

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LAIS MARIA PAPA

**GOVERNAMENTALIDADE E MULTICULTURALISMO NA REVISTA NOVA  
ESCOLA**

CAMPINAS

2016

LAIS MARIA PAPA

**GOVERNAMENTALIDADE E MULTICULTURALISMO NA REVISTA NOVA  
ESCOLA**

Dissertação apresentada à Pontifícia  
Universidade Católica de Campinas, PUC-  
Campinas, como requisito para a obtenção do  
título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino

Campinas, SP

2016

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t306.446 Papa, Laís Maria.  
P213g Governamentalidade e multiculturalismo na revista Nova Escola /  
Laís Maria Papa. - Campinas: PUC-Campinas, 2016.  
87p.

Orientador: Artur José Renda Vitorino.  
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Cam-  
pinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Gradua-  
ção em Educação.  
Inclui bibliografia.

1. Multiculturalismo. 2. Comunicação - Metodologia. 3. Foucault,  
Michel, 1926-1984. 4. Análise do discurso. 5. Educação - Periódicos.  
6. Educação e Estado. 7. Comunicação - Metodologia. I. Vitorino, Artur  
José Renda. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro  
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação.  
III. Título.

22.ed.CDD – t306.446

**LAIS MARIA PAPA**

**GOVERNAMENTALIDADE E MULTICULTURALISMO NA REVISTA NOVA ESCOLA**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

**APROVADA: 15 de dezembro de 2016**

---

Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino  
(Orientador - PUC-CAMPINAS)

---

Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios  
(PUC-CAMPINAS)



---

Prof. Dr. Roque Strieder  
(UNOESC)

Aos meus avós que, por toda prosa e poesia, viverão para sempre em mim

## RESUMO

Esta pesquisa tratou de investigar como o tema multiculturalismo vem sendo veiculado na mídia – especificamente, na revista *Nova Escola*. O objetivo geral foi examinar como o tema multiculturalismo vem sendo tratado e discutido na e pela revista *Nova Escola* por meio da análise dos dispositivos didático-pedagógicos nela presentes, os quais incluem reportagens, entrevistas, artigos, imagens e análises de especialistas. Buscou-se compreender, por meio das pedagogias multiplicadas veiculadas por essa revista, como os dispositivos didático-pedagógicos produzem subjetividades, pelas quais permitem delimitar a *performance* da governamentalidade, na concepção de Michel Foucault e de Nikolas Rose. A partir de noções propostas por Michel Foucault, por meio da arqueologia dos saberes, utiliza-se dos enunciados dos discursos para organizar o seu quadro conceitual, cuja dimensão analítica delimita o objeto a ser estudado e traz à luz como o saber é engendrado pelas práticas discursivas que permitem a delimitação de dispositivos e disciplinas afeitas à sociedade. Foi realizada uma análise social com capacidade de apreender uma dimensão abrangente na concretização das relações saber-poder, privilegiando os discursos ditos científicos e/ ou acadêmicos. Desta forma, a análise do material buscou, por meio do conceito de governabilidade de Foucault, mostrar como os dispositivos didático-pedagógicos presentes nesse veículo de comunicação produzem subjetividades na efetivação do saber-poder. Também, foram investigadas as práticas discursivas do Estado, o qual assume o discurso multicultural por meio de discursos prescritivos para serem efetivados no ambiente escolar, cujo fim é o de gerar a “unidade na diversidade”. Assim, que a revista *Nova Escola* apresenta elementos que nos permitiram observar o papel que o discurso multicultural tem ocupado em nossa sociedade. Assim, os discursos visaram gerar a unidade na diversidade ao tematizarem a multiculturalidade.

Palavras-chave: multiculturalismo; dispositivos didático-pedagógicos; governamentalidade; Nova Escola.

## ABSTRACT

This research tried to investigate how the subject of multiculturalism has been published in the media, specifically in the magazine *Nova Escola*. The general objective was to examine how the subject of multiculturalism has been treated and discussed, in and by the magazine *Nova Escola*, through the analysis of pedagogical didactic devices in it, which include: reports, interviews, articles, images and analysis of specialists. It was sought to understand through the multiplied pedagogies conveyed by this magazine, how the didactic- pedagogical devices produce subjectivities, which allow the performance of governmentality, in the conception of Michel Foucault and Nikolas Rose. From notions proposed by Michel Foucault through the archeology of knowledge, it uses the statements of discourse, to organize its conceptual framework, whose analytical dimension defines the object to be studied and brings to light, as knowledge is engendered by discursive practices which allow the delimitation of devices and disciplines of society. A social analysis was carried out, with the capacity to apprehend a comprehensive dimension in the realization of knowledge-power relations, privileging the so called scientific or academic discourses. In this way, the analysis of the material will seek, through Foucault's concept of governability, to show how the didactic-pedagogical devices present in this vehicle of communication produce subjectivities in the realization of know-power. Also, the discursive practices of the State, which assumes the multicultural discourse through prescriptive statements, to be effective on the school environment, whose purpose is to generate the "unity in diversity". Thus, the *Nova Escola* magazine features elements that allowed us to observe the role that multicultural discourse has occupied in our society.. Thus, the speeches were aimed at generating unity in diversity, when they are talking about this subject.

**KEYWORDS:** multiculturalism; didactic and pedagogical devices; governmentality; New School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Lista de figuras

**Figura 1:** Capa da Revista Nova Escola, edição n.277, de novembro de 2014

**Figura 2:** Capa da Revista Nova Escola, edição n.277, de novembro de 2014

**Figura 3:** Capa da Revista Nova Escola, edição n.410, de novembro de 2004

**Figura 4:** Capa da Revista Nova Escola, edição n. 272, de maio de 2014.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I: AS NARRATIVAS PARA GERAR A “UNIDADE NA DIVERSIDADE” ..	16
1.1 A unidade por meio da “lei particular das forças diagonais” .....	17
1.2 A pluralidade cultural para os PCNs .....	21
1.3 Para a construção da Base Nacional Comum Curricular.....	33
1.4 As especialistas do tema multiculturalismo.....	36
CAPÍTULO II: MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO PELA CONCEPÇÃO PÓS- CRÍTICA .....	46
2.1 Das teorias tradicionais às teorias críticas .....	47
2.2 As teorias pós-críticas.....	53
2.3 Depois das Teorias Críticas e Pós-críticas.....	56
CAPÍTULO III: A <i>NOVA ESCOLA</i> E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES.....	58
3.1 Governamentalidade para Foucault e Rose .....	58
3.2 Pedagogias multiplicadas e a revista <i>Nova Escola</i> .....	61
3.3. O sujeito multicultural na revista <i>Nova Escola</i> .....	64
3.3.1 “Isto é Brasil” .....	65
3.3.2 “A educação não tem cor” .....	71
3.3.3 “Combater a discriminação para promover o livre-arbítrio” .....	75
3.3.4 “Não nascemos racistas, nos tornamos racistas” .....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	85

## INTRODUÇÃO

Nesta dissertação investigaremos como o tema multiculturalismo vem sendo trabalhado na mídia– especificamente na revista *Nova Escola*. A escolha desse corpus se deu porque a revista é indicada aos professores do ensino fundamental, e está consolidada no mercado editorial brasileiro, sendo veiculada nacionalmente desde 1986 por meio da Fundação Victor Civita.<sup>1</sup>

A análise do material buscou, por meio do conceito de governabilidade de Foucault e Rose mostrar como os dispositivos didático-pedagógicos, presentes nessa revista, produzem subjetividades na efetivação do saber-poder. Outro aspecto importante que se faz necessário investigar é como o Estado assume o discurso multicultural em seus Parâmetros Curriculares Nacionais.

Deste modo, buscaremos, especificamente: i) expor e analisar as Políticas Públicas na construção do currículo sobre o tema multiculturalismo no Brasil no final do século XX e início do século XXI; ii) apresentar o currículo e o multiculturalismo pelo viés da concepção pós-crítica; iii) identificar e problematizar como os dispositivos didático-pedagógicos presentes na Revista *Nova Escola* produzem subjetividades, cujo fim é o de garantir a governamentalidade dos indivíduos assim compostos pelo saber-poder.

A realização das análises pauta-se pelo seguinte questionamento: por meio do tema multiculturalismo, presente na revista *Nova Escola*, como estão presentes os dispositivos didático-pedagógico para a produção de subjetividades?

Agamben trata da hipótese de que “dispositivo” é um termo técnico categórico e frequente nos estudos de Foucault, principalmente na fase em que ele começa a se preocupar com a “governamentalidade”. Embora falte em Foucault uma definição incisiva do termo, Agamben resume três pontos importantes para se apropriar do conceito de dispositivo:

- a. É um conjunto heterogêneo, linguístico e não-linguístico, que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos.
- b. O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre numa relação de poder.
- c. Como tal, resulta do cruzamento de relações de poder e de relações de saber. (Agamben, 2014, p. 24)

Para Foucault, interessava investigar como os dispositivos agem concretamente nas relações de saber. Os dispositivos passam a substituir as categorias gerais ou universais, como

o Estado, a Lei e o Poder para todo conceito operativo que indique um conjunto de práticas e mecanismos que objetivem uma medida ou uma tecnologia de poder.

Como um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições, os dispositivos tem por objetivo gerir, governar e controlar, de modo coercitivo ou não, os comportamentos e os pensamentos dos homens:

O termo dispositivo nomeia aquilo em que e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser. Por isso os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o sujeito. (Agamben, 2014, p. 37)

De fato, todo dispositivo provoca um processo de subjetivação, e é por meio dele como nos alertou Foucault, que se vira gerar uma sociedade disciplinar, através de práticas, de discursos e de saberes culminamos na criação de corpos dóceis, “isto é, o dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo (Agamben, 2014, p. 47)

Assim, para Agamben (2014, p. 39), dispositivo, em seu sentido literal é qualquer coisa que tenha por finalidade a intenção de “capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. O poder não fica mais restrito às instituições formais e legais como as prisões ou manicômios, ele se engendra em relações de poder mais sutis por meio da linguagem, da literatura, dos computadores entre outras. McLaren e Giroux (2000, p.25) também afirmam sobre o poder da linguagem:

O excesso de linguagem chama-nos a atenção para as formas pelas quais o discurso está integralmente ligado, não apenas a proliferação de significados, mas também à produção de identidades sociais e individuais, ao longo dos tempos e em condições de desigualdade. Como questão política que é, a língua opera como um espaço de luta entre diferentes grupos, os quais, por várias razões, polícionam suas fronteiras, significados e ordenamentos. Pedagogicamente, a linguagem fornece as autodefinições a partir das quais as pessoas agem, negociam as várias posições do sujeito e assumem um processo de nomear e renomear as relações entre elas próprias, os outros e o mundo.

Portanto, a linguagem é utilizada tanto para autenticar como para marginalizar diferentes posições subjetivas, o conhecimento por meio dela passa a construir identidades, desejos e necessidades.

A teoria educacional, aqui analisada em um veículo de comunicação, a revista *Nova Escola*, tece uma prática discursiva de formação em que “o conhecimento se torna manifesto,

as identidades são formadas e desconstituídas, os agentes coletivos aparecem e a prática crítica encontra as condições nas quais pode emergir” (McLaren, 2000, p. 25). Assim, os discursos veiculados por essa revista emergem por meio do policiamento da linguagem que contém, por exemplo, certas preocupações, exemplificações ou proibições. A teoria educacional não tem sido produtora em analisar como as relações desenvolvidas nos espaços escolares desenvolvem e legitimam formas de subjetividade, em como as relações de poder constituídas na escola produzem modos de viver e de pensar, além de organizar o espaço, o tempo e o corpo:

O uso da linguagem é partidário e político porque cada vez que a usamos, incorporamos a maneira pela qual os processos culturais foram “escritos” em nós e como nós, de nossa parte, escrevemos e produzimos nossos próprios *scripts* para nomear e negociar a realidade. Produzimos a linguagem e somos produzidos por ela (McLaren, 2000 p. 32)

Se é verdade que entendemos o mundo por meio da linguagem produzida por uma série de interesses e formas de poder, concluímos, novamente, que temos nossa subjetividade, ou seja, a forma de pensar nossa experiência, produzida pela própria linguagem. McLaren (2000, p. 34) nos aponta que os discursos fomentados por meios materiais ou institucionais são governados por práticas discursivas que dirigem o que deve ser dito ou não ou quem deve falar com autoridade e quem deve escutar.

A revista *Nova Escola*, em suas reportagens, desenvolve um discurso que pode ser considerado “um sistema regulado de afirmações”, pelas quais estabelece configurações particulares de poder, vinculados a uma certa posição ideológica para desenvolver práticas significantes em seus efeitos de poder (McLaren, 2000, p. 32).

A questão é saber como, por qual dispositivo didático-pedagógico, os professores são produzidos como sujeitos multiculturais, e como isso tem normalizado os papéis que desempenham como educadores. Ao diagnosticarem as formas ou relações que os produzem, os professores podem tornar-se mais conscientes de sua própria formação.

Para tal, entende-se por dispositivos didático-pedagógicos “um conjunto de aparatos, os quais possibilitam que os indivíduos se tornem participantes da produção de subjetividades” (Vitorino; Montanari, 2014, p. 135-136). Esses aparatos, portanto, incluem reportagens, entrevistas, artigos, imagens e análises de especialistas que se julgam estar em concordância com a sensibilização, a valorização e a incorporação de identidades plurais sejam em políticas públicas ou em práticas curriculares que desafiam os preconceitos e os estigmas.

Ao analisar o tema do multiculturalismo veiculado na revista *Nova Escola*, a qual mobiliza os dispositivos didático-pedagógicos para a produção de subjetividades, constatamos

que a hipótese que pode ou não ser demonstrada é a de mostrar que a revista *Nova Escola*, por meio de dispositivos didático-pedagógicos, produz subjetividades pelos quais permitem a instauração de governamentalidade na concepção de Michel Foucault.

Para buscar respostas a questão levantada e atingir os objetivos estabelecidos, foi realizada a revisão da literatura especializada, que foi selecionada por meio de busca refinada nos bancos de dados e *Scielo*, leitura de artigos científicos, livros de autores e teóricos clássicos, bem como a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente quando elas se reportam sobre o tema pluralidade cultural. Outras fontes oficiais foram elencadas e elas deverão também ser investigadas e inquiridas, tais como:

A partir dos referenciais teóricos oriundos de Michel Foucault, foram analisados três exemplares da revista *Nova Escola* que expuseram o tema multiculturalismo e que foram impressos após a divulgação do tema “pluralidades culturais” nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997. A pluralidade cultural brasileira forma um dos temas transversais dos PCNS, ao considerar um modelo de escola que pode privilegiar seu espaço para o trato com a pluralidade cultural.

O *corpus* documental/bibliográfica das revistas foi analisado por meio de dispositivos didático-pedagógicos para a produção de subjetividades - isso de acordo com o aporte teórico de Foucault e de Rose.

Para realizar essa metodologia, as seguintes questões, postas por Marson (1984), foram feitas: i) O que o documento é capaz de nos dizer? ii) Por que tal documento existe? iii) Quem o fez, em que circunstâncias e para qual finalidade? iv) Qual é o caráter que comanda sua existência? v) Por quem fala tal documento? vi) De que história particular participou? vii) Que ação e que pensamento estão contidos em seu significado? viii) Em que consiste seu ato de poder? Faz-se necessário esclarecer que todo o referencial bibliográfico também será considerado um documento.

Procederemos com a análise do material da seguinte maneira: partindo do conceito de governamentalidade de Foucault, estudar e buscar as contribuições que esse autor tem a nos oferecer, assim como Rose, para a análise dos dispositivos didático-pedagógicos presentes em *Nova Escola* e os quais produzem subjetividades. Outro aspecto importante, que se faz necessário investigar, é como o Estado realiza práticas discursivas sobre o multiculturalismo presentes, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Deste modo, a revista *Nova Escola* apresenta elementos que nos permitirão observar o papel que o discurso multicultural tem ocupado em nossa sociedade. O que nos permitirá afirmar que o poder não está centralizado

no Estado, e que o poder, mais do que censurar, encarcerar, obliterar, produz o sujeito a ser governado.

No capítulo I, foram analisados seis documentos, quais sejam: i) *Como se deve escrever a História do Brasil*; ii) a Constituição Federal de 1988; iii) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996); iv) os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997; v) Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011; e vi) a Base Nacional Comum Curricular, em segunda versão publicada em abril de 2016. No sentido de trazer a lume como tais documentos procuram, por meio de narrativas, gerar a unidade na diversidade visando incutir culturalmente a ideia de nação brasileira entre os seus habitantes. Neste sentido, tal princípio de geração de uma identidade nacional brasileira é amparado pela necessidade de unificar as múltiplas culturas existentes no Brasil.

No capítulo II, tomaremos como referência para a discussão do tema multiculturalismo o livro de Tomaz Tadeu da Silva (2004) *Documentos de identidade – Uma introdução às teorias do currículo*, que expõe com acuidade o então denominado pensamento pós-crítico para debater os paradigmas presentes desde as teorias curriculares tradicionais até as denominadas teorias pós-críticas.

No capítulo III, analisaremos a construção de práticas pedagógicas que, ao mesmo tempo em que ultrapassam os muros da escola, estão nela presentes como parte desses ecossistemas. Deste modo, vamos mostrar a distribuição e a veiculação da revista *Nova Escola* voltada para a educação escolar e, conseqüentemente, para uso dos professores de ensino fundamental (principalmente aqueles que sofrem com a precarização em sua formação), e como suas reportagens, entrevistas geram relações entre os indivíduos e os discursos incorporados na construção de identidade. Pensamos, assim, a escola sob a ótica da cultura, partindo-se do pressuposto que nenhum conhecimento é neutro, pois que ele inexoravelmente está associado axiologicamente a uma determinada escala de valores presentes na sociedade.

O desafio, portanto, consiste em compreender o papel da linguagem e da cultura nas práticas pedagógicas, a fim de criar ambientes de aprendizagem favoráveis para a ampliação e reformulação de compreensões, conceitos e novas linguagens e pensamentos. Daí a necessidade de valorizar as identidades plurais de gênero, raça, padrões linguísticos, étnicos, culturais e outros, no contexto educacional.

Concordamos com McLaren quando ele afirma que “o conteúdo de diferenças e discursos culturais particulares são menos importantes do que a forma com que tais diferenças estão embutidas e relacionam-se com a ampla totalidade social das diferenças políticas, sociais

e econômicas” (McLaren, 2000, p. 17). Por isso, não nos dedicaremos, nesta dissertação à corroborar com as flutuações conceituais do termo multiculturalismo.

Na contramão dos multiculturalistas, que se preocupam em enfatizar a importância dos termos ligados à diversidade e que praticam discursos e afirmações que têm por objetivo o consenso, McLaren em seus estudos problematiza, por exemplo, questões mais amplas relacionadas às construções políticas e sociais apoiadas em modelos democráticos neoliberais. Para nós, a questão amplia-se ao analisarmos como os estudos multiculturais têm produzido os sujeitos e suas subjetividades:

Posições de sujeito na linguagem são dadas a professores e estudantes, as quais governam suas possibilidades de interpretação do mundo. O acesso a formas particulares de subjetividades é também regulado pelo ato de ler a si próprio, além das relações sociais e de poder institucionalizadas, que fornecem, muitas vezes, o contexto para o privilégio de certas leituras baseadas em raça, classe e gênero (McLaren, 2000, p. 36)

Por isso, consideramos os textos como criadores de significados e modelos de compreensão que precisam ser analisados, para que os leitores não se submetam a sua autoridade e sim entendam que pode haver um processo de compreensão e transformação: “precisam escrever e reescrever as histórias nos textos que lêem, de forma a serem capazes de identificar e desafiar, se for o caso, as maneiras pelas quais tais textos funcionam ativamente para construir suas histórias e vozes” (McLaren, 2000, p.38).

## **CAPÍTULO I: AS NARRATIVAS PARA GERAR A “UNIDADE NA DIVERSIDADE”**

Neste capítulo será exposto como tais documentos: : i) Como se deve escrever a História do Brasil; ii) os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997; iii) a Constituição Federal de 1988; iv) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996); v) política curricular nacional vi) Diretrizes Curriculares Nacionais; vii) a Base Nacional Comum Curricular, em sua 2ª edição publicada em abril de 2016 buscam por meio de narrativas gerar a unidade na diversidade no sentido de inculcar culturalmente a ideia de nação brasileira entre os seus habitantes. Neste sentido, tal princípio de geração de uma identidade nacional brasileira é amparado pela necessidade de unificar as múltiplas culturas existentes no Brasil. Por isso, o tema do multiculturalismo permite pensar como essa unidade foi forjada para que os habitantes de todas as regiões do Brasil se identifiquem – de forma sub-repticiamente “natural” – como brasileiros. Afinal, não há dúvidas de que no território brasileiro sentimo-nos brasileiros! Independentemente da origem dos diversos povos que formaram historicamente o Brasil, em última instância há a necessidade de constituir uma comunidade comum que permita e dê os parâmetros de instauração da unidade nacional da perspectiva cultural aos seus habitantes.

Em tais documentos oficiais, notam-se as ocorrências de processos que prescrevem e orientam parâmetros culturais com o fim de gerar a identidade nacional, pelos quais o Estado continua legitimado a orientar políticas públicas educacionais, que buscam produzir sujeitos orientados multiculturalmente cujo fim seja o de viverem harmonicamente entre si nessa comunidade imaginada que é a nação brasileira. E não é somente o Estado o lugar dessa produção de sujeitos, a mídia (e aqui nos reportamos à revista *Nova Escola*) também procura realizar tal objetivo, qual seja, a de produzir subjetividades.

Desta forma, os seis documentos mencionados acima serão interpretados como narrativas geradas por relações de saber-poder em conformidade com a governamentalidade - na acepção de Michel Foucault (2015) - na medida em que elas tentaram e continuam a buscar construir o brasileiro em seu precípua sentido cultural. Aqui, então, o nosso pressuposto é que esses discursos naturalizam as relações culturais, tornando-as comuns e aceitas como realidade. É um referente cultural que não se mostra como referente, mas como a própria realidade.

### 1.1 A unidade por meio da “lei particular das forças diagonais”

Primeiramente, os nossos estudos mostraram que foi por meio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (fundado em 1838), que ao propor um concurso sobre a melhor forma de narrar a História do Brasil, o trabalho vencedor foi a proposta do naturalista bávaro Karl Friedrich von Martius, “*Como se deve escrever a História do Brasil*”, cuja ideia central fora a de gerar a nação brasileira. Este documento, a despeito de ter sido escrito e publicado em 1845, formulou tópicos retóricos que tornaram forte e comum a ideia de que o Brasil e os brasileiros são frutos da miscigenação das três raças, a saber: a “cor de cobre ou americana, a branca ou caucasiana, e enfim a preta ou etiópica” (MARTIUS, [1843], 2010, p. 64).

Para nós, essa dissertação de Martius se configurou como um dos documentos que tratam da formação brasileira e de seu caráter multicultural. À época, começava a surgir orientações de ordem pragmática no estudo da História, pela qual a análise documental aparecia como condição de verdade. Para esse autor, há a tarefa de investigar as contribuições das três raças que configuram a História do Brasil, ao considerar a formação étnica, local e regional, para depois articulá-las a uma única história nacional. E os encaminhamentos dos trabalhos ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro estavam intimamente ligados ao momento histórico vivido: a preocupação em construir a unidade brasileira o qual seria o fardo dos bacharéis.

Com essa obra, Martius alicerçou as bases de um projeto histórico que garantiu e tem garantido a nossa identidade nacional. De suas interpretações foi construída a identidade de toda a população brasileira, e, principalmente, norteou e tem norteado o raciocínio dos historiadores brasileiros preocupados em fazer a biografia da nação. E essa forma de narrar a biografia da nação tem sido repetida desde então.

A proposta do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro tinha por ementa a apresentação de um plano para se escrever a história antiga e moderna do Brasil, considerando suas partes política, civil, eclesiástica e literária. Tratava também da dificuldade que os autores encontravam para escrever a história do Brasil, posto a grande extensão territorial brasileira e suas diversidades, diferentes variedades de fauna, flora, clima, solo e costumes. Ao historiador restava a necessidade de se integrar às diversidades regionais brasileiras. Para tal, Martius afirmou que, para conseguir observar as diferentes contribuições de povos de diversos lugares, haveria de aceitar, de uma perspectiva religiosa e humanitária, a participação das “raças inferiores” na formação do Brasil, quais sejam: os nativos e os africanos.

Naquele momento histórico, pós-período de diversos conflitos que buscaram a sua independência e poderiam fragmentar o território nacional, havia a necessidade de criar uma

unidade nacional, um sentimento de pertencimento de todas as raças que aqui viviam. Martius, de formação pragmática, ao propor a união das três raças para a formação do povo brasileiro, se esforça em tratar as contribuições de cada uma para a formação do Brasil, mas deixa claro que o papel reservado ao branco - e, portanto, o português - como o mais importante agente civilizador, o principal motor desse processo. Ao índio e ao negro foram relegados os papéis de meros colaboradores da formação do Brasil.

Para compreender o papel das raças na formação da população, era necessário o estudo de cada uma delas e de suas características e relações. E, a partir de sua miscigenação, desenvolver a biografia nacional, que garantisse neste processo histórico a conclamada unidade nacional, todas elas em prol de uma nação.

Sua visão é permeada por elementos comuns ao seu tempo. Sobrepe os valores morais do “homem branco” sobre as demais raças e conforme afirmou Vitorino (2014) a “harmoniosa miscigenação racial brasileira foi um mito forjado por Martius, que procurava com a narrativa histórica dar uma *unidade* à recém nação brasileira. Tal unidade histórica era mais um elemento ideológico” e fora proposto pelo ordenamento dos Saquaremas. Assim, de acordo como Martius:

Cada uma das particularidades *physicas* e *moraes*, que distinguem as diversas raças, offerece a este respeito um motor, especial; e tanto maior será a sua influência para o desenvolvimento *commum*, quanto maior fôr a energia, número e dignidade da sociedade de cada uma d’essas raças. D’ isso necessariamente se segue que o portuguez, que, como descobridor, conquistador e senhor, poderosamente influiu n’ aquelle desenvolvimento; o portuguez, que deu as condições e garantias *moraes* e *physicas* para um reino independente; que o portuguez se apresenta como o mais poderoso e essencial motor (MARTIUS [1843] 2010, p. 64)

As três raças participaram na formação da população, “vendo nós um povo novo nascer e desenvolver-se da reunião e contacto de tão diferentes raças humanas, podemos avançar que a sua história se deverá desenvolver segundo uma lei particular das forças diagonaes” (MARTIUS [1843] 2010, p. 64), lei esta que subordinou tanto os indígenas quanto os negros à raça que Martius considerou a predominante: a branca, portuguesa.

Para compreender a história do Brasil, fora necessário estudar como o encontro das raças se deu ao longo do território nacional. Ao considerar a extensa faixa territorial do país e a pluralidade de sua geografia e população, o autor sugeriu estudos de história regional e, para tal, as viagens científicas seriam de suma importância.

Os estudos do Brasil, de acordo com Martius, deveriam contemplar a história local e regional, levando em consideração a sua formação étnica, mas com o cuidado de articulá-la à

unidade nacional. Formava-se, assim, o conceito de nação, ao ressaltar a importância de se agrupar regiões e etnias com suas características diversas, procurando integrá-las a um todo: a nação brasileira.

A primeira raça a ser trabalhada pelo autor foi a indígena, cuja “natureza primitiva” deveria ser estudada e compreendida para, depois, inseri-las nas relações com os brancos e os negros. As investigações historiográficas sobre os indígenas seguiriam a seguinte ordem:

Em primeiro lugar, devemos considerar o indígena brasileiro em suas manifestações exteriores, como ente physico, e comparal-o com os povos vizinhos da mesma raça. O passo immediato nos levará à esfera da alma e da intelligência d’estes homens; a isto se ligam investigações sobre a extensão de sua actividade espiritual e como ela se manifesta por documentos históricos (MARTIUS [1843] 2010, p. 68).

Em sua biografia da nação, Martius pautava-se na observação direta e, sobretudo, no estudo da língua, visto como a manifestação mais significativa desta “raça primitiva do Brasil”. No decorrer do método, foram acrescentadas informações referentes aos costumes e hábitos de maneira geral e ao conhecimento indígena relativo à natureza e ao uso das plantas. Naturalista que Martius era, estava especialmente interessado na flora tropical, e percorreu em expedições boa parte do território brasileiro.

A segunda raça a ser descrita foi a portuguesa. Assim, era preciso compreender o sentido da colonização portuguesa no Brasil, bem como sua expansão ultramarina, pois “[...] o período de descoberta e colonização primitiva do Brasil não póde ser compreendido, senão em seu nexos com as façanhas marítimas, commerciaes e guerreiras dos portuguezes, que de nenhum modo pode ser considerado como factos isolados na história d’esse povo activo [...]” (MARTIUS [1843] 2010, p. 74). O historiador, deveria, ainda, compreender o desenvolvimento civil e legislativo luso e ocupar-se da transversalidade da tradição intelectual portuguesa no Brasil:

[...] pertence à tarefa do historiador brasileiro occupar-se especialmente com o progresso da poesia, rhetórica e todas as mais sciencias em Portugal, mostrar a sua posição relativa às mesmas no resto da Europa e apontar qual a influencia que exerceram sobre a vida scientifica, moral e social dos habitantes do Brasil. (MARTIUS [1843] 2010, p. 78)

Neste sentido, Martius propôs aos historiadores brasileiros que pesquisassem: a organização social que os patrícios que aqui estavam a desenvolver; a relação familiar dos colonos, e como viviam e se relacionavam no interior de suas casas coloniais; qual era a relação que tinham com seus escravos; a ação da igreja, da escola, das ideias eurocêntricas que circulam

em terras nacionais, a vida militar, o comércio, as grandes navegações, e a construção naval. Deste modo, mesmo coexistindo diversas culturas no Brasil, quem iria estabelecer e direcionou o seu amálgama foi o português.

O último grupo racial a ser ressaltado por Martius foi o negro. De todas as raças, o negro foi a raça que mais brevemente foi tratada pelo autor, pois aos negros foram dedicados poucos parágrafos. Genericamente, ele propôs que se investigasse a história universal do tráfico negreiro da África para o Brasil, e a situação das colônias portuguesas na África, a fim de buscar as contribuições que os escravos africanos tiveram no desenvolvimento civil, moral e político brasileiro: “[...] mister é indagar a condição dos negros importados, seus costumes, suas opiniões civis, seus conhecimentos naturais, preconceitos e superstições, os defeitos e virtudes próprias à sua raça em geral [...]” (MARTIUS [1843] 2010, p. 81).

Ainda “*Sobre a forma que deve ter uma história do Brasil*” (Martius [1843] 2010, p. 82), ele fez algumas considerações contrárias às obras que narraram seu próprio território e particularidades, e às quais não contribuíram para gerar a unidade nacional: “As obras até o presente publicadas sobre as províncias, em separado, são de preço inestimável. Ellas abundam em factos importantes, esclarecem até com minuciosidade muitos acontecimentos; comtudo não satisfazem ainda [às] exigências da verdadeira historiographia” (MARTIUS [1843] 2010, p. 82). E prossegue com a seguinte questão:

O que avultará repetir-se o que cada governador fêz ou deixou de fazer na sua província, ou relacionar factos de nenhuma importância histórica, que se referem à administração de cidades, municípios ou bispados, &c; ou uma escrupulosa acumulação de citações e autos que nada provam, e cuja authenticity histórica é por vezes duvidosa? – tudo isso deverá, segundo minha opinião, ficar excluído. (Martius [1843] 2010 p. 82)

Assim, a grande extensão territorial é vista por ele como uma das dificuldades para fazer a biografia da nação brasileira, pois suas particularidades regionais seriam vistas mais como crônicas do que como História. Deste modo, ele considerou os fatos e acontecimentos referentes às províncias pouco significantes na medida e que tal narrativas regionais não serviam à historiografia nacional geradora da identidade nacional. Deste modo, a crítica de Martius de que as narrativas regionais haveriam “de prejudicar o interesse da narração e confundir o juízo claro do leitor sobre o essencial da relação” (MARTIUS [1843] 2010, p.82) foi o modo de legitimar o seu discurso, como o saber competente e, portanto, o único a ser seguido por quem se debruçasse a escrever a História do Brasil.

Ao historiador, então, caberia viajar e conhecer muito bem essas especificidades para depois articulá-las como um “todo Unido” (MARTIUS [1843] 2010, p. 84). Somado a isso,

deve procurar-se provar que o Brazil, paiz tão vasto e rico em fontes variadíssimas de ventura e prosperidade civil, alcançará o seu mais favorável desenvolvimento, se chegar [...] a estabelecer, por uma sabia organização entre todas as Províncias, relações recíprocas (MARTIUS [1843] 2010, p. 85).

A História e o historiador estariam, portanto, a serviço da pátria e de seu desenvolvimento:

Uma obra histórica sobre o Brazil, deve, segundo minha opinião, ter igualmente a tendência de despertar e reanimar em seus leitores brasileiros amor da pátria, coragem, constância, indústria, fidelidade, prudência, em uma palavra, todas as virtudes cívicas (MARTIUS [1843] 2010, p. 85).

A opinião expressa pelo naturalista, deste modo, converge com as intenções do Imperador e do Império, e, conseqüentemente, do IHGB, de criar uma unidade nacional a partir da mescla das três raças aqui presentes.

No próximo item, iremos expor como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (os PCNs), cujo propósito é, a partir da temática da pluralidade cultural, gerar uma unidade nacional por meio do elogio às diferenças culturais existentes nas mais diversas regiões. Em contrapartida, sub-repticiamente também elabora a urdidura da unidade nacional brasileira. Assim, os demais documentos, tais como: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011; e a Base Nacional Comum Curricular, em sua 2ª edição publicada em abril de 2016.

## **1.2 A pluralidade cultural para os PCNs**

Sabemos que, no contexto brasileiro, os denominados conhecimentos e seus conteúdos a serem desenvolvidos nos ambientes escolares têm sido alvo privilegiado nos domínios da teorização curricular, das políticas públicas e das práticas pedagógicas escolares. De acordo com CORAZZA E TADEU (2003, p. 37-38):

O componente mais óbvio de uma teoria do currículo tem a ver com a questão do conhecimento e da verdade. Afinal, supõe-se que a questão central da

teorização curricular é "o que deve ser ensinado?", o que, por sua vez, remete à questão mais ampla "o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro?" [...] Todo currículo "quer" modificar alguma coisa em alguém, o que supõe, por sua vez, alguma concepção do que é esse "alguém" que deve ser modificado. [...] Ou seja, todo currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetividade e de sujeito.

Portanto, o currículo não é somente uma sistematização de conteúdos, e nem os seus conhecimentos estão ali somente para transmitir a verdade adquirida por meio da ciência, porque ele também traz consigo relações de saber-poder, ou seja, os seus autores geralmente são os especialistas que com suas *expertises* direcionam o conhecimento para uma determinada finalidade. O que procuraremos mostrar neste item é que os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, publicados em 1997, especialmente o seu tema transversal “Pluralidade Cultural”, constituíram-se como o primeiro documento educacional que, em âmbito nacional buscou prescrever a unidade nacional através da pluralidade cultural existente no Brasil. A despeito de enunciar que os seus parâmetros são abertos e flexíveis, adaptáveis à realidade de cada região, o seu discurso é oficial, prescritivo. Sua elaboração foi formulada por especialistas da educação, porém sem a participação direta de professores e de alunos. Desse modo foi instaurado pelas demandas geradas pelos processos histórico-culturais.

Logo nos primeiros debates sobre a reforma educacional brasileira, em meados dos anos 1990, ficou decidido que o modelo para as mudanças seria o implementado na Espanha sob a coordenação de César Coll Salvador, da Universidade de Barcelona. Das discussões no Ministério da Educação, das quais Coll Salvador participou como assessor técnico, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais. ([Http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=330](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=330), acessado em 11/06/16)

Sabe-se, por meio de entrevista<sup>1</sup> consentida por Cesar Coll, um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola e consultor do MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, que em relação ao documento espanhol:

Não pode ser semelhante, porque as realidades são diferentes e os objetivos são diferentes: os PCNs não são um currículo prescritivo oficial, são, antes, um referencial de currículo. Já na Espanha, há o que se chama aqui "*diseño curricular base*" que estabelece, em nível normativo, o mínimo que deve ser ensinado para todo o Estado Espanhol e depois, cada *comunidad autónoma* concretiza seu currículo oficial com caráter prescritivo. Trata-se, portanto, de casos totalmente diferentes; sim, podem ter elementos comuns

<sup>1</sup> A entrevista de Cesar Coll – A reforma curricular brasileira – concedida aos professores Jean Lauand e Elian Alabi Lucci está disponível no site <http://hottopos.com/harvard1/coll.htm>, acessado em 11/06/16.

como têm os PCNs do Brasil e o currículo espanhol, como podem ter com outras muitas propostas curriculares do resto do mundo, na medida em que compartilham princípios psico-pedagógicos, algumas opções curriculares do construtivismo e a opção por um currículo aberto e pela importância de elaborar projetos educativos nas instituições, pela consideração de diversos tipos de conteúdo, pela ênfase na autonomia dos centros para empreender adaptações que permitam atender à diversidade de interesses... Mas todos estes são princípios que estão presentes não só nos PCNs e no currículo espanhol, mas na maioria dos países que modernizaram recentemente seus currículos. (COLL, 1999, s/p)

Tal como Martius, Coll Salvador é um estrangeiro, cujas ideias estão guiando a formação de nossa identidade. Daí perguntamos: seria próprio de nossa cultura a construção da nossa identidade ser forjada por ideias constituídas fora de nossas plagas? Ou seja, o nosso modelo é fôrma vinda do exterior para nós?

Nesta perspectiva, os textos originados na administração central da burocracia de Estado - expressas um discurso oficial do Estado que agrupa interesses diversos e compromissos elaborados em diferentes níveis da ação - inscrevem-se numa linha de racionalidade técnica, estabelecendo conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. Quando os outros discursos, como a fundamentação teórica do tema, são produzidos no contexto das diferentes práticas curriculares, são os atores curriculares, principalmente os professores, que legitimam e dão significado ao cotidiano escolar.

Desta forma, a proposta curricular tem como objetivo orientar as escolas para que estas promovam as competências necessárias para que os alunos sejam capazes de enfrentar os desafios sociais, culturais e profissionais do mundo globalizado.

O documento revela a importância do pensamento autônomo, condição para uma cidadania responsável, acaba aguçando diferenças culturais, sociais e econômicas. É a partir de uma educação de qualidade para todos que essas diferenças podem ser impedidas de se tornarem mais um fator de exclusão.

Assim, a educação pode ser capaz de proporcionar o desenvolvimento pessoal juntamente com a construção da identidade, autonomia e liberdade, de forma que o sujeito seja capaz de atuar e lidar com as influências do mundo sobre si mesmo.

A cultura não pode ser dissociada do currículo e é por isso que todas as atividades relacionadas à educação precisam estar articuladas ao conhecimento, até mesmo as atividades extracurriculares, cabendo ao professor expandir e incentivar o desejo de aprender por parte dos alunos.

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade (PCNs, 1997, s/p)

Além da organização disciplinar, o currículo, entendido como um elemento importante na configuração das redes de poder dentro da escola, gera uma relação de conhecimento-poder e nos ajuda a pensar a escola sob a ótica da cultura, partindo-se do pressuposto de que nenhum conhecimento é neutro e sempre veicula valores socialmente associados.

Portanto, o currículo tem por objetivo geral anunciado estabelecer uma referência curricular de apoio e revisão para a elaboração das propostas curriculares estaduais. Há, então, um caminho a se seguir em todas as disciplinas escolares, contando com objetivos gerais, objetivos específicos, seleção de conteúdo, critérios de avaliação e orientações didáticas para cada ciclo.

O que nos interessa aqui é explorar, tanto em seus objetivos quanto em suas orientações didáticas, um de seus volumes, o volume 10, que apresenta entre outro o tema transversal intitulado “Pluralidade Cultural”, e que como tal foi elaborado para permear todas as áreas tratadas nos PCNs: Língua portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação física e Língua Estrangeira.

Na primeira parte do documento estão contemplados os aspectos que justificam o tema, e indicam a necessidade “de se vivenciar a pluralidade de nossa cultura e especifica os objetivos a serem alcançados no decorrer de todo o ensino fundamental”. (PCNs, 1997, p. 09)

Os conteúdos, os critérios de avaliação e as orientações pedagógicas, que por meio do documento devem nortear o trabalho dos professores, estão descritos em sua segunda parte.

Assim, a pluralidade cultural brasileira forma um dos temas transversais dos PCN, ao propor a escola como espaço privilegiado para o trato com a pluralidade cultural. Convém também salientar que, pela primeira vez em nosso país, uma proposta curricular de caráter nacional inclui, neste caso na categoria de "tema transversal", a temática da diversidade cultural

Antes de chegar aos seus objetivos, os autores do documento se esforçam para contemplar aspectos que justificam a pluralidade cultural no Brasil, bem como a necessidade dos diferentes grupos sociais coexistirem livres de relações de discriminação e exclusão social.

Há muito se diz que o Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade: é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano,

sertanejo, caiçara, caipira.... Contudo, ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania (PCNs, 1997, p.15).

Então, faz-se necessário entender que as relações discriminatórias estão arraigadas em nossa sociedade, e que articuladas à desigualdade, provocam a desvalorização das culturas minoritárias e, conseqüentemente, a exclusão social.

O documento sobre a pluralidade cultural traz à tona essas relações culturais por meio histórico, ao lembrar como se deu a formação do Brasil, enfatizando as diferentes heranças culturais que convivem na população brasileira, e que tem sido motor das desigualdades sociais.

Aos que aprendem, há uma “enriquecedora oportunidade de conhecer as histórias de dignidade, de conquista e de criação, de culturas e povos que constituem o Brasil, de tudo que, sendo diverso, valoriza a singularidade de cada um e de todos” (PCNs, 1997, p. 15). Mas como lidar com as singularidades em um país de território extenso e de formação social e cultural pluralizada, com raiz patriarcal?

Para os especialistas que fundamentaram tais parâmetros curriculares, o tema pluralidade cultural se refere:

ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (PCNs, 1997, p.19)

Tanto o Ministro da Educação quanto a secretaria de Educação Fundamental, em suas cartas de apresentação, definem esse trabalho pedagógico como complexo e motivador, na medida em que estão “oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão” (PCNs, 1997, p.15). Estas informações são categorizadas em conteúdos disciplinares, para que os alunos dominem os conhecimentos necessários para exercer uma cidadania plena.

O reconhecimento da complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. Tal reconhecimento aponta a necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas para questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento. Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural. Provocar essa

demanda específica, na formação docente, é exercício de cidadania (PCNs, 1997, p. 22).

O termo cidadania é exposto constantemente nas linhas do documento, estando diretamente relacionado aos recursos culturais relevantes, que englobam desde os conhecimentos historicamente acumulados transmitidos na escola até as questões éticas e de direito, valendo a máxima de: conhecer os direitos e deveres.

De acordo com a concepção assumida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, fica clara a preocupação em discutir e estudar o tema pluralidade cultural nas escolas. Há, ainda, a preocupação em se trabalhar a diversidade cultural, apontando para a necessidade de a escola considerar os diversos grupos sociais a que pertencem seus alunos:

A aplicação e o aperfeiçoamento da legislação são decisivos, porém, insuficientes. Os direitos culturais, a criminalização da discriminação, atendem aspectos referentes à proteção de pessoas e grupos pertencentes a minorias étnicas e culturais. Para contribuir nesse processo de superação da discriminação e de construção de uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo educacional há que tratar do campo ético, de como se desenvolvem atitudes e valores, no campo social, voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvo de injustiças, que se manifestam no cotidiano (PCNs, 1997, p. 21).

Ou seja, é a postura ética que favorece a construção de relações sociais que problematizam a complexidade de uma sociedade multicultural, e a construção de uma sociedade multicultural e democrática exige a promoção dos princípios éticos de liberdade, respeito e justiça, assim, “é a ética que norteia e exige de todos, e da escola e educadores em particular, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação” (PCNs, 1997, p. 39).

Fica claro que o currículo precisa se adequar às demandas sociais e às necessidades políticas e econômicas às quais a escola deve passar a servir. Mas essa universalização curricular feita pelo Estado comporta as especificidades de cada realidade onde a escola está localizada?

Os PCNs tentam minimizar a verticalização das tomadas de decisões ao designar os parâmetros como abertos e flexíveis, servindo de referencial para o trabalho docente, e adaptáveis à realidade de cada região. A elaboração e adaptação dos conteúdos, bem como seu alargamento, ficam a critério dos educadores, e que nele são reconhecidas e valorizadas as características específicas e singulares de regiões, etnias, escolas, professores e alunos.

Assim, o documento diz respeitar à pluralidade cultural brasileira, e suas regionalidades através do Ministro ao expor “ao professor” o caminho seguido para que os

PCNs “fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais” e que eles “foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira [...] podendo ser adaptados à realidade de cada região” (PCNs, 1997, s/p).

No caso do Brasil, discute-se amplamente a questão da grande variedade cultural e diferenças regionais. Desta maneira, as questões referentes ao currículo não são apenas políticas, mas também culturais.

Segundo os PCNs, documento de caráter prescritivo, o currículo deve formar competências para que o professor e conseqüentemente os alunos estejam aptos para exercerem suas responsabilidades: para isso, o currículo deve articular os conhecimentos de cada disciplina com as competências e habilidades do aluno para que este possa exercer sua cidadania na sociedade em que está inserido.

No âmbito instrumental, o tema permite a explicitação dos direitos da criança e do adolescente referentes ao respeito e à valorização de suas origens culturais, sem qualquer discriminação. Exige do professor atitudes compatíveis com uma postura ética que valoriza a dignidade, a justiça, a igualdade e a liberdade. Exige, também, a compreensão de que o pleno exercício da cidadania envolve direitos e responsabilidades de cada um para consigo mesmo e para com os demais, assim como direitos e deveres coletivos. Traz, para os conteúdos relevantes no conhecimento do Brasil, aquilo que diz respeito à complexidade da sociedade brasileira: sua riqueza cultural e suas contradições sociais. (PCNs. 1997, p. 39)

Essas exigências influenciam diretamente na cultura organizacional da escola, fazendo com que estas tenham uma cultura própria voltada para a superação de práticas pedagógicas com caráter discriminatório.

É, ainda, importante lembrar que a maior parte do magistério é constituída por professoras, que precisam voltar-se para suas próprias mentalidades e práticas, como mulheres, como cidadãs, como educadoras, exigindo respeito para si e para aqueles com quem trabalham. Fortalecendo-se, portanto, como sujeitos de um processo de transformação social, o qual tem, na escola, um de seus instrumentos mais efetivos. (PCNs, 1997, p. 23)

Debate-se, então, questões de gênero ao problematizar o papel da mulher na sociedade e seu pretense empoderamento.

Os processos educativos ocorrem onde as relações sociais envolvem comunidades e grupos que objetivam a troca de experiências, valores, códigos, informações, saberes e valores, por intermédio de diferentes classes sociais, raças e faixa etária. A igualdade e a

cidadania, condições essenciais para o desenvolvimento da democracia, são as qualificações do cidadão:

Ao mostrar as diversas formas de organização social desenvolvidas por diferentes comunidades étnicas e diferentes grupos sociais, explicita que a pluralidade é fator de fortalecimento da democracia pelo adensamento do tecido social que se dá, pelo fortalecimento das culturas e pelo entrelaçamento das diversas formas de organização social de diferentes grupos. (PCNs, 1997, p. 39)

A escola, deste modo, tem papel importante para a reflexão destas práticas interativas, tendo por finalidade o alargamento da consciência do pensar e do fazer coletivos. A educação caracteriza-se por formar sujeitos para serem inseridos na sociedade por meio do desenvolvimento do campo da cultura, para que os sujeitos possam compreender a realidade social, participando e transformando-a; no desenvolvimento do campo da política, forma-se os educandos para a cidadania, e para participação dos processos decisórios. Ao dominar os instrumentos da cultura e da concepção de mundo o sujeito social compromete-se com a ação política:

Será importante a criança conhecer situações que exigem mudança urgente do quadro social, como o trabalho infantil, a violência contra crianças, em uma perspectiva de valorização da possibilidade de mudança como obra humana coletiva. Trata-se de abrir intencionalmente espaço para que a escola trabalhe esses temas, conforme se apresentem a necessidade e/ou importância. O sentido será o de desenvolver a consciência de que a situação social é passível de transformação pela organização democrática e pela definição intencional de prioridades sociais, além do cultivo de sentimentos de solidariedade ativa, de responsabilidade comum pelos destinos de todos. (PCNs, 1997, p. 59)

É pela proposta pedagógica que a escola define a intencionalidade de sua ação educativa, de como seus alunos serão formados em uma perspectiva cidadã crítica:

A participação no cotidiano deve envolver a capacidade de decisão, incentivar a iniciativa de propor atividades, caminhos alternativos, organização do dia-a-dia. Envolve também a prática de auto-avaliação contínua do desempenho na interação em sala de aula e de manifestações críticas aos colegas, combinando assertividade e cordialidade (PCNs, 1997, p. 66).

O professor visa promover a formação de cidadãos, e, para isso, deve dominar conteúdos, metodologias, os procedimentos adequados para a seleção e organização de conteúdos, articulando-os com os conhecimentos prévios dos alunos e suas capacidades cognitivas; o docente deve também articular os saberes e processos investigativos com a formação do cidadão e por fim deve conhecer a realidade social em que está inserido. Assim,

refletindo sobre sua prática e sobre o projeto pedagógico, o docente valoriza o estudante como centro do processo e sujeito de ações que verticalizam a cidadania.

A escola abre espaço para a construção de práticas democráticas: tomam-se decisões, constrói-se cidadania, tem-se liberdade de expressão e de ideias, proporciona-se crescimento pessoal e social; é neste local que se privilegia as relações interpessoais de solidariedade e cooperação:

É importante abrir espaço para que a criança e o adolescente possam manifestar-se. Viver o direito à voz é experiência pessoal e intransferível, que permite um oportuno e rico trabalho de Língua Portuguesa. Assim também o exercício efetivo do diálogo, voltado para a troca de informações sobre vivências culturais e esclarecimentos acerca de eventuais preconceitos e estereótipos é componente fortalecedor do convívio democrático (PCNs, 1997, p. 40).

A educação deve ser encarada como uma prática social que interage conhecimentos, técnicas, valores, cultura através do processo de comunicação. A pedagogia, portanto, lida com interesses sociais e políticos, sistematizando a transmissão dos conhecimentos. Esses interesses sociais podem estar ligados ao multiculturalismo, que está presente em todas as sociedades:

Um caminho para compreender que a realidade social é formada por grupos muito diferentes entre si pode ser o intercâmbio com outras crianças e adolescentes. Conhecer o universo infantil tal como se apresenta, complexo e diversificado, a partir de relatos das próprias crianças, poderá ser a porta de entrada para que o aluno tome consciência da Pluralidade Cultural, valorizando, ao mesmo tempo, o que há de universal na dignidade do ser humano e o que ele pode compreender pelo universal de “ser criança”. Da mesma forma, o intercâmbio com instituições, organizações não governamentais, órgãos de imprensa escrita, falada, televisionada, propiciará ao aluno o contato direto com grupos humanos distintos do seu ou daqueles com os quais convive diretamente em sua região (PCNs, 1997, p. 68).

Assim, a escola promove formas de contato entre os diferentes grupos, para que o diálogo e o respeito aos diferentes saberes e às diferenças raciais, étnicas, de gênero, culturais e sociais sejam estimulados.

As orientações didáticas que compõem a segunda parte do documento, junto com os critérios de avaliação são consideradas um importante instrumento a favor do multiculturalismo, tentando diversificar a cultura escolar articulando as questões sociais e culturais:

A abordagem didática da Pluralidade Cultural deve encaminhar-se para facilitar à criança a compreensão de que normas, regulamentos, leis, são estabelecidas pelas pessoas como formas de organização da vida coletiva. Ao tomar

conhecimento da possibilidade e da existência de diferentes formas de organização social, de diferentes grupos étnicos e culturais, é oferecida uma forma privilegiada de a criança compreender que é possível a diversidade de propostas de normas, que estas se vinculam a valores, objetivos, prioridades de grupos humanos, que se mantêm e se renovam (PCNs, 1997, p. 68).

Problematizar a cultura escolar dominante combatendo os preconceitos e os conteúdos curriculares que não se adequam à realidade dos alunos é primordial para a formação de alunos pensantes, que têm consciência social, ampla formação científica e capacidade de se integrar ao mercado de trabalho:

O documento de Pluralidade Cultural trata dessas questões, enfatizando as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão (PCNs, 1997, p. 15)

A escola, como parte fundamental da socialização de um indivíduo, deve considerar as diversidades sociais e culturais e se interessar por cada aluno individualmente, respeitando sua bagagem cultural, não tentar uma homogeneização dos saberes e estimular o senso crítico de cada um dando ferramentas para a prática cidadã:

Uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos, e da escola e educadores em particular, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social (PCNs, 1997, p. 29).

O Brasil é um país marcado por uma herança histórica e cultural de discriminação e exclusão, tanto social como étnica. Os principais alvos desta discriminação são aqueles que acabam “fugindo” do padrão que é glorificado na sociedade:

Por isso, é errado, conceitual e eticamente, sustentar argumentos de ordem racial/étnica para justificar desigualdades socioeconômicas, dominação, abuso, exploração de certos grupos humanos. Historicamente, no Brasil, tentou-se justificar, por essa via, injustiças cometidas contra povos indígenas, contra africanos e seus descendentes, da barbárie da escravidão a formas contemporâneas de discriminação e exclusão, desses e outros grupos étnicos e culturais, em diferentes graus e formas. A escola deve posicionar-se criticamente

em relação a esses fatos, mediante informações corretas, cooperando no esforço histórico de superação do racismo e da discriminação (PCNs, 1997, p. 35).

Sendo a educação um instrumento de mobilidade social é importante que sejam criadas políticas públicas capazes de superar as desigualdades sociais e raciais que priorizem os direitos humanos, a ética e a dignidade. Assim, as políticas inclusivas compensatórias visam corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas:

Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado discriminação (PCNs, 1997, s/n).

Toda sociedade é marcada pela pluralidade de sua população e é, portanto, dever do Estado governar essas diferenças de modo a assegurar que haja uma cidadania aberta a todos, na qual o respeito à igualdade, à equidade e à diferença sejam mútuos, de maneira a proporcionar uma convivência coletiva saudável entre todos os indivíduos:

Um ponto importante, ao tratar de organização política, é o que se refere a instituições voltadas para o bem comum. Poderá ser trabalhada de maneira fértil a percepção de como pluralismo político e pluralidade cultural se entrelaçam. Entender como se passa da organização comunitária para a busca dos interesses gerais da sociedade, como se estrutura politicamente tal complexidade, cooperará para a compreensão do significado de Estado. Assim, ao tratar em História da organização do Estado, esse conteúdo poderá ser focado, mostrando como há instituições sociopolíticas constituídas por representantes de diferentes grupos e comunidades, tendo em comum a prática democrática. Esse trabalho permite mostrar como um mesmo indivíduo participa de diferentes grupos sociais, políticos e culturais, o que propicia uma inserção social pluridimensional (PCNs, 1997, p. 57)

Não é de se negar que a história brasileira e, conseqüentemente, a história da educação nacional, são carregadas de situações excludentes e de desigualdade que fazem pensar em alternativas para tentar amenizá-las:

Movimentos sociais, vinculados a diferentes comunidades étnicas, desenvolveram uma história de resistência a padrões culturais que estabeleciam e sedimentavam injustiças. Gradativamente conquistou-se uma legislação antidiscriminatória, culminando com o estabelecimento, na Constituição Federal de 1988, da discriminação racial como crime. Mais ainda, há mecanismos de proteção e promoção de identidades étnicas, como a garantia, a todos, do pleno exercício dos direitos culturais, assim como apoio e incentivo à valorização e difusão das manifestações culturais. Os povos indígenas, por exemplo, têm

garantidos seus direitos de desenvolvimento de processos pedagógicos próprios, tradicionais, com liberdade de organização de suas escolas (PCNs, 1997, p. 21).

Não é de se espantar que se afirme que a história da educação brasileira é marcada pela luta contínua e interminável (até então) contra a exclusão e a desigualdade, na busca pelo direito de todos ao acesso, permanência e qualidade de ensino. Desde especificamente a Constituição de 1988, o governo brasileiro tem tentado, por meio de diversas políticas públicas, amenizar as lacunas históricas, sociais, políticas e culturais existentes na sociedade brasileira através de um discurso em defesa dos direitos humanos, à diferença e à igualdade:

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é uma das mais avançadas quanto aos temas do respeito à diferença e do combate à discriminação. O Brasil teve, por outro lado, participação ativa nas reuniões mundiais sobre os direitos humanos e sobre minorias. Aqui não se trata, é claro, de exigir conhecimentos próprios do especialista em Direito, mas de saber como se define basicamente a cidadania (PCNs, 1997, p. 30).

Num discurso sobre a função que vem sendo exercida pela educação básica no Brasil, o documento considera a importância de políticas inclusivas em área específica, levando em consideração a relevância dos direitos humanos para o exercício da cidadania e da democratização.

O conhecimento propagado pela educação escolar revelaria, dessa maneira, a reafirmação dos direitos e deveres civis, políticos e sociais de todos no combate às desigualdades entre os membros das sociedades, assim, a escola deveria proporcionar tanto igualdades de oportunidades como de direito; para isso o documento distingue como critérios de seleção de conteúdos:

- a relevância sociocultural e política, considerando a necessidade e a importância da atuação da escola em fornecer informações básicas que permitam conhecer a ampla diversidade sociocultural brasileira, divulgar contribuições dessas diferentes culturas presentes em território nacional e eliminar conceitos errados, culturalmente disseminados, acerca de povos e grupos humanos que constituem o Brasil;
- a possibilidade de desenvolvimento de valores básicos para o exercício da cidadania, voltados para o respeito ao outro e a si mesmo, aos Direitos Universais da Pessoa Humana e aos direitos estabelecidos na Constituição Federal;
- a possibilidade de capacitar o aluno a compreender, respeitar e valorizar a diversidade sociocultural e a convivência solidária em uma sociedade democrática (PCNs, 1997, p. 47).

Entretanto, a construção de um currículo comum, a ser criado a partir da pluralidade cultural, não garante que as questões de poder e hierarquia envolvidas no contato entre

diferentes tradições socioculturais possam ser menosprezadas. Portanto, falta ao documento problematizar a ideia de identidade nacional: como lidar com as pluralidades culturais que formam este país dentro de um currículo único e comum a todos? Isso porque o documento é único e oficial, cuja fala verticalizada impõe uma unidade.

A tendência de se incorporar a pluralidade cultural em políticas educacionais, no entanto, parece ser direcionada por ações que visam a homogeneização da educação, visto o notório esforço em legislar diretrizes e parâmetros nacionais comuns para todo o território nacional. Fala-se em pluralidade cultural, desde que as culturas estejam cimentadas para a criação da identidade nacional. No fim, somos todos brasileiros, corre-se então o risco de gerar nos termos do documento uma “brasilidade” folclórica, que é idealizada e não problematizada, reduzindo a educação multicultural a ritos.

### **1.3 Para a construção da Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular, ainda em sua segunda versão, portanto não definitiva, é o mais novo documento a integrar a Política Nacional de Educação Básica, e está intimamente articulada a outros documentos oficiais, tais como anuncia em seu texto preliminar: a Constituição Federal de 1998, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Curricular Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Para entender alguns dos fundamentos que irão compô-la, trataremos brevemente, neste item, dos pontos norteadores para o tema que nos é caro, o multiculturalismo, que vêm se repetindo em todos os documentos citados acima.

A Constituição Federal de 1998 é o primeiro documento a considerar que a igualdade e a justiça deverão ser “os valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias”. Em sua seção relacionada à cultura, o Estado garante a todos “o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional” e apoiará e incentivará “a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Na mesma toada de gerar a unidade, o Estado “protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” e constitui como patrimônio cultural brasileiro “os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”.

Em alguns de seus princípios, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394 de 1996) prevê o “respeito à liberdade e apreço a tolerância” e “consideração com a diversidade étnico-racial ” (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). No texto referente à unidade nacional, especifica-se a educação indígena ao “garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 amplia seu olhar para além da educação indígena, para a educação de alunos em condições de itinerância, para a educação Quilombola, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para a Educação em Direitos Humanos.

A Base Nacional Comum Curricular vislumbra, em seus princípios, garantir às crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, o direito “ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer”, ainda, preconiza aos alunos “à participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local” (BNCC, 2016, pp. 34 a 35)

Ao sistematizar os saberes sobre as diferentes culturas, trata, entre outros temas, de maneira especial: as culturas indígena e africana. Esse tema especial atravessa todos os objetivos de aprendizagem e os desenvolvimentos dos diferentes componentes curriculares:

Os Temas Especiais permitem estabelecer a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas que organizam a Educação Básica, no contexto da BNCC. Esses temas dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo. Trata-se, portanto, de temas sociais contemporâneos que contemplam, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos, na perspectiva de uma educação humana integral. Dessa forma sua abordagem nas propostas curriculares objetiva superar a lógica da mera transversalidade, ao se colocarem como estruturantes e contextualizadores dos objetivos de aprendizagem. Os Temas Especiais, de natureza multidisciplinar, perpassam os objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da Educação Básica (BNCC, 2016, p.47)

Vemos, então, a crítica à mera transversalidade do tema, posto que o tema especial sobre as culturas indígenas e africanas deve intervir nos processos de construção de identidade e nos modos comportamentais e de interação entre os sujeitos. Fica claro que o documento gera, portanto, a governamentalidade dos sujeitos, tendo uma baliza normativa e prescritiva:

Dado seu caráter de construção participativa, espera-se que a BNCC seja balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver. Uma base comum curricular, documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. Para tal, precisa estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza. (BNCC. 2016, p. 25).

Nesta perspectiva vemos termos que se contrapõem: como pode um documento referenciar, em um mesmo excerto, a construção participativa e o caráter normativo? Quando há referências, as normas cumprem o papel para a produção comum dos conhecimentos, que geram determinados valores e comportamentos. Não são somente esses os termos que parecem não dialogar; a Base Nacional Comum Curricular também; ao se constituir; se denomina como “unidade na diversidade”:

A BNCC, ao propor uma referência nacional para a formulação de currículos, constitui-se como **unidade na diversidade**, reorientando o trabalho das instituições educacionais e sistemas de ensino em direção a uma maior articulação. Trata-se, portanto, de referencial importante do Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela articulação entre os sistemas de ensino – da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios – visando a superar a fragmentação das políticas públicas, fortalecer o regime de colaboração e efetivar as metas e as estratégias do Plano Nacional de Educação (BNCC, 2016, p. 28, grifos meus).

O documento busca gerar a unidade na diversidade no sentido de inculcar culturalmente a ideia de nação brasileira entre os seus habitantes. Neste sentido, tal princípio de geração de uma identidade nacional brasileira é correlato pela necessidade de unificar as múltiplas culturas existentes no Brasil. A unidade aparece como discurso para que os habitantes de todas as regiões do Brasil se referenciem, independentemente de sua manifestação cultural, como brasileiros. A problematização da origem dos diversos povos que formaram historicamente o Brasil culmina na necessidade do Estado, via políticas públicas, de articular,

na formação dos currículos, estratégias educacionais comuns que desenvolvam parâmetros de instauração da unidade nacional da perspectiva cultural aos seus habitantes.

Em todos os documentos oficiais analisados, nota-se a ocorrência de processos que prescrevem e também orientam normas culturais com o objetivo de gerar a identidade nacional. Assim, o Estado continua legitimado a orientar políticas públicas educacionais, que buscam produzir sujeitos orientados multiculturalmente cujo fim seja o de viverem harmonicamente entre si nessa comunidade imaginada que é a nação brasileira.

#### **1.4 As especialistas do tema multiculturalismo**

Ao realizarmos o levantamento bibliográfico por meio da revisão da literatura especializada, bem como a leitura cuidadosa dos Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente sobre o tema pluralidade cultural, duas foram as autoras, que se destacaram ao discutirem o tema multiculturalismo no Brasil por meio da análise de currículo e de políticas públicas educacionais: Vera Maria Ferrão Candau e Ana Canen. São, portanto, especialistas em educação e cultura (s) no Brasil.

Esse destaque se deu via levantamento quantitativo de artigos publicados em periódicos com Qualis A1 no período de 2014, último ano divulgado com a avaliação do biênio até a conclusão desta pesquisa. Para a realização de tal levantamento bibliográfico elencamos apenas revistas com Qualis A1, por meio da base de dados Plataforma Sucupira, que incorpora o *Web Qualis*.

Posteriormente, buscamos em outra plataforma de dados, a *Scielo*, reconhecida base de dados sul americana, o descritor/a palavra-chave “multiculturalismo” com filtro em Brasil, encontrando 64 artigos no total. Como nos interessa apenas as publicações em revistas com Qualis A1, o filtro acabou por recrutar apenas 31 artigos.

Assim definidos os artigos a serem analisados, verificamos quais são os autores, e destes, quem são os mais relevantes. Dos 31 artigos que discutem o tema multiculturalismo, Candau publicou cinco artigos científicos e Canen publicou quatro artigos científicos, configurando-as como as autoras que mais publicaram nessa área. Salientamos que essas publicações em revistas com Qualis A1 estão indexadas nas melhores bases de dados internacionais, inclusive o *Web of Science* e *Scopus*, o que demonstra a qualidade acadêmica e o domínio da área das autoras em questão.

Aliamos ao levantamento bibliográfico quantitativo de artigos publicados, a análise do currículo LATTES das pesquisadoras, a confirmar que essas autoras tratam realmente do

tema multiculturalismo, tornando-se especialistas em educação e cultura (s), e que ambas encabeçam projetos acadêmicos com bolsa produtividade em pesquisa do CNPq.

As autoras aqui expostas a partir das investigações e exposições delas sobre o multiculturalismo descritos aqui, prestam papel de especialistas, gabaritadas, amparando e regulamentando, assim, práticas pedagógicas multiculturais. Um dos instrumentos que as torna especialistas é o Currículo LATTES,<sup>2</sup> instrumento este que instaura a categorização em determinada área do saber, e que, entendido como um espaço de relações de poder, “no currículo se forja nossa identidade” (SILVA, 2004, p. 150).

Atualmente Candau, de acordo com o LATTES, é professora emérita do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Assessora experiências e projetos socioeducativos no país e no âmbito internacional, particularmente em países latino-americanos. Tem ampla experiência de ensino desde a escola básica aos cursos de licenciatura, mestrado e doutorado. É coordenadora do grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s), por meio do qual tem desenvolvido sistematicamente pesquisas sobre as relações entre educação e cultura(s). Suas principais áreas de atuação são: educação multi/intercultural, cotidiano escolar, didática, educação em direitos humanos e formação de educadores/as.

Portanto, Candau tem se dedicado a desenvolver pesquisas, de forma sistemática, sobre as relações entre educação e cultura (s), atuando entre outras, na área de: educação multi/intercultural. Sua presente linha de pesquisa: Cotidiano, Educação e Cultura (s) tem por objetivo:

discutir a problemática das relações entre os processos educacionais, em diferentes âmbitos e níveis de ensino, e as questões relativas às diferenças culturais, tendo presente a tensão entre igualdade e diferença, tanto nos processos político-sociais quanto educacionais; -- analisar as diferentes políticas e propostas de educação multi/intercultural desenvolvidas no país e em outros contextos, especialmente no âmbito latino-americano, e suas implicações para a formação de educadores (LATTES DE VERA MARIA FERRÃO CANDAU; acessado em 15/04/2016).

Seus projetos de pesquisas culminam obviamente nesta perspectiva, de construção de práticas pedagógicas multi/intercultural. Cabe, assim, acompanhar a descrição de seu atual

---

<sup>2</sup> O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia. (<http://lattes.cnpq.br/>, acessado em 15/04/16)

projeto, que está em desenvolvimento desde 2012, “Direitos Humanos, Educação, interculturalidade: construindo práticas pedagógicas”

Desde 1996, estamos desenvolvendo, de modo sistemático e articulado, uma linha de pesquisas que aborda diferentes dimensões da problemática das relações entre educação e cultura(s). No trabalho que vimos realizando, três afirmações foram adquirindo cada vez maior centralidade na perspectiva de se aprofundar nesta problemática nos contextos educativos. A primeira delas refere-se à relação entre diversidade cultural e direitos humanos. Partimos do ponto de vista de que a relação entre questões referidas à justiça, superação das desigualdades e democratização de oportunidades, e as que dizem respeito ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais se faz cada vez mais estreita. Nesta perspectiva igualdade e diferença não podem ser vistos como pólos que se contrapõem e sim como pólos que se exigem mutuamente. Esta articulação entre igualdade e diferença, redistribuição e reconhecimento (Fraser, 2001), tem sido um eixo central das pesquisas que vimos desenvolvendo e orientando. Quanto à segunda afirmação tem que ver com a relação entre multiculturalismo e interculturalidade. Partimos do reconhecimento de que estas são expressões polissêmicas. Assumimos a posição que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. Um terceiro eixo articulador do nosso trabalho tem sido, particularmente no que se refere a educação escolar, a afirmação de que estamos chamados a “reinventar a escola?”. (Candau, 2010) A problemática da educação escolar está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões. O que nos parece evidente é a necessidade de se reinventar a educação escolar para que esta possa adquirir maior relevância para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens. Nesta busca nos situamos e consideramos a interculturalidade um elemento central. (LATTES DE VERA MARIA FERRÃO CANDAU; acessado em 15/04/2016).

A despeito da autora explicitar, que em seus estudos sobre o multiculturalismo, o elemento central está em dar ênfase à expressão interculturalidade, compreendemos que há um esforço da pesquisadora em buscar um termo que mais represente uma relação dinâmica entre as culturas voltada para as políticas de igualdade e que, posto a complexidade de tal debate, não teríamos fôlego nesta dissertação para discutir essa ressignificação. Por hora, refletimos de acordo com alguns dos questionamentos de (MOREIRA, 2001, p. 74):

Não será a concepção de inter/multiculturalismo que adotarmos mais importante que o prefixo a ser empregado? Não será, na verdade, a concepção de cultura que escolhermos que irá conferir ao processo ou um caráter estático ou um caráter dinâmico, produtivo? Não estamos acentuando interações e trocas, tanto no interior das culturas como entre elas, ao concebermos cultura como um conjunto de práticas de significação, que se desenrolam em meio a relações de poder, a conflitos, e que contribuem para formar identidades sociais? Não será a clara expressão de um compromisso político contra toda e qualquer coerção que nos encaminhe a desafiar, no currículo, os preconceitos, os estereótipos e os processos

que nos têm categorizado e oprimido mais importante que a preocupação com o prefixo usado?

O último projeto de Candau “Direitos Humanos, Educação, interculturalidade: construindo práticas pedagógicas”, citado acima tem, ainda, englobado os temas que lhe são caros e que ao longo dos anos vem sendo pesquisado e problematizado pela autora, tais como: educação em direitos humanos e a perspectiva multi/intercultural tanto em políticas públicas educacionais quanto no cotidiano escolar.

Tal afirmação se concretiza ao elencarmos os projetos que coordenou anteriormente: “Interculturalidade e Educação na América Latina e no Brasil: saberes, atores e buscas; Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil: gênese histórica e realidade atual; Projeto: Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença; Ciudadania y Derechos Humanos: desafíos para la educación; Projeto: ressignificando a Didática na perspectiva multi/intercultural; Escuela, Discriminación y Educación en Derechos Humanos; Projeto: Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores; Projeto: Educação Intercultural e cotidiano escolar: construindo caminhos; Escola e Violência; Projeto: Cotidiano Escolar e Cultura (s): desvelando o dia a dia.....” (LATTES DE VERA MARIA FERRÃO CANDAU; acessado em 15/04/2016).

Canen, que agora publica com o nome de Ana Ivenicki, e desenvolve pesquisas em Multiculturalismo e Formação de Professores, é professora associada do Departamento de Fundamentos de Educação/Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui inúmeras publicações em periódicos nacionais e internacionais bem como livros publicados/organizados, e vários trabalhos em anais de eventos. Tem sido Palestrante/Conferencista convidada em diversas instituições. (LATTES DE ANA IVENICKI; acessado em 15/04/2016)

Nesta dissertação, a trataremos como Ana Canen por ser esse o nome citado em nossas referências bibliográficas. Ela está na linha de pesquisa “Inclusão, ética e interculturalidade”, que tem por objetivo “a compreensão da Educação a partir de referenciais relativos à inclusão, ética, interculturalidade e criatividade, considerando suas contribuições sócio-políticas, psicológicas e culturais ao entendimento dos processos ensino-aprendizagem e da experiência educacional” (LATTES DE ANA IVENICKI; acessado em 15/04/2016).

Desde 2005, ela integra grupos que pesquisam o multiculturalismo no cenário brasileiro, seja nas Universidades ou ao acompanhar práticas docentes. Atualmente, entre outros, coordena o grupo de pesquisa: O Currículo com Sensibilidades Multiculturais e as

Contribuições da Universidade em sua Construção: reflexões, possíveis articulações e experiências, que tem por fim aprofundar:

a pesquisa sobre o papel da Universidade na construção de currículos multiculturalmente orientados de formação docente, desta vez, com foco específico tanto em sua produção acadêmica, como em experiências concretas de parceria com municípios para a elaboração de currículos multiculturalmente orientados. Propõe analisar novas categorias e tensões epistemológicas do projeto multicultural curricular, no horizonte da articulação do conhecimento curricular multicultural local, global e internacional. (LATTES DE ANA IVENICKI; acessado em 15/04/2016)

De acordo com o LATTES, Candau já coordenou outros projetos ligados ao tema multiculturalismo, tais como: “O Currículo e a Formação Continuada de Professores em uma Perspectiva Multicultural: possibilidades e desafios para a Universidade”; “Multiculturalismo e Construção/ Reconstrução de Identidades Docentes: produção de conhecimento e experiências na formação continuada”; e “Pesquisa Multicultural: significados e prática na formação docente”.

Referências intelectuais sobre o estudo do multiculturalismo no Brasil, e com ampla bibliografia sob a perspectiva crítica, não teríamos como contemplar nesta pesquisa tudo o que já foi analisado por estas duas pesquisadoras. Descreveremos algumas de suas discussões norteadas pela combinação das palavras chaves multiculturalismo e currículo: logo, nos interessa estabelecer as conexões entre Candau e Canen, sob o viés da multiculturalidade.

Em suas investigações, ambas têm se preocupado em ressignificar o termo multiculturalismo ao que lhe parece mais adequado, o interculturalismo, mas reconhece que uma das problemáticas de uma educação multicultural é penetrar na polissemia do termo. A necessidade de adjetivá-lo evidencia essa realidade. As diversas expressões que lhe são dadas por vezes se apoiam em aspectos mais superficiais ou folclóricos. Há vertentes mais folclóricas que tratam da diversidade cultural por meio de ritos e datas comemorativas, não problematizando as relações homogeneizadoras:

Considerando-se a polissemia do termo multiculturalismo e suas diversas abordagens, é importante salientar que em sua vertente mais crítica, também denominada multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica trata-se de ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos preconceitos contra aqueles percebidos como "diferentes" (Canen, 2002, p. 61).

Os que concebem o multiculturalismo apenas como valorização da diversidade cultural, entendida em sua perspectiva folclórica, recebem as críticas por não o debaterem sob uma perspectiva crítica que possibilite pensar em uma transformação social.

Por sua vez, Canen também trata de uma educação multicultural que tenha por objetivo superar a visão meramente folclórica da diversidade cultural, assim como “o mero desenvolvimento de valores de "tolerância" e de "apreciação" da diversidade cultural” (Canen, 2000, p. 138).

O multiculturalismo crítico, ou o interculturalismo, fortalece a construção de identidades dinâmicas e plurais, problematizando-as:

Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais. (CANDAU, 2012, p. 245)

Candau encara a perspectiva de um multiculturalismo aberto e interativo, que adequa a construção de sociedades mais democráticas e inclusivas, e articuladas com políticas de igualdade. Dentro da perspectiva crítica, a educação multicultural é vista como emancipatória ao promover os processos de empoderamento das culturas subjugadas. Percebe-se que o termo interculturalidade tem sido explorado pelas autoras, ocorrendo a flutuação entre os termos multi e inter tem feito parte da produção acadêmica de ambas. Parte-se da ideia de que a interculturalidade, ou o multiculturalismo crítico, pode construir relações igualitárias entre diferentes grupos sociais. (CANDAU, 2012).

Ambas partem do princípio de que a constatação de que vivemos em uma sociedade multicultural não tem sido suficiente para equacionar tensões e conflitos que tendem a surgir no cotidiano das práticas pedagógicas e que têm se revelado como reflexo de uma realidade que precisa ser refletida, de modo que a escola possa representar um espaço de valorização da diversidade cultural, reconstruindo concepções sobre a pluralidade e a diferença. Para isso, é importante a criação de um clima que valorize a diversidade cultural e desenvolva práticas pedagógicas dentro dessa perspectiva.

Para Candau (2006), a globalização se configura em uma realidade complexa e múltipla, que envolve diferentes estruturas que precisam ser entendidas em suas relações econômicas, políticas, culturais e seus meios de comunicação. A globalização é um fenômeno

que possibilitou o trato com as questões multiculturais ao reconhecer que as culturas estão a se relacionar.

Canen também nos alerta para a importância que o tema multiculturalismo vem assumindo no cenário mundial e nacional. Com o advento da globalização e posteriormente dos novos meios de comunicação e das redes sociais, “uma educação multicultural voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem emergido em debates e discussões nacionais e internacionais, buscando-se questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógico-curriculares de uma educação voltada à valorização das identidades múltiplas no âmbito da educação formal”. (CANEN, 2000. p. 137):

se a multiculturalidade tem assumido discussões de ponta em conferências e tem sido o mote de candidatos a cargos políticos (nas últimas eleições brasileiras para presidente, ambos os candidatos que permaneceram para o turno final defendiam a política de cotas raciais nas universidades), ao mesmo tempo tem sido tensionada por outras perspectivas que tendem a ver a globalização como sinônimo de homogeneização cultural, embasando propostas e políticas educacionais assentadas na listagem de atributos tidos como "universais" e cruciais para a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. (CANEN, 2005, p. 333).

Assim, os processos de globalização só ajudariam os movimentos multiculturais, ao não destacarem uma cultura ideal,

Nos últimos anos, as tensões articuladas entre a educação e as pluralidades culturais têm sido objeto de inúmeros debates e pesquisas, no Brasil e em todo o continente latino-americano. E Candau tem buscado a construção de processos educativos que tratam a diferença. A pesquisadora, em seu projeto "Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença", que vem sendo desenvolvido desde 2006, tem por principal objetivo analisar a problemática da educação intercultural no contexto latino-americano (CANDAU, 2010).

Relacionar a problemática dos direitos humanos aos direitos coletivos, culturais e ambientais torna-se campo de estudo na América Latina, assim como a teorização de questões relativas à justiça, superação das desigualdades e democratização de oportunidades, e, nesse sentido, têm sido pautas recorrentes de Candau.

Como respostas a essas problemáticas, surgem as reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais marginalizados.

O multiculturalismo aponta, ainda para a necessidade de ações preventivas instituídas no cotidiano das instituições educacionais por meio do diálogo entre as diferenças.

Desta maneira, questiona-se os discursos hegemônicos. Ao articular o multiculturalismo e o currículo abre-se caminho para a valorização da pluralidade cultural, e o combate aos preconceitos.

As medidas preventivas e reparadoras têm sido construídas e publicadas por documentos do Estado; surgem nas medidas de reparação necessidade da adoção de medidas de reparação por meio de propostas curriculares que incluem a diversidade cultural em seus eixos. Exemplificamos no item anterior que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs foram um desses documentos que incluiu a diversidade cultural como um dos eixos transversais.

É nesse sentido que as autoras aqui estudadas, por meio de suas *expertises*, propõem a divulgação e a produção de conhecimentos que eduquem professores em seus processos didático-pedagógicos no trato com as questões multiculturais:

Para que um processo curricular e suas conseqüentes práticas possam estar informados por essa perspectiva inclusiva multicultural crítica, faz-se necessário: abertura de novos horizontes, inclusive no que se refere à necessidade de rever conceitos pessoais e a desconstrução de discursos naturalizados e preconcebidos sobre as diferenças; focalizar as diferenças como processo de construção, decodificar teoria e conceitos na perspectiva do outro, bem como desafiar mensagens etnocêntricas, racistas e discriminatórias nos materiais didáticos e nos discursos da sala de aula; assim como destacar a importância do diálogo como elemento delineador de uma prática curricular multiculturalmente orientada. (CANEN, 2008, p.234)

Os processos educativos preocupados com multiculturalidade, para Canen, devem estão voltados ao:

- O desvelamento e a denúncia dos processos excludentes, para que possam ser superados os mecanismos que silenciam e oprimem grupos culturais e identidades excluídas.
- O rompimento com o olhar hierarquizado sobre as diferenças - a não superioridade ou inferioridade de um padrão cultural sobre outros.
- A reflexão sobre a relação entre cultura e poder que perpassa o currículo e suas práticas pedagógicas.
- O desenvolvimento de uma cidadania crítica - capacidade do indivíduo de apropriar-se de seus direitos e fazer valer sua voz de maneira crítica, consciente, solidária e participativa.
- A promoção do respeito pela diversidade e do trabalho coletivo em prol da justiça social, reduzindo preconceitos e criando atitudes positivas em relação às diferenças.
- O exercício da vigilância sobre seus próprios discursos e práticas, de modo que preconceitos e estereótipos não se "naturalizem".
- A realização de atividades que auxiliem na superação do fracasso escolar, sem discriminar ou rotular os envolvidos, por meio de atitudes de cooperação mútua e valorização dos modos alternativos de cultura.

- O desenvolvimento de um currículo que leve em conta a pluralidade cultural da sociedade e da escola e que tenha o diálogo como base de sua ação, buscando superar os discursos que silenciam ou estereotipam as diferenças. (CANEN; XAVIER, 2005, p. 24).

Essa preocupação supõe a valorização das pluralidades culturais, dos diversos saberes e práticas pedagógicas, e denota que no currículo, que é comum a todos, os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, rompendo com o caráter monocultural da cultura escolar. Questionar o caráter monocultural que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares é perguntar quais critérios estão sendo utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares. Analisar as abordagens multiculturais que desestabilizam o conhecimento tido como verdadeiro e universal passa a ser de suma importância, para Candau as características multiculturais vão depender do contexto histórico, econômico e sociocultural, apoiadas então por determinados parâmetros:

A educação multi/intercultural não pode ser reduzida a atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade (CANDAU, 2006, p. 490).

Uma das características fundamentais das questões multiculturais é promover o diálogo entre os diferentes saberes, os conhecimentos e as práticas de diferentes grupos culturais. Entretanto, Candau nos alerta para algumas armadilhas que o multiculturalismo pode engendrar, tais quais:

ser um modismo, situar-se em uma lógica de importação, sem dialogar de modo mais profundo com as diferentes configurações do multiculturalismo na nossa sociedade; ser disciplinarizado e reduzido a um conhecimento específico; exacerbar a diferença, provocando certos antagonismos ou ficar somente no respeito à diferença, sem com ela dialogar; ficar no plano conceitual e esquecer de que a diferença é inerente à dinâmica concreta das nossas escolas e salas de aula; desvincular a dimensão cultural da questão social/de classe e, assim, absolutizar a questão multicultural (CANDAU, 2006, p. 486).

Canen tenta resolver estas questões referenciando o multiculturalismo “como movimento teórico, prático e político, voltado ao desafio a preconceitos, à valorização da diversidade cultural e à tradução dessas perspectivas em temas, estratégias e práticas educacionais”. A autora continua a refletir que mais investigações acerca do multiculturalismo

são necessárias para que se crie estratégias que fujam dos discursos dominantes, buscando construir-se sobre a pluralidade de vozes e histórias identitária (CANEN, 2004)

Concluimos que Candau e Canen apontam que a diversidade cultural discutida e analisada na escola por meio da construção de currículos diversificados combatem o processo de homogeneização existente. E que uma pedagogia voltada para a diversidade cultural parte do pressuposto de que o direito à igualdade prevê a diferença cultural; por isso a importância em elaborar um currículo comum que não imponha uma cultura sob a outra; e que abranja a pluralidade cultural inerente aos lócus escolares. As práticas pedagógicas e o currículo pautados pela cidadania, tolerância, e justiça oportunizam os sujeitos a participarem de relações sociais transformadoras e emancipatórias.

Quando se destaca a pluralidade dos espaços e das pessoas, também enfatiza-se as práticas culturais e sociais ao promoverem uma educação multicultural, que atende a interesses de diversos grupos sociais no sentido de construção de práticas pedagógicas transformadoras, que superam as manifestações folclóricas sobre o tema. Por isso, a importância em desenvolver o tema multiculturalismo em sala de aula, para que as pessoas possam se informar e se conscientizar dos diferentes âmbitos culturais, econômicos e sociais.

Entretanto, o que nos interessou aqui foi evidenciar que o discurso oficial tem destacado a diversidade cultural que é inerente à nossa sociedade contemporânea, por meio de um processo de fabricação do multiculturalismo via instrumentos de homogeneização, como a mídia, que tende a sujeitar as manifestações e expressões das culturais subalternas a uma cultura nacional unificada.

Ao mesmo tempo em que se tornam visíveis as expressões culturais de grupos dominados, mantem-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação em massa. Não se podem separar questões culturais de questões de poder. É nesse contexto que iremos analisar as conexões entre currículo e multiculturalismo, poder e subjetividade.

## **CAPÍTULO II: MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO PELA CONCEPÇÃO PÓS-CRÍTICA**

Caso se busque delimitar as grandes linhas de investigação filosófica para entendermos a virada linguística ocorrida na segunda metade do século XX, pode-se afirmar que, enquanto o fim do século XIX assistiu a decadência dos grandes sistemas, a primeira metade do século XX viu ocorrer uma verdadeira fragmentação – atomização – do sistema filosófico. Neste sentido, nota-se que nessa fragmentação pelo menos dois problemas básicos vieram à tona: i) a questão do poder; e ii) o renascimento da questão ontológica. E tais problemas foram, por assim dizer, juntados àquilo que pode ser denominado por linguagem e de sua clivagem com as coisas. Dizer sobre o mundo e as coisas tornou-se uma árdua e ardilosa tarefa, pois se de um lado reapareceu o velho problema dos compromissos ontológicos do discurso, por outro lado o ato de nomear o referente reacendeu a questão de esse ato já trazer consigo a estrutura lógica do discurso na qual quem enuncia pensa os objetos nascendo no mundo da sensibilidade. E o discurso ao mesmo tempo, supõe um poder que capta a individualidade desses objetos os quais se apresentam numa multiplicidade (e as quais, de um modo ou de outro, supõem um entendimento a dar unidade a essas várias manifestações). Para Foucault - foi o que ele chamou de *epistême* – trata-se da estrutura lógica do discurso de uma determinada época, que permite a inter-relação entre as palavras e as coisas, pela qual a linguagem e o objeto se determinam reciprocamente, na medida em que entre eles emerge uma teia de relações que destrói a possível independência de ambos.

Assim, uma das intenções mais profundas da obra de Marx, a reflexão sobre o problema da forma do social, pela qual o concreto é tomado como síntese de várias determinações, visto que esta síntese se faz por meio de uma lógica que não se reduz à mera justaposição dos predicados, cuja individualidade do objeto concreto sintetizado depende de um processo reflexionante pelo qual os resultados se convertem em pressupostos e vice-versa; agora, falar dum objeto é mostrar como se realiza sua constituição por meio de seu próprio discurso. Valoriza-se, deste modo, a autonomia do fato linguístico, demonstrando a especificidade do conceito de cultura, cujos efeitos são: que a realidade é uma construção; que as interpretações são subjetivas; que os valores são relativos; que o conhecimento é um fato político. Estes quatro pontos constituem os quatro pilares de uma epistemologia multicultural (Semprini, 1999, pp. 81 a 96).

Por seu turno, Veiga-Neto (1995) nos escreveu sobre a importância de vislumbrar e compreender o que outras perspectivas têm a nos ensinar, “isso poderá ser produtivo; se não

propriamente para superar as contradições geradas dentro do próprio paradigma que nos aprisiona, pelo menos para que não nos submetamos tão ingenuamente a ele” (Veiga-Neto, 1995, s/p).

É nesta perspectiva que tomaremos como referência para a discussão do tema multiculturalismo o livro de Tomaz Tadeu da Silva (2004), *Documentos de identidade – Uma introdução às teorias do currículo*, que por meio do pensamento pós-crítico debate os paradigmas presentes nas teorias curriculares.

## 2.1 Das teorias tradicionais às teorias críticas

De acordo com a perspectiva do pós-estruturalismo na análise social e cultural, faz mais sentido falar não em teorias, mas em discursos. Ao se falar em um discurso sobre o currículo, para além de descrevê-lo, produz-se uma noção particular, denominando efetivamente uma criação:

é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria - de seus “efeitos de realidade”. A “teoria” não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objetivo que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação (SILVA, 2004, p. 11).

Na prática, desde o surgimento do currículo, nos anos vinte, em meio aos processos de industrialização e imigrações estadunidenses, houve a iniciativa de racionalizar e instrumentalizar a construção e aplicação de um currículo que viabilizasse as demandas de uma escolarização massificada. Assim, além de prescrever objetivos, métodos e procedimentos, Bobbitt criou uma noção particular de currículo, voltado para a economia e dispendo como as coisas deveriam ser para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, “aquilo que Bobbitt definiu como sendo currículo tornou-se uma realidade” (SILVA, 2004, p. 39).

Neste texto, o currículo é entendido também como uma relação de poder, já que categoriza o tipo de conhecimento importante para um indivíduo ideal, tornando-se uma questão de identidade. Há uma relação simétrica entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado. Assim, passa-se a separar as teorias do currículo tradicionais das teorias críticas e pós-críticas curriculares:

As teorias tradicionais se preocupam como questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o que?” mas submetem este “o quê?” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o que?” mas “por que?”. Por que este conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2004, p. 17).

Ao contrário dos modelos tradicionais guiados por uma atividade mecânica de como fazer o currículo, as teorias críticas questionam os pressupostos sociais e educacionais estabelecidos. Para as teorias críticas o importante é “[...] desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2014, p. 30) Ainda, com o “movimento de reconceptualização do currículo” são fornecidas bases para as críticas aos mecanismos e instituições que reproduzem o *status quo*:

Isso pode ser obtido através da força ou do convencimento, da repressão ou da ideologia. O primeiro mecanismo está a cargo dos aparelhos repressivos de estado (a polícia, o judiciário); o segundo é responsabilidade dos aparelhos ideológicos de estado (a religião, a mídia, a escola, a família) (Silva, 2004, p. 31).

Silva (2004, p. 34), citando Bourdieu e Passeron, afirma o processo de reprodução cultural na dinâmica da reprodução social: “A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir”.

Assim, o currículo, que transmite a cultura dominante por meio da linguagem e dos códigos sociais tem possibilitado, o êxito escolar dos alunos das classes imersas nesta cultura hegemônica, mas as culturas dominadas acabam por serem marginalizadas, completando o ciclo da reprodução cultural. Ainda que por vezes mascarada, a definição da cultura dominante impressa nos currículos desvaloriza a cultura nativa das classes dominadas, nivelando por baixo seu capital cultural.

No final dos anos 1970, a concepção técnica e burocrática do currículo é fortemente discutida por aqueles que condenavam os modelos de Bobbitt e Tyler. A noção de currículo imposta pouco se enquadrava nas teorias sociais oriundas da Europa, relacionadas à fenomenologia, à hermenêutica, ao marxismo e à teoria crítica da Escola de Frankfurt. Era o momento de questionar e fazer a crítica aos ensinamentos previamente categorizados:

No caso da fenomenologia, da hermenêutica, da autobiografia, entretanto, desnaturalizar as categorias com as quais, ordinariamente compreendemos e vivemos o cotidiano, significa focalizá-las através de uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva. Há um vínculo com o social, na medida em que essas categorias são criadas e mantidas, intersubjetivamente e através da linguagem, mas, em última análise, foco está nas experiências e nas significações subjetivas. Em contraste, na crítica de inspiração marxista desnaturalizar o mundo “natural” da pedagogia e do currículo significa submetê-lo a uma análise científica, centrada em conceitos que rompem com as categorias de senso comum com as quais, ordinariamente, vemos e compreendemos aquele mundo (Silva, 2004, p. 38).

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é constituído de conceitos teóricos e abstratos, é um campo no qual docentes e discentes têm a oportunidade de refletirem os pressupostos educacionais instaurados como naturais. Os índices tradicionais “objetivos”, “aprendizagem”, “avaliação”, “metodologia” são todos conceitos de segunda ordem, que aprisionam a experiência pedagógica e educacional do mundo vivido de docentes e estudantes. “Depois, é a própria experiência dos estudantes que se torna objeto da investigação fenomenológica” (Silva, 2004, p. 41).

É como atividade que o currículo deve ser compreendido - uma atividade que não se limita à escolaridade, mas à nossa vida comum. O currículo também pode se configurar como um campo de resistência e oposição ao questionar as relações de poder vigentes:

Por outro lado, embora Paulo Freire salientasse a importância da participação das pessoas envolvidas no ato pedagógico na construção de seus próprios significados, de sua própria cultura, ele não deixava de enfatizar também as estreitas conexões entre a pedagogia e a política, entre a educação e o poder. A crítica que Freire faz da “educação bancária” e sua concepção do conhecimento como um ato ativo e dialético também combinavam com os esforços de Giroux em desenvolver uma perspectiva de currículo que contestasse os modelos técnicos então dominantes. (Silva, 2004, p. 55)

Silva (2004), ao sintetizar parte dos estudos de Giroux, compreende que “o currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e de desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são postos, mas também contestados”. Como campo político coube ao currículo ensejar “a desejabilidade ou não dos comportamentos que eram ensinados, de forma implícita, através do currículo oculto [...] os comportamentos assim ensinados eram funcionalmente necessários para o bom funcionamento da sociedade [...]” (Silva, 2004, p. 78).

Um dos curriculistas citado por Silva (2004) foi Peter McLaren, que - independentemente de estar posto em outra perspectiva, a crítica - traz contribuições relevantes aos seus estudos. Suscitaremos, brevemente, problematizações que convergem em ambas as perspectivas, crítica e pós-crítica, presentes no livro de McLaren (2000), cujo título é *Multiculturalismo revolucionário – Pedagogia do dissenso para o novo milênio*.

Na contramão dos multiculturalistas, que se preocupam em enfatizar a importância dos termos ligados a diversidade e que praticam discursos e afirmações que tem por objetivo o consenso, McLaren em seus estudos problematiza, por exemplo, questões mais amplas relacionadas às construções políticas e sociais apoiadas em modelos democráticos neoliberais. Para nós, a questão amplia-se ao analisarmos como os estudos multiculturais têm produzido os sujeitos e suas subjetividades:

Posições de sujeito na linguagem são dadas a professores e estudantes, as quais governam suas possibilidades de interpretação do mundo. O acesso a formas particulares de subjetividades é também regulado pelo ato de ler a si próprio, além das relações sociais e de poder institucionalizadas, que fornecem, muitas vezes, o contexto para o privilégio de certas leituras baseadas em raça, classe e gênero (McLaren, 2000, p. 36)

Os textos criam significados e modelos de compreensão que precisam ser analisados para que os leitores não se submetam à sua autoridade e sim entendam que pode haver um processo dialético de compreensão e transformação: “precisam escrever e reescrever as histórias nos textos que lêem, de forma a serem capazes de identificar e desafiar, se for o caso, as maneiras pelas quais tais textos funcionam ativamente para construir suas histórias e vozes” (McLaren, 2000, p. 38).

McLaren (2000, p. 25) compõe sobre o poder da linguagem:

O excesso de linguagem chama-nos a atenção para as formas pelas quais o discurso está integralmente ligado, não apenas a proliferação de significados, mas também à produção de identidades sociais e individuais, ao longo dos tempos e em condições de desigualdade. Como questão política que é, a língua opera como um espaço de luta entre diferentes grupos, os quais, por várias razões, policiam suas fronteiras, significados e ordenamentos. Pedagogicamente, a linguagem fornece as autodefinições a partir das quais as pessoas agem, negociam as várias posições do sujeito e assumem um processo de nomear e renomear as relações entre elas próprias, os outros e o mundo.

Portanto, a linguagem é utilizada tanto para autenticar como para marginalizar diferentes posições subjetivas: o conhecimento por meio dela passa a construir identidades, desejos e necessidades.

A teoria educacional, aqui analisada em um veículo de comunicação, a revista *Nova Escola*, tece uma prática discursiva de formação em que “o conhecimento se torna manifesto, as identidades são formadas e desconstituídas, os agentes coletivos aparecem e a prática crítica encontra as condições nas quais pode emergir” (McLaren, 2000, p. 25). Emergem por meio do policiamento da linguagem certas preocupações, exemplificações ou proibições. Assim, a teoria educacional não tem sido produtora em analisar como as relações desenvolvidas nos espaços escolares desenvolvem e legitimam formas de subjetividade, em como as relações de poder constituídas na escola produzem modos de viver e de pensar, além de organizar o espaço, o tempo e o corpo:

O uso da linguagem é partidário e político porque cada vez que a usamos, incorporamos a maneira pela qual os processos culturais foram “escritos” em nós e como nós, de nossa parte, escrevemos e produzimos nossos próprios *scripts* para nomear e negociar a realidade. Produzimos a linguagem e somos produzidos por ela (McLaren, 2000 p. 32).

Se é verdade que entendemos o mundo por meio da linguagem produzida por uma série de interesses e formas de poder, concluímos novamente que temos nossa subjetividade, ou seja, a forma de pensar nossa experiência, produzida pela própria linguagem. McLaren (2000 p. 34), nos aponta que os discursos fomentados por meios materiais ou institucionais são governados por práticas discursivas que dirigem o que deve ser dito ou não ou quem deve falar com autoridade e quem deve escutar.

A revista *Nova Escola* em suas reportagens desenvolve um discurso que pode ser considerado “um sistema regulado de afirmações” que estabelece configurações particulares de poder, vinculados a certa posição ideológica para desenvolver práticas significantes em seus efeitos de poder. (McLaren, 2000)

Semprini nos mostra que problemas identitários fazem parte do multiculturalismo:

As crônicas jornalísticas e as obras de vulgarização tendem a registrar apenas os aspectos mais folclóricos ou as reivindicações mais descabidas de certos grupos. Os artigos e ensaios acadêmicos estudam, em compensação, o impacto sobre a unidade do espaço social dessas reivindicações comunitárias, consideradas antiéticas pela visão republicana e unitária da nação (Semprini, 1999, p. 58).

Rejeitando essa visão conflitante da relação entre identidade comunitária e laço nacional, normalmente as reivindicações identitárias são feitas – pelo menos num primeiro momento – visando uma melhor integração à comunidade nacional, e não para se distanciar dela. Uma minoria acaba por conduzir certas comunidades à afirmação e a movimentos identitários, sem considerar a base mista e heterogênea (política, étnica e cultural) ali presentes:

As reivindicações identitárias são muito frequentemente entendidas como posições conceituais calcificadas sobre o não-espaco-tempo da teoria, ao passo que seu caráter é intrinsecamente dinâmico, é o processo de marginalização de m conjunto de indivíduos que o torna homogêneo e o constitui enquanto grupo (Semprini, 1999, p. 59).

O conteúdo das reivindicações e suas expressões se alteram no decorrer do tempo, assim como suas formas de articulação entre os grupos minoritários no espaço social maior. Essas reivindicações pertencem a grupos minoritários diferentes entre si, mas que apresentam o mesmo cerne: maior visibilidade social e cultural, acesso mais universalizado ao espaço público e maior consideração de suas especificidades enquanto minorias.

Em termos epistemológicos, vimos que o multiculturalismo tem seu lado como poderoso movimento de ideias, alimentado por especialistas em busca da legitimação intelectual e vimos o seu lado militante, que se alimenta da relação entre a identidade comunitária e a identidade nacional. Essa dualidade não ajuda a entender que a epistemologia multicultural sugere que a realidade é uma construção, que ela depende dos indivíduos que as criam bem como o desenvolvimento de teorias e da linguagem; oferece-se, portanto, versões parciais. Continuemos: se a realidade é construída, ela também é subjetiva, ao depender de enunciados e discursos que são condicionados pelo próprio indivíduo de sua identidade (Semprini, 1999).

Se verificarmos o caráter subjetivo da realidade e das experiências que a afeta, a verdade passa a ser relativa, a depender de uma história pessoal ou de convenções coletivas. Entraríamos, por fim, no campo político, que constitui e categoriza os valores sociais. Nesse sentido, o currículo ocupa essa função de institucionalizar o conhecimento de acordo com os interesses que lhes são caros, fortalecendo certa perspectiva em detrimento de outra.

Assim, o próximo item tem como fio condutor estudar como estas relações de forças se estabelecem e desvelar os sistemas de interesses que institui ou marginalizam determinada versão da realidade.

## 2.2 As teorias pós-críticas

Tornou-se discurso oficial destacar a diversidade cultural que é inerente à nossa sociedade contemporânea; portanto, temos visto um processo de fabricação do multiculturalismo via instrumentos de homogeneização, como a mídia, que tende a sujeitar as manifestações e expressões das minorias a uma cultura nacional dominante.

Ao mesmo tempo que se tornam visíveis as expressões culturais de grupos dominados, conserva-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação em massa. Não se pode separar questões culturais de questões de poder. É nesse contexto que iremos analisar as conexões entre currículo e multiculturalismo.

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço (Silva, 2004, p. 85).

Esta ambiguidade é o que permite ao multiculturalismo representar um importante instrumento de luta política, pois amplia o campo de debate sobre a diversidade cultural, antes restritos aos teóricos da antropologia. Pelo viés antropológico, as diferentes culturas seriam uma produção social a depender das condições ambientais e sociais. Assim, “seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas, os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade” (Silva, 2004, p.86).

Essa perspectiva apoia o que o autor nomeia como um “multiculturalismo liberal”: é por meio desse discurso humanista “que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (Silva, 2004, p. 86).

Entretanto, essa visão liberal do multiculturalismo é problematizada por uma perspectiva pós-crítica. Nesta perspectiva, o tema multiculturalismo não pode ser debatido separadamente de relações de poder. E é esta a perspectiva que nos interessa neste estudo. Na perspectiva crítica, não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que pode ser definido como “humano”:

Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. [...] Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a “diferença” se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder (Silva, 2004, p. 87).

Essa visão pós-estruturalista da diferença e suas relações de poder pode ser criticada se for analisada somente pelas construções linguísticas e seus efeitos discursivos, os processos institucionais e econômicos que estão na base de produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural também merecem ser investigados e combatidos:

Assim, por exemplo, a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde (Silva, 2004, pp. 87 a 88).

Se na perspectiva liberal o currículo multiculturalista se baseia nas velhas máximas de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas, da perspectiva mais crítica, entretanto, essas noções nos alertam para as relações de poder que estão na base da produção da diferença:

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las”. Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (Silva, 2004, pp. 88 a 89).

Se as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas pelas relações de poder, principalmente pelos processos linguísticos e seus discursos postos como verdades, o currículo pode se constituir um instrumento que trata do tema multiculturalismo problematizando- o por meio das relações de poder que o engendram.

As críticas feitas ao multiculturalismo perpassam de grupos conservadores a progressistas, que encaram as manifestações das pluriculturas como uma fragmentação da cultura nacional: entretanto, “o problema com esse tipo de crítica é que ela deixa de ver que a suposta cultura nacional comum confunde-se com a cultura dominante”; assim, “aquilo que unifica não é o resultado de um processo de reunião das diversas culturas que constituem uma nação, mas de uma luta em que regras precisas de inclusão e exclusão acabaram por selecionar e nomear uma cultura específica, particular, como a cultura nacional comum” (Silva, 2004, p. 89).

De um ponto de vista mais epistemológico, o multiculturalismo tem sido criticado por seu suposto relativismo, existindo certos valores e certas instituições que são universais, que transcendem as características culturais específicas de grupos particulares. Curiosamente, entretanto, esses valores e instituições tidos como universais acabam coincidindo com os valores e instituições das chamadas “democracias representativas” ocidentais, concebidos no contexto do Iluminismo e consolidados no período chamado “moderno”. Qualquer posição que questione esses valores e essas instituições é vista como relativista (Silva, 2004, p. 90).

Da perspectiva multiculturalista, não existem valores ou instituições que possam ser definidos como universais. Concordando com Silva (2004, p. 90), “essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de quem a afirma, de quem a anuncia. A questão do universalismo e do relativismo deixa, assim, de ser epistemológica para ser política”.

É neste sentido que partiremos de noções foucaultianas para a análise dos dispositivos didático-pedagógicos presentes no objeto desta pesquisa, a revista *Nova Escola*, que acaba por produzir subjetividades instituídas pela governamentalidade, conforme Foucault e seus desdobramentos em Rose.

Ao verificar quais as práticas discursivas presentes na produção do tema multiculturalismo, consideraremos que este pertence a uma subjetividade construída pela própria revista, posto que nenhum meio de comunicação é neutro.

Nesta perspectiva, “não procederia por simples operação de adição, através da qual o currículo se tornaria ‘multicultural’ pelo simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades” (Silva, 2004, p. 102):

Uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? Um currículo centrado em torno desse tipo de questões evitaria reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação. Um currículo multiculturalista desse tipo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político.

Essas questões pós-críticas buscam questionar os modelos tradicionais do saber, cujo sujeito é produzido e subjetivado em relações de poder, seja pelas estruturas, seja pelas instituições ou pelos discursos:

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça, sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo não pode ser obtido simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente (Silva, 2004, p. 104).

Ao seguir a teorização pós-crítica, as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não ficam restritas à classe social, há de se levar em conta também as desigualdades educacionais pautadas nas relações de gênero, raça e etnia; e ir além ao problematizá-las.

### **2.3 Depois das Teorias Críticas e Pós-críticas**

É certo que a teorização pós-crítica retoma premissas da teoria crítica a fim de problematizá-las, como, por exemplo, as pretensões totalizantes das grandes narrativas, que objetivam emancipar e iluminar os sujeitos. E que, ao analisar as construções sociais, culturais e identitárias, ultrapassa as concepções tradicionais que focalizam as críticas ao papel do Estado.

Os processos de dominação de classe e a exploração econômica continuam obviamente a existirem, conforme denunciados pela teoria crítica, e como formas de poder nos ameaçam. As teorias pós-críticas nos mostram que o poder está instaurado em toda parte, nas múltiplas relações que se desenvolvem, as teorias podem, então, dialogar. Não é só uma questão

de superação teórica, mas de compreender que as relações de poder que nos atravessam nos constituem como sujeitos, e que o currículo é genuinamente “uma questão de saber, identidade e poder” (Silva, 2004, p.147).

O currículo não pode mais ser compreendido e debatido sem uma análise das relações de poder que o permeiam, pois todo o conhecimento depende da significação que as relações de poder constroem: “ o poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo [...] as teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder” (Silva, 2004, p. 149)

O poder não desaparece, transforma-se em outras relações, o mapa do poder é ampliado e novos processos de dominação são postos, centrados no sujeito. E o currículo passa a produzir e significar este sujeito, configurando-se em um documento de construção de identidade. Mas as identidades não são sedentárias e essencialistas. Elas são nômades: não há a construção de identidade e sim construções de identidades.

### **CAPÍTULO III: A NOVA ESCOLA E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES**

Na sociedade em que vivemos, aprende-se a ser indivíduo mediante um conjunto de dispositivos, institucionalizados ou não, que se apresentam não apenas em caráter coercitivo. Foucault, tal como aparece no último capítulo de sua obra, a *História da sexualidade*, conceituou a vontade de saber ao citar que as sociedades modernas não são apenas sociedades de disciplinarização, mas também de normalização dos indivíduos e das populações. Ao perceber isso, tratou do conceito de governamentalidade para explicar a transformação do conceito de poder na contemporaneidade. Nesta dissertação, trataremos de alguns textos veiculados pela Revista *Nova Escola*, veículo de comunicação de grande circulação no âmbito escolar, e que por meio de seus dispositivos didático pedagógicos tem produzido sujeitos por meio de subjetividades ali veiculadas com o fim de gerar maneiras de governar.

O primeiro desafio é explorar os conceitos de governamentalidade para os teóricos Foucault e Rose e seus mecanismos de subjetivação. Em seguida, definiremos o perfil da revista *Nova Escola* em seu sentido amplo. No caso da revista *Nova Escola*, nos interessa aqui as questões voltadas especificamente para o trato da questão multicultural.

A análise do material buscará, por meio do conceito de governamentalidade de Foucault, mostrar como os dispositivos didático-pedagógicos, os quais incluem reportagens, entrevistas, artigos, imagens e análises de especialistas presentes nessa revista, produzem subjetividades na efetivação do saber-poder.

#### **3.1 Governamentalidade para foucault e rose**

A governamentalidade, para Foucault, está conjugada a um aparato de saberes: “o interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais daqueles que a compõem – constituem o alvo e o instrumento fundamental do governo da população” (Foucault, 2015, p. 426).

O que se refere ao governo é um conjunto de homens e coisas, os homens desenvolvem relações com outras coisas “que são os costumes, os hábitos, as formas de agir ou de pensar [...]” (Foucault, 2015, p. 415)

A governamentalidade, como arte de governar, não trata de impor leis aos homens, ela dispõe as coisas por meio de táticas para que os fins possam ser atingidos. Táticas estas que são determinadas nas diversas relações de poder que constituem os sujeitos. O poder para

Foucault não está ligado somente ao Estado e suas ações verticais, o poder está instituído nas relações que o sujeito desenvolve ao longo da vida.

Foucault, ao tratar da história da governamentalidade em seu curso no Colégio de França, afirmou que a noção “governamentalidade” quer significar:

- 1- O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer desta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais aos dispositivos de segurança.
- 2- A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros - soberania, disciplina, etc. - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
- 3- O resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (Foucault, 2015, p. 429).

Foucault refere-se ao texto de La Perrière e suas tentativas de definir o governo para refletir

[...] que o verdadeiro governante não deve ter necessidade de ferrão, isto é, de um instrumento mortífero, de uma espada, para exercer seu governo; deve ser mais paciente que colérico; não é o direito de matar, não é o direito de fazer prevalecer sua força que deve ser essencial a seu personagem. E que conteúdo positivo é possível dar à ausência de ferrão? A sabedoria e a diligência. Sabedoria: não, como para a tradição, o conhecimento das leis humanas e divinas, da justiça ou da equidade, mas o conhecimento das coisas, dos objetos que deve procurar atingir e da disposição para atingi-los; é esse conhecimento que constitui a sabedoria do soberano. Diligência: aquilo que faz com que o governante só deva governar à medida que se considere e aja como se estivesse a serviço dos governados (Foucault. 2015, pp. 418 a 419).

A governamentalidade, portanto, se alicerça em relações de saber-poder, cuja análise Foucault faz desembocar da disciplina a produção de subjetividade, e desta para a expressão mais ampla de biopoder.

Assim, analisaremos as relações entre as práticas de poder e de subjetivação por meio de documentos oficiais trazidos no decorrer desta dissertação, que trazem uma ordem em seus discursos e que por meio da governamentalidade produzem saberes, disciplinam de forma positiva, ao constituírem o sujeito em suas escolhas, seus desejos e suas condutas no trato com o tema multiculturalismo.

Um aspecto comum utilizado pelos documentos inseridos neste estudo é como determinados temas devem ser ensinados e trabalhados nas escolas, para que no fim seja gerado o sentimento de pertencimento, de unidade, ao regular essa produção de subjetividades.

A revista *Nova Escola* faz uso dos processos de subjetivação ao propor reflexões sobre boas práticas pedagógicas por meio de prescrições de como e/ou quais conteúdos e metodologias devem ser trabalhados e ensinados.

Dentre as táticas adotadas para concretizar as práticas de subjetivação, podemos destacar:

[...] a autoreferência, isto é, a forma como fala de si mesma através de suas reportagens, apresentando-se como conhecedora dos problemas e dificuldades dos professores, e por isso, oferece soluções como modelos a serem seguidos; o uso da opinião e do aval de especialistas experientes para legitimar as narrações postas como verdade; a informação didatizada, com abundância de exemplos e o uso de vocabulário simples, para facilitar o entendimento por parte do leitor e, então, enfatizar seu papel de espectador que precisa de ajuda e modelos. (Beloti, 2011, pp. 101 a 102)

Os modos de subjetivação constituem o sujeito. Ou seja, o indivíduo aparece como objeto de uma determinada relação de saber-poder ao ser transformado em um objeto de conhecimento. E quem o transforma em objeto de conhecimento, por meio de processos de subjetividade, são os especialistas, detentores da *expertise*. Para Rose (1998), “temos presenciado o nascimento de uma nova forma de *expertise*, uma *expertise* da subjetividade. Tem surgido e se multiplicado novos grupos de profissionais, cada um afirmando seu virtuosismo no que diz respeito ao eu”. Desta forma, as *expertises* procuram instaurar sistemas de verdade por meio de noções, regras, autoridades, métodos e técnicas, que balizam o aparato para a produção do sujeito e de sua subjetividade (Rose, 1998, pp. 32 a 34):

As relações entre o poder e a subjetividade não estão, nessa perspectiva, confinadas às relações de constrangimento ou de repressão da liberdade do indivíduo. Na verdade, as características distintivas do conhecimento e da *expertise* modernas da psique têm a ver com seu papel na estimulação da subjetividade, promovendo a auto inspeção e a autoconsciência, moldando desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais (ROSE, 1998, p. 34).

As relações de poder não são engendradas de maneira violenta, vinculadas a leis ou práticas constringedoras. Elas se instauram por meio do discurso dos especialistas, que com sua *expertise* produz os sujeitos e suas subjetividades sem que os mesmos percebam que seus desejos são moldados nessas relações de poder.

### 3.2 Pedagogias multiplicadas e a revista *Nova Escola*

Para Cordeiro (2003, p. 31), “na sociedade contemporânea, aprende-se a ser indivíduo, aprende-se a ser mulher, aprende-se a ser homem, mediante um conjunto de aparatos, institucionais ou não, que não se apresentam apenas (e nem principalmente) com caráter repressivo”, essas aprendizagens estão além dos muros das escolas, porque há por meio da mídia dispositivos didático-pedagógicos que direta ou indiretamente constroem os indivíduos para que os mesmos sejam governados por si mesmos. Ou seja, há didáticas fora do ambiente escolar: essas são as pedagogias multiplicadas. Elas não partem de um centro, e nem ao centro são convergidas; são o que Foucault denominou de micro poderes que instauram os sujeitos. Neste nosso estudo, iremos tematizar como também se aprende a ser sujeito multicultural instaurado pela mídia, aqui referente especificamente à Revista *Nova Escola*, que participa desse trabalho coletivo de produção de subjetividades gerador de um auto-governo.

Para seguir com a nossa análise, antes vamos descrever nosso *corpus* documental que é a revista *Nova Escola*. Todas as informações aqui descritas estavam no site da Fundação Victor Civita<sup>3</sup>. Destinada ao público docente, a Revista *Nova Escola* trata de assuntos relacionados à educação, mais especificamente aos interessados em séries iniciais do Ensino Fundamental.

Victor Civita mentor e idealizador desta Fundação, nutriu desde muito cedo o sonho de criar uma editora de revistas. Fundou, então, “o maior grupo editorial brasileiro, a Editora Abril”. Nascido nos Estados Unidos e filho de imigrantes italianos, viu no Brasil a oportunidade de criar a Fundação Victor Civita, “tendo como propósito lutar por um país onde não faltassem escolas, bons professores, incentivo ao trabalho docente e materiais de apoio às práticas pedagógicas” (<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto>, acessado em 11/06/16). Nascia assim a Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos, mantida atualmente pela família Civita. O empresário decidiu criar uma “fundação privada de direito público focada na melhoria da Educação” (<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto>, acessado em 11/06/16).

A Fundação Victor Civita, por meio da Editora Abril, lançou, então, dois títulos com este foco, as revistas *ESCOLA* e *PROFESSORA QUERIDA*, “mas as publicações davam prejuízo e foram descontinuadas em poucas edições” (<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto>, acessado em 11/06/16).

---

<sup>3</sup>Somos uma organização sem fins lucrativos que tem como objetivo apoiar o trabalho de professores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas da Educação Básica Brasileira; e por missão: construir e disseminar conhecimentos e valorizar práticas da Educação Básica que auxiliem educadores a enfrentar os desafios de seu tempo. (<http://www.fvc.org.br/>, acessado em 11/06/26)

historia.shtml#prettyPhoto, acessado em 11/06/16). Em 1986, a Fundação começou a publicar a revista *Nova Escola*. Um acordo com o Ministério da Educação fez com que as 220 mil escolas públicas de 1º grau da época recebessem as edições da revista, tendo, assim, um futuro diferente dos outros títulos menos lucrativos. O Estado pagaria pelas revistas seu preço de custo, como acontece atualmente.

Em sua edição de lançamento, Victor Civita publicou os objetivos que norteiam a revista desde então:

Fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho de seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e propiciar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º grau. (<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto>, acessado em 11/06/16)

Movido por esse propósito de incentivar o trabalho docente e providenciar materiais de apoio às práticas pedagógicas, ajudaria os professores brasileiros na tarefa de educar.

Em 1997, pouco tempo depois de seu nascimento, já veiculada e distribuída em todo o território nacional via escolas públicas, e, portanto, mais conhecida, a Revista *Nova Escola* torna possível mais uma parceria da Fundação Victor Civita com o Governo Federal: “o Governo Federal começou a perceber que a revista era um ótimo canal de comunicação com a população brasileira e que era possível atingir um número enorme de famílias” (<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto>, acessado em 11/06/16). Em acordos com ministérios e instituições, a revista produz milhões de pôsteres e impressões que corroboram com campanhas de “saúde, ciências, astronomia, cartografia e Educação para o trânsito”. (<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto>, acessado em 11/06/16).

Mais adiante, Victor Civita receberia como forma de homenagem póstuma a Medalha de Comendador da Ordem Nacional do Mérito Educativo, honraria concedida às personalidades nacionais ou estrangeiras que se destacaram por seus serviços prestados ao Brasil em práticas educativas. Outros prêmios foram entregues à Fundação ao longo dos anos, concedidos tanto por órgãos públicos tanto por organizações privadas, nacionais e internacionais, que tiveram por premissa premiar iniciativas e reportagens que foram consideradas relevantes no cenário educacional brasileiro.

Roberto Civita levou adiante o legado de seu pai, Victor, em “defesa da educação” e seguiu “com o compromisso de investir na melhoria da Educação no Brasil e trabalhar por ela muito antes de o tema ganhar a importância atual”

(<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto>, acessado em 11/06/16). Sob o seu comando, expandiu a atuação da Fundação Victor Civita e evidenciou a importância de incentivar a qualificação e a pesquisa dos docentes por meio de premiações:

GESTÃO ESCOLAR e NOVA ESCOLA são hoje as duas maiores revistas de Educação do Brasil. O site [novaescola.org.br](http://novaescola.org.br) conta com mais de 1 milhão de visitantes únicos por mês. O Prêmio Victor Civita Educador Nota 10 consolidou-se como o mais tradicional no país, e a área de Estudos e Pesquisas já patrocinou 15 investigações sobre questões fundamentais para o avanço da qualidade da Educação. (<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto>, acessado em 11/06/16)

Na criação do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, Roberto Civita justificou: “Essa é uma contribuição ao fundamental processo de identificar e valorizar professores que são exemplo e cujo trabalho merece e precisa ser conhecido, ampliado e reproduzido” (<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto>, acessado em 11/06/16).

Outra possibilidade bastante trabalhada pela Fundação Civita foi digitalizar os conteúdos da Revista *Nova Escola* por meio do site NOVAESCOLA.ORG.BR, para que os professores pudessem ter acesso a esses conteúdos junto com outras ferramentas e multimídias que encarassem o debate pedagógico, por meio de jogos, testes, vídeos, infográficos e outros: “Hoje é considerado o maior banco de dados sobre a prática pedagógica do país, reunindo mais de 2 mil planos de aulas (para todos os segmentos e disciplinas), além de milhares de reportagens e entrevistas” (<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto>, acessado em 11/06/16).

As descrições dos dispositivos didático-pedagógicos, presentes nas edições elencadas na revista *Nova Escola* e que nos são caras por tratarem do tema multiculturalismo foram desenvolvidas, por meio de pesquisas no *site* da revista, disponíveis apenas para assinantes. Foi possível ter acesso às edições de 2013 a 2016, contabilizando o total de 31 exemplares. Ao término da pesquisa, foram selecionadas quatro edições que, por meio dos especialistas e ilustrações, trataram de questões multiculturais. Entre os descritores estão: preconceito racial, discriminação, racismo, educação inclusiva, relações étnico-raciais e multiculturalismo.

A seção “Expediente” retrata como cada edição numerada é composta, ao revelar quais profissionais participaram de sua construção: diretores, editores, redatores, assistentes de edição, repórteres, estagiários, designers, webmaster, colaboradores entre outros que operam de forma mais abrangente dentro da revista *Nova Escola*.

Ao acessar o conteúdo *online* da revista, mais precisamente a parte de revistas anteriores, nos deparamos com o seguinte título: “edições mensais da maior revista de Educação do país e acervo de anos anteriores”. Este acervo, entretanto, é limitado em apenas quatro anos, contrapondo o que se espera ao assinar o conteúdo *online*. Pressupõe-se que um acervo de qualidade contasse com um período de tempo maior.

Clica-se na edição desejada para começar a leitura. A revista *Nova Escola*, em seu índice, segmenta-se da seguinte forma: matéria de capa, seções, sala de aula e reportagens. Dentro das seções, estão as palavras dos especialistas que ou tratam de questões levantadas pelos leitores, em um jogo de perguntas e respostas, ou dissertam sobre determinado assunto em debate. Uma das seções - que será, posteriormente, analisada por meio de um artigo - é denominada “Fala, Mestre! ”. Em seus artigos, reportagens ou entrevistas, a revista *Nova Escola* e seu corpo editorial se esforçaram em gabaritar os especialistas que foram contatados.

### **3.3. O sujeito multicultural na revista *Nova Escola***

Dedicamo-nos, neste momento, às análises dos dispositivos didáticos-pedagógicos presentes em quatro reportagens da revista *Nova Escola*, a fim de problematizarmos os processos de produção de subjetividades e da constituição do sujeito multicultural. Ou seja, por meio do tema multiculturalismo, presente na revista *Nova Escola*, analisaremos, a seguir, como estão presentes os dispositivos didático-pedagógico para a produção de subjetividades.

As análises foram desenvolvidas primeiro com a descrição das reportagens e segundo com a interpretação dos dispositivos didático pedagógicos presentes para a produção de subjetividades. Ao analisarmos, procuramos compreender as relações de saber e poder que constituem os dispositivos de poder que subjetivam o sujeito multicultural e sua identidade.

### 3.3.1 “Isto é Brasil”



**Figura 1:** Capa da Revista Nova Escola, edição n.277, de novembro de 2014

No exercício que vai se apresentar, será analisada a capa acima da revista *Nova Escola*, que, entre outras problematizações, trata do tema que nos é caro: o multiculturalismo. Operaremos, a princípio, com a descrição da figura e de seus enunciados, no sentido atribuído por Foucault a noção enunciado na *Arqueologia do Saber*. A capa contém os contornos do mapa do Brasil, espaço esse preenchido por figuras de crianças, aparentemente meninos e meninas pertencentes a diferentes etnias, raças e culturas. Não se distingue quais raças se fazem presentes, devido ao processo de miscigenação inerente ao nosso país. A miscigenação também é percebida no trato com as regiões que formam o Brasil: há a representação de diferentes etnias e raças em uma mesma região do mapa. Percebe-se o esforço para caracterizá-los fisicamente

de maneiras distintas, por meio do vestuário, corte de cabelo e semblantes. A figura lida com estereótipos étnico-raciais, posto que representa a diversidade étnico-racial brasileira por meio de figura. Alguns rostos estão direcionados para outros, sugerindo que as contribuições étnico-raciais se relacionam. As múltiplas singularidades aqui presentes geram uma ideia de unidade nacional. Os sujeitos de diferentes raças unidos formam a representação da nação brasileira, conforme narrativa já analisada no capítulo I, do naturalista Martius. O discurso multicultural corrobora, deste modo, a necessidade de manter a unidade nacional entre as etnias que formaram o Brasil. Em seu enunciado, determina que o Brasil (“Isto é o Brasil! ”) é a diversidade étnico-racial, narrativa similar à elaborada por Martius em 1845. Nesse dispositivo didático-pedagógico, o agente que manterá a unidade nacional é o professor, ao resgatar a importância dos negros em nossa cultura. Ao dizer que a diversidade motiva os professores e a escola a construir novas práticas que tratem da cultura afro-brasileira, opera-se na construção da subjetividade do professor e seus desejos. A diversidade étnico-racial do país é capaz de, por si só, motivar os professores e resgatar a contribuição negra na nossa cultura? Para a revista *Nova Escola*, sim.

A matéria, “Por um ensino de várias cores”, publicada em novembro de 2014, se reporta à Lei nº 10.639/03 para indicar que a história e a cultura afro-brasileiras e seus conteúdos obrigatórios devem ser trabalhados em sala de aula e em reuniões pedagógicas para além das datas comemorativas.

A reportagem ainda se utiliza da mesma ilustração analisada acima, incluindo também dados estatísticos que comprovam o preconceito racial sofrido pela comunidade afro-brasileiras.

A matéria de capa inicia-se com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), mostrando que a maior parcela dessa amostragem da população brasileira, cerca de 46,1% se considera branca, outros 45% se consideraram pardos e apenas 8,1% negros. Os números da pesquisa divergem da população vista nas ruas e ratificam as inúmeras pesquisas realizadas por pesquisadores: as pessoas se classificam conforme percebem sua aparência física e não conforme sua árvore genealógica. Isso ocorre por conta do preconceito racial, que se fundamenta na crença de que ter a tez branca ou negra colocaria os indivíduos em patamares sociais diferentes, herança de um país que teve um regime escravista por mais de 300 anos de sua História.

O entendimento de que os negros que aportaram em nosso litoral a partir do século XVI para trabalhos braçais contribuíram para a cultura do Brasil precisa ser pauta da Educação.

A questão, tratada pela Lei nº 10.639/03, determina às escolas a responsabilidade de incluir no currículo escolar o ensino de história e cultura afro-brasileiras e resgatar as contribuições sociais, políticas e econômicas e social do negro no Brasil. De maneira geral, o objetivo é disseminar os conhecimentos sobre o tema visando construir relações raciais mais saudáveis.

Para viabilizar esse objetivo, é preciso acabar com o mito de que não existe racismo no Brasil, e que, portanto, não há necessidade de uma lei específica com vistas à sua superação. A revista traz algumas informações do livro da autora Lilia Moritz Schwarz, *Racismo no Brasil* para citar em seus termos um “racismo à brasileira”, em que o racismo não é assumido nas relações no coletivo, e sim em relações interpessoais; mestiçar as crenças e costumes possibilitaria ao país respeitar os direitos que preveem a igualdade.

O tema é contraditório, pois interessaria apenas aos pertencentes à cultura afrodescendente. Este questionamento acaba por desconsiderar as contribuições culturais e tecnológicas desenvolvidas pelos negros que ajudaram na constituição da nação e que está presente na identidade de todo brasileiro. A socióloga Suelaine Carneiro, diretora do Geledés Instituto da Mulher Negra, afirma que, ao estudar essas contribuições, a noção de hierarquia racial é problematizada, angariando relações sociais mais saudáveis, necessárias ao ambiente escolar.

Uma das expectativas dessa problematização é o fim da hegemonia branca nas figuras retratadas na escola. A revista consulta especialistas para ressaltar que a escola deve conceder um espaço de práticas que se voltam à realidade escolar e seu entorno: "É comum entrar nas escolas e ver que toda a iconografia está voltada para uma criança diferente da maioria que está ali", aponta Valter Silvério, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). "É importante a criança perceber que a escola é um espaço para ela, onde sua natureza é valorizada", diz Cida Bento, doutora em Psicologia Escolar e coordenadora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert).

A lei nº 10.639/03, aprovada há vários anos, não mudou significativamente o cenário acadêmico, pois ainda são precárias, nos cursos de formação de Pedagogia e licenciaturas, disciplinas que tratem das temáticas propostas por essa lei, relacionadas à África e à história dos negros no Brasil; ainda existem poucas secretarias de Educação que oferecem formação continuada na área; entretanto, há estudos e grupos de pesquisa sobre relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira ligados às universidades em praticamente todo o Brasil. Também são disponibilizados cursos de extensão para adequar as práticas dos professores à lei, além de inúmeros materiais disponíveis no modo *online*.

Com base nesses materiais, é possível pensar na organização do conteúdo ao longo do ano e não só em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro. Como exemplo, a revista *Nova Escola* relatou alguns casos: a experiência de uma escola que utilizou o contexto afro-brasileiro em que está inserida como objeto de ensino-aprendizagem; uma instituição que fez do tema parte do seu Projeto Político Pedagógico; e o caso de um professor de geografia que explorou as contribuições afrodescendentes em uma sequência didática. Ainda, mostrou um projeto de Arte sobre o tema: cor da pele.

O relato da escola que contextualizou a cultura afrodescendente se inicia com duas fotos dos alunos da escola municipal que valorizaram a cultura afro-brasileira.



**Figura 2:** Capa da Revista Nova Escola, edição n.277, de novembro de 2014

Entre as práticas educativas descritas está a contação de histórias na Educação Infantil, por meio de narrativas com personagens negros e lendas que provocando “emoção e gargalhadas”. No que se refere ao ensino fundamental os alunos de um 5º ano apresentaram produções sobre a Revolta dos Búzios, com ênfase nas reivindicações do movimento por melhores condições de vida de sua população no século XVIII.

Nos finais de semana, as manifestações culturais ficaram por conta do Bloco Afro Malê Debalê, um grupo de afoxé de Salvador, em que, numa parceria entre a comunidade escolar, a direção da escola, e a secretaria Municipal de Educação atendeu crianças desde a educação infantil até o ensino fundamental I com surdos, repiques e tarol.

As atividades escolares propostas valorizam o negro e a história de suas lutas, revoltas e manifestações culturais, apresentando os temas por meio de músicas, danças e no vestuário oficiais do grupo de dança. Segundo a diretora da escola, a maioria de seus alunos é negra e nascida no entorno da escola, e para ela a herança afro está presente na comida, na cultura e na religiosidade, ressaltando ainda o contexto de vulnerabilidade em que estão inseridos os alunos. Para superar essa vulnerabilidade social outro caminho apontado é a literatura: a matéria sugere que as rodas de leitura deveriam ser pautadas por obras com personagens negros. A leitura de histórias com personagens negros levou os alunos de uma turma da pré-escola a se autorretratarem, meninos e meninas, com cabelos crespos e enfeitados. Recorre-se novamente à “palavra” da especialista para reforçar tal ideal de apropriação cultural nos espaços físicos da escola.

As paredes da sala de aula e os corredores da escola expõem cartazes com objetos de estudo dos alunos, apresentando temas que contextualizam as contribuições sociais e culturais afrodescendente. Um dos projetos escolares desse ano foi resgatar a origem dos blocos de afoxé de Salvador. Foi ressaltado o trabalho de uma das professoras, que ficou responsável pelo trabalho do bloco Malê Debalê, que deu nome à escola. A profissional realizou pesquisas sobre homenageados, fotos, reportagens e entrevistou membros da velha guarda. Soube-se, então, que esse grupo de dança se preocupou em relacionar seus enredos à cultura local e à resistência dos grupos africanos que cá desembarcaram desde muitos séculos atrás. A professora estava convencida de que recuperar esses temas era um caminho para que as crianças compreendessem de onde elas vieram.

Os alunos dessa classe ouviram músicas e assistiram vídeos de vários carnavais do bloco: a professora exaltou a organização da parte do cortejo do bloco, constituída por ritmistas, bailarinos e a personagem de uma rainha. Interdisciplinarmente, a professora que trabalhou com dança afro em outras classes ensinou passos de dança e o professor de música mostrou os diferentes sons de tambores.

Manifestações culturais e rituais também foram alvos de pesquisas de outras salas do ensino fundamental. Salas de 4º e 5º anos dedicaram-se a valorizar e a mudar o olhar de alunos e familiares para o valor da congada, tradicional manifestação mineira. Outra professora pesquisou e atribuiu questões específicas para o povo Xonas, confeccionou junto às crianças máscaras e objetos típicos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), ferramenta para o planejamento e a avaliação, desvela qual era a identidade da escola e quais eram seus planos para o futuro. Em uma escola em Juiz de Fora (MG), a valorização da cultura afrodescendente e da História da África eram

itens presentes no texto do PPP e está incluído no cotidiano das classes da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A coordenadora da escola pesquisou em seu mestrado a construção da identidade de alunos afrodescendentes, importando para o seu trabalho um olhar crítico aos episódios de preconceitos muitas vezes silenciados dentro da escola. Além de uma construção de PPP que trata da valorização da cultura afrodescendente e da História da África, oferece-se uma disciplina de Estudos Antropológicos que, ao estudar as maneiras de agir, viver e se organizar socialmente, permitem que os alunos respeitem mais as outras culturas. Ao longo do tempo, munidos de um projeto interdisciplinar chamado África Brasil, os docentes desenvolveram trabalhos permeados pelo samba, jongo, brincadeiras e literatura africana e afro-brasileira.

A manifestação folclórica de Minas Gerais, a congada, foi trabalhada nos 4º e 5º anos e representa a coroação do Rei Congo e da Rainha Ginga durante um desfile. Em sala, os alunos fizeram leituras, discussões e produções textuais que contribuíram para a construção da figura do negro como sujeito atuante na sociedade, e não apenas vítima. De acordo com o professor - pesquisador da Uninove, as referências bibliográficas estudadas precisam mostrar o negro reivindicando melhores condições de vida. Os materiais pesquisados pela professora ficaram à disposição de seus colegas de trabalho para contribuir com os encontros de formação.

Hábitos e costumes de outras sociedades também foram trabalhados nas aulas de Estudos Antropológicos: a professora ofereceu livros com ilustrações para que questões fossem levantadas pelos alunos e esclarecidas as dúvidas referentes a diferentes etnias como os ndebele, bosquímanos e os xonas, povos do sul da África. Para a professora, os alunos, ao se depararem com diferentes costumes, deixam de olhar o outro como ser exótico. Sessões com filmes que tratam dos conflitos entre as tribos também é um mecanismo relatado pela matéria da revista.

Problematizar o senso comum sobre o conhecimento prévio dos alunos em relação ao continente africano contribui para desmistificar o aspecto pejorativo associado aos países africanos. Como parte desse conhecimento prévio, aparecem questões como pobreza, vulnerabilidade, marginalidade e falta de higiene e saneamento. Em contrapartida, a professora, visando superar os estereótipos focou, com o auxílio de mapas e poemas, a diversidade africana de paisagens, idiomas e etnias.

Para um trabalho ainda mais completo, a professora universitária do departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP), Sueli Furlan, indica para os professores que as fontes bibliográficas sejam de autores africanos, para que se dê voz a seus habitantes.

Essa reportagem acaba por naturalizar algumas práticas docentes, apoiando-se, sim, em práticas folclóricas por meio de tradições afro. Usa experiências gabaritadas e bens

sucedidas para dar o cadinho de práticas aos leitores docentes. Reprodução de um conjunto de lugares comuns por meio de práticas discursivas dos docentes, destacados como especialistas, conforme nos apontou Foucault na introdução deste capítulo. Classifica as práticas docentes como bem-sucedidas para que sirvam de exemplo para reprodução de condutas ao professorado. As imagens disponibilizadas mostram harmonia e contentamento entre as figuras. A imagem da capa e seu título “Isto é Brasil” denotam o que havíamos constatado anteriormente no capítulo I, havendo o esforço em gerar a unidade na diversidade: pertencemos a diferentes culturas que estão submetidas à construção da nação brasileira. A reportagem da revista utiliza dados históricos com o propósito de mostrar os africanos como sujeitos da formação do mundo atlântico nos Séculos XV até o XIX. Reporta-se ao domínio de Lei, verticalizada para as salas de aulas a fim de moldar os conhecimentos e práticas docentes, havendo assim, há uso do poder institucionalizado.

### **3.3.2 “A educação não tem cor”**

A reportagem intitulada “Educação não tem cor” publicada pela Revista *Nova Escola*, em novembro de 2004, traz como tema principal uma série de discussões e projetos que preconizaram o combate ao preconceito racial presentes na sala de aula.

Logo em sua chamada principal há indicações de como discussões e projetos desenvolvidos em sala de aula tornam possíveis combater o preconceito racial existente na escola. Ao professor cabe aplicar com retidão esses métodos para que as crianças negras e brancas tenham sucesso como alunas e cidadãs.

Abaixo observamos uma foto com os rostos colados de duas crianças, uma branca e uma negra, com a legenda: “a aluna Roseane queria ter os cabelos trançados como os da colega Juliana: ampliação dos padrões de beleza”.



**Figura 3:** Capa da Revista Nova Escola, edição n.410, de novembro de 2004

Como ampliação dos padrões de beleza, conhecemos Roseana Souza de Queiroz, 8 anos, que gostaria de trocar seus cabelos lisos e claros pelos cabelos escuros e trançados da colega de sala de aula Juliana Francisca de Souza Claudino, descrita como “uma garota negra também de 8 anos”. A garota branca um dia apareceu na escola com o mesmo penteado, o que causou surpresa, afinal seria “muito, muito mais comum” que a criança negra quisesse se parecer com personagens dos contos de fadas europeus ou com modelos de crianças brancas e loiras (mais uma vez a figura europeia) retratados em revistas e jornais com mais intensidade. O recorte da foto publicada não favorece essa ampliação dos padrões de beleza, pouco se vê o trançado cabelo da criança branca.

As duas alunas participam sistematicamente de discussões e projetos antirracistas de uma escola situada no Distrito Federal. Para a reportagem, Roseane ter esboçado o desejo de se parecer com a coleguinha negra é fruto de uma educação escolar que combate preconceitos e estereótipos.

Citando especialistas de forma geral, a matéria reconhece que um dos meios para acabar com as desigualdades educacionais é enfrentar, no ambiente escolar, desde o ensino infantil, as desigualdades raciais, porque, ao contrário do que muitos pensam, há sim desigualdades raciais e de oportunidades dentro das escolas. Os especialistas passam a ditar modelos a serem seguidos, desde a construção curricular até as práticas docentes dentro da sala de aula, procuram instaurar sistemas de verdade por meio de noções, regras, autoridades,

métodos e técnicas, que balizam o aparato para a produção do sujeito e de sua subjetividade (ROSE, 1998)

A transformação dessas desigualdades começa por um currículo que englobe, com destaque, a história e cultura negra, ao contrário daqueles currículos que destacam a cultura europeia hegemônica. Um avanço considerado importante é a discussão lançada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto à promoção da igualdade racial por meio de uma transmissão da história da África que contribua para a preservação da memória, valorização da identidade negra a fim de desconstruir o mito da democracia racial no Brasil, difundido para que se acreditasse que no Brasil não havia segregação racial. Nota-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), já anteriormente analisado, aparecem nessa reportagem como um dos guias para o professor multiculturalmente orientado por uma política pública.

Como dado, traz a porcentagem de 44% para representar a população afrodescendente; com quase metade da população brasileira, histórias dos heróis da libertação negra precisam ser estudadas, trazendo novos nomes como Ndongu e Dandara, ao invés de destacara figura de Zumbi. Outro dado estatístico apresentado pela revista é o de que poucas crianças negras chegam à última série do ensino médio: a evasão escolar é maior na parcela da população afrodescendente, enquanto a população branca da mesma idade tem maior anos de estudo. Os obstáculos enfrentados pelas crianças negras são muitos e cabe ao professor a responsabilidade de torna-las cidadãs com um futuro promissor. Com o uso de dados estatísticos, cria-se um discurso pretensamente científico para embasar possíveis políticas públicas via parâmetros ou diretrizes oficiais ou mesmo a força da Lei para tratar de questões de igualdade racial.

Assim, “eis uma demanda urgente para você” (volta-se ao público alvo da revista, o professor) destacando e ampliando projetos que tratem a questão da igualdade racial, amparados pela Lei nº 10.639, que determinou a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira em todas as escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio. Em termos de políticas públicas, a lei só funcionaria com o acesso a material e formação sobre a temática. Estudo de bibliografias, kits com títulos que valorizam a cultura e identidade negra, pesquisas científicas dentro das escolas de ensino infantil e fundamental e premiações entram no pacote de uma educação antirracista. Para ajudar o professor a se adequar à nova Lei, a revista aponta erros e acertos de projetos pedagógicos que trabalham questões raciais: “mostramos os principais erros e acertos sobre as questões raciais e projetos pedagógicos que valem como inspiração para trabalhar o assunto em novembro, mês de comemoração da consciência negra, e durante o ano todo”. Novamente, é citado o domínio da Lei e das políticas

públicas que verticalizam conhecimentos e condutas para que as unidades escolares e seus professores adequem suas práticas.

Uma das medidas propostas para entender o impacto do preconceito e da discriminação no ambiente escolar é analisar a “biografia dos professores negros”, enfatizando, assim, a vida escolar da professora das crianças retratadas anteriormente. A professora negra relata momentos em que sofreu discriminações em seu processo escolar, desde sua infância: um passeio de coleira pelos corredores da escola (um colega quis reproduzir uma imagem de escravos mostrada no livro de História) e o tapa que levou de uma professora, quando conversava com uma colega branca na sala de aula. Somente a aluna negra foi repreendida, e finaliza “ precisei de muita força para não desistir dos estudos. Mas segui minha vida escolar calada”. Assim, a autorreferência, isto é, como o professor fala de si mesmo, é uma das práticas de subjetivação utilizada nessa reportagem.

O silêncio é destacado como uma constante nas relações sociais discriminatórias: a revista expõe tanto os que agem ou os que não conseguem lidar com a situação silenciam ou naturalizam os padrões estéticos e culturais hegemônicos. Para ilustrar tal afirmação, usa um excerto de Martin Luther King (um dos maiores líderes do movimento negro norte americano) e faz alusão a uma pesquisa universitária que tratou da vida escolar de professores negros que em um período ou outro evadiram -se da escola, por conta de problemas financeiros ou por não suportar os atos discriminatórios constantes. A cultura negra em sala de aula é dividida, pelo editorial, em dois tópicos: erros e acertos, que produzem saberes afim de constituir o sujeito em suas escolhas e condutas no trato com a multiculturalidade. Nos erros aparecem:

abordar a história dos negros a partir da escravidão; representar o continente africano cheio de estereótipos, como o exotismo dos animais selvagens, a miséria e as doenças, como a aids; pensar que o trabalho sobre a questão racial deve ser feito somente por professores negros para alunos negros. (Mas o exemplo trazido pela revista é justamente esse, uma professora negra que pensa projetos raciais); acreditar no mito da democracia racial. Nos acertos: aprofundar-se nas causas e consequências da dispersão dos africanos pelo mundo e abordar a história da África antes da escravidão; focar as contribuições dos africanos para o desenvolvimento da humanidade e as figuras ilustres que se destacaram nas lutas em favor do povo negro (líderes polêmicos – a constância na ênfase ao Zumbi dos Palmares); a questão racial é assunto de todos e deve ser conduzida para a reeducação das relações entre descendentes de africanos, de europeus e de outros povos; reconhecer a existência do racismo no Brasil e a necessidade de valorização e respeito aos negros e à cultura africana.

Por sua vez, medidas contrárias são propostas para o combate a ações discriminatórias são: desnaturalizar os preconceitos sofridos diariamente desde a infância até a fase adulta, principalmente em discursos que comparam as raças branca e negra e medir o índice de preconceito enrustido ou não nos alunos, por meio de dinâmica com bonecas negras e brancas, em via de regra as crianças optam pela boneca branca, inclusive os alunos negros.

Nas personagens desta reportagem, as professoras participantes da pesquisa acadêmica encaram a escolarização como meio de ascensão social e como ato político, para que os preconceitos e discriminações raciais sofridas em suas infâncias não se reproduzam em suas salas de aula, o caminho é trabalhar em projetos pedagógicos que valorizem a cultura negra. A revista descreve essa valorização com o exemplo estético já descrito anteriormente, em que a criança branca deseja ter o mesmo penteado de tranças da colega branca. A professora, quando em posição de aluna, alisava os cabelos com cremes, mesmo que causasse feridas e dor física.

### 3.3.3 “Combater a discriminação para promover o livre-arbítrio”

Na seção “Educação em debate”, publicada pela revista *Nova Escola*, na edição do mês de maio de 2014, há a matéria com o título “Combater a discriminação para promover o livre-arbítrio”, de Leonardo de Sá. Em destaque, apregoa-se que o respeito às diferenças raciais, regionais, de gênero e orientação sexual deve ser um valor defendido na escola. Segue-se a ilustração de Benett:



**Figura 4:** Capa da Revista Nova Escola, edição n. 272, de maio de 2014.

A apuração se inicia com dados estatísticos difundidos por uma pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), em 2009, em uma parceria com o Ministério da Educação (MEC) que apontaram os alunos negros e homossexuais como as principais vítimas de *bullying* na escola.

Das 18.599 pessoas entrevistadas, entre alunos, pais e professores, 94,2% admitiram ter algum tipo de preconceito étnico-racial e 87,3% em relação à orientação sexual. Os dados ainda se confirmariam nos dias atuais, visto os casos de discriminações tão presentes nas relações sociais, inclusive nos ambientes escolares. Mais uma vez emprega-se dados estatísticos para dar maior credibilidade ao discurso científico.

A premissa de que a escola é um espaço de formação, e que o respeito deve permear as relações de convívio, está presente em leis voltadas para a Educação e nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que disponibiliza como um dos objetivos a formação de cidadãos autônomos, respeitosos, plurais e capazes de lidar com a diversidade. Na prática, as divergências começam na hora de trabalhar com os estudantes por meio de práticas capazes de erradicar as discriminações.

Como exemplo, a revista cita o texto tramitado no Congresso, pelo relator final do projeto na Comissão de Educação da Câmara, o deputado Ângelo Vanhoni (PT/PR), que propôs no inciso III do artigo 2 do Plano Nacional de Educação a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. O texto, por conta da pressão de alguns parlamentares e representantes da sociedade civil, teve seu final substituído por “erradicação de todas as formas de discriminação”. Para os contrários, promover a “ideologia de gênero”<sup>4</sup> é incentivar os alunos a se tornarem homossexuais.

Esta discussão dificulta o combate às desigualdades tanto na construção dos documentos verticalizados como o Plano Nacional de Educação quanto nas relações de ensino-aprendizagem que envolvem o educador e o aluno. Cabe à escola e aos seus professores formarem um sujeito que respeite o próximo e tenha os direitos humanos como base de conduta. Diferente da família que dissemina às crianças seus valores individuais, a escola deve formar o cidadão coletivo, para o bem comum. Norteados pelos trâmites políticos que passam a integrar

---

<sup>4</sup>A “ideologia de gênero”, que foi citada no Congresso, é um termo empregado na Antropologia desde a década de 1950 e se refere a características sociais e culturais que compõem a personalidade subjetiva de homens e mulheres. O termo gênero, portanto, não é sinônimo de sexo biológico. Promover a igualdade de gênero nada mais é do que garantir que meninos e meninas sejam livre para agir na escola da maneira como se sintam confortáveis, por meio de sua identidade, sem se preocupar em cumprir determinados papéis pré-estabelecido.

um documento educacional oficial, a relação entre professor e aluno aparece como uma relação de poder transformada em um objeto de conhecimento.

Na matéria “Formação para ensinar diversidade”, o autor discorre sobre a importância de garantir políticas públicas e formação de professores que corroborem com uma educação voltada para o respeito à diversidade.

Para garantir o direito de todos, é necessário que o professor receba cursos de formação que o habilite para lidar com as situações de discriminações recorrentes nas escolas: de alunos oriundos de outros estados, afrodescendentes, estudantes homossexuais e de baixa renda. Políticas de gestão voltadas a combater a discriminação também alicerça a garantia de direitos.

Os cursos de formação continuada para os professores é dever do Estado, mas pouco tem sido feito. As questões de gênero e orientação sexual, especificamente, são discutidas em ações pontuais, durante alguns programas de formação disponibilizados pelo MEC, o que segundo a reportagem aumenta o quadro de docentes que, por desconhecimento, não tratam as questões da homossexualidade e transexualidade em sala de aula.

Nos cursos de formação inicial, também há falta de disciplinas relacionadas a gênero e sexualidade. Segundo pesquisa do Instituto Ecos – Comunicação e Sexualidade de 2008, das 989 universidades de Pedagogia no Brasil, apenas 41 disponibilizam estas disciplinas. Por meio de cursos de formação desenvolvem-se táticas para concretizar as práticas de subjetivação, ao constituir o sujeito em suas escolhas, desejos e condutas no trato com o tema multiculturalismo.

Em relação à igualdade racial, as notícias melhoraram. Por meio de parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) no Brasil, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), do MEC, tem sido feita a distribuição de publicações que tratam da história e cultura da África e da cultura afro-brasileira na Educação infantil, corroborando com a Lei Federal nº 10.639, que determina a inclusão de conteúdos sobre a história da cultura africana e da cultura afro-brasileira na Educação Básica.

Reconhecer a importância do tema contribui para o desenvolvimento de referências positivas para a população negra, que historicamente tem sido marginalizada. Entretanto, esse reconhecimento precisa estar atrelado, além das políticas públicas e da formação gestacional e docente, a uma mudança de comportamento do próprio docente, que, muitas vezes, precisa analisar e seu papel como formador de outros cidadãos. Não cabe a eles reproduzir seus valores e crenças pessoais em sala de aula, mas sim se comprometer com essa formação cidadã, voltada

ao respeito e às diferenças, tal como previsto nos PPP e na Constituição. Atentamos para a prescrição de mudança de comportamento do professor descrita acima.

Para finalizar sua apuração, o repórter cita o pesquisador Paulo Freire para embasar a afirmação de que, enquanto houver alunos sendo oprimidos por violência física ou simbólica, todos perdemos a liberdade. Combater o preconceito na escola passa por garantir a liberdade de cada um.

Nessa reportagem predomina o tipo de discurso autorizado, baseado em dados estatísticos, e em decisões tomadas por políticas públicas que norteiam as práticas docentes. Deste modo, a despeito das *expertises* dos especialistas expostas na matéria, os discursos foram óbvios e dentro do senso comum, e partindo da noção proposta por Foucault sobre a produção de subjetividade, insistem em instituir sistemas de verdade.

### 3.3.4 “Não nascemos racistas, nos tornamos racistas”

Na seção FALA MESTRE! publicada pela revista *Nova Escola* na edição de maio de 2014, o especialista Pap Ndiaye é o entrevistado da vez para tratar do tema racismo na Educação.

Na chamada da entrevista está exposta a seguinte fala do entrevistado: “Não nascemos racistas, nos tornamos racistas”. Abaixo, na linha fina, há um breve histórico acadêmico do especialista: Doutor em História, professor e pesquisador do Instituto de Estudos Políticos (IEP) de Paris, Pap Ndiaye se especializou em relações raciais. Nesse texto complementar, ao responder às perguntas previamente enviadas a Paris, o pesquisador fala sobre o desafio de superar o racismo na Educação. A revista apresenta um breve, mas destacado histórico acadêmico a fim de gabaritá-lo como especialista no tema multiculturalismo. Uma de suas qualificações é ser um especialista internacional, como vimos anteriormente; é comum que especialistas de outras nacionalidades desenvolvam pesquisas por aqui.

As perguntas elaboradas para o pesquisador são permeadas pelo termo preconceito, como seguem abaixo:

Preconceito racial é algo que se aprende? A origem do racismo se dá por causa da escravidão dos negros africanos? No Brasil, os maiores alvos do preconceito são os negros, pobres e moradores de regiões desfavorecidas. É possível dizer que o contexto social agrava esse problema? As escolas francesas recebem alunos marroquinos e argelinos, por exemplo. Já as brasileiras, haitianos e bolivianos. Mas a convivência entre diferentes nacionalidades não parece estar minimizando o preconceito. Por quê? O

racismo de um país reflete na Educação? De que maneira? Como os profissionais ligados à Educação pode contribuir para combater o racismo? É válido trabalhar ações contra preconceitos e racismo desde a Educação Infantil? Ter bonecas negras e livros com personagens de diversas raças na escola à disposição estimula as crianças a lidar com as diferenças desde cedo? Há professores que desejam abordar a questão do preconceito, mas reclamam que as famílias dos estudantes são preconceituosas. O que fazer nesse caso? Usar filmes que abordam a questão da escravidão é válido para conversar com os estudantes sobre preconceito racial? Universidades brasileiras possuem o sistema de cotas para negros, na maioria pobres com histórico escolar desfavorável. Ele ajuda a resolver a questão do racismo e dos preconceitos em geral? Qual é o sentimento dos negros, ao entrarem na universidade por uma porta diferente da tradicional?

Para o especialista francês entrevistado, Ndiaye, que já desenvolveu algumas palestras sobre o tema no Brasil, a questão do racismo deve ser problematizada desde a Educação Infantil até o Ensino Superior por meio de políticas públicas e práticas desenvolvidas dentro da sala de aula. Essas ações são importantes, já que para o pesquisador o racismo é fruto de uma aprendizagem, pois se aprende a ser racista ao longo da vida, a depender das disposições sociais e das relações de ensino e de aprendizagem desenvolvidas desde a infância.

Outras questões tratadas pelo especialista são sobre a origem do racismo e a situação social de vulnerabilidade que agrava a discriminação. Para Ndiaye, a escravidão dos negros africanos não justifica a origem do racismo, posto que, em todas as épocas da humanidade havia escravos, de diferentes raças e regiões e, nem por isso, na Antiguidade e na Idade Média, existiu o racismo que se configura nos dias de hoje. Entretanto, há um esforço em reduzir a escravidão à população africana, desde a expansão colonial e as grandes navegações. Ao longo dos anos, os afro-brasileiros pertencentes a uma faixa social de maior vulnerabilidade estão expostos a experiências racistas mais violentas. Os negros que apresentam melhores condições sociais também experimentam o racismo de diferentes formas, e para ilustrar tais afirmações o entrevistado relata o tratamento discriminatório da polícia e a falta de oportunidades e equidade no mercado de trabalho.

No trato com a questão do multiculturalismo, Ndiaye destaca a ideia de que dimensionar as sociedades como multiculturais não é o suficiente para reduzir os casos de racismo: “o problema não desaparece só porque há crianças de todas as cores nas classes. Com certeza vale mais ter estudantes de várias cores de pele do que apenas uma, mas isso não é a única condição para diminuir o racismo no ambiente” (Ndiaye, 2014, s/p). O mesmo acontece com os programas escolares brasileiros para valorizar o continente africano e suas contribuições culturais e históricas. Esses programas contribuem, mas não são o suficiente para acabar com

a discriminação racial: “não é porque aprendemos coisas sobre a história africana que nos tornamos mais abertos ao outro, sem preconceitos” (Ndiaye, 2014, s/p).

O especialista, ao responder à questão sobre racismo e Educação, cita seu país de origem, a França, como exemplo para ressaltar que nos discursos das escolas francesas não há o problema do racismo. Os professores se descrevem como antirracistas, mas na prática surgem comportamentos discriminatórios ao orientar os estudantes sobre as possibilidades de carreira:

Para as de ensino técnico, muitos encaminham os alunos que não são brancos. Para os demais, por sua vez, é recomendado um curso universitário. A escola não está imune a comportamentos discriminatórios. Mas isso ainda não é objeto de estudos aprofundados na França, inclusive porque há uma resistência forte à ideia de que essa instituição possa realmente produzir discriminações (Ndiaye, 2014, s/p)

Para que as situações de racismo sejam problematizadas, Ndiaye propõe que se investigue sobre a existência do racismo e de discriminações na escola. E que se disponibilize um programa sobre o tema de fato integrado ao currículo das disciplinas, desde a Educação Infantil. Incluir brinquedos, personagens e filmes com figuras não somente brancas também é válido para tratar com as crianças a questão da diferença, contextualizando o passado e o presente. A partir da primeira infância já se fazem presentes as questões do racismo na escola; as crianças podem reproduzir falas e gestos preconceituosos presenciados em casa: assim, é necessário adaptar a linguagem em sala de aula para explicar e conversar sobre as ações contra os preconceitos e o racismo. Para o especialista, trata-se de problematizar as discriminações e não de puni-las.

Porém, ao ser indagado sobre as situações de resistência provocadas pela família dos alunos ao se depararem com práticas docentes que abordam as questões do preconceito, o entrevistado inclui em seu discurso que “a escola precisa trabalhar a interdição moral do racismo, quer dizer, ensinar que se trata de uma proibição imposta com autoridade. Os alunos precisam aprender que frases com essa conotação são não só ruins, são proibidas” (Ndiaye, 2014). Aos educadores, a mensagem se atualiza: a obrigação é alertar que o racismo é ilegal, é um assunto jurídico, e não somente uma ideia ou direito de expressão.

As últimas perguntas estão relacionadas ao sistema de cotas em Universidades brasileiras para negros e em situações de vulnerabilidade social, e que para Ndiaye se configuram em políticas de ações afirmativas excelentes:

Hoje temos conhecimentos e informações suficientes para saber que o racismo recua com ações como essa. Ele diminui porque os brancos constataam que os colegas negros são alunos estudiosos e que, quando entram na universidade por uma cota, se sentem estimulados a estudar mais, não menos. Os cotistas precisam se esforçar para compensar o atraso em relação aos demais. Isso contribui para a emergência de uma classe média superior negra, que ajuda a acabar com a ideia de que os negros são pobres, vivem nas favelas e só tem direito a ser campeões de futebol ou músicos, se quiserem ter sucesso (Ndiaye, 2014, s/p).

Ainda, a verdadeira política de ações afirmativas precisa proporcionar as condições necessárias para que os ingressantes negros e de baixa renda possam se manter e ter sucesso nas instituições acadêmicas. Consiste, portanto, em acompanhar os alunos que apresentam um nível acadêmico inferior, seja com cursos oferecidos à parte ou com atendimento psicológico para que superem o choque cultural de maneira positiva.

Dentre as táticas adotadas para concretizar os processos de subjetivação, o professor universitário, em suas respostas as questões previamente propostas, faz uso da autorreferência, ao se posicionar como conhecedor dos problemas e dificuldades dos professores e alunos no trato com a questão multicultural, e oferece soluções e modelos a serem seguidos. Como especialista experiente, legitima suas opiniões por meio de exemplos e uso de vocabulário palatável, para que o leitor se engendre em certos padrões de normalidade.

Os dispositivos didático-pedagógicos descritos e analisados nas reportagens são mais do que táticas elaboradas para concretizar as práticas de subjetivação. São citadas normas, regras, estatutos, moralidades, exemplos de conduta, *expertises* que governam e produzem saberes que disciplinam e constituem o sujeito em suas escolhas, seus desejos e suas condutas no trato com o tema multiculturalismo. Os especialistas, parte fundamental dessa produção de subjetividade, se esforçam para encaminhar as práticas docentes, com narrações expostas como verdades (Foucault, 2015)

Ainda seja via políticas públicas por meio de construções curriculares ou via estratégias educacionais comuns que desenvolvam parâmetros, há a instauração de uma perspectiva cultural que no fim se importa em gerar a unidade nacional. Em última instância, nota-se a necessidade de constituir uma comunidade comum que permita e dê os parâmetros de instauração da unidade nacional da perspectiva cultural aos seus habitantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta dissertação, foi investigado como o tema multiculturalismo vem sendo veiculado pela mídia – especificamente na revista *Nova Escola*. Para tanto, utilizamos a noção de governamentalidade de Foucault e Rose, a fim de mostrar como os dispositivos didático-pedagógicos, presentes nessa revista, produzem subjetividades na efetivação do saber-poder. A nossa análise mostrou que esses discursos naturalizam as relações culturais, tornando-as comuns e aceitas como realidade. É um referente cultural que não se mostra como referente, mas como a própria realidade.

O discurso oficial ressaltou a diversidade cultural como uma verdade inerente à nossa sociedade contemporânea; por meio de um processo de fabricação do multiculturalismo via instrumentos de homogeneização, como a mídia, que tende a sujeitar as manifestações e expressões das minorias a uma pretensa cultura nacional dominante.

Ao mesmo tempo que se tornam visíveis as expressões culturais de grupos dominados, conserva-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação em massa. Neste sentido, assinalamos que não se pode separar questões culturais de questões de poder.

Este estudo analítico possibilitou que compreendêssemos que as narrativas, aqui tratadas como documentos, buscam gerar a unidade na diversidade no sentido de inculcar culturalmente a ideia de nação brasileira entre os seus habitantes. Neste sentido, tal princípio de geração de uma identidade nacional brasileira é amparado pela necessidade de unificar as múltiplas culturas existentes no Brasil. Por isso, o tema do multiculturalismo permite pensar como essa unidade foi tramada para que os habitantes de todas as regiões do Brasil se autoidentifiquem como brasileiros. Independentemente da origem dos diversos povos que formaram historicamente o Brasil, em última instância há a necessidade de instituir uma comunidade que permita a instauração da unidade nacional na perspectiva cultural aos seus habitantes.

Notamos ocorrências de processos que prescrevem e orientam parâmetros culturais com o fim de gerar a identidade nacional, pelos quais o Estado continua legitimado a orientar políticas públicas educacionais, que buscam produzir sujeitos orientados multiculturalmente, com a finalidade de viverem harmonicamente entre si nessa comunidade imaginada que é a nação brasileira. E não é somente o Estado o lugar dessa produção de sujeitos: a mídia (e aqui nos reportamos à revista *Nova Escola*) também procura realizar tal objetivo, qual seja, a de produzir subjetividades.

Em relação ao primeiro capítulo, notamos que, em todos documentos oficiais analisados, houve a ocorrência de processos que prescrevem e orientam normas culturais com o propósito de gerar a identidade nacional, pelos quais o Estado busca produzir sujeitos orientados multiculturalmente, cujo fim seria fazer seus habitantes se sentirem pertencentes à nessa comunidade imaginada: a nação brasileira.

E que as maiores especialistas sobre o multiculturalismo no Brasil amparam práticas pedagógicas multiculturais. O que nos interessou, então, foi evidenciar que o discurso oficial tem destacado a diversidade cultural que é inerente a nossa sociedade contemporânea, por meio de um processo de fabricação do multiculturalismo via instrumentos de homogeneização, como a mídia, que tende a sujeitar as manifestações e expressões das culturais subalternas a uma cultura nacional unificada. Ou seja, a sua crítica prepara enunciados com capacidade para absorver o que é diferente, homogeneizando as diversidades pela unificação pacificadora sob a razão do Estado.

Ao desenvolvermos o segundo capítulo, amparados por curriculistas sob a perspectiva pós-crítica, vimos que se tornam visíveis as expressões culturais de grupos dominados, conservando-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação em massa. E, portanto, é importante vislumbrar e compreender o que outras perspectivas têm a nos ensinar, a fim de superar os paradigmas que nos aprisionam, a despeito do saber enredar-se ao poder, numa dobra semântica que capciosamente enlaça o que é diferente pelos modos de representação.

Se as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas pelas relações de poder, principalmente pelos processos linguísticos e seus discursos postos como verdades, o currículo pode constituir-se um instrumento que trata do tema multiculturalismo problematizando- o por meio das relações de poder que o engendram.

Ao finalizarmos esta pesquisa, temos condições de verificar quais práticas discursivas estão presentes na produção do tema multiculturalismo, ao considerarmos que este pertence a uma subjetividade construída pela própria revista *Nova Escola*. Por meio de seus dispositivos didático - pedagógicos, esta revista procura produzir sujeitos por meio de subjetividades ali veiculadas com o fim de gerar maneiras de governar via consentimento.

Sustentados pelas discussões teóricas que empreendemos nesta dissertação e considerando as análises aqui apresentadas, compreendemos que, na sociedade em que vivemos, também se aprende a ser indivíduo mediante um conjunto de dispositivos, institucionalizados ou não, que se apresentam não apenas em caráter coercitivo.

As sociedades modernas não são apenas sociedades de disciplinarização, mas também de normalização dos indivíduos e das populações. Nota-se, pela noção de governamentalidade, como o conceito de poder na contemporaneidade significa gerar consentimentos pelos dominados aos exercícios de dominação. Os textos veiculados pela Revista *Nova Escola* nos permitiu empreender os conceitos de governamentalidade para detectar os mecanismos de subjetivação, especificamente para o trato da questão multicultural. Estas práticas de poder e de subjetivação trouxeram uma ordem em seus discursos e produziram saberes, e disciplinaram de forma positiva ao constituírem o sujeito em suas escolhas, em seus desejos e em suas condutas no trato com o tema multiculturalismo

Ao determinar os temas que devem ser ensinados e trabalhados nas escolas, prospectou-se gerar o sentimento de pertencimento, de unidade ao regular essa produção de subjetividades. Enfim, a didática e sua pedagogia estão presentes em ambientes múltiplos, não necessariamente na sala de aula. Revistas, como a *Nova Escola*, pretendem educar independentemente, de estarem em sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. O amigo & O que é um dispositivo? Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó,SC: Argos, 2014.
- ASSIS, Marta Diniz Paulo de; CANEN, Ana. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. Caderno e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, pp. 709 a 724, dez. 2004 . Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000300010>. Acesso em 24 Abril de 2016.
- BELOTI, Adriana. A Revista Nova Escola e a construção de identidades do professor. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, UEM, Maringá, 2011.
- CANDAU, Vera Maria. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. Educação e Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, pp. 79-83, dez. 2000 disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400006>. Acesso em 24 Abril de 2016.
- CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 95, pp. 471 a 493, agosto. 2006 . Disponível <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000200008>. Acesso em 24 Abril 2016.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, pp. 45 a 56, abril 2008. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Acesso em 24 Abril 2016.
- CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, pp. 948 a 967, dez. 2011 . Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300016>. Acesso em 24 Abril 2016.
- CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 21, pp. 61 a 74, dez. 2002 . Available from <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300006>. Acesso em 24 Abril 2016.
- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, pp. 333 a 344,

setembro 2005. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362005000300004>. Acesso em 24 Abril 2016.

- CORDEIRO, J.F.P. Pedagogias multiplicadas: como as revistas masculinas e femininas produzem sujeitos. In: Indústria cultural e educação (ensaios, pesquisas, formação/Vaidergorn; Bertoni, L.M (prganizadores – 1ªedição. Araraquara: JM Editora, 2003, 232p.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2015.
- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Nossa história. Disponível em <http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml>> acesso em 06 de junho de 2016.
- MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marco A. da (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. pp. 37 a 64.
- MCLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder. In: MCLAREN, Peter. Multiculturalismo Revolucionário – Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Artmed, 2000.
- NDIAYE, P. Não nascemos racistas, nos tornamos racistas. Revista Nova Escola, São Paulo, n.277, de maio de 2014.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação e revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, pp. 15 a 40, abril. 2010 . Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em 24 Abril 2016. .
- BRASIL, PARÂMETROS Curriculares Nacionais (PCNs). Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1997
- REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, edição n. 277, setembro. 2014.
- REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, edição n.410, de novembro de 2004.
- REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, edição n. 272, de maio de 2014.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, Tomas Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, pp. 30 a 45. 1988.
- SEMPRINI, Andrea. Multiculturalismo. Trad. Laureano Pelegrini. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo – 2.ed., 6ª reimp – Belo Horizonte: Autentica, 2004.

- VEIGA-NETO (org). Crítica pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- VITORINO, A. J. R.; MONTANARI, P. B. Produzir-se negro no Brasil: estudo dos dispositivos didático-pedagógicos na Revista Raça Brasil. ETD. Educação Temática Digital, v. 16, pp. 134 a 153, 2014. Disponível em <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1334/1349>. Acesso em março de 2016.
- VITORINO, A. J. R. Local, nacional e universal nos estudos históricos de Educação Comparada: o caso das Ações Afirmativas na era genômica. Educar em Revista (Impresso), pp. 291 a 303, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/17.pdf>. Acesso em março de 2016.
- VON MARTIUS, Karl F. Como se deve escrever a história do Brasil. In: Guimarães, Manoel Luiz Salgado. Livro de fontes de historiografia brasileira – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- XAVIER, Giseli Pereli de Moura; CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. Proposições, Campinas, v. 19, n. 3, pp. 225 a 242, Dec. 2008 . Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000300012>. Acesso em 24 Abril 2016.