

CURRÍCULO, DIFERENÇA CULTURAL E DIÁLOGO*

ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA**

RESUMO: Considerando-se o fato de que a sociedade contemporânea é inescapavelmente multicultural, defende-se, no artigo, que se responda a essa situação por meio de um multiculturalismo crítico. A fim de evitar que uma política da diferença destrua a construção de projetos comuns, sugere-se a promoção do diálogo, cujas dificuldades não podem ser minimizadas. Com o apoio de entrevistas realizadas com sete pesquisadores brasileiros, especialistas em multiculturalismo, discutem-se suas visões de diferença e de diálogo, bem como as estratégias pedagógicas decorrentes dessas visões. Argumenta-se que o atrito entre os *insights* da teoria curricular crítica e as contribuições da teoria social e cultural contemporânea pode favorecer o avanço da discussão dessas questões.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Currículo. Diferença. Diálogo.

CURRICULUM, CULTURAL DIFFERENCE AND DIALOGUE

ABSTRACT: Acknowledging that our society is ineluctably multicultural, this paper advocates this situation should be faced through a critical multiculturalism. It suggests that dialogue, despite the problems involved in its promotion, can avoid that politics of difference destroy a common project of change. Drawing on interviews with seven Brazilian researchers in multiculturalism, their views on difference, dialogue and curriculum practice are analyzed. The text still argues that the tension between the insights of critical curriculum theory and the contributions of contemporary social and cultural theorizing can illuminate the discussion of such issues.

Key words: Multiculturalism. Curriculum. Difference. Dialogue.

* Versão ampliada de trabalho apresentado no XI ENDIPE (Goiânia, maio de 2002), na mesa-redonda "Universalismo e relativismo cultural: desafios para as práticas escolares".

** Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). *E-mail:* afmcju@infolink.com.br

1. Apresentando o estudo e ressaltando a importância do multiculturalismo

Entre outros significados, *multiculturalismo* tem sido empregado para indicar o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas, essa condição inescapável do mundo atual, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar. Para Kincheloe e Steinberg (1997), multiculturalismo representa a natureza dessa resposta, que inclui a formulação de definições conflitantes de mundo social, decorrentes de distintos interesses econômicos, políticos e sociais. Nessa formulação, as relações de poder desempenham papel crucial, auxiliando a conformar o modo como indivíduos, grupos e instituições reagem à realidade cultural. Na esfera da educação, multiculturalismo corresponde à natureza da resposta que é dada em ambientes educativos.

Mas que condição é essa da qual não se consegue escapar e à qual se precisa responder? Como se apresenta o pluralismo cultural em nossas sociedades? Por que o multiculturalismo revela-se hoje temática quase obrigatória nas discussões sobre sociedade e sobre educação? A meu ver, certas características de nosso mundo social podem indicar possíveis respostas.

Em primeiro lugar, a cultura tem adquirido crescente *centralidade* nos fenômenos sociais contemporâneos, bem como nas análises que deles se elaboram (Stuart Hall, 1997). A cultura não é mais vista como mero reflexo de uma estrutura econômica: a visão marxista ortodoxa que distinguia a base da superestrutura ideológica tem hoje poucos defensores. A cultura deixa, assim, de corresponder a uma esfera separada da vida social material e passa a representar um processo social constitutivo, que cria modos de vida distintos e específicos (Williams, 1985).

Esse papel constitutivo da cultura, expresso em praticamente todos os aspectos da vida social, é reconhecido e destacado: a cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais. Assiste-se a uma verdadeira *revolução cultural*, à expansão de tudo que se associa à cultura. Ainda, o conceito de cultura tem seu poder analítico e explicativo, na teorização social, significativamente reforçado. Daí sua importância em discursos, práticas e políticas curriculares.

Vale ressaltar, contudo, que admitir a importância da cultura, tanto na estrutura empírica da sociedade como na teorização social, não implica reduzir tudo à cultura, não implica argumentar que nada existe

senão a cultura. Implica, sim, considerar que em toda prática social se encontram envolvidas questões de significado (Hall, 1997).

O segundo aspecto decorre do primeiro. A centralidade das questões culturais traz inevitavelmente à luz a sensível *diversidade de culturas* encontradas hoje no interior de um dado país e entre os diferentes países do globo. Essa diversidade convive, paradoxalmente, com fortes tendências de homogeneização cultural. Ainda que se venham tornando mais visíveis as manifestações e as expressões culturais de grupos dominados, “observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem de forma destacada as produções estadunidenses” (Silva, 1999, p. 85).

Mas os movimentos, seja em direção à homogeneização, seja em direção à diversificação, não se processam sem lutas. As relações entre as distintas identidades culturais, assim como as tentativas, por partes de diferentes grupos, de afirmação e de representação em políticas e práticas sociais, são complexas, tensas, competitivas, imprevisíveis. Esse panorama conflituoso, pleno de avanços e recuos, evidencia-se tanto nos noticiários que veiculam guerras, agressões, perseguições e discriminações, como no sobressaltado cotidiano em que buscamos viver e conviver com a violência, com o fundamentalismo, com a xenofobia, com o ódio, com a exclusão social.

No caso específico de nosso país, acreditou-se, um dia, em democracia racial, em tratamento igualitário para todos os brasileiros. Os tempos, porém, destruíram essa doce imagem. Desfeita de vez a ilusão, saltam aos nossos olhos, ora incrédulos e revoltados, ora “anestesiados”, a miséria, o racismo, a opressão da mulher, os preconceitos contra o homossexual, os abusos contra a criança, o descaso pelo velho, o desrespeito aos portadores de necessidades especiais. Ao mesmo tempo, os movimentos sociais, que se incrementaram nos anos 80 e 90, anunciaram possibilidades e conquistas, desmascarando o mito da democracia racial e favorecendo uma nova consciência das diferenças culturais presentes em nosso tecido social (Candau e Anhorn, 2000). “Hoje a necessidade de um reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção do país é cada vez mais afirmada” (Candau, 1997, p. 241). As contradições envolvidas nesse reconhecimento e nessa valorização certamente impõem desafios para a organização da escola e do currículo.

O terceiro aspecto, relacionado aos anteriores, é a associação das diferenças culturais às relações de poder. Como já assinalai, não há como analisar essas diferenças sem levar em conta que determinadas

“minorias”, identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem “o outro”, “o diferente”, “o inferior”. Diferenças, portanto, têm sido permanentemente produzidas e preservadas por meio de relações de poder (Caws, 1996; Silva, 1999).

Ao se aceitar que diferença cultural e poder estão intimamente ligados, há que se rejeitar, como o fazem Stoer e Cortesão (1999), o chamado *multiculturalismo benigno*. Tal perspectiva restringe-se a identificar as diferenças e a estimular o respeito, a tolerância e a convivência entre elas. Não inclui, em seu horizonte, o propósito de desestabilizar as relações de poder envolvidas nas situações em que as diferenças coexistem. O esforço por examiná-las e questioná-las caracteriza o que vem sendo chamado de *multiculturalismo crítico*. Como incorporar essa segunda perspectiva às propostas e práticas curriculares é certamente questão da qual não se pode nem se deve evadir.

Proponho, então, que se responda às condições do mundo contemporâneo por meio de um multiculturalismo crítico. Nessa minha defesa, recorro a Boaventura de Sousa Santos (2000), em sua opção pelo que chama de *conhecimento-emanipação*, cuja trajetória dirige-se do colonialismo para a solidariedade. Para o autor, a solidariedade é uma forma de conhecimento obtida por meio do reconhecimento do outro, que só pode ser conhecido como produtor de conhecimento. Ou seja, conhecer, nesse sentido, é reconhecer e progredir no sentido de elevar o outro à condição de sujeito. Daí que todo conhecimento-emanipação tenha uma vocação multicultural.

A construção desse conhecimento esbarra, porém, em dois consideráveis obstáculos: o *silêncio* e a *diferença*. Pergunta o autor: “Como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunciáveis?” (p. 30). Como fazer falar, do modo mais livre e autônomo possível, o silêncio? Como, ao mesmo tempo, favorecer a inteligibilidade entre as diferenças? Como construir uma *teoria da tradução* que torne compreensível para uma dada cultura as necessidades, os valores, os costumes, os símbolos e as práticas de outra cultura? Para Sousa Santos, a diferença sem inteligibilidade conduz à incomensurabilidade e, em última instância, à indiferença.

Sem minimizar as dificuldades, Sousa Santos julga possível a superação dos entraves envolvidos nos processos de se abrir espaço para as ausências e de se estimular a articulação entre os diferentes. Posiciona-

se em favor da adoção de uma postura multicultural, em que uma *política da diferença* conviva em tensão com uma *política da igualdade*. Em suas palavras:

O multiculturalismo emancipatório que buscamos é um multiculturalismo decididamente pós-colonial, neste sentido amplo. Portanto, assenta fundamentalmente numa política, numa tensão dinâmica, mais complexa, entre a *política de igualdade* e a *política da diferença*; isso é o que ele tem de novo em relação às lutas da modernidade ocidental do século XX, lutas progressistas, operárias e outras que assentaram muito no princípio da igualdade. Há a idéia de que, sendo todos iguais, é fundamental que se dê uma redistribuição social, nomeadamente ao nível econômico, e é através da redistribuição que assumimos a igualdade como princípio e como prática. Naturalmente que este princípio não reconheceu a diferença como tal. A política de igualdade, baseada na luta contra as diferenciações de classe, deixou na sombra outras formas de discriminação étnica, de orientação sexual ou de diferença sexual, etária e muitas outras. É a emergência das lutas contra estas formas de discriminação que veio a trazer a política da diferença. E a política da diferença não se resolve progressisticamente pela redistribuição: resolve-se por reconhecimento. (2001, p. 21, ênfases adicionadas ao original)

Sousa Santos (2001) acentua, ainda, a necessidade de se impedir que o foco nas diferenças contribua para isolar grupos, para criar guetos e, conseqüentemente, para aumentar, na sociedade, a fragmentação que se quer eliminar. Nesse sentido, vê como indesejáveis as *culturas de testemunho*, decorrentes de critérios de autenticidade que, equivocadamente, somente autorizam as mulheres a falar sobre as discriminações contra as mulheres, os negros a falar sobre a opressão sofrida pelos negros, os homossexuais a falar sobre os ataques perpetrados contra eles. É preciso nos prevenirmos, sustenta, contra um novo *apartheid* cultural que, visando a criar igualdade, reafirme a separação. A história mostra-nos que igual desenvolvimento e separação jamais conseguiram coexistir. Com separação não há igualdades, há *apartheids*. “A igualdade só existe quando há possibilidade de se compararem as coisas” (Sousa Santos, 2001, p. 22).

Como evitar, então, um novo *apartheid*, como evitar a separação das diferenças, como evitar o esfacelamento de projetos comuns?

Em outro estudo, minha própria resposta convergiu para a proposição de um *diálogo* que permitisse a superação das divergências impeditivas de uma aproximação entre os diferentes. Afirmei, nessa ocasião, que

uma possível solução pode derivar da promoção de diálogo entre os padrões culturais em jogo. Longe de preconizar uma “guetização” de culturas, ou seja, o isolamento de identidades culturais em seus próprios padrões, o multicul-

turalismo proposto deve atentar para a necessidade de trocas, de estratégias dialógicas, em que ambas as partes participem como produtoras de cultura e saiam com seus horizontes culturais ampliados. O *diálogo* das diferenças se impõe, apesar das dificuldades envolvidas em sua concretização no cotidiano das experiências educacionais. (Canen e Moreira, 2001, p. 38-39, ênfases adicionadas ao original)

Ainda que mais recentemente tenha reconhecido as dificuldades envolvidas na promoção do diálogo (Moreira e Macedo, 2002), penso que a questão ainda carece de análises mais elaboradas que melhor a esclareçam. Será viável o diálogo multicultural proposto por Sousa Santos? Será viável a convivência de uma política da igualdade e uma política da diferença? Ou seja, *diferença* e *diálogo* precisam ser objetos de cuidadosas teorizações no âmbito do multiculturalismo, para que melhor se compreendam os processos de construção das diferenças e de promoção do diálogo. Penso que tais estudos poderão incentivar a emergência de novos *insights* e de novas práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas.

Neste texto, apoiado em pesquisa que venho coordenando, bem como em recentes leituras, proponho-me a tecer algumas considerações sobre multiculturalismo, diferença e diálogo em educação. Certamente minha intenção não é, nem poderia ser, esgotar a discussão: pretendo apenas contribuir para seu avanço. Meu argumento central é que as reflexões sobre multiculturalismo podem enriquecer-se e aprofundar-se pelas aproximações e tensões entre os *insights* da teoria curricular crítica e as contribuições da teorização social e cultural contemporânea que discute diferença e diálogo.

2. Apresentando a pesquisa

Na pesquisa a que me referi,¹ temos buscado compreender como a discussão do multiculturalismo está sendo incorporada ao campo do currículo no Brasil, particularmente na produção teórica de nossos especialistas. Pode-se considerar que o multiculturalismo constitui hoje preocupação significativa dos que pesquisam currículo? Como se tem expressado essa preocupação? Que concepções de multiculturalismo têm sido preferidas por nossos autores? Que estratégias têm sido propostas para conferir uma orientação multicultural aos currículos de nossas escolas? Que questões teóricas têm desafiado nossos pesquisadores? Que respostas têm sido dadas a tais questões?

A metodologia empregada pelo grupo de pesquisadores incluiu a análise de artigos escritos por autores brasileiros e publicados nos

periódicos mais bem situados na avaliação dos periódicos brasileiros de educação, realizada em 2001. Incluiu também a análise dos trabalhos apresentados por nossos especialistas nas reuniões da ANPED e do ENDIPE no período de 1995 a 2000.² Incluiu, finalmente, a análise de entrevistas com sete renomados especialistas em multiculturalismo no Brasil, de intensa produção científica, com os quais desenvolvemos “conversas informais” sobre: concepções de multiculturalismo, formas como o multiculturalismo tem sido incorporado entre nós, influências teóricas em nossa produção, pesquisas desenvolvidas e desafios teóricos e políticos a serem enfrentados. Nessas entrevistas, em síntese, o propósito foi identificar as *perspectivas* de tais profissionais em relação à área de conhecimento em que se especializam, compreendendo-se perspectiva como as maneiras de pensar e de agir tidas como naturais e legítimas pelos membros de um grupo (Coulon, 1995). Tais entrevistas compõem o alvo central de minha atenção no presente trabalho.

Embora com enfoques distintos, a preocupação com a *diferença* e a crença no poder do *diálogo* para incrementar a compreensão entre as diferenças ocupam lugar de destaque nas falas e nas propostas pedagógicas de meus colegas. Se o foco na diversidade cultural – na diferença – parece ser consensual, a defesa da importância do diálogo explicita-se com mais clareza nos pesquisadores que privilegiam a discussão “currículo e multiculturalismo”.

Explico-me melhor. Como um dos entrevistados (E4) esclarece, há que se distinguir entre os estudiosos que tomam por objeto o multiculturalismo na escola, como aplicação de formulações teóricas desenvolvidas na academia, e os que se amparam mais nas iniciativas e lutas desenvolvidas por diferentes grupos sociais no esforço por conquistar cidadania. O primeiro grupo é o que mais se dedica ao estudo de princípios e estratégias que possam imprimir uma orientação cultural à prática pedagógica. O segundo grupo de investigadores, conforme outro especialista (E3) comenta, privilegia as discussões sobre “*educação e movimentos sociais*”, “*educação e relações de gênero*”, “*educação e relações étnico-raciais*”, envolvendo-se mais com a militância política (fora e dentro da universidade) que com a proposição de experiências multiculturais na escola e na formação de professores. Para o segundo grupo, valem mais a especificidade e a intensidade de cada luta que o diálogo entre os diferentes grupos, ainda que se acrescente que “ninguém deseja uma sociedade esfacelada” (E3).

Passo às entrevistas. Por meio de trechos delas extraídos, tento ilustrar como nossos colegas abordam três temáticas interligadas, centrais à área de conhecimento que investigam: a diferença, o diálogo e as

estratégias pedagógicas decorrentes de suas concepções. Procuo comentar as falas e apresentar, ao final, algumas reflexões sobre os dilemas encontrados.

3. Focalizando a diferença

A preocupação com a diferença cultural é consensual entre os especialistas. Como um deles afirma, “a diferença é um dado da realidade humana” (E6). Ou seja, o que nos une, de fato, são nossas diferenças. O trecho abaixo ilustra nitidamente esse ponto de vista.

O que caracteriza propriamente os seres humanos não é uma similaridade, mas a própria diferença. Ou seja, ao procurar entender a singularidade de cada grupo, de cada cultura, você vai compreender mais a humanidade. Porque a essência do ser humano é a produção, é a elaboração de significados, portanto a produção de cultura, cada uma com sua lógica, sua estrutura própria. Ao entender a singularidade de cada cultura, você está entendendo mais o específico do humano. (E2)

Outro entrevistado também associa diferença cultural e multiculturalismo, ao tratar da emergência dessa discussão no Brasil.

O Brasil é hoje em dia o segundo país do mundo de população negra. (...) Isso dava uma configuração da questão multicultural diferente para o Brasil, principalmente porque a gente tem muito essa coisa de que todos somos iguais, essa coisa da democracia racial, aqui a diferença não é desigualdade, aqui as relações são mais fluidas. (...) Mas a gente sabe muito bem que isso em grande parte esconde uma série de discriminações e preconceitos muito sutis, mas fortemente presentes na sociedade brasileira. Aqui, então, a problemática é muito diferente da européia e da americana. (E7)

A distinção entre multiculturalismo e interculturalismo é ressaltada por um dos pesquisadores, que parece buscar na Antropologia e em Paulo Freire alguns subsídios para a elaboração de seu pensamento.

Faço uma diferenciação entre multiculturalismo e interculturalismo. Ou seja, na perspectiva da educação há justamente esse reconhecimento da diversidade e um esforço por fazer com que cada pessoa e cada grupo explicitem os seus modos de compreender a realidade, os seus padrões culturais e que tudo isso seja reconhecido por outro grupo na sua diferença, não é? (...). Então, esse reconhecimento me parece já um grande avanço. Agora, numa perspectiva intercultural (...) não basta reconhecer a diferença, é preciso estabelecer uma relação, a inter-relação entre pessoas de culturas diferentes para justamente permitir um entendimento recíproco, de tal forma que essa relação implique um desafio à reelaboração de cada um. (E2)

Além da preocupação com a diferença, parece consensual, também, o reconhecimento da assimetria das relações entre os diferentes, ou seja, da associação diferença cultural-poder.

(...) as diferenças recebem tratamentos diversos ao longo da história, então vamos entender por que certos grupos e certas diferenças acabaram sendo mais ressaltadas que outras, sendo tratadas de forma desigual. (E 3)

Essa assimetria, contudo, admite diferentes respostas. Se uma delas expressa as reivindicações e as conquistas de grupos oprimidos, outra corresponde aos esforços dos grupos dominantes por atenuar conflitos e integrar os grupos subalternizados à cultura dominante.

O multiculturalismo tem duas facetas: a primeira é a luta dos que estão postos à margem da sociedade e fazem pressões. São os que não têm privilégios, influência e poder. (...) A outra resposta é a acomodação – não se quer dar resposta ao que [os grupos minoritários] estão pedindo. O que se quer é ver se eles se acomodam, se integram. (E4)

Em síntese, a diferença é presença marcante em todas as falas. A perspectiva liberal, que a associa às idéias de “tolerância” e de assimilação, é rejeitada por todos os especialistas, que optam por uma abordagem mais crítica que inclui, como mencionei anteriormente, o questionamento das diferenças e das relações de poder que as produzem. Alguns se colocam mesmo em favor de ações afirmativas, que visariam a compensar as falhas de “políticas universais que não conseguiram impedir que certas particularidades se tenham transformado em diferenças” (E3). Outro pesquisador, todavia, alerta para a necessidade de se “pensarem simultaneamente políticas universais e políticas específicas” (E6).

Como a diferença aparece teorizada nas falas? Um dos entrevistados (E6) reflete sobre as razões que fazem com que a diferença – tema que certamente não é novo – adquira, em dado momento, maior ou menor relevo. O argumento que defende é que a questão da diferença cultural aparece como um problema para os grupos hegemônicos em momentos de grandes crises econômicas, quando se busca preservar certos interesses. Daí seu empenho em procurar compreender como e quando essa preocupação se tem acentuado.

Em outras falas observa-se a nítida influência da Antropologia, particularmente das idéias de Clifford Geertz, e a emergente influência de autores do pós-colonialismo.

[Geertz] questiona a idéia de que a humanidade seria caracterizada por características similares, comuns a todas as culturas. Por exemplo, perceber

que todas as culturas têm a religião, todas as culturas têm formas de trato com o corpo, ou formas de trabalho, ou de ritos da reprodução humana, enfim. Mas, ele diz: se você for a fundo, a religião pode existir em vários povos, mas cada religião é diferente, não se reduz a outra. Então, ele conclui o seguinte: o que caracteriza propriamente os seres humanos não é uma similaridade, mas é a própria diferença. Ou seja, ao procurar entender a singularidade de cada grupo, de cada cultura, você vai compreender mais a humanidade. (...) Um outro autor que a gente está começando a estudar agora é o Homi Bhabha, que aborda a discussão sobre diversidade e diferença. São dois autores que eu acho que podem ajudar muito a entender como trabalhar com esse paradoxo, esse conflito, essa dificuldade que está nessa tensão entre a igualdade de oportunidades, a igualdade de direitos e o respeito à diferença. (E2)

Se a diferença é teorizada por alguns pesquisadores, em outros casos, ainda parece apresentar-se de forma naturalizada. É bem verdade que as abordagens de nossos especialistas certamente não se esgotam em benevolentes apelos à tolerância e ao respeito. Penso, porém, que um diálogo mais estreito com a teoria social e cultural contemporânea poderia enriquecer as discussões e propiciar uma compreensão maior do processo de produção de diferenças.

Essa questão é focalizada por Silva (2000) em recente ensaio, no qual assinala como problemática a forma como os estudos de multiculturalismo lidam com a diversidade. Propõe-se, então, a teorizar sobre as concepções de diferença e de identidade, bem como a analisar as implicações dessas concepções para o currículo. Resumindo seus pontos de vista, Silva argumenta que identidade e diferença são interdependentes e que a identidade não é uma essência, não é um dado, não é fixa, nem estável, nem coerente, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva, nem idêntica. É, sim, instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. Por fim, identidade e diferença ligam-se a estruturas discursivas, a sistemas de representação e a relações de poder.

Silva sugere, ainda, que estratégias pedagógicas da abordagem da identidade e da diferença levem em conta as contribuições da recente teorização cultural e tratem identidade e diferença como questões de política. Como a identidade e a diferença são produzidas? Que mecanismos e instituições estão ativamente envolvidos na criação e na fixação de determinadas identidades? Como podemos explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes?

Se, como todos os especialistas entrevistados acentuam, não são suficientes conteúdos e experiências curriculares que apenas promovam o respeito às diferenças; se é indispensável o questionamento da produção da diferença, não se pode, de fato, prescindir de uma teoria que favoreça análises mais elaboradas dessa produção. Como bem acentua Silva (2000), uma política pedagógica e curricular precisa dessa teoria em seu centro. Importa, portanto, buscar elaborá-la.

Tendo já dirigido minha atenção para as estratégias pedagógicas, passo a examinar as sugestões de nossos especialistas.

4. Focalizando as implicações para o currículo

Reconhecer a diferença cultural na sociedade e na escola traz como primeira implicação, para a prática pedagógica, o *abandono de uma perspectiva monocultural*, da postura que Stoer e Cortesão (1999) denominam de *daltonismo cultural*. Segundo tais autores, o professor daltonico cultural é o que não se mostra sensível à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que tem nas mãos quando trabalha com seus alunos. Para esse professor, todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que o exime de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que estabelece em sala de aula. Seu daltonismo dificulta, assim, o aproveitamento da riqueza implicada na diversidade de símbolos, significados, padrões de interpretação e manifestações que se acham presentes na sociedade e nas escolas.

Um de nossos especialistas caracteriza a postura multicultural na educação como o “esforço de se entender o modo ou os pressupostos de interpretação a partir dos quais cada grupo elabora seus significados” (E 2). Ainda que insuficiente, essa postura é vista como indispensável. Nosso especialista acrescenta:

O multiculturalismo implica o reconhecimento dessas diferenças culturais, ou seja, o mesmo ato, a mesma ação pode adquirir significados diferentes, a partir de diferentes referenciais culturais. (...) Os conflitos de entendimento de significação ocorrem a partir de diferentes referenciais. O que acontece na escola é que há um pressuposto monocultural, ou seja, pressupõe-se que há uma única cultura universal que pode ser traduzida e assimilada pelo conjunto de estudantes. (E 2)

A necessidade de uma postura multicultural por parte do professor remete à formação docente, da qual, segundo um dos entrevistados (E4), encontra-se ausente o tratamento da diversidade. Outro entrevistado

(E2) defende uma formação na qual o futuro docente se sinta acolhido e entendido como pessoa, como sujeito capaz de elaborar e decidir, interaja com os demais, problematize seu modo de pensar, estimule o outro a fazer o mesmo, de modo a desenvolver uma relação de reciprocidade e a produzir significados, teias de significação. Outra dimensão na formação docente seria o trabalho com múltiplas linguagens, buscando-se evitar que as formas de comunicação fiquem restritas à leitura, à escrita e à oralidade. Outro entrevistado (E1), ainda, argumenta em favor do professor reflexivo, multiculturalmente orientado.

Penso que considerações de Ellsworth (1997) sobre a formação docente podem ser úteis, por enfocarem dimensões não consideradas por nossos entrevistados. Mesmo sem a colocar a serviço de uma melhor comunicação entre o professor e o aluno, a autora propõe que essa formação se constitua em espaço em que os futuros professores se familiarizem com o *caráter imprevisível* das reações dos alunos ao currículo e aprendam a aproveitar tal caráter como um recurso de extremo valor para o ensino. Trata-se, acrescenta, de melhor “escutar” o que conforma o saber, o não-saber, o esquecimento, os momentos de paralisia e de resistência do aluno. Trata-se de explorar, entre os futuros docentes, o que chama de *estética da relação professor-aluno* – o quando falar, o poder do tom da voz, o quando e o por que silenciar, o poder e o ritmo do uso de imagens, a metáfora, o humor, a ironia, a história, o quando e por que responder com base nos seus sentimentos, o quando e o como externalizar suas reações mais internas, o como observar o aluno desenvolvendo sua própria estética e tornando-se seu próprio professor. As sugestões de Ellsworth refletem, como se observa, sua preocupação com a participação do inconsciente no processo de ensino e com o reconhecimento de que essa participação torna o processo impossível de ser previsto, mas abre, paradoxalmente, possibilidades de renovação da prática pedagógica.

Volto às sugestões de nossos entrevistados. A segunda implicação para a prática pedagógica pode ser sintetizada na frase “temos que reescrever o conhecimento” (E4), com base nas visões e experiências dos diferentes grupos.

Temos que reescrever o conhecimento a partir das diferentes raízes étnicas. Mas não é cada um fechadinho no seu canto. Eu tenho que reescrever a partir da minha experiência nessa raiz étnica. É a experiência vivida, inclusive no nosso caso, pelos descendentes de africanos na diáspora. Uma das coisas de que eu tento convencer meus alunos é o seguinte “gente, nós temos de olhar para nós mesmos e olhar o mundo na nossa perspectiva”. (...) nós temos de reescrever para dialogar uns com os outros, mas aí é em pé de igualdade. Eu não posso ter

o olhar eurocêntrico que todos nós temos, porque a nossa educação foi eurocêntrica e eu não posso continuar com esse olhar. Isso não é multiculturalismo, ou melhor, é sim, é um multiculturalismo de acomodação. (E4)

Recorro a Cameron McCarthy (1998) para desdobrar a idéia de se “reescrever o conhecimento”. Vejo-a como fecunda e passível de orientar uma seleção e uma reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual que até agora informou o processo, assim como para permitir o confronto com outras lógicas, com outras maneiras de ver e compreender o mundo e de nele atuar. Todo o conhecimento escolar se redefine, com base em perspectivas, visões e interesses dos grupos dominados, com vistas a favorecer a desconstrução do que McCarthy chama de “olhar do poder”, suas normas e seus pressupostos. Como argumentei em outro estudo,

essa abordagem pode contribuir para que um membro de um grupo oprimido entenda como se criou a situação desvantajosa em que foi colocado e como situações semelhantes, que a outros oprimem e subjugam, constituem também construções histórico-sociais, produzidas por homens e mulheres, passíveis, portanto, de serem questionadas e transformadas. A intenção é, assim, desnaturalizar os critérios usados para justificar a superioridade de certos indivíduos e grupos em relação a outros. (Moreira, 2001, p. 76)

Uma terceira implicação para a prática pedagógica é denominada por um dos especialistas de *ancoragem social*. Trata-se, em última análise, de entender como, historicamente, posturas preconceituosas cristalizaram-se no currículo, nas diferentes disciplinas. Trata-se de questionar os discursos o tempo todo, de verificar como um dado conceito surgiu historicamente e passou a ser visto como universal.

Ancorar socialmente um conteúdo é ver como ele surgiu, em que contexto social, quem propôs historicamente esse conceito, quais eram as ideologias dominantes. Você vai fazendo isso com todos os conteúdos possíveis do currículo. Isso é proposto como uma maneira de você nem cair naquele vazio de ficar só tentando entender diversas linguagens, diversas culturas, nem achar que o conteúdo é algo fixo. (E1)

A contribuição de John Willinsky (1998) para o desenvolvimento dessa terceira perspectiva parece-me inestimável. Para ele, há uma pergunta central a ser feita no processo curricular: Devemos continuar a dividir a realidade humana, como se tem feito, em culturas, histórias, religiões, tradições, saberes, etnias, preferências sexuais, nacionalidades e sociedades diferentes, e sobreviver, também de forma humana, aos efeitos dessas

categorizações? O autor responde convidando cada professor, em sua disciplina e em sua sala de aula, a procurar, por meio dos conteúdos que ensina e das práticas que desenvolve, desestabilizar as categorias que nos têm dividido e rotulado, mostrando que elas não são naturais, que elas não são “científicas”, “verdadeiras” ou “inevitáveis”. O propósito deve ser tornar claro, para os estudantes, os processos de suas construções. O propósito deve ser explicitar como temos aprendido os significados das diferenças e das desigualdades que nos apartam uns dos outros e que têm justificado tanta opressão, tanta marginalização, tanta dor.

Uma quarta implicação para a prática pedagógica é a criação de um contexto no qual as inter-relações favoreçam a aprendizagem. Segundo um dos especialistas, não basta reconhecer as diferenças, é preciso estabelecer relações entre as pessoas. Assim, trata-se de “reconhecer o outro como pessoa e não a outra cultura como uma matéria a ser estudada” (E2).

O diálogo é visto mesmo como o elemento norteador das estratégias pedagógicas.

(...) a tarefa do professor não é tanto transmitir informações, mas criar um contexto em que pessoas, crianças e adultos possam interagir a partir e em função de atividades que tenham sentido para elas. (...) o fundamental para criar o contexto relacional são as próprias pessoas e suas interações. A tarefa do educador (...) é pensar o contexto, estar atento ao contexto relacional que vai sendo construído pelas pessoas em relação e interferir, como um dos sujeitos dentro do processo, para ativar as formas de relação. (E 2)

Nesse enfoque, a tarefa do educador resume-se em “criar contextos, enredos, histórias” (E2) e o currículo transforma-se em “criar contextos que tornem possível a aprendizagem” (E2). Torna-se, então, indispensável que os sujeitos integrantes do contexto estejam disponíveis para o diálogo.

(...) essa relação não é espontânea, ela não ocorre naturalmente, ela tem que ser intencional, ou seja, quando sujeitos de diferentes culturas decidem isso e querem intencionalmente estabelecer relações com o outro e compreendê-los também. (...) a relação intercultural só ocorre como projeto. (...) essa relação intercultural se constitui como um contexto de integração. Não se trata só de comunicar ou de informações, trata-se de criar um contexto relacional, um contexto que permite justamente a sujeitos, a partir de referenciais diferentes, interagirem, acolherem-se e entenderem-se. (E 2)

Deixo meus comentários para a próxima etapa, cujo foco é o diálogo – seu desenvolvimento, suas possibilidades e seus limites.

5. Focalizando o diálogo

A postura multicultural é estreitamente associada ao diálogo em algumas falas.

A perspectiva multicultural justamente permite o diálogo e o entendimento do outro, certo? Então, nesse sentido a educação multicultural, ou melhor, numa sociedade multicultural a educação tem que reconhecer os diferentes grupos. Agora, a educação, ela deve também propiciar contextos de mediação entre pessoas de diferentes culturas. (E2)

O entrevistado acrescenta:

(...) não basta reconhecer essas diferenças, não é? É preciso estabelecer as relações, entendidas em primeiro lugar como relação entre pessoas. (...) reconhecer o outro como pessoa, e não a outra cultura como uma matéria a ser estudada, é o primeiro pressuposto. (...) [o segundo] pressuposto é que essa relação não é espontânea, ela não ocorre naturalmente, ela só ocorre na medida em que é intencional, ou seja, em que sujeitos de culturas diferentes decidem isso e querem intencionalmente estabelecer relações com o outro e compreendê-lo. Então, nesse sentido, a relação intercultural só ocorre como projeto. O terceiro [pressuposto] é que essa relação intercultural se constitui como um contexto de integração. Não se trata só de comunicar ou de informações, trata-se de criar um contexto relacional, um contexto que permite justamente que sujeitos, a partir de referenciais diferentes, interajam, acolham-se e entendam-se. (E2)

A necessidade de mediadores é destacada também por outro entrevistado.

A educação multicultural, que deveria abrir as convivências, pode, por exemplo, fechar os grupos em si mesmos e os grupos se guetizarem. Agora, (...) a educação multicultural não tem que responder a tudo, na realidade, ela tem que, de uma certa forma, valorizar aquilo que ela se propõe a fazer – reforçar as identidades dos grupos. Agora, a gente tem que ter mediadores. (...) Mas, (...) que mediadores a gente pode encontrar na escola para, ao mesmo tempo, estar discutindo políticas, educação multicultural e encontrando, por exemplo, alguns valores pelo menos “universais”, nos quais os diferentes grupos, os diferentes, pudessem encontrar-se dentro da escola e produzir alguns projetos (...) coletivamente. (E 5)

Em outras palavras, trata-se de buscar quem faz a mediação, quem ajuda, por exemplo, a mediatizar o que é comum, valorizando as diferenças. Comenta-se que é pedir demais ao professor que exerça o papel de mediador. Para articular os diferentes interesses das minorias, na escola ou na sociedade mais ampla, há que se ter outros mediadores. Os partidos

e os sindicatos, que desempenharam tal papel, estão hoje esfacelados, tanto quanto os movimentos sociais que criticavam. Tais mediadores precisam, então, ser construídos: há que se pensar mesmo em organismos internacionais que procurem garantir o respeito aos direitos das minorias. Caberia a esses organismos defender os direitos humanos, que precisam ser vistos como valores universais.

Nesse contexto, devem-se promover fóruns nacionais e internacionais em que se possa tentar dar conta da complexidade dessas relações. A intenção, em última análise, é ampliar os espaços públicos, para que os mediadores, que não se restringem aos mediadores escolares, façam parte do debate e contribuam para enriquecê-lo.

Toda essa argumentação encaminha para ampliar o multiculturalismo e estendê-lo além dos muros da escola. Se o currículo não se limita ao que acontece no interior da escola, é necessário se trabalhar com os alunos outras experiências, devendo-se mesmo sugerir que eles vivam outras experiências fora da escola.

A valorização do diálogo faz emergir reflexões sobre o debate universalismo X relativismo. Um dos especialistas assim se manifesta:

Será que poderia haver um universalismo? Ou seja, você acreditar em valores de ética, amor ao próximo, democracia, respeito, mas, ao mesmo tempo, não tomar isso como valores únicos, com um sentido único, você tentar fazer o que a gente chamou de universalismo *a posteriori*. (...) eu não consigo abrir mão de valores que eu considero universais, fazem parte da minha vida (...). Mas você tem que resignificar, sim, democracia, ética etc. Mas não dá para você fazer isso *a priori*, você tem que trabalhar em diálogo com essas culturas, pois elas também podem evoluir e você também pode evoluir. (E 1)

O mesmo especialista acrescenta: "(...) a idéia de universalismo *a posteriori* vem um pouco de Habermas e aproveita a teoria da argumentação. (...) Através do diálogo, da argumentação, chegaríamos a essa ressignificação de que estou falando".

Para nossos entrevistados, em síntese, o diálogo é visto como instrumento de ensino, de mediação entre grupos distintos, de democratização da escola e da sociedade, de criação de consensos culturais e cognitivos, de eliminação de barreiras entre as diferenças. Em suas falas, revelam-se influências de Paulo Freire, de autores da teoria da argumentação, de Alain Touraine, de Michel Wieviorka, dos movimentos sociais, de alguns autores do pós-colonialismo. Como no caso da diferença, gostaria de sugerir que a discussão pode ser enriquecida pela difícil e tensa interlocução de autores associados a uma perspectiva crítica com

autores da teoria cultural contemporânea, mais associados ao pós-modernismo e ao pós-estruturalismo.

Penso que as divergentes análises de Nicholas Burbules e Elizabeth Ellsworth sobre o diálogo podem elucidar possibilidades e limites de sua promoção e de seus efeitos. Podem, então, contribuir para que melhor situemos seu papel em uma educação multicultural.

Embora alertando para o fato de que incongruências lingüísticas, culturais, paradigmáticas ou pessoais podem configurar fortes obstáculos, Burbules e Rice (1993) argumentam que o diálogo propicia compreensões parciais, ainda que não o acordo, em meio às diferenças. Defendem, então, a necessidade de princípios claros que o favoreçam. Em suas palavras:

Não é suficiente simplesmente criar as condições para um fórum no qual todas as partes presentes têm o direito de participar. Numa sociedade estruturada pelo poder, as diferenças não estão todas situadas no mesmo nível. Portanto, devemos colocar outras questões: Quem pode se sentir incapaz de falar sem retribuição explícita ou implícita? Quem pode querer falar, mas sente-se tão desestimulado, ou tão intimidado pelas circunstâncias que é na verdade “silenciado”? Que regras tácitas de comunicação podem estar em ação nas escolas e nas salas de aula que impedem certas áreas de discussão ou modos de fala, por meio dos próprios procedimentos que a discussão toma como dados? (...) A promulgação de muitas vozes e a representação das preocupações dos diferentes grupos estendem-se para além da simples tolerância ou da criação de um “fórum aberto” que pode ser menos aberto do que parece quando julgado da perspectiva das pessoas ou dos grupos marginalizados. (P. 178)

Em outro estudo, Burbules (1993) convida os professores a refletirem sobre seus desempenhos docentes e a avaliarem quando e como o emprego do diálogo pode aprimorá-los. Concebendo-o como uma relação pedagógica comunicativa, o autor acredita que o diálogo pode atuar tanto no nível individual como no social, provocando descobertas, compreensão, aprendizagem, independência, autonomia, respeito, democracia. Sua ocorrência depende do interesse em compreender o outro, de qualidades afetivas de empenho e envolvimento, bem como de virtudes comunicativas. Há regras a serem seguidas e há, ainda, diferentes tipos de diálogo (conversa, investigação, debate e instrução). Contudo, as habilidades para o diálogo aprendem-se, de fato, pela participação no diálogo: o importante é garantir sua continuidade e sua abertura.

Pode-se afirmar que as reflexões de Burbules expressam uma postura otimista em relação ao uso do diálogo na educação multicultural. Sem pretender o consenso, o diálogo pode envolver os participantes e

contribuir para algum grau de compreensão e colaboração entre os diferentes grupos.

Já Elizabeth Ellsworth (1989), em sua experiência docente na Universidade de Wisconsin, concluiu que a sala de aula não constitui ambiente seguro e propício à ocorrência do diálogo e ao desenvolvimento de relações democráticas. A seu ver, nenhum grupo é capaz de conhecer e compreender de fato as experiências e os saberes de outros grupos ou de outras posições sociais. Nenhum indivíduo pode, também, “conhecer” plenamente suas próprias experiências. Em vez de orientar sua prática pelo diálogo, optou, então, por trabalhar com grupos de afinidades, com base no que chamou de *pedagogia do impenetrável*, centrada no contexto e incapaz de ser prognosticada, prescrita ou entendida previamente. A possibilidade de narrativas parciais, necessárias à sobrevivência humana, ainda que impossíveis de serem de fato compreendidas por todos os grupos, representa, segundo ela, uma oportunidade a ser aproveitada para desenvolver uma interdependência social e educacional em que se valorizem as diferenças como “forças diferentes” e “forças para a mudança”. A intenção é compartilhar pontos comuns a distintas situações de opressão, sem comprometer as especificidades e as necessidades de cada grupo.

Em outro estudo, Ellsworth (1997) critica acidamente a visão de diálogo defendida por Burbules. Para a autora, o diálogo comunicativo somente é capaz de alterar opiniões, atitudes, crenças e valores conscientes. Limita-se ao plano da consciência, evitando, a todo custo, a descontinuidade, a emergência do inconsciente. Essa teorização deixa, assim, de considerar e de analisar mais densamente os limites da auto-reflexão consciente que o diálogo venha a favorecer.

Ellsworth discorda também da ênfase dada por Burbules às virtudes morais, necessárias ao diálogo e exercitáveis por seu intermédio. Qualquer falha ou tropeço é resolvido pela continuidade do discurso consciente. Mas, e se a continuidade for rompida? Burbules, acrescenta a autora, nem teoriza sobre os limites da continuidade nem leva em conta as relações de poder implicadas no apelo à participação de todos na situação dialógica. Ou seja, Burbules não parece reconhecer que a comunicação constitui também um ato de exclusão, suficientemente violento para silenciar e eliminar quem não estiver disposto a dialogar. O diálogo exclui, por exemplo, quem diz: “Nossas diferenças impedem que nos entendamos”. Todavia, a exclusão não é vista à luz de relações de poder e de interesses. Torna-se culpa pessoal de quem é excluído. Psicologiza-se, assim, a discussão, recorrendo-se a traços de caráter e a virtudes comunicativas.

Buscando compensar o que julga faltar nas análises de Burbules, Ellsworth introduz na situação dialógica, mesmo na que se passa na sala de aula, um terceiro participante – o inconsciente –, que fala o discurso do Outro. Mas, em que consiste esse espaço sombrio e quem é esse Outro? Esse espaço é formado por símbolos e significados de desejos, fantasias e medos, reprimidos em função de normas e proibições sociais e culturais. Ao reprimi-los, os códigos empregados na repressão são esquecidos. O conhecimento e o desejo reprimidos deixam então de ter um proprietário, passando a pertencer tanto às normas e proibições mais amplas como a qualquer professor ou estudante. Eis por que se fala em discurso do Outro, mesmo quando esse discurso estrutura o inconsciente de uma dada pessoa.

O espaço não-transparente do inconsciente provoca inevitáveis desajustes entre uma interpelação e a resposta, entre um currículo e a aprendizagem. Impede qualquer certeza em relação aos resultados, o que torna a educação, em seu sentido usual, impossível. Mas esse desajuste pode ser extremamente instigante e ter efeitos positivos. É mesmo indispensável para que a ação humana, a criatividade e a transgressão possam ocorrer. Para Ellsworth, “ensinar é impossível... e isso abre possibilidades de ensino sem precedentes” (1997, p. 18).

Todo ensino e toda aprendizagem são, assim, “desviados” pelo discurso do Outro – pela dinâmica inconsciente e opaca das proibições sociais e culturais –, por um Outro que não fala diretamente, mas sim por meio de substituições, deslocamentos, sonhos e atos falhos. A conseqüência é que a aprendizagem não se processa de forma direta e o conhecimento não pode ser considerado efeito direto de observação, empatia, auto-reflexão, comunicação, compreensão.

Chega-se à questão central da discussão travada por Ellsworth: Como transformar as inevitáveis descontinuidades no conhecimento, na compreensão, no desejo, na interpelação, na aprendizagem, em materiais pedagógicos a serem produtivamente trabalhados pelo professor? Como, com essas descontinuidades, sem resolvê-las ou fechá-las, provocar o surgimento de algo novo?

Ellsworth sugere o diálogo analítico,³ centrado no conhecimento textual, no conhecimento do caráter indireto das diferentes rotas para ler o mundo. Não se trata, pelo diálogo, de se chegar à melhor leitura, à leitura mais ética ou à leitura mais justa. Não se fecha o diálogo, nem se encerra a leitura. Mas não se escapa da responsabilidade de ler, de atribuir significados. A questão deixa de ser “que significa este texto?” e passa a ser “que leitura eu realizarei nesta situação?”.

A questão passa a ser: “Em que medida o mundo aumenta ou diminui de valor quando certa leitura é feita e disponibilizada?” Como determinada leitura afeta o mundo? Que provoca ou deixa solto no mundo? A questão incita a uma exploração que nunca acaba. Mas, se a leitura jamais se completa, a rota pode ser tão importante quanto o *insight* que suscita.

Chega-se a um total relativismo? Para Ellsworth, em vez de levar ao relativismo, o diálogo analítico disponibiliza, para exploração, todo o âmbito do trabalho humano que conforma redes de leituras e de relações e é por elas conformado. Ou seja, não são relativos os significados que os indivíduos atribuem. São sempre feitos para algo. São sempre para fazer algo, algo que tem conseqüências materiais para as vidas que vivemos.

Em vez de “qual a melhor opção?”, deve-se perguntar: “Como responderei?” A resposta não se fecha, não se torna definitiva. Condena o indivíduo a uma permanente atribuição de significados, a não poder deixar de responder. Partes das respostas, contudo, não são intencionadas, nem previsíveis, nem controladas. Nunca se sabem totalmente os resultados. “Como responderei?” A resposta expressa o caráter performativo das práticas pedagógicas, que são a cultura fazendo-se, a cultura em processo, a cultura em construção. Normas e prescrições vêm à cena e são retrabalhadas na resposta. Há um aspecto performativo na pergunta: “Que resposta darei?” Na resposta, a ação não decorre logicamente da pergunta, mas aumenta o poder para a participação nas lutas sociais e culturais referentes ao significado. Participa-se não como quem detém a resposta certa, mas sim como um entre muitos.

Ellsworth resume sua densa argumentação na afirmativa de que o ensino sobre a diferença cultural, e em seu interior, não é sobre como estabelecer pontes entre as diferenças, sobre como todos podem reunir-se na compreensão. É, sim, sobre o engajamento comum na incessante construção da cultura, para que outras diferenças possam ser produzidas. Ellsworth toma os paradoxos⁴ que, a seu ver, envolvem o ensino, como *apelos à ação*, como apelos à participação nesse interminável processo de construção cultural.

6. Concluindo

Como pode ser observado, as reflexões de nossos entrevistados, ao enfocarem diferença, diálogo e estratégias pedagógicas em uma educação multicultural, confirmam o fato de que, dependendo do ponto de vista adotado e das preocupações priorizadas, propõem-se certas questões (e não outras) e sugerem-se certas respostas (e não outras). Chamam também

a atenção para a presença, na produção pedagógica brasileira, de duas grandes linhas de abordagem do multiculturalismo: uma que se dirige mais para lutas específicas e se apóia nos movimentos sociais e outra que privilegia o desenvolvimento de propostas e práticas curriculares multiculturalmente orientadas na escola, subsidiando-se mais nas pesquisas e discussões que se desenvolvem na academia.

Julgo que as reflexões que apresentei ressaltam, ainda, a influência de duas perspectivas teóricas básicas: uma mais associada aos autores e aos pressupostos da teorização crítica e outra mais devedora da teoria cultural contemporânea, particularmente da vertente que inclui estudos pós-coloniais, pós-modernos e pós-estruturais. A incorporação desses novos estudos parece ser recente e carecer ainda de maior consolidação.

Por fim, penso ser possível afirmar que, particularmente no que se refere à diferença e ao diálogo, novas teorizações podem ser úteis. Não para fechar as questões ou propor respostas certas e definitivas, mas para favorecer novas perguntas, novas práticas, novas leituras, novas relações, novas semelhanças e novas diferenças. Cabe esperar que essas teorizações incentivem a busca de novas rotas na construção de novos currículos multiculturalmente orientados. Cabe esperar que venham a “introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto” (Silva, 2000, p. 101).

Cientes das dificuldades envolvidas no diálogo, bem como da inevitável interferência do Outro nas discussões e nos esforços de desenvolvimento de estudos interdisciplinares, sugiro que procuremos novas e paradoxais formas de interlocução entre os pesquisadores das duas linhas de abordagem do multiculturalismo, bem como entre os pesquisadores críticos e os pós-críticos. Penso que lucraremos com as aproximações e os atritos. Argumento, por fim, em favor do recurso ao que se vem pesquisando e produzindo em outros campos do conhecimento. Penso que enriqueceremos nossas teorizações e nossas práticas. Não chegaremos a respostas definitivas, mas talvez consigamos desestabilizar e renovar o modo como temos reagido aos desafios que nos têm perseguido.

Recebido e aprovado em junho de 2002.

Notas

1. Trata-se da pesquisa O multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil, apoiada pelo CNPq e por mim coordenada. A pesquisa conta com a participação de Elizabeth

Fernandes de Macedo (UERJ) e com professores, mestrandos, doutorandos e bolsistas de Iniciação Científica da UFRJ e da UERJ.

2. Em Moreira (2001) analisa-se a produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil, no período 1995-2000 (artigos publicados em periódicos e trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED).
3. O conhecimento textual envolve o conhecimento de: (a) como qualquer rota de leitura não pode ser percorrida duas vezes; (b) como rotas de leitura são sugeridas ou desencorajadas por instrumentos literários ou representacionais particulares e convenções, bem como por determinadas relações de poder; (c) como instrumentos literários e representacionais têm sido inventados e empregados para estimular algumas rotas de leitura e desautorizar outras; (d) como as rotas de leitura têm significados e conseqüências acima e além das interpretações alcançadas; (e) por que e como uma rota ou interpretação, ao invés de outras hipóteses, é seguida repetidamente; (f) que rotas têm sido possíveis e inteligíveis com certos textos, leitores, contextos – e quais têm permanecido impossíveis e ininteligíveis – e com que conseqüências; (g) como instituições, práticas e identidades sociais têm atribuído poder a algumas rotas e não a outras – autorizando umas e desautorizando outras; (h) onde e como textos, eventos, experiências, biografias e autobiografias têm permanecido interrompidas, fixadas, silenciadas, rejeitadas; (i) como e por que alguns grupos de leitores têm mudado suas rotas de leitura, produzindo novas e inesperadas interpretações que têm surpreendido, perturbado e, algumas vezes, informado eventos.
4. Ellsworth (1997) destaca como paradoxos envolvidos no ensino: (a) o paradoxo da agência social (ensinar considerando a ação sem uma referência positiva); (b) o paradoxo da autoridade e do poder na relação pedagógica; (c) o paradoxo da pedagogia como performativa (considerar a ação que está sempre suspensa no espaço entre o eu e o Outro); e (d) o paradoxo da pedagogia como um ato performativo que está sempre suspenso no imprevisível tempo da aprendizagem.

Referências bibliográficas

- BURBULES, N.C.; RICE, S. “Diálogo entre as diferenças: Continuando a conversação”. In: SILVA, T.T. (Org.), *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- BURBULES, N.C. *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press, 1993.
- CANAU, V.M.F. “Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores”. In: CANAU, V.M.F. (Org.), *Magistério: Construção cotidiana*, Petrópolis: Vozes, 1997, p. 237-250.
- CANAU, V.M.F.; ANHORN, C.T.G. A questão didática e a perspectiva multicultural: Uma articulação necessária. Trabalho apresentado no GT de Didática, na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 24-28 set., 2000.
- CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B. “Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente”. In: CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B.

- (Orgs.), *Ênfases e omissões no currículo*, Campinas: Papyrus, 2001, p. 15-44.
- CAWS, P. "Identity: Cultural, transcultural and multicultural". In: GOLDBERG, D.T. (Org.), *Multiculturalism: A critical reader*, Oxford: Blackwell, 1996, p. 371-387.
- COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education, Harvard University, 1989, vol. 59, nº 3, p. 297-324.
- _____. *Teaching positions: Difference, pedagogy and the power of address*. New York: Teachers College Press, 1997.
- HALL, S. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1997, vol. 22, nº 2, p. 15-46.
- KINCHELOE, Joe L.; STEINBERG, Shirley R. *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- MCCARTHY, C. *The uses of culture: education and the limits of ethnic affiliation*. Nova York: Routledge, 1998.
- MOREIRA, A.F.B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): Avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados/ANPED, 2001, nº 18, p. 65-81.
- MOREIRA, A.F.B.; MACEDO, E.F. "Currículo, identidade e diferença". In: MOREIRA, A.F.B.; MACEDO, E.F. (Orgs.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*, Porto: Porto Editora, 2002, p. 11-33.
- SILVA, T.T. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. "A produção social da identidade e da diferença". In: SILVA, T.T. (Org.), *Identidade e diferença*, Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.
- SOUSA SANTOS, B. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

- _____. Dilemas do nosso tempo: Globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2001, vol. 26, nº 1, p. 13-32.
- STOER, S.R.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.
- WILLIAMS, R. *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- WILLINSKY, J. The educational politics of identity and category. *Interchange*, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, The University of Calgary, 1998, vol. 29, nº 4, p. 385-402.