

Educação Crítica e Desenvolvimento de uma Cidadania Multi-Étnica. Uma Perspectiva da Europa do Sul

Peter Mayo*

Este artigo centra-se na problemática da multi-etnicidade na Europa do Sul. A sua importância decorre dessa realidade que é a imigração, uma característica das mudanças demográficas verificadas nesta parte do mundo, que coloca significativos desafios a uma pedagogia crítica inspirada em Freire. Um certo número de desafios são sublinhados e, a partir dos escritos de Freire, deriva para uma pedagogia crítica que coloca a ênfase no diálogo religioso e inter-étnico e na compreensão intercultural.

Tal como todas as regiões do mundo, a Europa do sul e a zona alargada do Mediterrâneo, estão sob a influência de um fenómeno, comumente designado por globalização, um processo que, no rigoroso sentido do termo, sempre foi um traço do modo de produção capitalista, caracterizado pela reorganização económica periódica e pela contínua busca na exploração de novos mercados¹. Na verdade, é mais apropriado, na actual conjuntura histórica, utilizar o termo “intensificação da globalização”. Esta intensificação resulta dos progressos ocorridos no campo da tecnologia da informação. É um período em que a mobilidade acontece em diferentes níveis. Há a ameaça permanente do “voo do capital” num cenário em que o processo de produção se caracteriza pela disseminação e pelo controlo cibernético. Assistimos igualmente à mobilidade dos trabalhadores dentro e para além desta região. O sul move-se em direcção ao norte na procura de novas oportunidades.

A migração é uma importante característica da região euro-mediterrânica. Tal como foi sublinhado, em 1997, pelo Civil Forum EuroMed:

A imigração representa o aspecto emergente, provavelmente o mais evidente, do vasto processo que caracteriza cada vez mais todo o planeta – a globalização. Mais do que um fenómeno, as migrações representam a certeza histórica que pode ser encontrada hoje, apesar dos diferentes traços, em todos os países, em particular, nos mais desenvolvidos [sic: países industrializados]. Os fenómenos migratórios estão a assumir importância crescente na bacia mediterrânica. (Fondazione Laboratorio Mediterraneo, 1997, p.551).

*Professor da Universidade de Malta.

Com o sul da Europa a ser palco de imigração em larga escala, o Mediterrâneo desempenha um papel importante neste processo, apresentando-se, na opinião generalizada, como uma espécie de “Rio Grande” (Malabotta, 2002, p.73). Tal como uma colega (Carmel Borg) e eu escrevemos algures, pode-se argumentar, no que diz respeito ao movimento de pessoas do Sul do Mediterrâneo para o norte do Mediterrâneo e para além desta região, que o “espectro” do violento processo colonial iniciado pelo “Velho Continente” está a responder com a vingança da “perseguição” (Borg & Mayo, 2002, p.45). Este processo é facilitado pelas condições impostas pelos países altamente industrializados no que respeita a determinados tipos de trabalho a que se junta a circunstância destas necessidades não poderem ser satisfeitas pelo mercado de trabalho interno, não obstante os elevados níveis de desemprego existentes no interior destes países (Apitzch, 1995, p.68). Este facto origina o aumento da presença de “trabalhadores imigrantes”, os quais são, frequentemente, vítimas de terríveis situações de exploração em termos de pagamento, condições de trabalho e de precariedade de vida nos contextos de acolhimento. Esta posição foi defendida por Paulo Freire, a quem farei referência ao longo desta apresentação, por representar uma voz do sul, que fala sobre as preocupações do sul e também porque nos encontramos no contexto do IV Fórum Internacional promovido em sua honra. Na obra *Pedagogia da Esperança*, Freire fala-nos do seu trabalho em Genebra, local onde contactou, através de reuniões e projectos, com trabalhadores imigrantes oriundos de Itália, Espanha, Portugal, Grécia, Turquia e dos países Árabes. Estes trabalhadores imigrantes, permitiram a Freire, conforme ele próprio admite, tomar “contacto com a dura realidade de uma das dimensões mais dramáticas do Terceiro Mundo do Primeiro. A realidade dos trabalhadores imigrantes (...) [e a sua] experiência da discriminação racial, de classe, de sexo” (Freire, 2003, p.123). Freire continua a apontar o medo do opressor como um dos desafios a enfrentar neste contexto, já que a oportunidade de trabalhar, independentemente de quão exploratórias são as condições de trabalho, se transforma na principal preocupação a assumir prioridade sobre a preocupação de mobilização política para confrontar a exploração induzida por este processo de mobilidade do poder laboral através das fronteiras nacionais. Esta mobilidade, envolve, na maior parte dos casos, uma ruptura com as raízes, no contexto de um processo marcado por níveis desequilibrados de desenvolvimento, característico do modo de produção capitalista. Confrontar o medo da opressão constitui-se como a chave do desafio para os educadores progressistas a trabalhar com imigrantes; é a chave do desafio por parte dos educadores progressistas a trabalhar nos países que foram deixados por estes imigrantes.

Claro que esta ponto de vista é aplicável à maior parte das regiões do mundo e não somente ao Mediterrâneo. O que torna todo este processo significativo, no contexto desta região, é, mais uma vez, o facto de os países recebedores de imigrantes, serem os mesmos países que experienciaram, no passado, vagas ma-

ciças de emigração. Estes países experienciaram a passagem de exportadores a importadores de mão-de-obra. Este não é o lugar para nos envolvermos numa discussão sobre a forma como os preconceitos e o racismo vivido pelos colonos no Norte de África e noutras regiões diferem das situações vividas pelos emigrantes oriundos dos actuais países de acolhimento em locais como a Ásia, o Canadá, Austrália, América do Sul, etc. Contudo, e relativamente ao combate à xenofobia e ao racismo, neste contexto, será bom lembrar a situação das pessoas vindas de países de acolhimento aquando da sua fixação em países estrangeiros ou em zonas industrialmente mais desenvolvidas do mesmo país (por exemplo, imigrantes do Mezzogiorno italiano fixados na região norte).

A paisagem arquitectónica e demográfica das cidades do sul da Europa estão a sofrer alterações significativas. Contra este cenário, estamos a assistir à transformação das cidades do sul da Europa. Enquanto a população nestas cidades se torna cosmopolita, a arquitectura é, frequentemente, uma mescla do velho coexistindo com o novo. O global coexiste com o local numa situação de hibridismo. Podemos imaginar, por exemplo, as campanile de Giotto serem justapostas contra os “arcos gémeos dourados” do Macdonald’s. Além disso, em algumas cidades do sul da Europa, as cúpulas das igrejas que, durante séculos, foram encaradas como símbolos da Cristandade contra o Islão, coexistem, hoje, lado a lado, com minaretes². Esta coexistência de símbolos arquitectónicos de diferentes religiões monoteístas, que foi a causa de muitos conflitos no passado, está a tornar-se uma importante característica do horizonte de algumas cidades do sul da Europa.

No seio deste hibridismo cultural, é fácil encontrar as tensões que têm caracterizado a região durante séculos. O fenómeno da xenofobia, ou mais precisamente, islamofobia, tem vindo a difundir-se. Pode-se argumentar que as raízes históricas para este tipo de racismo podem ser encontradas, entre outras, nas cruzadas anti-islâmicas, as quais deixaram a sua marca em vários lugares desta região, tendo-se tornado uma característica da tão falada “herança cultural”. Culturas que, durante séculos, foram construídas como sendo antagónicas, são, hoje, esperadas a coexistir no mesmo espaço geográfico.

Neste contexto, um dos grandes desafios para os educadores, seria o de encorajar os participantes a atravessar as suas fronteiras mentais e culturais, para usar a expressão de Henry Giroux (1992). Atravessar fronteiras implicaria, neste contexto, que começássemos a entender algo mais sobre as outras culturas, incluindo a religião. Talvez a característica mais importante de uma abordagem crítica e anti-racista da educação de adultos, seja o desenvolvimento de um processo de aprendizagem baseado no diálogo autêntico, um conceito-chave na abordagem pedagógica freiriana, que é vista como um meio para permitir:

- que as diferentes culturas que compõem as nossas sociedades se tornem parte integrante do processo educativo

- que os participantes escutem os outros: escutar é usado, aqui, no sentido que lhe é atribuído por Paulo Freire, na *Pedagogia da Autonomia*, onde defende que o escutar tem de ser distinguido da simples possibilidade auditiva, o que implica a abertura ao mundo do outro, “à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 2004, p.119) sem ser reduzido ao outro.

As várias situações de conflito que caracterizam esta região e que podem causar tensão em sociedades multi-étnicas, implicam que atravessemos fronteiras de variadas formas. Muitas das regiões da Europa do sul estão tradicionalmente enraizadas na religião cristã, sobretudo católica e também na Igreja ortodoxa grega. Num verdadeiro ambiente multi-étnico, torna-se imperativo que o conhecimento das diferentes religiões seja providenciado no contexto da educação de adultos e noutros contextos de aprendizagem. No entanto, há sempre o perigo de se produzir uma caricatura. A complexidade da situação pode, facilmente, ser ignorada, através da representação simplista das religiões (Fondazione Laboratorio Mediterraneo, 1997).

O estudo das diferentes religiões deverá ser abordado com a maior seriedade e a melhor preparação possível, com especial ênfase no papel do educador crítico a fazer justiça às diferentes religiões em presença. Isto aplica-se à educação crítica levada a cabo em diferentes locais, incluindo cursos para quem está envolvido nos media. Neste último caso, deveriam ser observadas as Recomendações de 1997 do Civil Forum Euromed: “os media são convidados a apresentar uma imagem correcta das religiões ou culturas, recorrendo, sempre que necessário, a especialistas na matéria” (Fondazione Laboratorio Mediterraneo, 1997, p.512).

No mundo ocidental, abundam concepções erróneas sobre o Islão. Os países do sul da Europa que recebem imigrantes dos países árabes não são excepção. Para haver maior convivência e diálogo entre pessoas de diferentes etnias com origens culturais e tradições diferenciadas, terá que ser feito um esforço de aprendizagem sobre os outros, para atravessar as fronteiras da nossa localização social e para obter a compreensão e o conhecimento necessários ao envolvimento numa leitura crítica dos textos amplamente difundidos (imagens dos media, pacotes de notícias, sistema de representações em filmes e documentários) – lendo a construção do mundo através da palavra, se me é permitida a liberdade de usar a famosa frase de Paulo Freire³. Isto é necessário para que se possa confrontar e problematizar (isto implica um problema de abordagem) uma política de falta de representação resultante de preconceitos historicamente enraizados e de disposições antagónicas instaladas. Neste contexto, o ideal seria não esquecer a ênfase de Paulo Freire na abordagem dialógica da educação e na necessidade dos educadores desconfiarem do perigo e da insídia de uma pedagogia de *laissez faire*.

Em muitos países da Europa do sul, somos confrontados com uma herança

cultural euro-cêntrica, que reflecte um passado colonial, sobretudo em antigos centros de poder colonial como Espanha e Portugal e, como referi anteriormente, com um passado marcado por Cruzadas contra o Império Otomano. Nas regiões do sul europeu, uma abordagem crítica para a educação de adultos permitiria aos seus participantes comprometerem-se criticamente com a herança cultural (não no sentido antropológico do termo cultura) das regiões ou dos países e com as suas políticas de representação. Representações exóticas e frequentemente demoníacas (falsas) de “Alteridade” abundam no seio desta herança cultural, tendo sido a “Alteridade” historicamente, atribuída, nestas zonas, a uma variedade de pessoas, incluindo o “Sarraceno”, olhado como o “Outro” no contexto da “Europa Cristã”. O “Outro” torna-se o tema de uma particular forma de construção, uma forma de Orientalismo, no sentido do termo atribuído por Edward Said. Esta construção denota um sentido de superioridade posicional, também nos termos de Said (Said, 1978), por parte daqueles que promovem esta concepção particular. Trata-se de uma demonização remanescente da construção colonial francesa, “ensinada nas universidades durante mais de vinte anos” e baseada não tão conhecida “prova científica” (Fanon, 1963, p.296), dos povos colonizados da Argélia e do Norte de África, em geral, tão entusiasticamente denunciado por Frantz Fanon no seu clássico volume anti-colonial (ibid.). Nesta região, uma abordagem crítica e freiriana da educação de adultos, implicaria o comprometimento crítico com as políticas de representação de modo a sublinhar as diferentes características das heranças artísticas e históricas dos vários países da região do sul da Europa. Uma política de representação similar caracteriza o domínio da cultura popular na região do sul da Europa, com os espectáculos das marionetas sicilianas, envolvendo os Cruzados e o Predador (frequentemente representado pelo Sarraceno “Outro”), sendo um caso a destacar. Ao introduzir-se imigrantes nas tradições da cultura popular nos países de acolhimento, temos que estar atentos às contradições encontradas no seio destas tradições. Frequentemente, contêm elementos que denigrem os aspectos culturais da própria cultura dos imigrantes.

As produções culturais, ao nível popular e ao nível da chamada “cultura erudita”, podem servir como codificações, no sentido pretendido por Paulo Freire. Conceber estas produções como codificações, permitir-nos-ia, a nós, enquanto educadores e àqueles que trabalham nos cenários da educação, o envolvimento numa leitura crítica da nossa realidade contemporânea. Os conceitos que fazem parte do nosso “senso comum”, usado no sentido gramsciano, podem ter, em parte, as suas raízes comuns nas nossas tradições culturais e folclóricas. Uma vez mais, há conceitos que foram acumulados durante um longo período histórico.

Gostaria de insistir, muito brevemente, numa forma de produção cultural que, do meu ponto de vista, tem potencial para servir de instrumento educacional e que capacita as pessoas de um país que recebe imigrantes, a estabelecer uma relação de empatia com os outros seres humanos que chegam vindos do sul e de

outros lados. O teatro é a forma de produção em que estou a pensar. O teatro tem sido utilizado como um importante instrumento educacional, inclusive como instrumento de aprendizagem comunitário, durante anos. O trabalho de Augusto Boal e de outros trabalhadores culturais bem documentados sobre educação popular e literatura relativa a estudos comunitários, em várias partes do mundo, testemunha isto mesmo. Tem servido como veículo para o processo de codificação e descodificação, o qual tem sido uma característica da abordagem pedagógica freiriana, muito embora tenhamos que ser cautelosos para não transformar este processo num fetiche. Eu diria que o teatro pode servir como um instrumento pedagógico poderoso para promover uma maior solidariedade e compreensão inter-étnicas. Considero verdadeiramente educativo, a este respeito, uma representação dramática em que foram implicados os participantes de uma conferência sobre educação, no Mediterrâneo, que teve lugar em Sestri Levante, Liguria, na Itália, em 1998 (Mayo, 1999). Foi levada a cabo por um grupo de actores oriundos de Génova e envolveu uma justaposição de situações relacionadas com as duras realidades das migrações, tanto do passado como do presente. A situação dos italianos migrantes nos Estados Unidos, Argentina e noutros lugares, e dos italianos do sul que se mudaram para as regiões do norte do país, foi justaposta à situação dos Africanos (incluindo Árabes) e dos Europeus de Leste, que se mudaram para Itália, com as suas narrativas pessoais. As cenas baseadas num movimento dialéctico entre o passado (uma espécie de memória redentora) e o presente, na esperança de uma democracia multi-étnica transformadora e legítima, foram pungentes e absolutamente reveladoras.

Em conclusão, gostaria de identificar os seguintes desafios, de entre muitos outros, a enfrentar pelos educadores na região do sul da Europa, no sentido de ajudar a promover uma cidadania democrática num contexto multi-étnico:

- Os educadores não devem olhar os grupos de imigrantes como “défices”; os programas e experiências existentes devem envolver todos os grupos étnicos, incluindo os grupos étnicos aos quais os educadores pertencem, entendidos como “sujeitos” e não como “objectos”, no sentido das palavras de Freire.

- Os educadores e os decisores políticos devem evitar o desenvolvimento de programas que fomentem o que os italianos chamam de assistencialismo (um termo recorrente em Freire que é frequentemente dado a tradução literal nos textos de língua inglesa), que resulta, frequentemente, numa forma de “desamparo aprendido”.

- Os educadores críticos devem desconfiar da representação daqueles constructos, que fazem parte do discurso ocidental hegemónico, como o “Outro”.

- Os educadores críticos devem estar apetrechados com bons conhecimentos de economia política e do modo como os sistemas económicos segregam os traços étnicos.

- Os educadores críticos precisam transformar-se em “atravessadores de fron-

teiras”: precisam começar a compreender algo mais sobre a cultura dos outros, incluindo a religião.

- Os educadores dos países que recebem imigrantes precisam reconhecer o contributo dos outros países para o desenvolvimento da sua própria cultura; isto incluiria o reconhecimento da contribuição das culturas não europeias para o desenvolvimento dos aspectos da denominada “civilização europeia” (ver Elsheikh, 1999 sobre este tema e sobre o assunto conexo do “síndrome do devedor”).

- A abordagem pedagógica deve estar baseada no conceito-chave do trabalho de Freire e de outros (eg. Buber), como o conceito de Diálogo que enforma a atitude de escuta, para além do mero ouvir.

- Os educadores críticos devem reconhecer que ser migrante constitui apenas um dos aspectos das subjectividades múltiplas e que a cultura de origem cruza-se, necessariamente, com uma série de outras culturas que emergem de outros aspectos da identidade pessoal, nomeadamente culturas relacionadas com o género, classe, “raça”/etnicidade, sexualidade, idade, religião⁴.

- Uma educação crítica deveria basear-se no reconhecimento de que, apesar do factor trabalho pesar na mente dos imigrantes, a noção de cidadania não deve compreender duas dimensões, a de produtor e a de consumidor, mas apenas uma, concebendo-os como actores sociais numa democracia multicultural.

- Uma outra dimensão que evoca o trabalho de Freire como Secretário de Educação em S. Paulo (Freire, 1999; Torres, 1994; Saul, 1995; O’Cadiz et al., 1998) é a de que as escolas não devem permanecer isoladas do resto da comunidade, mas devem fazer parte integrante dessa comunidade e dos contextos envolventes, entendidos na sua bio-diversidade multiétnica e multicultural.

- À luz do ponto anterior, as escolas devem ser construídas enquanto lugares de aprendizagem comunitária com objectivos múltiplos, o que implica alterações nos currícula (cobrindo horários escolares e extra-escolares), na gestão e na administração escolar, na formação de professores/adultos e na arquitectura escolar; os migrantes e outros grupos da comunidade devem ser capazes de sentir-se co-cidadãos, o que pressupõe um sentido de apropriação e de pertença à escola, a qual deve permitir o acesso das crianças e atender às próprias estruturas relevantes, durante e após o horário escolar (ajustamentos físicos são necessários, de modo a criar espaços para os adultos).

Esta lista não pretende ser exaustiva e tem subjacente a intenção de ajudar a fomentar o debate neste círculo dialógico. No final desta discussão, mais desafios terão sido identificados, em aditamento a este rol.

Correspondência

University of Malta Msida MSD 06 MALTA

Email: peter.mayo@um.edu.

Notas

* Tradução e revisão científica, do original em inglês, de Madalena Mendes.

¹ Este contributo resulta das seguintes anteriores publicações do autor: (1) Mayo, P. (2001). Globalisation, Postcolonialism and Identity. The role of education in the Mediterranean Region. In Nada Svob Dokic (Ed.). *Redefining Cultural Identities: The Multicultural Contexts of the Central European and Mediterranean Regions*. Zagreb: Institute for International Relations; (2) Mayo, P. (2004) (Cap.5). *Reinventing Freire in a Southern Context: The Mediterranean*. In Mayo, P. *Liberating Praxis. Paulo Freire's Legacy for radical education and Politics*. Westport, Connecticut: Praeger.

² A coexistência de igrejas Cristãs com minaretes tem sido uma característica de alguns lugares do Mediterrâneo, durante séculos, no sentido em que os minaretes datados do tempo dos Mouros têm servido como torres sineiras para as igrejas católicas em certas cidades do Mediterrâneo.

³ Leitura da palavra e do mundo.

⁴ O termo "multiculturalismo", tal como o entendo, é usado no sentido de abranger as várias culturas que resultam das identidades dos povos e das sociedades em geral e não deve ser utilizado, como parece ser o caso em muitas zonas da Europa, indistintamente como multi-eticidade.

Referências bibliográficas

- Apitzsch, U. (1995). *Razzismo ed Atteggiamenti Verso gli Immigrati Stranieri. Il Caso della Republica Federal Tedesca*. Quaderni dei Nuovi Annali, University of Messina, 33.
- Borg, C. & Mayo, P. (2002). *Towards an Ant-iracist Agenda in Education. The case of Malta*. *World Studies in Education*, 2 (2), 47-64.
- Elsheikh, M. (1999). *Le omissioni della cultura italiana*. In I. Siggillino (Ed.). *L'Islam nella Scuola*. Milano: Editore Franco Angeli.
- Fannon, F. (1963). *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press Inc.
- Fondazione Laboratorio Mediterraneo (Ed.) (1997). *Obiettivi e Mezzi per il partenariato Euromediterraneo*. Il Forum Civile Euromed. Naples: Magma.
- Freire, P. (1999). *A Educação na cidade*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2003) (11ª ed.). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2004) (29ª ed.). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossings, Cultural Workers and the Politics of Education*. New York e London: Routledge.
- Malabotta, M. R. (2002). *Education for a Multicultural Italy*. *Journal of Postcolonial Education*, vol. 1, nº 2, 69-79.
- Mayo, P. (1999). *Towards a Critical Multiculturalism in the Mediterranean. Reflections on the Conference: Il Mare che Unisce. Scuola, Europa e Mediterraneo*. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 4 (1), 117-122).
- O' Cadiz, P.; Wong, P. L. & Torres, C. A. (1998). *Education and democracy. Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo*. Boulder: Westview Press.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Random House.
- Saul, A. M. (1995). *Municipal Educational Policy in the city of São Paulo, Brazil (1988-1991)*. In C. A. Torres (Ed.). *Education and Social Change in Latin America*. Melbourne: James Nicholas Publishers.
- Torres, C. A. (1994). *Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of S. Paulo*. *Comparative Education Review*, 38, 181-214.