conhecimento e compreensão, sejam elas indígenas ou de outras origens; e 3) assumir posições sobre o problema pesquisado. Assim, a pesquisa-ação participativa realizada com e pela juventude não privilegia apenas os caminhos do aluno para conhecer o mundo, mas também proporciona ativamente ao aluno conhecimentos da investigação do mundo em torno dele, a fim de mudar para melhor uma comunidade maior; “YPAR é transformador para os indivíduos e para o contexto social em que estão situados” e “é um processo que situa o indivíduo que está aprendendo com base no seu contexto sócio-histórico, o que alguns estudiosos acreditam que é uma prática pedagógica do som” (Cammarota & Fine, 2008). A YPAR que pratica pesquisas com os alunos poder ser essencial para a reestruturação da educação multicultural.

Exemplos de como a YPAR pode ser organizada em sala de aula e realizada na comunidade são bem descritas por jovens/adultos, grupos de pesquisa colaborativa que investigaram em casa a vida quotidiana dos bairros no Lower East Side de Nova York ou exploraram o acesso à educação em Nova York, Tucson, e as escolas públicas de Los Angeles, conforme descrito em *Revolutionizing Education* (Cammarota & Fine, 2008) e *The Art of Critical Pedagogy* (Duncan-Andrade & Morrell, 2008). Os alunos tiveram a oportunidade de pesquisar com cuidado suas próprias comunidades e acesso à educação para estudantes de cor. Esse

processo de investigação ajudou a mudar a estrutura hierárquica das salas de aula e construir uma nova comunidade de camaradagem, que incluiu o professor como aluno e os alunos como especialistas. Acreditamos que a metodologia da YPAR pode ser usada para iluminar a diversidade de histórias de imigração de todos os estudantes, incluindo alunos brancos, e validar todas as formas de conhecer, em um espaço democrático, em uma sala de aula multicultural. A juventude pode enriquecer os currículos escolares de forma incomensurável por meio dos seus próprios projetos YPAR se as instituições educacionais estiverem dispostas a reconhecer os seus conhecimentos domésticos e habilidades inatas. As atuais normas de conteúdo nacional deveriam ser reformuladas para abraçar a YPAR para todos os alunos, com a compreensão de que eles têm a capacidade de alterar as comunidades para melhor quando lhes são dadas oportunidades e o respeito que eles merecem.

Em quinto lugar, os pais e as famílias também devem ser envolvidos nos currículos multiculturais para a democracia. As vozes e experiências dos membros da família dos alunos devem ser acolhidas e valorizadas em todos os espaços da sala de aula. Se os pais são convidados como palestrantes em sala de aula ou incentivados a ajudar a traçar os currículos que atendem tanto suas histórias vividas quanto as histórias da imigração, as famílias podem ser incorporadas a comunidades de sala de aula de várias maneiras. Naturalmente, a fim de possuir escolas que verdadeiramente abracem a família, práticas administrativas atuais em instituições de ensino precisam mudar radicalmente. Na maioria das escolas públicas, muitos pais e responsáveis não se sentem acolhidos porque as reuniões de pais muitas vezes são realizadas quando eles estão no trabalho, há pouco ou nenhum apoio da escola à tradução para os pais que não falam inglês, eles geralmente são contatados somente quando alguma coisa “ruim” acontece com os alunos, e muitas escolas julgam e rastreiam academicamente seus alunos com base em raça, classe, sexualidade, língua materna etc.

Embora envolver a família e a comunidade seja também um desafio, o projeto BRIDGE (ponte), que buscou compreender as práticas matemáticas usadas em residências e aplicá-las para ensinar

matemática em sala de aula, é a prova do grande potencial em reconhecer como as famílias podem contribuir para o aluno aprender formas de exercer uma educação democrática multicultural (GONZÁLEZ, et al. 2001). Os pesquisadores deste projeto formaram um grupo de estudo de matemática com as mulheres locais (pais) na comunidade, para aprender sobre como as famílias dos alunos se valem de práticas matemáticas. Em um grupo de estudo, uma costureira e mãe foi convidada para ensinar as pessoas como ela desenhou e fez um modelo de vestido (GONZÁLEZ, et al. 2001). Tal costureira utilizou uma matemática muito complicada em suas práticas, o que ajudou tanto a ela quanto aos pesquisadores/educadores a reconhecerem como práticas diárias incluem o pensamento matemático, bem como o uso desta ciência pela costureira poderia ser aplicada ao ensino de sala de aula. “Os alunos familiarizados com as práticas matemáticas domésticas, que muitas vezes não são identificadas como “acadêmicas” ou “da matemática”, mas que estão profundamente enraizadas na matemática, no entanto, podem ser encorajados a aprender matemática se as escolas envolvidas valorizarem o que eles já sabem sobre as práticas matemáticas do lar. Esse ensinamento pode validar as experiências culturais dos alunos. Esta é apenas uma maneira multicultural e de formas democráticas de pensamento que podem transformar radicalmente a forma como a matemática é ensinada hoje.

Se os professores são incentivados a colaborar com as famílias de seus alunos e buscar ativamente o conhecimento dos alunos em casa, privilegiando o conhecimento doméstico tão valioso na sala de aula, variando história familiar e experiências de vida, seriam capazes de trazer para a sala de aula uma vida ricamente democrática, e maneiras críticas multiculturais.

Em sexto lugar, nenhum currículo multicultural para a democracia é verdadeiramente multicultural e democrático se não reconhecer a diversidade de línguas dos alunos em casa. A corrente racista de políticas públicas, como a Proposição 187 na Califórnia, repugnantemente marcada por expressões que assumem a supremacia branca como a “Salve nosso Estado”, iniciativa que pretendeu negar a estudantes imigrantes o direito de falar sua língua-mãe nas escolas públicas, trabalha ativamente

contra o multiculturalismo e a democracia em si (CRAWFORD, 2000; GUTIÉRREZ, et al. 2000). Se quisermos aceitar plenamente o valor da diversidade e do multiculturalismo nas escolas de hoje, devemos estar dispostos também a valorizar as línguas e epistemologias diferentes aprendidas e utilizadas por essas línguas. A educação bilíngue precisa ser apoiada e reestruturada de forma que o letramento da língua-mãe seja usado como ferramenta para o aprendizado de todos os assuntos, enquanto o inglês deve ser reconhecido como apenas uma das possíveis linguagens comuns para se comunicar.

Alfabetização em contextos fora da escola pode ser incorporada à prática em sala de aula em pontos importantes. Como ilustrado por Hull & Schultz (2001), quando a escrita é utilizada como um instrumento de mediação para o pensamento e aprendizagem, em vez de uma habilidade final para aprender acriticamente, e quando a alfabetização incorpora formas locais de conhecimento, os alunos podem construir tanto a leitura forte/escrita, bem como a formação da identidade autoconfiante necessária para contatar com diversas pessoas e mudar o mundo para melhor. As diferentes maneiras que os alunos participam da comunicação com suas famílias, em outras mídias (internet, ou seja, jogos de computador etc.) e na sala de aula, podem ser abertamente abordadas por professor e aluno e trabalhada nas formas em que os tópicos são discutidos e explorados diariamente.

Por exemplo, as aplicações da pedagogia crítica revolucionária que abrangem diversas línguas de origem dos estudantes poderiam incorporar, diz Carol D. Lee (2001), sistema de atividade cultural de modelagem que usa a linguagem como uma ferramenta para o raciocínio intelectual. Em seu próprio trabalho, Lee usa a teoria da atividade histórico-cultural como um formato para a concepção curricular e estratégias de ensino, a fim de alinhar as práticas de sala de aula com os conhecimentos dos alunos, particularmente entre os estudantes afro-americanos. Os professores que desejam aplicar a educação multicultural crítica para a democracia em sua prática cotidiana de ensino devem considerar como Lee (2001) baseia-se na utilização da linguagem dos alunos (neste caso, inglês vernáculo afro-americano) para

utilizar as perguntas dos alunos sobre a complexidade gerada pelos textos literários, plataforma de aprendizagem mediante lições, o desenvolvimento de novas normas de leitura crítica, e construir a capacidade de criar links intertextuais. Quando as línguas maternas dos alunos são vistas como um recurso e uma parte de seus conjuntos de ferramentas de aprendizagem, em vez de como um déficit a superar, os professores podem participar em formas de aprendizagem mais profundas que apóiam-se no pensamento democrático e valores multiculturais.

E, finalmente, a educação norte-americana não pode alcançar uma democracia verdadeira e multicultural que aborda o racismo, o sexismo, heterossexismo e todos os “ismos” da opressão social enquanto a exploração capitalista continuar a existir. San Juan (2002) analisa com cuidado exatamente por que isso acontece, em seu livro *Racism and Cultural Studies*, que deseja compreender as possibilidades da educação multicultural. San Juan observa:

Raça constitui a máscara astuta do evangelho nacionalista nos Estados Unidos. Ela esconde o sistema predatório das relações de classe, inventando falsas características raciais que criminalizam as pessoas de cor e exacerbam uma política retrógrada de identidade... Como Amiri Baraka memoravelmente coloca, “a opressão racista nacional... é a filosofia fundamental do sistema social norte-americano, refletindo a sua base econômica do imperialismo”, e a supremacia branca serve como “a justificação filosófica para a exploração e opressão da maioria dos povos do mundo” (1998, 392). É tempo de progressistas examinarem o discurso racial hegemônico do governo dos Estados Unidos, e com isso a essencialização estética paralela de propósito nacional americano e ‘autoevidente’ de caráter nacional. (2002, p. 59)

A fim de apoiar uma educação verdadeiramente democrática para todos os alunos, as escolas devem oferecer espaço para que os alunos aprendam e critiquem abertamente práticas capitalistas. A realidade da desigualdade social que é mantida por práticas econômicas americanas deve ser diretamente abordada. As escolas deveriam ser o espaço fértil no qual novas ideias sobre como viver sem

o capitalismo tanto podem ser imaginadas quanto concretizadas. O Estado e os padrões de conteúdo nacional precisam considerar, de maneira crítica, o capitalismo tanto em relação às formas que assume no país, como internacionalmente, tanto historicamente como nos dias atuais.

CONCLUSÃO

A democracia tornou-se sinônimo de produção de lucro, o que exige uma reversão do poder sindical e um esvaziamento generalizado da social-democracia, não pela ditadura militar, mas por um fluxo interminável de maldições e execrações contra os movimentos de esquerda e as análises marxistas que lidam com a totalidade das relações sociais capitalistas e abordam as questões da universalidade.

Estamos imersos em uma cultura popular propositadamente saturada de espetáculos que pretendem desviar a atenção de questões reais de políticas e debates, e orientada para o proselitismo, a fim de criar cúmplices silenciosos nos estragos do expansionismo corporativo e do imperialismo. Em nome dos atos mais sagrados do consumo, os aparatos da mídia estatal, alimentados por turbinas de torpeza moral, não só não conseguem resistir à dominação completa da esfera pública pela lógica do capital, mas promovem ativamente a lógica capitalista. Em outras palavras, sob o pretexto de neutralizar a alienação produzida pelo trabalho social do capital, tornando-nos mais criticamente cidadãos informados, os meios de comunicação de massa promovem ativamente tal alienação.

A fim de abordar estas questões e outras questões afins, a pedagogia crítica precisa ser renovada, necessita ser trazida face a face ao momento revolucionário. Desta vez ela tem que se preocupar com o problema de reafirmar a ação humana e de encontrar formas de organização que facilitem o desenvolvimento humano e da práxis revolucionária. A desqualificação dos pedagogos progressistas (i.e., da esquerda liberal) tem muitas vezes subordinado a práxis ao reino de ideias, das teorias e do regime da episteme.

REFERÊNCIAS

- ALLMAN, P. **On Marx**: an introduction to the revolutionary intellect of Karl Marx. Rotterdam: Sense Publishers, 2007.
- _____. **Critical education against global capitalism**: Karl Marx and revolutionary critical education. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey, 2001.
- BOULES, S. ; Gintis, H. **Schooling in capitalist america**: educational reform and the contradictions of economic life. London: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- CALIFORNIA PUBLIC SCHOOLS. Department of Education. **History-social science content standards for California Public Schools**: kindergarten through grade twelve. Sacramento: California Department of Education. Retrieved: mar.20, 2009. from: <http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/index.asp>, 2000.
- COCHRAN-SMITH, M. **Walking the road**: race, diversity, and social justice in teacher education. New York: Teachers College Press, 2004.
- CRAWFORD, James. **At War with diversity**: US language policy in an age of anxiety. Tonawanda: Multilingual Matters, 2000.
- _____. (In press). Self and society in youth organizing: a case study of one latina youth researcher advocate in one university supported community-based youth organizing program. **UCLA Journal of Education and Information Studies**. Los Angeles: InterActions [S.d].
- DAVIES, S. ; Guppy, N. Focus on english speaking democracies: globalization and educational reforms in Anglo-American democracies. **Comparative Education Review**, v.41, n.4, p. 435-459, 1997.
- DEMOCRACY. In: **Merriam-Webster online dictionary**. Retrieved: apr. 3, 2009. from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/democracy>.
- DEWEY, J. **The school and society**: being three lectures by John Dewey supplemented by a statement of the University Elementary School. Chicago: University of Chicago Press, 1907.
- _____. Creative democracy-the task before us. In: **The philosopher of the common man**: essays in honor of John Dewey to celebrate his eightieth birthday. 2.ed. New York: Greenwood, 1968. p. 220-228. (Original work published 1939).
- DUNCAN-ANDRADE, J.M.R., ; Morrell, E. **The art of critical pedagogy**. New York: Peter Lang, 2000.
- ELLSWORTH, E. Double Binds of Whiteness, In: M. Fine, L. Weis, L.C. Powell, and L. Mun Wong (Eds.), **Off White**: readings on race, power and society. New York: Routledge, 1997. p. 259-269.
- FRANENBURG, R. **White women, race matters**: the social construction of whiteness. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.
- Freire, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Continuum, 1970.
- GEE, J.P., Hull, G., ; LANKSHEAR, C. **The new work order**: behind the language of the new capitalism. St Leonards, Australia: Allen and Unwin, 1996.
- GIROUX, H.A. Channel Surfing. New York: St. Martin's Press, 1997.
- _____. **Pedagogy and the Politics of Hope**: theory, culture, and schooling. Boulder, CO: Westview Press, 1997.
- _____. **Fugitive Cultures**: race, violence, and youth. New York: Routledge, 1996.
- GONZALEZ, N. Moll, L.C. Processual approaches to multicultural education. **The Journal of Applied Behavioral Science**, v.31 n.2, p. 234-244, 1995.
- _____. ; Amanti, C. (Eds.). **Funds of knowledge**: theorizing practices in households and classrooms. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- _____. ; ANDRADE, R., Civil, M., & Moll, L. Bridging Funds of Distributed Knowledge: creating zones of practices in mathematics. **Journal of Education for Students Placed At Risk**, v.6, n.1-2, p. 115-132, 2001.
- GRAMSCI, A. . **Selections from the prison notebooks**. London: Lawrence and Wishart, 1971.

GRANDE, S. **Red pedagogy**: native american social and political thought. Lanham: Rowman & Littlefield, 2004.

GUTIÉRREZ, K.D.; BAQUEDANO-LÓPEZ, P. ; ASATO, J. “English for the Children”: the new literacy of the old world order, language policy and educational reform. **Bilingual Research Journal**, v. 24, n. 1-2, p.1-26, 2000.

_____. ; TEJADA, C. Rethinking diversity: hybridity and hybrid language practices in the third space. **Mind, Culture, and Activity**, v. 6, n.4, p. 286-303, 1999.

_____. ; TURNER, M.G. Putting language back into language arts: when the radical middle meets the third space. **Language Arts**, n.74, p. 368-378, 1997.

HARVEY, D. **Social justice and the city**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1973.

HOOKS, Bell. **Teaching community**: a pedagogy of hope. New York: Routledge, 2003.

HULL, G. ; SCHULTZ, K. Literacy and learning out of school: a review of theory and research. **Review of Educational Research**, v.71, n.4, p. 575-611, 2001.

JUSDANIS, G. Culture everywhere: the swell of globalization theory. **Diaspora**, v.5, n.1, p. 141-161 1996.

KELLNER, D. **Media Culture**: cultural studies, identity, and politics between the modern and the postmodern. New York: Routledge, 1995.

KUMAR, R. **Being, becoming and breaking-free**: Peter McLaren and the pedagogy of liberation. [Interview with Peter McLaren]. Radical notes. Retrieved: mar., 2009. from: <http://radicalnotes.com/content/view/88/39/>.