

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Área: Sociologia da Educação

DANIELE PECHUTI KOWALEWSKI

**DIFERENÇAS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO:
DISCURSOS, *DESENTENDIMENTOS* E TENSÕES**

SÃO PAULO
2010

DANIELE PECHUTI KOWALEWSKI

**DIFERENÇAS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO:
DISCURSOS, *DESENTENDIMENTOS* E TENSÕES**

Dissertação apresentada à Faculdade e Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da Educação.

Orientação: Prof^a. Dr.^a Flávia Inês Schilling

São Paulo
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

KOWALEWSKI, Daniele Pechuti.

Diferenças Culturais na Educação: discursos, *desentendimentos* e tensões / Daniele Pechuti Kowalewski; Orientadora Prof^a Dr^a Flávia Schilling. – São Paulo, SP: s.n., 2010.

273p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

1. Diferenças/Pluralidades/Diversidades Culturais; 2. Educação; 3. Discurso; 4. Desentendimentos; 5. Foucault; 6.Reconhecimento.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Daniele Pechuti Kowalewski

Diferenças culturais na educação: discursos, *desentendimentos* e tensões

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a: Flávia Inês Schilling (Presidente da Banca / Orientadora)

Instituição: Faculdade de Educação da USP Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Para o Joy

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente e de forma muito especial, à minha professora Flávia Schilling. Seus incentivos, orientações e leituras estão presente neste trabalho, aliados à extrema autonomia e confiança que sempre me concedeu, possibilitando a realização desse sonho. Suas inspiradoras aulas e sua postura frente ao mundo fazem-me acreditar que podemos ser mais livres. Agradeço não só o interesse e estímulo, mas a pontualidade, o rigor e sua generosidade intelectual, que fizeram dessa convivência um grande privilégio para mim.

À professora Maria Cecília Cortez C. de Souza, por acompanhar este trabalho desde o início. Agradeço por tudo: suas excelentes aulas, conselhos, ideias, contrapontos, sugestões e por me instigar a entender um pouco mais o Brasil.

Ao professor Márcio Alves da Fonseca, seus comentários e ensinamentos foram imprescindíveis para a conclusão deste trabalho. Agradeço a atenção e o acolhimento, desde nosso primeiro contato, e também por me fazer perceber que a justiça tem nesta pesquisa um papel determinante.

Ao professor Julio Groppa Aquino, por me persuadir de que ousar é uma obrigação. Suas desconcertantes aulas e provocações analíticas estão de alguma forma, presentes neste trabalho.

Aos colegas da pós-graduação, sou grata por nossos infindáveis debates, que encontram aqui uma pequena versão. Agradeço especialmente a Douglas Emiliano Batista e Luciana Alves, por serem meus interlocutores diretos nas tão complexas questões sobre as diferenças na educação brasileira. Também sou grata a Andréia Rezende Botelho, Luciana Brancallion, Patrícia Rosa e Paula Nascimento da Silva, pela convivência e incentivo.

A Dagoberto Augusto T. Schmidt, pela paciência em ouvir e comentar cada nova descoberta da pesquisa. Muito obrigada por apoiar-me sempre.

Aos queridos Abrahão Costa de Freitas, Carlos Villarruel, Danilo Murakami, Felipe Ramirez e Soemis Guzman, pela inabalável amizade, apesar da distância.

Aos meus amados pais, Vera e Oswaldo, meus irmãos Fernanda e Marcos e meu estimado sobrinho Victor, agradeço por me apoiarem mesmo quando minhas escolhas não lhes fazem muito sentido. Obrigada pelo amor, carinho e persistência para que eu acabasse logo o mestrado e pudesse ficar mais tempo com vocês.

E, principalmente, a Joy Nunes da S. Barros, pela parceria imprescindível. Seu companheirismo faz com que tudo pareça mais fácil. Este trabalho não seria possível sem o seu amor, apoio e nossas incontáveis conversas e trocas intelectuais.

Ao CNPq, pela bolsa de estudo que viabilizou esta pesquisa.

O universo (que outros chamam a Biblioteca) constitui-se de um número indefinido, e quiçá infinito, de galerias hexagonais, com vastos poços de ventilação no centro, cercados por varandas baixíssimas (...) Afirmo que a Biblioteca é interminável. Os idealistas argüem que as salas hexagonais são uma forma necessária de espaço absoluto ou, pelo menos, de nossa intuição de espaço. Alegam que é inconcebível uma sala triangular ou pentagonal. (Os místicos pretendem que o êxtase lhes revele uma câmara circular com um grande livro circular de lombada contínua, que segue toda a volta das paredes; mas seu testemunho é suspeito; suas palavras, obscuras. Esse livro cíclico é Deus.) Para mim é suficiente, por ora, repetir o ditame clássico: A Biblioteca é uma esfera cujo centro cabal é qualquer hexágono, cuja circunferência é inacessível (...) é ilimitada e periódica. Se um eterno viajador a atravessasse em qualquer direção, comprovaria ao fim dos séculos que os mesmos volumes se repetem na mesma desordem (que, reiterada, seria uma ordem: a Ordem). Minha solidão alegra-se com essa elegante esperança.

Jorge Luis Borges “A Biblioteca de Babel”

RESUMO

KOWALEWSKI, Daniele Pechuti. *Diferenças culturais na educação: discursos, desentendimentos e tensões*. 2010. 273f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

O principal propósito deste trabalho foi problematizar o hodierno discurso educacional que busca valorizar as diferenças culturais, hoje bastante naturalizadas. Visando entender a emergência de enunciados sobre as pluralidades, diversidades e/ou diferenças culturais no contexto educacional brasileiro, analisamos alguns documentos de âmbito federal, produzidos pelo MEC entre 1997 e 2007. Durante a pesquisa, demonstrou-se necessário mapear alguns diferentes contextos globais em que a temática da diversidade ganhou relevância, assim como as diversas correntes epistemológicas que debatem essa temática. Estabelecemos, em nossa *cartografia discursiva*, duas principais tendências teóricas: a *teoria crítica* e o *pós-estruturalismo*. Várias são as diferenças entre elas e, mesmo em seus interiores, encontramos muitos debates. As principais características que relacionam a teoria crítica à discussão que ora propomos são: sua leitura sobre o papel atribuído à Razão, à Dialética, ao Reconhecimento Identitário e à Redistribuição de bens materiais. Já no *pós-estruturalismo* encontramos críticas sobre esses conceitos por meio do estabelecimento de outras ideias, que privilegiam as traduções, os hibridismos e as diferenças culturais. Os autores e documentos pesquisados, por muitas vezes, partem de diferentes perspectivas sobre a justiça, os Direitos Humanos, as comunidades ou mesmo a importância das diferenças no âmbito político. Para compreensão da dinâmica desse campo de disputas utilizamos o conceito de *desentendimento*, conforme postulado por Rancière. Notamos ainda, que os debates em torno de cidadanias diferenciadas ou ações afirmativas a certos grupos, somente ganham relevância em um contexto político liberal, com sua peculiar valorização dos direitos individuais. Devido a isso, estudamos as singularidades da formação das ideias liberais no Brasil. O trabalho é composto de três partes que se relacionam e três “intervalos” que as complementam. Na primeira parte o foco são os desentendimentos discursivos globais, na segunda parte, as singularidades do Brasil e na terceira parte a ênfase é dada sobre os discursos educacionais, na qual privilegiamos algumas diretrizes curriculares, que são descritas em detalhe para a compreensão das tendências nelas expostas, entendidas como norteadoras de práticas e novas subjetivações. Dentre vários aspectos presentes nos documentos, quatro chamaram mais nossa atenção: a produção e naturalização de determinadas “vizinhanças” (negros, indígenas, mulheres, deficientes, homossexuais etc), a aproximação da diversidade cultural e da biologia, a ênfase no reconhecimento e, principalmente, a construção de um discurso essencialista sobre as diferenças, notadamente nas temáticas étnico-raciais, que se erige a partir da contestação do “mito da democracia racial brasileira”. Na construção e análise desse tenso e imprescindível debate, utilizamos o conceito de *discurso*, conforme estabelecido por Foucault. Nosso desígnio foi o de fornecer subsídios para essa premente questão: a de saber o papel da escola nessa reconceitualização sobre a justiça no contexto político-social, que atualmente parece mesclar desigualdade e exclusão através de *desentendimentos* sobre as relações entre igualdade e diferença.

Palavras-chave: Diferenças / pluralidades / diversidades culturais; Educação; Discursos; Desentendimentos; Foucault; Reconhecimento.

ABSTRACT

KOWALEWSKI, Daniele Pechuti. *Cultural differences in education: discourses, disagreements and tensions*. 2010. 273p. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

The main purpose of this study was to question the present-day educational discourse that seeks to value cultural differences, now widely naturalized. In order to understand the emergence of statements about the cultural pluralities, diversities and / or differences within the Brazilian educational context, we review some documents at the federal level, issued by the Ministry of Education and Culture (MEC) between 1997 and 2007. During the research, the need arose to map some different global contexts in which the theme of diversity had gained prominence, as well as the different epistemological trends debating this subject. We have established, in our *discursive cartography*, two main theoretical trends: the *critical theory* and the *post-structuralism*. There are several differences between them and, even within their core, we detect many debates. The main feature that relates the critical theory to the discussion that we are proposing is its approach about the role assigned to Reason, Dialectic, Recognition of Identity and Redistribution of Goods. On the other hand, in *post-structuralism* we find reviews about these concepts by means of the establishment of other ideas, with a focus on translations, hybridisms and cultural differences. The authors and documents that we have surveyed are often based on different perspectives about justice, Human Rights, communities, or even the importance of the differences in the political arena. In order to understand the dynamics of this field of battle, we used the concept of *disagreement*, as postulated by Rancière. We also observed that the discussions about differentiated citizenships or affirmative actions for certain groups only become relevant in a liberal political context, with its peculiar appreciation of the individual rights. For this reason, we studied the peculiarities of the formation of liberal ideas in Brazil. The paper comprises three parts that relate to each other and three "intervals" that complement them. In the first part the focus is the global discursive disagreements; in the second part, the peculiarities of Brazil; and in the third part the emphasis is on the educational discourses, in which we focus on some curriculum guidelines, which are described in detail so that the trends exposed in them can be understood, and construed as guides for practices and new subjectivations. Among several aspects present in the documents, four were those that stood out the most: the production and naturalization of certain "neighborhoods" (blacks, Indians, women, the disabled, homosexuals, etc.), the proximity between cultural diversity and biology, the emphasis on the recognition and, above all, the construction of an essentialist discourse about the differences, especially within the ethnic and racial spheres, which arises from the challenging of the "myth of racial democracy in Brazil". In the construction and analysis of this tense and vital debate, we applied the concept of *discourse*, as established by Foucault. Our purpose was to provide subsidies to this pressing question: what the school's role is in this re-conceptualization about justice in the political and social context, which currently seems to merge inequality and exclusion by means of *disagreements* on the relationship between equality and difference.

Key words: Cultural differences / pluralities / diversities; Education; Discourses; Disagreements; Foucault; Recognition.

LISTA DE QUADROS

Comparação e Análise dos seguintes documentos/discursos:

Doc. 01: Tema transversal “Pluralidade Cultural” dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Doc. 02: Parecer sobre a lei 10.639/5 “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”

Doc. 03: “Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade” Kit “Relações étnico-raciais e de gênero”. Módulo I Ética, Módulo II Convivência Democrática, Módulo III Direitos Humanos e Módulo IV Inclusão Social

Quadro 01: Descrição dos Documentos.....	185
Quadro 02: Definições de raça/etnia.....	189
Quadro 03: Como nomear o <i>idêntico</i> e o <i>outro</i>?.....	192
Quadro 04: Objetivos dos documentos: verdade e justiça.....	195
Quadro 05: Princípios Norteadores.....	197
Quadro 06: O papel do Estado.....	204
Quadro 07: O papel da Educação.....	205
Quadro 08: O papel da Escola.....	206
Quadro 09: O papel dos professores e alunos.....	207
Quadro 10: Dificuldades com a temática da diversidade na educação.....	209
Quadro 11: Como lidar com a temática da diversidade.....	210
Quadro 12: Condições para lidar com o tema nas escolas.....	212
Quadro 13: Termos Utilizados para definir as diferenças.....	218

SUMÁRIO

Introdução.....	14
1ª Parte: GLOBAL	
Desentendimentos discursivos acerca da diversidade cultural.....	29
1.1 Apresentação e Notas sobre o método I.....	30
1.2 Da Política à democracia humanitária.....	34
Movimento I da 1ª Parte: Reconhecimento, Dialética, Interpretação, Desigualdade.....	40
1.3 Reconhecimento e Redistribuição: da classe à comunidade.....	41
1.3.1 Teoria Crítica.....	41
1.3.2 Primeira Geração da Teoria Crítica: Marxismo sem revolução.....	42
1.3.3 Marcuse contra o pensamento unidimensional.....	45
1.3.4 <i>Apesar de tudo</i> : Habermas e a ação comunicativa como resistência contínua...47	
1.3.5 Honneth e a nova gramática dos conflitos sociais.....	50
1.3.6 Fraser: Redistribuição e Reconhecimento, <i>remédios</i> complementares.....	53
Intervalo I: Comunidades e Comunitarismos.....	59
Eu, outro, espaço, amizade: Aristóteles e a Comunidade Política.....	59
Uma breve análise sociológica: as ideias de Ferdinand Tönnies.....	60
Comunidades reais e imaginadas, éticas e estéticas.....	64
1.4 Multiculturalismo: entre os comunitaristas e os liberais.....	77
1.4.1 Direitos multiculturais e liberais.....	78
1.4.2 Charles Taylor e o radicalismo identitário.....	82
Intervalo II: Disputas em torno dos Direitos Humanos.....	92
(In)Definição dos Direitos Humanos.....	92
Movimento II da 1ª Parte: Diferenças, Hibridismo, Tradução, Exclusão.....	97
1.5 Agamben e Foucault: vida nua e a diferença na biopolítica.....	98
1.6 Identidade, um conceito estratégico e posicional: a perspectiva dos estudos culturais...117	
1.6.1 Pós-modernismo e pós colonialismo.....	117
1.6.2 <i>Orientalismo, Tradução e Hibridismos</i>	119
Intervalo III: Somos todos pela diferença?.....	127
Conclusões preliminares I: Algumas hipóteses retomada do problema.....	130

2ª Parte: LOCAL

Desentendimentos sobre o que é o Brasil?	131
2.1 Apresentação e Notas sobre o Método II.....	132
2.1 Possibilidades de análise sobre o “enigma Brasil”.....	135
2.3 Cordialidades e Favores.....	143
2.3.1 Duas obras literárias.....	153

Considerações preliminares II: Leituras sobre o Brasil – repercussões contemporâneas na educação	157
---	-----

3ª Parte: INSTITUCIONAL

Desentendimentos sobre as diferenças culturais na escola brasileira	159
3.1 Apresentação e Notas sobre o método III.....	160
3.2 “Dever” da escola no mundo globalizado e multicultural.....	165
3.3 Diversidades cultural e biológica: aproximações.....	171
3.4 Diferenças culturais na Educação brasileira: aspectos ‘glocais’.....	178
3.5 Focando o olhar: os documentos e seus enunciados.....	183
3.5.1 Olhar, descrição e análise.....	185
3.5.2 Definições de <i>parâmetros, diretrizes e programa</i>	187
3.5.3 Definição de Cultura presentes nos documentos.....	189
3.5.4 Quem é o <i>outro</i> ?.....	192
3.5.5 Produção de alteridades: currículos e práticas.....	201
3.6 Novamente, o reconhecimento.....	216

Considerações Preliminares III: A democracia racial e a educação brasileira	224
--	-----

4. Considerações Finais: questões sobre a atualidade	229
---	-----

Referências Bibliográficas	235
---	-----

Anexos	250
---------------------	-----

Anexo I: Diferenças culturais como questão educacional – cronologia introdutória 251

Anexo II: Arquivo/dossiê.....254

Anexo II: Publicações da SECAD sobre a temática das diferenças culturais.....260

INTRODUÇÃO

Babilônicos somos
Jorge Larrosa e Carlos Skliar

A escola brasileira baseia-se em princípios universalistas ou particularistas? Enaltece a igualdade ou a diferença? Somos capazes de lidar com as múltiplas diversidades – culturais, raciais, religiosas, de gênero, sexualidade, estilos de vida, necessidades especiais, etc – no ambiente escolar? E nossos materiais didáticos, respondem a tamanha diversidade? Essas difíceis perguntas simbolizam mudanças, ainda em curso, de objetivos na educação brasileira no que se refere ao currículo e, conseqüentemente, às práticas pedagógicas. Pode-se notar, principalmente a partir da abertura política (1985), alterações nos desígnios curriculares. Pretende-se, neste trabalho, focar uma mudança em particular: a inserção de temas ligados à diversidade cultural como obrigatórios aos currículos e projetos pedagógicos, através da análise de algumas diretrizes federais sobre educação.

Mesmo apresentando características bastante específicas no Brasil, os temas das *identidades*¹ e *diferenças*² – tratados como questões políticas – fazem parte de uma série de mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX. Vários acontecimentos, como o fim da segunda Grande Guerra, a criação do estado de Israel, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Guerra Fria, a descolonização de vários países, a contestação de práticas legalmente racistas – tanto nos Estados Unidos como na África do Sul –, o surgimento dos “novos movimentos sociais”³ vinculados às “minorias”⁴, o advento da

¹ Toma-se, neste trabalho, o conceito de identidade no sentido de um certo status social que o indivíduo ocupa.

² Neste trabalho, usaremos diversos termos para conceitualizar as *diferenças culturais*. Isso se deve às várias formas que a expressão assume em diferentes autores e nas próprias diretrizes educacionais brasileiras. Porém, julgamos necessário registrar as dessemelhantes implicações conceituais envolvidas nos termos correlatos: multiculturalismo, pluralidade cultural, diferenças culturais. O termo multiculturalismo, definido por Semprine (1999) como o movimento que contesta a modernidade e seus pressupostos de igualdade, lançando a problemática do lugar e dos direitos das minorias em relação à maioria, discutindo o problema da identidade e do reconhecimento, é muitas vezes criticado por ter se originado no termo uno (seu contrário), o que remeteria a uma continuação da ideia de Uma cultura específica considerada correta, no caso, a ocidental. Diferentes autores também reconhecem várias formas de multiculturalismo: liberal, comunitário, conservador, progressista, crítico ou mesmo revolucionário. (Cf. MCLAREN 1997, TAYLOR 2000, BAUMANN 2001, KYMLICKA 2006, SANTOS 2006 e SILVA 2007). A pluralidade deveria opor-se a ideia de Uno, sendo originada pelo contrário do termo singular. Já o termo *diferença*, muito utilizado por autores como Stuart Hall (2000) e Homi Bhabha (2005), encontra referência na obra de Foucault, na teoria da *diferença* de Deleuze e no *desconstrutivismo* de Derrida.

³ Segundo Wieviorka (2006, p. 118-120), os novos movimentos sociais foram intitulados por sociólogos como Alain Touraine e Alberto Melucci como aqueles que não reivindicam, somente, questões relacionadas ao movimento operário, mas as lutas estudantis, antinucleares, regionalistas, de mulheres, etc. Nem sempre de forma renovada, esses novos movimentos sociais contestavam as autoridades sob todas as formas, criando não só

globalização, os avanços tecnológicos, o neoliberalismo e os atentados do 11 de Setembro, são algumas dessas mudanças. Destacamos aqui, para a compreensão das questões identitárias, os Movimentos Sociais ocorridos principalmente a partir das décadas de 60 e 70.

Explicações que separavam os homens entre patrões e empregados já não eram capazes, sozinhas, de abarcarem exigências de mulheres, negros, homossexuais e outras “minorias” que reivindicavam igualdade de condições e acesso a bens. A partir de então, as lutas políticas parecem se dar também por valores imateriais, o que denota uma diferença em relação às demandas de classe apresentadas pelo proletariado, estas mais vinculadas à redistribuição do que ao reconhecimento identitário/cultural. Mas é preciso situá-los, para que se perceba as singularidades de condições e os lugares de emergência desses movimentos. Tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina, as ditaduras militares impediam, com extrema violência, quaisquer manifestações contrárias aos regimes políticos vigentes. Embora tenhamos indícios de várias lutas por parte dessas “minorias” nesses lugares, a essa época, o principal foco das disputas políticas é pela democracia e/ou pela derrubada do capitalismo. Os movimentos identitários - de certa forma bem mais tolerados que os classistas, mas não por isso menos importantes - tomam o espaço público para serem ouvidos em suas indignações. As manifestações do Maio de 68 Francês mostraram, no entendimento de Foucault, uma contradição que viria a redirecionar o sentido das demandas políticas. Nas palavras do autor:

Era possível reconhecer ali elementos completamente contraditórios: por um lado, havia um esforço amplamente afirmado de confrontar a política com toda uma série de questionamentos que tradicionalmente não eram parte de seu domínio estatutário (questões acerca de mulheres, das relações entre sexos, da medicina, das doenças mentais, do meio-ambiente, das minorias, da delinquência); por outro, havia um desejo de reescrever todos os problemas com o vocabulário e uma teoria que eram em grande parte derivada mais ou menos diretamente do marxismo. Ora, o processo que se deu naquele momento não assumiu os problemas levantados pela doutrina marxista; pelo contrário, o que aconteceu foi uma crescente manifestação da incapacidade do marxismo para lidar com aqueles problemas. De modo que estávamos diante de interrogações dirigidas à política que, entretanto, não haviam se originado de uma doutrina política. Deste ponto de vista, tal libertação do ato de questionar desempenhou um papel positivo: havia agora uma pluralidade de perguntas feitas à política, e não a reinscrição do ato de questionar no âmbito de uma doutrina política (FOUCAULT in RABINOW, 2002, p. 21-22).

uma nova relação com a política, mas também inserindo “novos conhecimentos culturais”. Dessa forma, se o sujeito do movimento operário era social, o dos novos movimentos sociais era cultural, na visão do autor.

⁴ Minorias são definidas aqui como grupos “menores” não somente em sentido numérico, mas em relação à equidade política, econômica e social.

Diferentes concepções de justiça e boa vida, atreladas ao reconhecimento da pluralidade cultural, podem ser encontradas nessas manifestações, que tiveram na França seu marco **simbólico**. As reivindicações desses novos grupos (ambientalistas, homossexuais, mulheres, negros, dentre outros) já não se pautavam somente na luta de classes, mostrando que a política seria ampliada, com as demandas oriundas dos grupos que se unem por identificações.

A mudança de perspectiva em relação ao marxismo era também ocasionada devido ao conhecimento das atrocidades ocorridas na União Soviética – sobre o *Gulag* – que até então eram quase ignoradas⁵. Analisando esse fenômeno, Marcuse percebe que os movimentos são “socialistas”, porém de um socialismo que rejeitava desde o início uma construção repressiva. Indagando sobre as especificidades do movimento em diferentes lugares, como a França, os Estados Unidos e a Alemanha, Marcuse percebe que as manifestações retratam um “protesto total”:

[...] não só porque certamente foi deflagrado por um protesto contra males específicos, contra falhas específicas, mas ao mesmo tempo por um protesto contra todo sistema de valores, contra todo sistema de objetivos, todo o sistema de desempenhos exigidos e praticados na sociedade estabelecida. Em outras palavras, é uma recusa a continuar aceitando a se conformar com a cultura da sociedade estabelecida, não só com as condições econômicas, não só com as instituições políticas, mas com todo sistema de valores que eles sentem estar apodrecendo no âmago. Penso que a esse respeito pode-se de fato falar de uma revolução cultural. Revolução cultural porque dirigida contra todo o *establishment* cultural, incluindo a moralidade da sociedade existente (MARCUSE, 1999, p. 63 e 64).

Para o filósofo francês Jacques Rancière, os novos movimentos (re)posicionam a questão política, causando uma transformação da “cena democrática em cena humanitária”:

No início do movimento de maio de 1968 na França, os manifestantes haviam definido uma forma de subjetivação resumida numa frase: “somos todos judeus alemães”. Essa frase ilustra bem o modo heterológico da subjetivação política: tomando ao pé da letra a frase estigmatizante do adversário, preocupado em despistar o intruso sobre o palco em que se contavam as classes e seus partidos, ela a invertia para convertê-la numa subjetivação aberta dos incontados, um nome sem confusão possível com

⁵ Pode-se afirmar, segundo Giddens (1998), que a partir dos anos setenta tem-se uma mudança de ênfase nas teorias sociais até então dominantes: não mais Marx, mas Nietzsche seria o grande nome para os “desiludidos socialistas”, que buscavam um “refúgio para aqueles que perderam as ilusões modernas sem cair no cinismo ou na mais completa apatia” (Ibid., p. 316), principalmente nos círculos intelectuais franceses. Giddens destaca a influência de Foucault no período (Ibid., p. 319) embora se contraponha a muitas de suas ideias.

qualquer grupo social real, com qualquer cômputo de identidade (RANCIÈRE, 1996, p.126).

Por seu marco simbólico, podemos entender esse momento histórico como aquele em que as questões pessoais, culturais e corpóreas deslocaram-se para a cena política. O enfrentamento e as utopias também fazem parte dele. Pensar em um mundo diferente, mais justo, melhor e igualitário, está no horizonte das preocupações sociais, mesmo que as teorias ou doutrinas políticas não acompanhem o ritmo dos novos questionamentos.

Já na política nacional, as questões relacionadas aos grupos identitários só tiveram destaque (embora já existissem) a partir dos debates que antecederam a Constituição de 1988, como as vinculadas à discriminação étnico-racial (RODRIGUES, 2005). No Brasil, em que a diversidade cultural é inegável - por conta de seu passado colonial, escravocrata, a recepção às imigrações e sua miscigenação - demandas como o reconhecimento cultural ou a liberdade religiosa ganham um relevo todo específico. Notadamente, as discussões sobre os conteúdos curriculares obrigatórios na educação brasileira, fazem parte da disputa de grupos e setores sociais interessados em evidenciar seus reclames. Se, até então, nossos livros didáticos apareciam recheados de alegorias homogeneizadoras sobre a sociedade brasileira, a luta política pauta-se agora na necessidade de exposição das diferenças que compõem nossa sociedade, evidenciando como somos dessemelhantes, seja em nossas culturas, raças ou desigualdades econômicas.

O tema da diversidade cultural e das identidades tem-se tornado uma constante nas análises teórico-sociais, refletindo-se também na educação. Em seus diversos campos de constituição e validade, deslocamentos e transformações relativos a ele podem ser percebidos. De forma não linear ou homogênea, os discursos hodiernos acerca da diversidade suscitam dinamismo às análises sociais, com debates envolvendo a universalidade de direitos e os particularismos culturais, críticas e enaltecimentos às comunidades identitárias, variadas concepções a propósito do multiculturalismo ou sobre o significado das *diferenças*. Tais debates são cada vez mais polêmicos e complexos, suscitando distintas paixões e tendências teóricas. Ocupar-se com a população de acontecimentos ligados a essa emergência temática já não é uma questão de escolha, aos que tentam compreender as relações sociais na contemporaneidade. Para a análise da temática nos planos prático e teórico, parece ser

necessário entender a questão em um duplo aspecto: o global e o local, uma vez que o debate atravessa quase todos os países, suscitando problemas específicos em cada um.

A atual fase do capitalismo é fruto de um construto histórico advindo da racionalidade técnica, ocidental, caracterizado pela tentativa de padronização das economias, culturas e estilos de vida das sociedades que são expostas ao seu impacto, mesmo que estas guardem características locais específicas. Hoje assistimos a expansão desse processo. A globalização, proveniente das grandes mudanças como a aceleração econômica e o intercâmbio entre as culturas - possibilitado pelos avanços tecnológicos – coabita, dentre outras questões, com o momento de valorização/questionamento de tendências chamadas de *multiculturalismos*, *tribalismos* e *fundamentalismos*. Estes são muitas vezes teorizados como resposta à homogeneização global, através do (re)nascimento da diferenciação por grupos que afirmam a identidade como algo *essencial*. Há também tentativas de valorizar as *diferenças* sem essencializar as culturas e/ou identidades, como no caso dos *hibridismos* e *estudos culturais*. A derrocada do socialismo e dos estados de bem-estar social, além dos empreendimentos que se iniciaram, principalmente nos governos Margaret Thatcher e Ronald Reagan, com suas políticas de Estado mínimo, bem como as últimas crises econômicas, também são vitais para que compreendamos a singularidade do atual estágio capitalista. Tudo isso produz diferentes resultados em termos de reconhecimento cultural, explicitando questões e lutas por afirmações nacionais e étnicas. Como postulado por Giddens (1991), as chamadas “crises de identidade”, só fazem sentido quando vistas no contexto das transformações globais que têm sido definidas como características contemporâneas. Torna-se então relevante a tentativa de compreensão de como se constituiu esse debate sobre a diversidade cultural, ou ainda, voltarmos nosso olhar para isso que vem se naturalizando como a criação de “novos elos sociais”. A enorme variedade de discursos teóricos em torno do conceito de identidade, que abrangem variados campos de saber (ciências sociais, crítica literária, filosofia, pedagogia, psicanálise, teoria crítica, etc), revela que a questão da teorização da identidade é um tema de considerável importância política.

No caso brasileiro, é notório que a diversidade marca nossa vida social e, conseqüentemente, nossas escolas. Fato que a torna um problema político, como dito, a partir dos reclames possibilitados pela redemocratização do país, com o espaço conquistado nas discussões parlamentares devido à pressão exercida pela militância dos movimentos negro e indígena. Esses tentam a inserção, em âmbito legal, de algo que conteste/ultrapasse a difundida crença social de que no Brasil não há preconceitos. A partir da Constituição de 1988, em seu artigo 242 (Título IX, Capítulo III, Seção II) §01, estabelece-se que “o ensino de

história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Após tal conquista, considerada ainda pouco efetiva por estes movimentos, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9694, BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), assinalam como grande desafio para a educação o estabelecimento de conexões entre o que se aprende na escola e a vida da população brasileira, valorizando a criticidade e a formação da cidadania, ao ressaltar a democracia como eixo que possibilite uma vida ética e inviabilize toda a forma de discriminação, com o objetivo de contemplar com igualdade a contribuição das diferentes etnias para a formação multicultural e pluriétnica do povo brasileiro. Devido a isso, torna-se necessário entender o que há de “pitoresco” na formação de “nossa democracia”, com suas repercussões e peculiaridades, pois tais demandas sociais encontram-se nitidamente vinculadas a essa forma de governo.

A escola, vista como instituição privilegiada na formação de sujeitos, pode tanto ressaltar como questionar diversas formas de preconceito, dependendo dos recortes e leituras que oferece sobre como os homens fizeram e fazem sua história ou mesmo como seus agentes se portam frente à diversidade. Este é o tema que incentiva a presente pesquisa: a investigação e análise de *como* o tema da diversidade cultural aparece e é tratado em alguns dos documentos federais sobre a educação, delimitando-se às diretrizes produzidas após a Constituição de 1988, quais sejam: O tema transversal *Pluralidade Cultural*, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Id., 2005), pensadas a partir da lei 10.639/03, que altera a LDB⁶ tornando obrigatório o ensino da História Africana nas escolas brasileiras e o *Programa Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade* (Id., 2007).

O tema transversal *Pluralidade Cultural*, nos PCN, assinala o desafio de lidar com a diversidade, tão característica em nossas escolas, pela necessidade do combate e superação de atitudes discriminatórias, tanto no que concerne a raça, gênero, costumes, modos de vida, quanto a dogmas religiosos e níveis socioeconômicos. Desta maneira, é notório que nesse documento já se encontrem certas concepções de cultura e democracia, apresentando o respeito às diferenças culturais como algo a ser alcançado pela sociedade brasileira. Os posteriores documentos sobre esse tema enviados pelo MEC (Ministério da Educação e

⁶A LDB foi novamente modificada em 2008, através da lei 11.645 que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Cultura, BRASIL, 2005 e 2007) às escolas, parecem demonstrar uma ampliação de objetivos. Com temáticas mais abrangentes, como a inclusão de deficientes e de diferentes estilos de vida, além da maior ênfase nas desigualdades raciais e de gênero, as questões sobre a diversidade cultural e o trabalho escolar ganham novos contornos, próprios dos novos tempos e novas demandas político-sociais.

Entre diferentes gêneros, religiões, opções sexuais, modos de vida e etnias, a diversidade cultural tem sido cada vez mais celebrada, e cada grupo, em sua especificidade, em sua alteridade em relação aos demais, reivindica seu espaço nas discussões políticas, através do reconhecimento de sua diferença e na busca de ações afirmativas que contemplem tal singularidade. Nunca as diferenças foram tão aclamadas, inclusive no âmbito educacional. No entanto, caberia questionar se não estaríamos tornando naturais ao discurso pedagógico certas classificações/ordenações não tão evidentes. Para tanto, convém examinarmos, por exemplo, o “alinhamento” de certas diferenças. Visando tal propósito, recorremos a Michel Foucault. Na abertura de seu livro *As Palavras e as Coisas* (2007d), em que estuda como se formaram e tornaram-se enunciáveis as *epistemes* de determinada época histórica, afirma que seu livro nasceu do “riso” provindo da leitura de um texto de Borges (2007, p. 121-126): *O idioma Analítico de John Wilkins*. No texto, Borges descreve como Wilkins, pensador do século XVII, tinha a pretensão - além de outras curiosas proezas - de elaborar uma linguagem universal, em que cada palavra se definisse a si mesma, tendo em vista o valor da *tábua quadragesimal*, base do idioma de difícil atribuição, o que leva a ambiguidades, redundâncias e definições que, segundo Borges, lembram:

[...] o que o Dr. Franz Kuhn atribui a certa enciclopédia chinesa intitulada *Empório celestial de conhecimentos benévolos*. Em suas remotas páginas está escrito que os animais se dividem em a) pertencentes ao Imperador, b) embalsamados, c) amestrados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cachorros soltos, h) incluídos nesta classificação, i) que se agitam feito loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel finíssimo de pelo de camelo, l) *et cetera*, m) que acabam de quebrar o jarão, n) que de longe parecem moscas. O instituto Bibliográfico de Bruxelas também pratica o caos: parcelou o universo em mil subdivisões, das quais a 262 corresponde ao papa, a 282, à Igreja católica romana; a 263, ao Dia do Senhor; a 268, às escolas dominicais; a 298, ao mormonismo, e a 294, ao bramanismo, budismo, xintoísmo e taoísmo. Não se recusa as subdivisões heterogêneas, *verbi gratia*, a 179: “Crueldade com os animais. Proteção dos animais. O duelo e o suicídio do ponto de vista moral. Vícios e defeitos variados. Virtudes e qualidades variadas”.

Registrei as arbitrariedades de Wilkins, do desconhecido (ou apócrifo) encicpedista chinês e do Instituto Bibliográfico de Bruxelas;

sabidamente não há classificação do universo que não seja arbitrária e conjectural. A razão disso é muito simples: não sabemos o que é o universo. [...] A impossibilidade de penetrar no esquema divino do universo não pode, contudo, dissuadir-nos de planejar esquemas humanos, embora nos conste que estes são provisórios. O idioma analítico de Wilkins não é o menos admirável desses esquemas (Ibid., p. 124 e 125).

Ao analisar esse texto, Foucault parece nos alertar sobre o caráter relativo de toda a forma de ordenação e classificação, pois:

[...] a monstruosidade que Borges faz circular na sua enumeração consiste [...] em que o próprio espaço comum dos encontros se acha arruinado. O impossível não é a vizinhança das coisas, é o lugar mesmo onde elas poderiam avizinhar-se [...] onde poderiam eles jamais se encontrar, a não ser na voz imaterial que pronuncia sua enumeração, a não ser na página que a transcreve? Onde poderiam eles se justapor, senão no não-lugar da linguagem? (FOUCAULT, 2007d, p. XI).

As formas de ordenação dos grupos incluídos nos documentos educacionais relacionados à diversidade cultural (mulheres, negros, deficientes, indígenas, homossexuais, etc) e a aproximação das diferenças biológicas e culturais desses grupos, representam algumas inquietações que deram origem a esse trabalho. As relações (múltiplas, tensas, densas, emaranhadas de interpositividades), hoje tão naturalizadas entre diversidade cultural e educação, são nossas lentes de acesso para a compreensão de certa regularidade dos discursos educacionais relacionados à temática. O termo regularidade é aqui compreendido como prática que dá conta não só das afirmações mais originais, mas daquelas retomadas e recopiadas pelos seus predecessores (Id., 2008a, p.163), iniciando certa homogeneidade discursiva, sem o objetivo de retorno à sua origem, o que seria impossível e menos interessante, ao nosso ver, mas como descrição sistemática de um *discurso-objeto* (Ibid., p. 158).

Pensando nos termos ao mesmo tempo “não visíveis e não ocultos” dos significados da diversidade cultural na educação brasileira, podemos estabelecer duas perguntas,⁷ que se coadunam como “fios condutores” no direcionamento desta pesquisa:

- I) Quais os enunciados⁸ – norteadores de práticas – circunscrevem as discursividades expostas nos documentos federais relacionados à temática da diversidade?

⁷ As perguntas são inspiradas nos conceitos propostos em *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2008a).

⁸ Os enunciados, segundo Foucault, são difíceis de serem definidos, visto que não são átomos de sentido, mas “situações unidades significativas em um espaço em que elas se multiplicam e se acumulam” (Ibid., p. 112). Sempre circulando os enunciados possuem uma função, sendo ao mesmo tempo, não visíveis e não ocultos (Ibid., p. 124).

- II) Entendendo-se o discurso educacional como campo autônomo, porém não independente, como esses enunciados se correlacionam com outros campos discursivos, como a economia, a política, a antropologia e a biologia, dentre outros?

A fim de investigar essas perguntas, pretendemos estudar os documentos referidos com base em alguns pressupostos postulados por Foucault. Definindo sua “precaução metodológica” como um empreendimento crítico, o autor explicita que:

[...] toda tarefa crítica, pondo em questão as instâncias de controle, deve analisar ao mesmo tempo as regularidades discursivas através das quais elas se formam; e toda descrição genealógica deve levar em conta limites que interferem nas formações reais. Entre o empreendimento crítico e o empreendimento genealógico, a diferença não é tanto de objeto ou de domínio mas, sim, de ponto de ataque, de perspectiva e de delimitação. [...] Na verdade, estas duas tarefas não são nunca inteiramente separáveis (FOUCAULT, 2008b, p. 66-67).

Em verbete do *Dicionário dos Filósofos*, escrito pelo próprio Foucault sob o pseudônimo de Maurice Florence, encontramos a seguinte explicação:

[...] se quisermos enquadrar Foucault na tradição filosófica, será na tradição *crítica*, de Kant, que poderemos inserir seu empreendimento *História Crítica do Pensamento*, mas abstendo-nos de entendê-la como uma história das idéias que seja ao mesmo tempo análise de erros dimensionáveis *a posteriori*, ou então decifração das incompreensões a que esses erros estão ligados e das quais poderia depender o que pensamos hoje em dia. [...]. A história crítica do pensamento não é uma história das aquisições nem das ocultações da verdade: **é a história da emergência dos jogos de verdade**, é a história das “veridicções”, entendidas como as formas segundo as quais, num domínio de coisas, se articulam discursos passíveis de serem qualificados como verdadeiros ou falsos: **quais foram as condições dessa emergência**, o preço que, de certo modo, por ela se pagou, seus efeitos sobre o real e a maneira como – ligando certo tipo de objeto a certas modalidades de sujeito – ela constitui o *a priori* histórico de uma experiência possível para dado tempo, da área e dados indivíduos. Ora, essa questão – ou série de questões – que configura uma “arqueologia do saber”. [...] Sempre no bojo do mesmo projeto geral, Michel Foucault empreendeu o estudo da constituição do sujeito como objeto para si mesmo: a formação dos procedimentos pelos quais o sujeito é levado a observar-se, analisar-se, decifrar-se, a reconhecer-se como possível. Trata-se em suma, da história da “subjetividade”, se entendermos com essa palavra a maneira **como o sujeito se vivencia num jogo de verdade em que ele se relaciona consigo mesmo** (FLORENCE in HUISMAN, 2001, p. 388-390) (grifos nossos).

Dados tais pressupostos, Foucault privilegia as relações entre sujeito e verdade, com certo modo de descrição dos regimes de saber em domínios determinados. Para tanto, torna-se necessária a indagação dos universais antropológicos, priorizando a análise das práticas, sem qualquer aspiração de transcendência ou Verdade. Com isso não se pretende, segundo o autor, afirmar que esses universais ou o sujeito constituído sejam mera abstração, mas sim que é necessário “descer ao estudo das práticas concretas pelas quais o sujeito é constituído na imanência de um domínio de conhecimento” (Ibid., 390).

Objetiva-se, na presente pesquisa, tentar definir que tipo de saber está implícito nos documentos educacionais, entendidos como portadores de enunciabilidades, ou seja, reveladores de uma regularidade discursiva em um domínio ativo, sem sistematicidades ou sucessões cronológicas, mas como espaço de dissensão, oposições intrínsecas. Para Foucault (2008a), não existe discurso que não esteja ancorado em um conjunto de signos, importando a sua *função*, que se caracteriza por quatro elementos básicos: os enunciados e os espaços de diferenciação, a posição do sujeito, um domínio associado (coexiste com outros múltiplos enunciados) e uma existência material, por se tratar, efetivamente, do que foi dito, escrito, gravado e é passível de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas e relações sociais. Ao tomar como domínio de análise os discursos definidos como práticas, acontecimentos; ligados por regras e materialidades, pretendemos uma análise que investigue o grau de permeabilidade de um discurso, com seus vetores temporais de derivação. Trata-se de um esboço das performances verbais sobre a emergência da temática da diversidade cultural na educação brasileira, geradora de uma homogeneidade discursiva.

Foucault define seu método genealógico, explicitamente inspirado em Nietzsche, como algo que intenta responder à pergunta: de quem ou o que e porque se decidiu tal coisa e não outra qualquer das possíveis? Em outros termos: que somos hoje, na *contingência histórica*, que nos faz ser o que somos? Apresenta como propósito, recorrendo à noção de “relações de poder”, explicar o que a arqueologia deveria contentar-se em descrever, ou seja, porque se formou tal saber? Segundo Foucault, a arqueologia não funda uma teoria, mas explora uma possibilidade: até onde é possível dar conta dos jogos de verdade nos diferentes regimes discursivos sem se submeter a nenhuma sujeição antropológica? Se o funcionamento do *discurso* é inseparável dos dispositivos materiais nos quais se produz, as práticas sociais descritas nos referidos documentos podem denotar sinais de reconstrução nos *regimes de enunciabilidade*.

Pensando especificamente no campo educacional⁹, Foucault (2008b) afirma, em escala muito mais ampla, que se faz necessário reconhecer grandes planos no que poderíamos chamar de “apropriação social dos discursos”, sendo estes o instrumento privilegiado graças ao qual, todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa “pode ter acesso a qualquer tipo de discurso”, distribuindo, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. O sistema de educação torna-se, em tal contexto, “uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Ibid., p. 43 e 44).

Local privilegiado da apropriação discursiva, a escola, instituição oriunda do projeto moderno, configura-se pela crença na melhoria da conduta humana através da instrução, tendo como grande desafio a formação da cidadania, responsável por instruir e valorar os indivíduos na arte de escolher, internalizando normas que guiarão a sua prática dentro de uma determinada agenda política. Assim, confere-se a essa instituição o caráter distinto na formação de subjetividades. Contudo, novos saberes parecem atribuir novos lugares ao ambiente escolar: uma avalanche discursiva tem elegido a escola também como o local da diversidade cultural. Devido a isso, o espaço escolar ocupado outrora prioritariamente – mas não de forma exclusiva – pelos conteúdos e disciplinas, vem sendo remodelado pela propagação de novos enunciados.

Contextualizando suas pesquisas, Foucault (2004, p.323-324) expõe seus objetivos como o esboço de uma história, em que pese as diferentes maneiras com que os indivíduos desenvolvem conhecimentos sobre eles mesmos em nossa cultura, sem aceitá-los ingenuamente, mas analisando-os como jogos de verdade, relacionados a técnicas particulares que os seres humanos utilizam para entenderem a si próprios. A partir de diferentes formas de constituição, Foucault define quatro tipos de tecnologias que nos *fabricam* como sujeitos. São elas: *tecnologias de produção* – que permitem produzir, transformar ou manipular coisas – *tecnologias de sistema de signos* – utilizam sentidos, signos, símbolos ou significação –; *tecnologias de poder* – determinam as condutas dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou dominação – e as *tecnologias de si* – constituídas por operações no próprio corpo, alma, pensamentos, conduta e modos de ser. Segundo o autor, as quatro tecnologias articulam-se,

⁹ Segundo Sílvio Gallo (in RAGO, 2008), Foucault nunca pensou a Educação de forma sistemática, somente marginal. Corre-se o risco, para Gallo, de uma colonização de seu pensamento no âmbito pedagógico, tornando a leitura de suas ideias novas certezas. Interessante seria, na Filosofia da Educação, nos apropriarmos do pensamento de Foucault para provocar deslocamentos, com a emergência de novas possibilidades, como exercícios que desvendem mecanismos disciplinares e de tecnologia do saber e possibilitem ao educador construir-se, ao repensar a educação. Corroborando tal ideia de Gallo, lembramos a apropriação feita de alguns trechos da obra *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2003), que suscitou em vários pesquisadores a ideia, ao nosso ver equivocada, de que a escola seria somente um lugar de “adestramento dos corpos dóceis”.

embora admita, tenha mais interesse nas duas últimas, principalmente na tecnologia de *si*, e na interação entre *si* e os outros. Assim, os vários *discursos* educacionais sobre a diversidade, que visam incorporar o modelo de produção de individualidade, ser-nos-ão úteis, na medida em que forem para nós um dos possíveis vieses para a análise do que somos neste tempo, neste exato momento, sem a tentativa de substancialização ou essencialismo. Dessa forma, consideramos os documentos educacionais como “focos locais de saber-poder”, articulados ao que Foucault (Id., 1984, p. 94-97) definiu por “regra da polivalência tática dos *discursos*” ou seja, a articulação entre poder e saber nas práticas discursivas, já que estas são compostas por blocos táticos no campo das correlações de força, com a possibilidade da existência de discursos contraditórios dentro de uma mesma estratégia. Nesse complexo e instável jogo, que se exprime como “obscuro e de regras anônimas”, (Id., 2008a, p. 235) os *discursos* são tanto efeitos de *poder* - entendido não como ideologia, coerção ou soberania do direito, mas como um campo operatório, múltiplo e móvel, que o torna *microfísico* - como também obstáculo, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. Saberes e poderes conjugam-se e afetam-se, formando os contextos em que vivemos, as verdades em que acreditamos, num processo incessante de fabricação subjetiva. Dito isto, a *ordem do discurso* (Id., 2008b) - aleatória e sem um núcleo, derivando a coexistência de discontinuidades – forma o mosaico político em que diferentes práticas, que se cruzam, ignoram ou se excluem, articulam-se, de modo tático e estratégico.

Notamos essa articulação nas diferentes teorias, muitas contraditórias entre si, que se destinam à compreensão das variáveis identitárias nos chamados “novos conflitos sociais”. Chamamos aqui essas vozes dissonantes de *desentendimento*, no sentido atribuído por Jacques Rancière (1996), ou seja:

Por desentendimento entenderemos um tipo determinado de situação da palavra: aquela em que um dos interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o que diz o outro. O desentendimento não é conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto. É o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco mas não entendem a mesma coisa, ou não entende de modo nenhum que o outro diz a mesma coisa com o nome de brancura. O caráter genérico da fórmula exige evidentemente algumas precisões e obriga a fazer algumas distinções. O desentendimento não é de modo nenhum o desconhecido. O conceito de desconhecimento pressupõe que um e outro dos interlocutores ou os dois – pelo efeito de uma simples ignorância, de uma dissimulação concertada ou de uma ilusão constitutiva – não sabem o que um diz ou o que diz o outro. Não é tampouco o mal-entendido produzido pela imprecisão das palavras. [...] Os casos de desentendimento são aqueles em que a disputa sobre o que quer dizer falar

constitui a própria racionalidade da situação da palavra. Os interlocutores então entendem e não entendem aí a mesma coisa nas mesmas palavras (Ibid., p. 11 e 12).

Tal conceito torna-se fecundo para a compreensão de como a diversidade cultural é problematizada. Isso se deve aos pensadores de diferentes tendências teóricas que tem como objeto essa questão. Serão aqui contemplados, de forma parcial, alguns nomes bastante recorrentes das atuais teorias nos campos da pedagogia, ciências sociais e filosofia. Interessante notar que tanto nos documentos, quanto em todos os autores pesquisados, a necessidade de reconhecimento das diferenças está diretamente ligada a díspares noções de justiça, daí o *desentendimento*.

Como já dito, o termo diversidade cultural traz consigo uma série de implicações conceituais e políticas, como a própria noção de cultura e diferentes concepções sobre o que seria justo em relação às demandas identitárias. Postuladas em diferentes contextos, as teorias sociais partem de diferentes premissas sobre o mesmo assunto que, só para ficar em alguns exemplos, investigam o caso dos francófonos em Quebec, as ações afirmativas para negros nos Estados Unidos, a estigmatização dos muçulmanos pós 11 de setembro, a xenofobia europeia, o aumento das imigrações na França, as tentativas de estados pluriétnicos na América Latina, a inserção da obrigatoriedade da História da África como conteúdo das escolas brasileiras, a valorização da identidade nacional ou ainda, os debates sobre as cotas raciais.

Na tentativa de *cartografar* alguns desses discursos sobre o tema, a primeira parte desse trabalho demonstra como diferentes teorias tratam a questão. Em contexto global, autores vinculados à teoria crítica, passando pela hermenêutica e estudos culturais, até autores vinculados ao pós-estruturalismo, possibilitam-nos entender a não só relevância do debate, mas também seu “emaranhado teórico”, inclusive nas diferentes apropriações do que é considerado justo, quando o assunto são as diferenças culturais. Não se priorizou o estudo pormenorizado dos autores ou teorias abordadas, mas sim como estes se posicionam de forma conflituosa frente à questão política das diferenças culturais. Para entender esse posicionamento, mapeamos/classificamos os autores em duas grandes correntes teóricas, ou “dois movimentos” da pesquisa: o primeiro descreve as teorias que se utilizam dos conceitos de desigualdade, reconhecimento, dialética e interpretação. Já o segundo prioriza as teorias avessas a esses conceitos, propondo o uso dos termos diferenças, tradução, hibridismo, exclusão. Enaltecemos também, através de intervalos de leitura, algumas concepções sobre as

tão difundidas “comunidades”, diferentes apropriações acerca dos Direitos Humanos, além de indagações provocativas, feitas pelo sociólogo Antônio Flávio Pierucci, sobre a entrada maciça da “diferença” no cenário político. Esses intervalos têm o sentido de *entreatos*, pausas conceituais para que alguns termos tão presentes no discurso educacional sejam melhor compreendidos.

Procurando entender como essa questão de emergência global encontra aqui ressonâncias bastante singulares, buscamos investigar, na segunda parte, algumas interpretações sobre o Brasil e seus aspectos “pitorescos”. Priorizando algumas leituras sobre o advento do liberalismo político entre “nós”, essa pequena introdução a uma realidade tão complexa como a brasileira, intenta destacar as especificidades locais relacionadas à diversidade cultural.

Na terceira parte analisamos as implicações educacionais dessa temática a partir dos citados documentos federais. Estes são estudados como diretrizes que *devem* conduzir Escola, professores e alunos quanto às temáticas do reconhecimento identitário e da diversidade cultural. Toda a pesquisa apresentada nas duas primeiras partes justifica-se como forma de melhor compreender a emergência e significação dos discursos sobre as diferenças culturais nas escolas brasileiras, pois foi esse o principal interesse que guiou esse trabalho.

A questão é não só difícil como multifacetada. No entender do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2006), para melhor compreendermos a complexidade das demandas que se afluem na atualidade, inclusive a emergência de multiculturalismos e a militância de movimentos que reivindicam uma “cidadania diferenciada”, precisamos analisar a “teoria política liberal”, que opera em um duplo aspecto: o da *desigualdade* e o da *exclusão*. Se, por um lado, o liberalismo emerge historicamente com o surgimento do capitalismo, e com a *desigualdade* socioeconômica própria a esse sistema, por outro, o aspecto econômico por si só é insuficiente para a compreensão das novas demandas identitárias, pois muitas delas refletem necessidades e interesses subjacentes à tentativa de superação também das *exclusões* sofridas por determinados grupos da sociedade civil. Segundo o autor:

Se Marx é o grande teorizador da desigualdade, Foucault é o grande teorizador da exclusão. Se a desigualdade é um fenômeno sócio-econômico, a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. **Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita.** Estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atrai para outro lugar, a heterotopia, todos os grupos sociais que são

atingidos pelo interdito social, sejam eles a delinquência, a orientação sexual, a loucura, ou o crime [...]. Na base da exclusão está uma pertença que se afirma pela não pertença [...]. Assenta num discurso de fronteiras e limites que justificam grandes fracturas, grandes rejeições e segregações [...] por exemplo: o racismo e o sexismo. Assentam ambos nos dispositivos de verdade que criam os excluídos foucaultianos, o “eu” e o “outro”, simétricos numa partilha que rejeita ou interdita tudo o que cai no lado errado da partilha. No entanto, em ambas as formas de hierarquização se pretende uma integração subordinada pelo trabalho. [...] O racismo e o sexismo são, pois, dispositivos de hierarquização que combinam a desigualdade de Marx e a exclusão de Foucault (SANTOS, 2006, p. 280 e 281).

Para Boaventura, as principais formas de manutenção normativa do capitalismo se dão pelo “dispositivo ideológico”¹⁰ do universalismo abstrato, que compara culturas tanto negando suas diferenças como tornando-as absolutas, de forma essencialista. A linha argumentativa do autor conduz-nos aos mecanismos que regulam a modernidade capitalista a partir de uma gestão controlada, coadunada entre desigualdade e exclusão.

Na terceira parte do trabalho, utilizamos esses conceitos para uma leitura de como esses termos aparecem nas diretrizes educacionais e como operam num contexto social em que desigualdades e exclusões se interpenetram e são ambivalentes. É-nos conhecido, por exemplo, o racismo e a sexismo que constituem a sociedade brasileira e, por consequência, suas escolas. Mas, sabe-se também, como essas características tem contornos próprias nos espaços público e privados, ou no emaranhado deles, nessa sociedade.

As três partes e os três intervalos que constituem esse trabalho são relacionados. Espera-se que possam contribuir para a compreensão de como a diversidade cultural tornou-se uma questão também no campo pedagógico, fazendo-nos questionar, afinal, o que seria a escola justa em uma realidade como a brasileira, diversa e desigual?

¹⁰ Expressão em que Boaventura, no nosso entender, procura sintetizar Marx e Foucault.

1ª PARTE: GLOBAL
DESENTENDIMENTOS DISCURSIVOS ACERCA DAS
DIFERENÇAS CULTURAIS

1ª PARTE: GLOBAL

DESENTENDIMENTOS DISCURSIVOS ACERCA DAS DIFERENÇAS CULTURAIS

1.1 Apresentação e Notas sobre o método I

É que as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede [...] Por mais que o livro se apresente como um objeto que se tem na mão; por mais que ele se reduza ao pequeno paralelepípedo que o encerra: sua unidade é variável e relativa. Assim que a questionamos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos.
Foucault “Arqueologia do saber”

Questões sobre a identidade tem ocupado não só as reflexões teóricas, como também os acordos internacionais e as políticas públicas. Distintas perspectivas e impasses impulsionam estes debates. Tantas são as tendências que diferentes nomenclaturas estabelecem fronteiras epistemológicas. Os termos: multiculturalismos, pluralidade cultural, diversidade cultural, diferenças, trans e interculturalidades, inclusão do outro, reconhecimento identitário, tribalismos, pluri-etnias, tolerância, fundamentalismos e hibridações¹¹, não representam apenas divergências lexicais, mas diferentes constituições semânticas. Embora bastante arriscado, podemos, tomando por base Foucault (2008a), constituir a árvore de derivação de um discurso:

[...] em sua base, os enunciados que empregam as regras de formação em sua extensão mais ampla; no alto, e depois de um certo número de ramificações, os enunciados que empregam a mesma regularidade, porém mais sutilmente articulada, mais bem delimitada e localizada em sua extensão (Ibid., p. 166).

Assim:

junto à raiz, como enunciados reitores, os que se referem à definição das estruturas observáveis e do campo de objetos possíveis, os que prescrevem as formas de descrição e os códigos perceptivos de que ele pode servir-se, os que fazem aparecerem as possibilidades mais gerais de caracterização e abrem, assim, todo um domínio de conceitos a ser construídos; enfim, os que, constituindo uma escolha estratégica, dão lugar ao maior número de opções ulteriores. Na extremidade dos ramos, ou pelo menos no curso de todo um florescimento, ela encontrará “descobertas” (como a das séries

¹¹ Estes foram os termos encontrados nos diferentes autores, debates, palestras e documentos estudados ao longo da pesquisa (2007-2010).

fósseis), transformações conceituais (como a nova definição de gênero), a emergência de noções inéditas (como as de mamíferos ou de organismo), atualizações de técnicas (princípios organizadores das coleções, métodos de classificação e de nomenclatura). Essa derivação a partir dos enunciados reitores não pode ser confundida com uma dedução que se efetuará a partir de axiomas; não deve, tampouco, ser assimilada à germinação de uma idéia geral, ou de um núcleo filosófico cujas significações se desenvolveriam, pouco a pouco, em experiências ou contextualizações precisas; finalmente, não deve ser compreendida como uma gênese psicológica a partir de uma descoberta que, pouco a pouco, desenvolveria suas conseqüências e ampliaria suas possibilidades. [...] A ordem arqueológica não é nem a das sistematicidades, nem a das sucessões cronológicas. [...] Nada seria mais falso do que ver na análise das formações discursivas uma tentativa de periodização totalitária: a partir de um certo momento e por um certo tempo, todo mundo pensaria da mesma forma, apesar das diferenças de superfície, diria a mesma coisa, através de um vocabulário polimorfo, e produziria uma espécie de grande discurso que se poderia percorrer indiferentemente em todos os sentidos (Ibid., p. 166 e 167).

Com isso, buscamos a descrição de um nível de homogeneidade enunciativa que tem seu recorte temporal, com ordenamentos e hierarquias presentes nas confusas unidades chamadas “épocas”, por Foucault (2007d, 2008a). Podemos perceber a existência de cisões radicais entre os períodos enunciativos das teorias que tratam da questão da diversidade cultural: se por um lado permanece ainda certa vinculação à verdade transcendente, como nas teorias vinculadas à teoria crítica, nas diferentes concepções de multiculturalismo ou na hermenêutica, por outro, nas linhas teóricas denominadas de estudos culturais e pós-estruturalismo, há uma certa aversão a categorias do pensamento clássico (identidade, verdade, síntese). Tais cisões acabam por gerar outras cisões ou ramos, multiplicando as perspectivas pelas quais a questão passa a ser vislumbrada.

Desnecessário dizer que tal taxionomia, como qualquer outra, é artificial, mas se justifica somente para que se possa “mostrar que as contradições imediatamente visíveis não são mais que um reflexo de superfície; e que é preciso reconduzir a um foco único esse jogo de acontecimentos dispersos” (Id., 2008a, p. 170), como objetos a serem descritos por si mesmos. Essa contradição intrínseca é vital para os propósitos aqui estabelecidos. Trata-se de manter os discursos em suas “asperezas múltiplas e de suprimir, em conseqüência disso, o tema de uma contradição uniformemente perdida e reencontrada, resolvida e sempre renascente no elemento indiferenciado do *logos*” (Ibid., p. 176).

Não se busca, nessa primeira parte, esgotar o tema ou os autores, mas sim, perceber que diferentes noções de como a compreensão sobre a diversidade cultural (ou termo correlato – de acordo com a teoria), sobre os Direitos do Homem, da atualidade e da própria democracia, determinam *desentendimentos* sobre o que é justo. Como recorda Bauman (1998,

p. 62-90), a justiça é sempre motivo de controvérsia, estabelecendo-se como algo quase impossível de ser conceitualizado. Podemos não saber exatamente o que é justo, mas todos conhecemos o que é o injusto. Só os argumentos não bastam para entendermos todas as negligências e experiências que geram injustiça em circunstâncias sociais, culturais e políticas. Enquanto a injustiça é conhecida popularmente, é positiva e tende a expandir-se, a justiça é dificilmente generalizável e dá-se por argumentos filosóficos. Por ser negativa em relação ao dano, é inimiga - pois quando postulada há um vencedor - oferecendo reparação, compensação e redenção frente ao determinado 'injusto', ainda de acordo com Bauman (Ibid.).

Isso talvez explique a causa de tantos discursos e tanta luta política em torno do que é justo. Mesmo em Platão¹², talvez o inaugurador da ideia¹³ da justiça enquanto ideal, ela não assume uma significação fechada, definitiva.¹⁴ Nos vários autores abordados a seguir, nota-se como distintos argumentos buscam a melhor saída para a superação das injustiças instituídas pela falta de reconhecimento, em diferentes contextos.

Não só o tema da diferença/pluralidade/diversidade cultural justifica o estudo desses autores, há outro interesse neles para a nossa pesquisa: todos pensam formas de ascendências 'legítimas' ao 'verdadeiro' discurso político. *Desentendimentos* sobre as noções de boa vida e política estão presentes entre liberais, comunitários e procedimentalistas em relação ao direito. Defendendo o fortalecimento ou rechaço à concepção de identidade, as disputas se dão em torno do que é central à democracia, ou o que é mais pertinente aos Direitos do Homem: reconhecimento ou redistribuição? Igualdade ou diferença? Ascensão da comunidade ou direitos individuais? Fortalecimento ou fim das identidades? Enfim, qual discurso determina o que é central à democracia? Toda esse debate visa o entendimento da questão sobre as diferenças culturais na educação brasileira. Como exposto na terceira parte, há uma vinculação, nas diretrizes educacionais analisadas, entre direito, democracia e reconhecimento das diferenças para a superação das injustiças.

Não se trata aqui de eleger o melhor, o mais coerente ou o mais adequado sistema de pensamento, mas sim de perceber a ambivalência enunciativa e os combates agonísticos em

¹² Observa-se que tanto essa quanto outras referências expostas ao longo do trabalho não indicam, necessariamente, adesão ao autor citado, mas que o assunto foi abordado por ele, embora com outros termos e diferentes sentidos. Com essa nota busca-se a mesma precaução de Raymundo Faoro in "Existe um Pensamento Político Brasileiro" (2007, p.29), ao explicar o que é pensamento, no diálogo *Teeteto* de Platão.

¹³ Giorgio Agambem (2009, p. 27), ao ressaltar a importância das questões terminológicas na filosofia, destaca como Platão nunca definiu o mais importante de seus conceitos: ideia.

¹⁴ Mesmo em extensos debates de Sócrates com Trasímaco e Glauco, principalmente nos livros I e VIII em *A República* (1997).

torno das definições, usos e ligações entre política, democracia, liberalismo e direitos humanos e ainda diversidade cultural, educação e justiça.

Explicamos, em tempo, que não se trata de uma descrição neutra dos enunciados, mas da construção de uma narrativa em torno das questões centrais do *desentendimento*, visando *cartografar* a vertiginosa ascensão contemporânea de discursos sobre as diferenças culturais. Esse cenário de batalha repleto de tensões é aqui exposto através de algumas vozes dissonantes. Sem a intenção de esgotar esse polêmico debate, os autores foram escolhidos de forma parcial, tendo por base posicionamentos díspares sobre a temática ou mesmo a recorrência de suas teorias em estudiosos que lidam com as diferenças culturais na educação brasileira. Esse pequeno arquivo, é nosso ponto de partida.

1.2 Da Política à democracia humanitária

Jacques Rancière, pensador contemporâneo, apresenta-nos um cuidadoso e crítico olhar de como as ações políticas vinculam-se, cada vez mais, a grupos comunitários/identitários. Esses, em torno de um dano específico, intentam que suas reivindicações entrem na pauta política. Para explicar esse fenômeno, o autor delinea em sua obra *O Desentendimento: Política e Filosofia* (1996), um reexame da democracia, procurando compreender como o poder é pensado e como se constituiu a política democrática hoje. Apresentando o paradoxo da política, ou seja, a falta de um fundamento que lhe seja próprio, Rancière (1996, p. 20-30), analisa como a luta política se faz por uma torção constitutiva que impede o curso natural das coisas, instituindo-a como território do *dano*, e não da igualdade - condição criada e impossibilitada pela própria política. A luta dos pobres contra os ricos faz parte da instituição da mesma, ou melhor, a interrupção do efeito de dominação dos ricos institui os pobres como entidade política. Por isso, para Rancière, a pretensão do *demos* a ser o todo da comunidade, não faz mais do que realizar em sua maneira (a de um partido) a condição da política, regressando ao povo a liberdade de definir sua direção. Nesse sentido a política seria a instituição da parcela dos *sem-parcela*, uma forma específica de vínculo que define o comum enquanto comunidade. Fora dessa instituição não se pode pensar em política, mas somente na ordem de dominação ou desordem da revolta, sendo o povo não uma classe, mas a classe do *dano* que institui a comunidade do justo e do injusto. Os ricos continuam, segundo o autor, desde a antiguidade até hoje conclamando que não há parcela dos *sem-parcela*, negando com isso a própria concepção da política. Já nos eufemismos contemporâneos, a proposta enuncia-se de outra forma: a sociedade é dividida em *partes*: “maiorias e minorias sociais, categorias sócio-profissionais, grupos de interesses, comunidades, etc. Há partes, das quais devemos fazer parceiros” (Ibid., p. 29).

Baseando-se no mito do *Político* exposto em Platão, Rancière afirma que o fundamento da política é justamente sua pura contingência. Não somos ordenados pela natureza ou pelas divindades. Esse “escândalo primordial” da política é o que pede à filosofia, segundo Platão, que troque a ordem aritmética pela divina proporção geométrica, distribuindo o bem, sem desvantagens. Decorre daí que o *logos político* tem uma contradição interna, na medida em que há ordem na sociedade quando uns mandam e outros obedecem. Para que essa obediência se efetive, é necessário não só que se compreenda a ordem, mas também que ela seja efetivamente obedecida. Para tanto, é “preciso você ser igual aquele que manda” (Ibid., p.31). Essa igualdade corrompe toda a ordem natural: a desigualdade é assegurada pela

igualdade, disto decorre que os inferiores obedecem por pura contingência. O efeito disso, para Rancière, é que raramente temos política, pois esta só existe através da igualdade, princípio este que não lhe é próprio (Ibid., p. 45):

A política começa por um dano maior: a suspensão posta pela liberdade vazia do povo entre a ordem aritmética e a ordem geométrica. Não é a utilidade comum que pode basear a comunidade política, como também não é o enfrentamento e a composição dos interesses. O dano pelo qual existe política não é nenhum erro pedindo reparação. É a introdução de um incomensurável no seio da distribuição dos corpos falantes. Esse incomensurável não rompe somente a igualdade dos lucros e das perdas. Ele arruína a proporção do *cosmos* baseado na *arkhé* da comunidade (Ibid., p.33).

Assim, a política está diretamente vinculada ao poder do logos e da palavra, ou melhor, dos que são reconhecidos para “serem” ouvidos e contados. Do contrário há enfrentamento em virtude dessa separação entre as partes sociais. É por isso que *política* e *polícia* são definições sempre amarradas como configuração conflituosa do comum, sendo esta última uma regra do aparecer dos corpos, uma configuração das ocupações e das propriedades dos espaços distribuídos. Em entrevista, o próprio autor comenta o uso desses termos para seu entendimento da democracia:

Não me ocupo do poder como conjunto de dispositivos e técnicas de dominação. O que me interessa é a configuração do comum no seio da qual esses dispositivos e técnicas se inscrevem. Política e polícia são dois modos antagônicos dessa configuração. A polícia não é, para mim, o poder sobre os corpos, e sim a configuração da comunidade como totalidade orgânica, definida de maneira exhaustiva por suas funções, seus lugares e suas identidades. A política, ao contrário, é a configuração da comunidade que abre essa totalidade, que faz intervir sujeitos suplementares que não são partes do corpo social, mas formas de subjetivação de um litígio. Pensar em termos de poder ou de tecnologias de poder é esquecer o espaço próprio da política como configuração conflituosa do comum da comunidade (NATERCIA [entrevista com Rancière], 2005, p. 16).

Por sua natureza conflituosa, do dissenso, a política é algo que decorre do dano. Esse não deve ser ligado a nenhuma vitimização, mas simplesmente ao modo de se subjetivar, no qual a igualdade assume figura política:

Há política por causa apenas de um universal, a igualdade, a qual assume a figura específica do dano. O dano institui um universal singular, um universal polêmico, vinculado a apresentação da igualdade, como parte dos *sem-parte*, ao conflito das partes sociais (RANCIÈRE, 1996, p.51).

Com essa arguta definição, Rancière institui que o *dano* não se regula, mas é tratado politicamente, uma vez que as partes não existem anteriormente à declaração do *dano*, sendo a política não uma relação de poder, mas uma relação de mundos, como no exemplo dado por ele de Jeanne Deroin que, em 1849, candidatou-se a uma eleição legislativa da qual não podia participar (Ibid. p.53), transformando os argumentos que a lógica policial, assim politizada, atribuiu às mulheres. Esse exemplo mostra-nos como relacionar duas coisas sem relação ('nós' e 'eles' no discurso), tornando-se a “medida do incomensurável”, ou, em outras palavras, àquela em que a distribuição desigualitária dos corpos sociais numa divisão do sensível vincula-se à capacidade de seres falantes em geral. A possibilidade desse dialoguismo múltiplo sobre um litígio é o que compõe a política. Esse litígio decorre, na definição de Rancière, do *desentendimento*: algo muito diferente da existência de posições simplesmente antagônicas em torno de um mesmo objeto, mas que sugere a disputa sobre a racionalidade da situação da palavra, fazendo com que os interlocutores entendam coisas diferentes sobre os mesmos termos (Ibid., p. 11 e 12).¹⁵

No entanto, percebe Rancière, se na política antiga a ruptura dava-se pela noção de *demos*, ela hoje se prende ao “desdobramento do dispositivo de subjetivação do litígio”. Ou seja, é na particularidade das demandas dos vários atores sociais (operários, mulheres, cidadãos)¹⁶, constituídos no conjunto de relações que os definem em certo contexto que o “nós” e seu “nome” mantêm-se com o conjunto das “pessoas”. Com isso, o jogo das identidades e das alteridades encontram-se implicadas na demonstração dos mundos – comuns ou separados – determinando claramente quando o nome dos sujeitos se separam do todo social (Ibid., p.69). Tal situação Rancière reconhece como a pós-democracia, a identificação entre democracia e Estado de direito, tornando o último responsável pela produção de um regime de identidade de si da comunidade, diluindo a política em um conceito de direito que a identifica ao espírito da comunidade, uma “*mimésis* estatal da prática política do litígio. Essa *mimésis* transforma em problema da alçada de um saber de perito a argumentação tradicional que dá ensejo à manifestação democrática, á distância da igualdade a si mesma” (Ibid., p. 111). Essas circunstâncias são constitutivas como meta-política, pois o Estado passa

¹⁵ Definição completa do termo *desentendimento* apresentada na Introdução deste trabalho.

¹⁶ Exemplos do autor.

a se legitimar pela declaração da impossibilidade da própria política. O que caracteriza essa *meta-política pós-democrática* (Ibid., p. 116), segundo Rancière, é a relação da comunidade e da não comunidade, e não do litígio. A exclusão hoje invoca a ausência da barreira representativa, com a pressuposição de inclusão de *todas* as partes e de seus problemas, proibindo a subjetivação de uma parcela dos sem-parcela. Nessa sociedade sem classes, a barreira é substituída por um *continuum de posições*, constituindo grande problema a falta de identidade ou vínculo social, uma vez que as identidades constituem-se nas relações antagônicas. Isso se torna problemático dado que *todos* estão incluídos de antemão:

Uma terapêutica individual de restauração das *identidades* vem juntar-se então a uma terapêutica social de reconstituição do tecido comunitário, para devolver a cada excluído a identidade de uma capacidade e de uma responsabilidade mobilizadas, para instaurar em todo *habitat* abandonado uma célula de responsabilidade coletiva (Ibid., p. 118).

A isso equivalem novas formas de racismo e xenofobia. Como exemplo dessas novas formas de exclusão, Rancière cita o desemprego como um problema identitário, do imigrante que perdeu seu segundo nome e agora tem sua subjetivação através de uma pele, de uma cor, expondo sua *alteridade nua* e dando feição ao *Outro Indefinível*, que suscita sentimentos do medo e da rejeição.

Essa mudança política, ainda em curso, resume-se no deslocamento de uma *cena democrática* para uma *cena humanitária*. Ambas as cenas podem ser exemplificadas por suas subjetivações políticas decorrentes. No primeiro caso, declinaram formas polêmicas dos “homens nascidos livres e iguais em direitos”; o “nós” tomou diferentes nomes pondo à prova a inscrição de igualdade proposta pelos direitos humanos: cidadãos, mulheres, proletários, negros e negras. Já na segunda cena, a frase igualitária deixa de ser citada no litígio de um dano, ou seja, os direitos do homem não são mais predicados políticos, mas sim identidade imediata e vitimada. É a figura excluída do logos, provida apenas da voz que “exprime uma queixa monótona, uma queixa do sofrimento nu que a saturação tornou inaudível [...] O regime ‘humanitário’ da ‘comunidade internacional’ exerce quanto a elas a administração dos direitos do homem” (Ibid., p. 125). O sujeito do *desentendimento* limita-se assim ao interdito na era humanitária, que instaura a ideia de vítima absoluta proibindo/suspendendo os jogos polêmicos da subjetivação do dano, interditando a própria política (Ibid., p. 126).

Com isso, deriva-se a quase não ocorrência da política que, ainda segundo Rancière, deu espaço à ética, proposta feita à filosofia de entregar-se ao absolutamente Outro para expiar os erros do pensamento do Mesmo, “assumindo a desumanidade do homem, face

sombria do idílio consensual” (Ibid., p. 134). Traçando essa ascendência da filosofia política, Rancière não pretende um pessimismo sistemático, mas sim posicioná-la a um lugar *modesto da imodéstia*: “a confrontação da humanidade nua e a desumanidade do humano” com o pensamento político preso entre “as tenazes das políticas estatais da gestão e da polícia mundial do humanitário” (Ibid., p. 135).

Difícil tarefa, que mostra o eclipse político atual, entre uma consensualidade feliz e de humanidade denegada e torna seu futuro difícil de predizer ou decidir. Em contrapartida:

Há [...] boas razões para pensar que ela não sairá nem da inflação identitária sobre as lógicas consensuais da divisão das parcelas, nem da hipérbole que convoca o pensamento a uma mundialidade mais originária ou a uma experiência mais radical da desumanidade do humano (Ibid., p. 138).

Ou ainda, seguindo seu raciocínio, há boas razões para acreditarmos que em uma política democrática a luta se trava entre aqueles que podem ter o direito à palavra e à razão. A velha estratégia de poder concede esse benefício somente à filosofia política, negando aos sem-parcela o direito à “fala pública”, o conflito, e não só a inserção das demandas provenientes de determinados grupos à agenda política.

Evocando o dissenso e a conflitualidade, Rancière pensa o *desentendimento* como algo que potencializa uma política em que a democracia seja meta e não sonho, desatrelada tanto do dano absoluto que vitimiza, quanto do consenso que a inviabiliza. A igualdade, nesse contexto, só existe através dos atos sempre precários que a constroem, não se devendo esperar das Declarações de direito que a efetivem por decreto. A esse respeito, o pensador relata que devemos utilizar com certa prudência o que se convencionou chamar de “politicamente correto” que serve facilmente como recusa para desqualificar tudo que se opõe ao consenso dominante. A reivindicação de “correção” está ligada às formas de domínio – de classe, de raça, de sexo – sendo a princípio, “formas inscritas na paisagem do cotidiano, na maneira de descrever o que se vê, de dar nomes às coisas”. Esse é o perigo suscitado pelo autor, a prática de uma simples operação cosmética sobre essas formas de domínio, camuflando a “realidade da dominação sob a representação de um universo de pequenas diferenças no qual cada identidade é provida de seu reconhecimento, seus direitos próprios; fazer reinar, por meio de uma linguagem eufêmica, uma outra forma de consenso” (RANCIÈRE in NATERCIA, 2005, p. 16).

Com base nas ideias de Rancière, podemos pensar nas demandas culturais/identitárias expostas nos documentos federais de educação, como constitutivas de um consenso ou de um dissenso? Seriam elas resultados de uma luta histórica contra a opressão e o racismo, em

busca de igualdade, ou mais um artifício da *democracia humanitária*? Talvez todas essas coisas ao mesmo tempo. Para compreender a ambivalência dessas questões, recorremos a algumas das muitas teorias que se indagam sobre a vinculação entre a justiça, a democracia e o reconhecimento das diversidades.

**RECONHECIMENTO, DIALÉTICA, INTERPRETAÇÃO,
DESIGUALDADE**

Movimento I da 1ª Parte: Reconhecimento, Dialética, Interpretação, Desigualdade

1.3. Reconhecimento e Redistribuição: da classe à comunidade

1.3.1. Teoria Crítica

a tarefa do teórico crítico é superar a tensão entre a sua compreensão e a humanidade oprimida, para a qual ele pensa [...]. A hostilidade que reina hoje em dia na opinião pública a qualquer teoria se orienta na verdade contra a atividade modificadora ligada ao pensamento crítico.
Max Horkheimer “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”

As transformações políticas e econômicas do mundo globalizado apresentam novos problemas para os pensadores sociais. Após a derrocada do socialismo e o fim da guerra fria, assistimos a novas configurações sociais de reivindicações políticas. O conceito de classe do século XIX já não engloba as especificidades dessas reivindicações, uma vez que não consegue abranger as lutas de igualdade econômica com as lutas pelo direito à diversidade cultural, religiosa, étnica, sexual e de nacionalidade, enquanto manifestações distintivas de identidade de certos grupos.

Se os novos conflitos não têm como horizonte a revolução, que fora bandeira dos antigos movimentos de esquerda, como pensar na questão da redistribuição dos bens materiais com o reconhecimento das diferenças? O que é justo ser reivindicado? Para tentar responder a essas questões, recorreremos à teoria crítica (termo inaugurado por Max Horkheimer).

Não são raras as vinculações entre a teoria crítica e Escola de Frankfurt. Porém, vale ressaltar que “teoria crítica [...] designa um campo teórico muito mais amplo do que simplesmente essa configuração histórica que ficou conhecida como ‘Escola de Frankfurt’ [...] que é um tema retrospectivo” (NOBRE in HONNETH, 2003, p. 8). Prolongadora do pensamento hegeliano em sua vertente marxista, com influências psicanalíticas, a teoria crítica, ou melhor, os autores a ela vinculados, continuam com uma proposta da verdade enquanto temporal, ou seja, da verdade com vários níveis históricos, contando também com uma postura crítica frente à realidade, herança devida a Kant, que a define como imposição dos “limites” para que a realidade seja melhor compreendida a partir da apreensão de suas condições de possibilidade.

Intentamos abranger, neste capítulo, como os modelos da teoria crítica enfrentam o correlato filosófico da crise da Razão e do sistema capitalista, através de uma análise introdutória de alguns autores de suas “três gerações”. Avaliamos os conceitos de diálogo,

cooperação e reconhecimento, pensados de forma isolada ou (re)articulados às temáticas classistas, mostrando as cisões dentro dessa vertente de pensamento.

Assumindo o caráter histórico da verdade, os diagnósticos dos teóricos críticos mudam conforme os desafios políticos e econômicos vão se impondo a eles. Para entendermos como alguns teóricos da “terceira geração” da teoria crítica – notadamente Axel Honneth e Nancy Fraser – concebem os dilemas da justiça e ocupação do espaço público na globalização, esboçaremos uma retrospectiva histórica de tal teoria, a fim de melhor entendermos suas influências, críticas e superações, privilegiando, mesmo que de forma sucinta, as análises de Adorno, Horkheimer, Marcuse e Habermas. Com esse recorte, pretendemos a compreensão de como o tema do reconhecimento identitário tornou-se assunto de grande importância à teoria crítica, devido às configurações contemporâneas do capitalismo.

1.3.2 Primeira Geração da Teoria Crítica: Marxismo sem revolução

Max Horkheimer inaugura o termo teoria crítica ao defini-la como “construção do presente histórico” (HORKHEIMER, 1980, p. 132), não sendo “meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e que transforma” (Ibid., 136). Escrito no período entre guerras (1937), seu texto *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* (1980) elucida como a última afastava-se da primeira, posto que a teoria tradicional, ao perseguir a universalidade dos métodos matemáticos e o encadeamento lógico, contenta-se em desempenhar o papel que lhe é atribuído na realidade histórica, enquanto o pensamento crítico:

[...] é motivado pela tentativa de superar realmente a tensão, de eliminar a oposição entre a consciência dos objetivos, espontaneidade e racionalidade, inerentes ao indivíduo de um lado, e as relações do processo de trabalho, básicas para a sociedade, de outro. O pensamento crítico contém um conceito do homem que contraria a si enquanto não ocorrer essa identidade (Ibid., p. 132).

Com isso, Horkheimer não busca invalidar a teoria tradicional, mas mostrar como ela é insuficiente ao abordar questões sociais, pois seu centro é o método - o das ciências naturais - daí o seu positivismo. Se toda a categoria é fixa e definitiva e a teoria crítica é radicalmente histórica, seu objeto são os homens, produtores de todas as suas formas históricas de vida. Sua criticidade “não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora” (Ibid., 156). Fazendo o que Axel

Honneth nomeia como “marxismo interdisciplinarmente expandido”, Horkheimer funda o Instituto Social julgando que a tarefa da filosofia deveria ser um consórcio entre as Ciências Humanas. Das diversas influências de Horkheimer, ater-nos-emos principalmente em Marx, Weber e Lukács¹⁷.

Mesmo tendo Marx como modelo, o fundador do Instituto de Pesquisa Social não é um militante da revolução, mas vê na dialética um instrumento de grande importância na reorientação da razão. Com grande influência da teoria lukacsiana, observamos a redialetização do marxismo na teoria crítica. Lukács utiliza-se do conceito de racionalização e direito de Weber, mas diferente desse que acreditava no processo de racionalização como inexorável perda de sentido - uma vez que a burocratização trás a impossibilidade da totalidade - o autor crê que o proletariado com consciência - autoconhecimento do capitalismo - é capaz de superar o sistema vigente. Para Lukács (2003) é necessário à filosofia romper com:

[...] as barreiras desse formalismo mergulhado na fragmentação, colocando a questão segundo uma orientação radicalmente diferente e orientando-se para a totalidade material e concreta do que pode ser conhecido, do que é dado a conhecer [...]. *Mas uma modificação radical do ponto de vista é impossível no terreno da sociedade burguesa* (Ibid., p. 238).

Lukács aduz que a possibilidade do fim da reificação (alienação para Marx) só seria alcançável com a revolução proletária. No entanto, essa possibilidade não aparece no horizonte de constituição da teoria crítica.

Em 1947, no clima de desesperança do pós-guerra, Horkheimer e Adorno lançam o livro *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, obra de seminal importância, que apresenta como na Modernidade a razão substancial transfigurou-se em razão instrumental, ou seja, como passamos do pensamento emancipatório - que se constituiu como alicerce da civilização ocidental a partir do Iluminismo - ao pensamento reificante. A essência do esclarecimento, segundo os autores, torna inevitável a dominação, pois o pensamento em contraposição a um ambiente hostil converte pela técnica o mundo em matéria a ser dominada, movimento este que acaba por se estender ao todo da realidade, inclusive aos próprios homens. A razão manda sua “luz” contra o mito com a intenção de emancipação, mas o projeto iluminista se degradou no seu contrário, uma vez que a alienação e o fetichismo predominam e a autonomia humana transvalorou-se em autonomia do lucro. Em uma famosa passagem do livro, os autores descrevem a epopeia de Ulisses para ressaltar a “coisificação do

¹⁷ Não faremos uma análise minuciosa das influências desses autores.

homem”, seu desejo de “autoconservação” e o “domínio da natureza exterior e interior do homem”. Segundo Horkheimer e Adorno (1985):

ele [Ulisses] escuta, mas amarrado imponente ao mastro, e quanto maior se torna a sedução, tanto mais fortemente ele se deixa atar, exatamente como, muito depois, os burgueses, que recusavam a si mesmos a felicidade com tanto maior obstinação quanto mais acessível ela se tornava com aumento de seu poderio [...] Os laços com que irrevogavelmente se atou à práxis mantêm ao mesmo tempo as Sereias afastadas da práxis: sua sedução transforma-se, neutralizada num mero objeto da contemplação, em arte. Amarrado, Ulisses assiste a um concerto [...]. O patrimônio cultural está em exata correlação com o trabalho comandado, e ambos se baseiam na inescapável compulsão à dominação social da natureza (Ibid., p. 45).

Como comenta Habermas (2000, p. 160-162), a crítica, antes exercida contra o positivismo, intensifica-se na medida em que é absorvida pela razão instrumental, onde poder e pretensão de validade são assimilados e há a destruição das faculdades críticas concorrendo com o aperfeiçoamento dos especialistas. Nesse universo “sem saída”, a indústria cultural aparece como o triunfo da mesmice, ou seja, “acaba por colocar a imitação como algo de absoluto” (Ibid., p. 123) e a perda de estilo figura como o próprio estilo.

Num mundo onde a razão instrumental consolida ideologias e a homogeneização da consciência impede a revolução, há racionalidade até na conduta dos libertinos. Na dialética da civilização e da destruição, o prazer só é possível com a organização do gozo. No Excurso II do livro intitulado “Juliette ou Esclarecimento e Moral”, os autores comparam Kant, Nietzsche e Sade mostrando como a autonomia proclamada por Kant no *ousar saber* não passa de autoconservação e Sade utiliza-se dessa autonomia para racionalizar a orgia como os “esportes modernos”.

Não podemos deixar de situar o livro historicamente. Com as classes sociais dominadas pela cultura de massa – nos países democráticos de capitalismo avançado –, e com a razão das Luzes transformada em Logos dominador, a humanidade está condenada, segundo Horkheimer e Adorno, a uma nova forma de barbárie, cujas manifestações modernas seriam o fascismo e o nazismo. Se no capitalismo tardio (monopolista) o que resta é o fetiche e o positivismo, como pensar na redistribuição e no reconhecimento? Não haveria como pensar em tais reivindicações uma vez que não há a menor possibilidade de autonomia do sujeito e a “substitutibilidade é a medida de dominação” (Ibid., p. 46). Talvez a saída estivesse nas minorias, pois “a história ensina que tais grupos inquebrantáveis, apesar de serem pouco notados a até mesmo proscritos por outros setores da oposição, podem, devido a sua visão

mais profunda, chegar a postos de comando nos momentos decisivos” (HORKHEIMER, 1980, p. 153), mas a solidariedade verdadeira mostra-se reduzida num momento em que os valores culturais são abandonados pela barbárie obscura (Ibid.). Não há saída para o dilema da modernidade. A emancipação vinculou-se a dominação da ciência, moral e arte. A razão retorna ao mito numa tentativa de superá-lo, constituindo a aporia e a impossibilidade emancipatória.

1.3.3 Marcuse contra o pensamento unidimensional

Em *Ideologia da Sociedade Industrial* (O Homem Unidimensional) Herbert Marcuse analisa os diversos aspectos do capitalismo americano e descobre uma sociedade repressiva, que aprisiona a existência individual em nome de um pretenso *interesse geral*. Publicado no ano de 1964, na década da “libertação sexual”, dos movimentos estudantis e do auge da guerra fria, o livro elucida como os avanços técnicos sempre serviram à repressão (basta citar o exemplo da bomba atômica). Os sistemas de produção, segundo Marcuse, estão agora voltados para o poder e todas as máquinas são seus instrumentos. O estado de Bem-Estar Social é “com toda a sua racionalidade, um Estado de ausência de liberdade” (MARCUSE, 1967, p. 62), uma vez que a sociedade industrial aumentou a alienação e os indivíduos sentem-se satisfeitos e felizes com as mercadorias e os serviços que lhes são entregues pela administração.

Reconhecendo a importância da teoria crítica para a investigação e o exame de suas alternativas históricas, o autor admite a necessidade da redistribuição quando considera que a organização social do trabalho é equivocada e constata que a racionalidade instrumental, por meio do princípio de desempenho, mantém a estrutura de uma sociedade hierárquica “enquanto explora com eficiência cada vez maior os recursos naturais e mentais e distribui os benefícios dessa exploração em escala cada vez menor” (Ibid., p. 142). Dessa forma:

Até o capitalismo mais altamente organizado conserva a necessidade de apropriação e distribuição privada do lucro como regulador da economia. Isto é, continua ligando a realização do interesse geral à dos interesses adquiridos particulares. Ao fazê-lo, continua a defrontar com o conflito entre o crescente potencial da pacificação da luta pela existência e a necessidade de intensificar essa luta; entre a “abolição do trabalho” progressiva e a necessidade de preservar o trabalho como fonte de lucro. O conflito perpetua a existência inumana dos que formam a base da pirâmide social – os estranhos e os pobres, os desempregados e os não empregáveis, das raças de cor perseguidas, os reclusos das prisões e manicômios (Ibid., p. 66).

A tese fundamental de Marcuse é a de que “técnica e ciência cumprem hoje a função de legitimação da dominação”, (Ibid., p. 68) sendo a dominação da natureza ligada à dominação do homem. Do mesmo modo essa sociedade deve canalizar as energias sexuais e artísticas, o que o autor chama de *dessublimação repressiva*. Para organizar essa atrofia, ela oferece um pouco mais de sexo (ampliação do Eros – supressão de tabus) e de arte (comercializando-a). O homem unidimensional aparece como desvinculado dos valores idealistas, pois o que permeia as relações é o valor de troca. Podemos achar que o autor fechará seu pensamento na mesma aporia que Horkheimer e Adorno, porém isso não ocorre. Acreditando que a transformação é possível, Marcuse elucida que o funcionamento e o fundamento da sociedade industrial poderão conduzir à sua ruptura, pois tal sistema permite tanto formas repressivas quanto libertadoras, uma vez que as novas formas de tecnologia não demandam mais a divisão social do trabalho, que fora tão necessária na luta do homem contra a natureza.

Com influências de Hegel, Marx, Freud e Heidegger (entre outros), Marcuse vê no avanço da tecnologia uma possível saída para o dilema da Modernidade: a civilização, constituída desde seus primórdios a partir da exploração do trabalho humano, vislumbra a gradativa obsolescência da atividade humana pela mecânica. Esse cenário pode conduzir, no limite, a novas possibilidades de configurações sociais, pois se trata de um fato historicamente sem precedentes, que encerra tanto possibilidades do estabelecimento de relações mais humanas entre os homens – agora dispensados das atividades laboriosas –, quanto a formas mais e mais aprimoradas de dominação.

A transformação no sistema produtivo traz sensíveis consequências no campo das lutas políticas, pois se no século de Marx o proletariado foi visto como portador da possibilidade da passagem para uma outra configuração social, com o novo estatuto do trabalho na sociedade industrial avançada, essa classe social tem alterado seu *status*, dando origem a novas formas de reivindicações sociais que se tornaram mais perceptíveis, principalmente a partir do Maio de 68 francês. Porém, com o surgimento de novas demandas surge também um fenômeno típico dos novos tempos, negativo na visão do autor: a normatização do pluralismo de ideias, o que, no limite, conduz a apatia em relação às possibilidades radicais de mudança. Neste sentido, escreve Marcuse: “a realidade do pluralismo se torna ideologia e ilusória. Parece ampliar, em vez de reduzir a manipulação e a coordenação; promover, em vez de contrariar a integração decisiva” (Ibid., p. 65).¹⁸ Ou seja,

¹⁸ Marcuse, após os Movimentos de Maio de 68 na França, reconsidera essa ideia (Cf. Introdução).

se os movimentos operários encerravam em si demandas que se dirigiam aos fundamentos do sistema capitalistas, os novos movimentos sociais, ao multiplicarem as demandas, conduzem a nivelamentos das visões de mundo, o que acaba por se refletir em um *déficit* do potencial transformador que antes havia.

Herbert Marcuse encontra sua maior fama, tornando-se o intelectual mais influente da chamada “nova esquerda”, justamente nas décadas de 60 e 70, quando surgem os “novos movimentos sociais”. Nesse momento, ocorre a configuração da necessidade de mudança nas análises políticas, uma vez que as reivindicações identitárias/culturais/corpóreas passam a fazer parte não só da agenda pública e dos ideais de justiça, mas também das análises teóricas inerentes a ela. Em tal contexto, as demandas por reconhecimentos identitários passam a ladear as reivindicações de redistribuição. Tamanha alteração social instiga outro teórico a pensar também sobre o agir comunicativo em um espaço público e democrático, situando o papel do direito nesse contexto. Eis o tema de Habermas.

1.3.4 Apesar de tudo: Habermas e a ação comunicativa como resistência contínua

Representante da segunda geração da teoria crítica, Habermas procura alargar o conceito de razão traçado pelos seus antecessores. Ao afirmar que Horkheimer e Adorno não fazem justiça ao conteúdo racional da Modernidade conservado e instrumentalizado pelos ideais burgueses, Habermas indica que estes ignoraram os avanços éticos e jurídicos de tendências universalistas conquistados no pós-guerra. Segundo Habermas, o problema pensado pelos autores de *Dialética do Esclarecimento* deixa uma saída em aberto que ambos, entregues ao um “desenfreado ceticismo” não perceberam, pois a ótica restritiva teria os tornado “insensíveis aos rastros e às formas existentes de racionalidade comunicativa” (HABERMAS, 2000, p.184). Autor da *Teoria da Ação Comunicativa* [1981], Habermas tem no reconhecimento intersubjetivo a base de sua teoria. Segundo o autor, essa teoria visa constituir-se numa atividade recíproca, que procura possibilitar o entendimento entre diferentes, para que possam, de maneira conjunta, não só interpretarem-se, mas também buscarem-se um acordo mútuo sobre seus planos de ação. A ação comunicativa remete às interações mediadas pela linguagem, em que todos os participantes, por ações desta, perseguem objetivos para obterem um acordo que propicie o fundamento de uma coordenação consensual dos planos de ação perseguidos individualmente. Com isso, possibilita-se o processo de intercompreensão, sempre de forma bastante interativa. A ação comunicativa estaria baseada na comunicação pela linguagem comum e dependeria da compreensão mútua

dos símbolos sociais. O tema da redistribuição, para o autor, depende, desde o início, da manutenção simultânea de um acordo comunicativo, que garanta que a reprodução material possa ser socialmente regida. Em seu livro de 1968, *Técnica e Ciência como “Ideologia”* Habermas comenta a obra de Marcuse pelo seu septuagésimo aniversário, fazendo considerações sobre como este critica o conceito de racionalidade em Weber e a instrumentalização da técnica, além de já lançar as bases da sua teoria, afirmando que:

A subjectividade da natureza, ainda agrilhoadada, não se poderá libertar antes de a comunicação dos homens entre si não estar livre da dominação. Só quando os homens comunicarem sem coação e cada um se puder reconhecer no outro, poderia o gênero humano reconhecer a natureza como um outro sujeito – e não, como queria o Idealismo, reconhecê-la como o seu outro, mas, antes reconhecer-se nela como noutro sujeito (Id., 1968, p. 53).

Num cenário histórico onde lutas por reconhecimento (estado de direito) e redistribuição já são admitidas como justas, o autor evoca os grupos com *situações de subprivilégio*, que não são classes e não buscam a revolução, numa *nova zona de conflitos*.¹⁹ Habermas insiste numa noção de procedimentos onde o que vence é o melhor argumento, não a hierarquia²⁰, ao entender a racionalidade como além do positivismo. Devido a isso, o filósofo social acaba por ver impossibilidade no projeto de Marcuse. Há uma nova articulação entre ciência e técnica, onde a técnica é colocada à prova quando não é eficiente e a emancipação humana concretiza-se na ação comunicativa²¹. Tal ação só é possível através de um reconhecimento que se segue de um projeto de motivação, pela pretensão de validade de uma norma, sendo o discurso²² definido, segundo Habermas:

[...] enquanto forma de comunicação, que foi removida dos contextos de experiência e da ação e cujas estruturas nos asseguram: que as freiadas pretensões de validade de afirmações, recomendações ou advertências, são o objeto exclusivo de discussão; que os participantes, temas e contribuições

¹⁹ Habermas afirma, em 1968, que o único potencial de protesto capaz de mediar os velhos antagonismos de classe e os grupos de subprivilégio seriam os estudantes. O autor revê essa postura em outros escritos.

²⁰ Podemos perceber o *neokantismo* de Habermas quanto este defende “o conteúdo racional de uma moral baseada no mesmo respeito por todos e na responsabilidade solidária geral de cada um pelo outro” (HABERMAS, 2002, p. 107).

²¹ Anthony Giddens (1998, p. 297-312) comenta a importância do “trabalho” e da “interação” para que se incorpore e distinga os dois tipos de ação a uma teoria de racionalização social.

²² O conceito de discurso é essencial para Habermas, contrapondo-se à noção foucaultiana do mesmo termo. Segundo Jeffrey Alexander (1987), o novo movimento teórico das ciências sociais, ou seja, seus discursos - entendido pelo autor como campo real - oscila entre as interpretações de Habermas e Foucault. O autor afirma que se baseia na concepção de Habermas para entender como a ciência social constitui-se enquanto esforço dos seus interlocutores para atingir uma noção de verdade não distorcida. Como já afirmado na introdução, a presente pesquisa baseia-se em Foucault, e, sendo assim, partimos do princípio de que a verdade não é um universal, mas prática constituída e conformada historicamente.

não são restritos, exceto com referência à meta de testar as pretensões de validade em questão; que nenhuma força, exceto a do melhor argumento, é exercitada; e que, enquanto resultado, todos os motivos, exceto aquele da busca cooperativa da verdade, foram excluídos. Se, sob estas condições, um consenso sobre a recomendação para aceitar uma norma, surgir argumentativamente, isto é, à base do proposto hipoteticamente enquanto justificações alternativas, então este consenso expressa uma “vontade racional”. Desde que em todos os afetados, em princípio, pelo menos a possibilidade de participar nas deliberações práticas e a “racionalidade” da vontade formada discursivamente, consistem no fato que as expectativas recíprocas de comportamento, erguidas ao status normativo, reclamam validade a um interesse *comum*, combinado sem *decepção* (Id., 1994, p. 136 e 137).

A ideia do autor, que se denomina como parcial a favor da razão²³ e contra um tratamento decisionista das questões práticas²⁴, é a de que devemos assumir a luta contra a estabilização de um sistema social que esteja acima das cabeças dos cidadãos, tirando-lhes a dignidade. Mais recentemente, constatamos Habermas pensando no reconhecimento e na redistribuição como injustiças de condições de vida e igualdade de direitos para formas de vida culturais:

Em um primeiro momento, no entanto, as coisas parecem ser diferentes quando se trata de reivindicar reconhecimentos para identidades coletivas ou *igualdade de direitos para formas de vida culturais*. Feministas, minorias em sociedades multiculturais, povos que anseiam por independência nacional ou regiões colonizadas no passado que hoje reclamam igualdade no cenário internacional [...]. O reconhecimento de formas de vida e tradições culturais marginalizadas – ora no contexto de uma cultura majoritária, ora na sociedade mundial dominada por forças eurocêntricas ou do Atlântico Norte – não exige garantias de status ou de sobrevivência? Não exige ao menos uma espécie de *direitos coletivos* que faz ir pelos ares a autocompreensão dos Estados democráticos de direito que herdamos, moldada segundo direitos subjetivos, e portanto de caráter liberal? (Id., 2002, p.231).

Habermas assume que o direito moderno – formal, individualista, coercitivo, positivo e escrito por via procedimental – opera a arquitetura do Estado Moderno de Direito (Ibid., p. 242 e 243), sendo imprescindível na resolução de conflitos em que as partes, ambas com seus argumentos, visam a promoção da justiça. Baseando-se nos movimentos que reivindicam reconhecimento, como o feminismo, multiculturalismo, ou ainda a luta contra a herança eurocêntrica colonial (Ibid., p. 238), o filósofo sugere não abdicarmos do projeto da

²³ O sexto e último capítulo da terceira parte do livro *A Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio* (1994) apresenta como título “Parcialidade em favor da razão”.

²⁴ Essa é sua principal crítica a Foucault, exposta nas lições IX, X e XI da sua obra *O Discurso Filosófico da Modernidade* (2000).

Modernidade, visto que este não gerou só catástrofes. Importante seria revisar as noções de direito, próprias da modernidade, que apresentam como pressuposto os direitos individuais²⁵:

Quando tomarmos a sério essa concatenação interna entre o Estado de Direito e a democracia, porém, ficará claro que o sistema dos direitos não fecha os olhos nem para as condições de vida sociais desiguais, nem menos para as diferenças culturais. A “acromatopia” do enfoque seletivo de leitura desaparece desde que atribuamos aos portadores dos direitos subjetivos uma identidade concebida de maneira intersubjetiva. Pessoas, inclusive pessoas de direito, só são individualizadas por meio da coletividade em sociedade. Sob essa premissa, uma teoria dos direitos entendida de maneira correta vem exigir exatamente a política de reconhecimento que preserva a integridade do indivíduo, inclusive nos contextos vitais que conformam sua identidade. Para isso não é preciso um modelo oposto que corrija o viés individualista do sistema de direitos sob outros pontos de vista normativos; é preciso apenas que ocorra a realização coerente desse viés. E sem os movimentos sociais e sem lutas políticas, vale dizer, tal realização teria poucas chances de acontecer (Ibid., p. 235).

A análise crítica de Habermas explicita a “impossibilidade” de acontecimento da revolução proletária e a preocupação com alternativas e reformas ao Estado Liberal, através de sua ação comunicativa, além da contestação a políticas do reconhecimento que anulem a primeira pessoa do Estado de direito em prol de identidades coletivas. Seu posicionamento influenciará a “geração” seguinte da teoria crítica, que continuará com os procedimentos dessa teoria, porém chegando a outros diagnósticos, mais especificamente uma volta ao conceito hegeliano de identidade para explicar os fenômenos políticos e as novas gramáticas de participação dos agentes no espaço público em busca de justiça. É o que veremos a seguir com Axel Honneth e Nancy Fraser.

1.3.5 Honneth e a nova gramática dos conflitos sociais

Outro grande expoente das teorias sobre o reconhecimento é o sociólogo alemão Axel Honneth. Como afirma Marcos Nobre (NOBRE in HONNETH, 2003, p.17), tendo sido assistente de Habermas, Honneth reconhece a importância deste em sua formação, porém julga que ele apresenta um “déficit sociológico”. Para Honneth, Habermas só alarga o conceito de emancipação sem sair da aporia instalada com a *Dialética do Esclarecimento*, à medida que a diferenciação entre *sistema e mundo da vida*, operada por Habermas, pode ceder às seduções do sistema. Mesmo concordando que a Teoria Crítica deve construir-se em bases

²⁵ Veremos como Taylor (2000) concebe o liberalismo de outra forma: como garantia, prioritariamente, dos direitos coletivos sobre os individuais.

intersubjetivas e universalistas, defende também que a base da interação é o conflito, e sua gramática, luta por reconhecimento²⁶. Sua teoria é pensada resgatando-se o jovem Hegel de Jena, que mediava uma doutrina da liberdade moderna com a tradição do pensamento político da Antiguidade.

Ao defender que o “círculo interno” do instituto de Pesquisa Social não tinha um conceito apropriado para análises dos processos societários, Honneth é influenciado pela noção de cooperação presente em John Dewey, vista por ele como notória alternativa ao individualismo incentivado pela doutrina liberal. Ao radicalizar a democracia numa *cooperação reflexiva*, ou seja, com a divisão do trabalho sendo operada sob condições mais justas, Dewey mostra a satisfação propiciada pela feito de ações. Isso aumenta à medida que o cidadão percebe o reconhecimento dos outros com quem interage. Essa seria a principal característica da teoria da *intersubjetividade da socialização humana* de Dewey, que critica a concepção de liberdade individualista, mas avança sobre ela ao pensar na esfera política como o meio cognitivo que ajuda a sociedade a tentar, experimentalmente, a explorar, processar e resolver seus problemas de coordenação da ação social. Com a liberdade de comunicação obtida da cooperação comunal, e não do discurso subjetivo, a democracia é vista como potente alternativa ao liberalismo político²⁷.

Axel Honneth admite a redistribuição como consequência do reconhecimento – em substituição da ação comunicativa de Habermas – já que a democracia é o melhor instrumento para racionalmente resolver problemas compartilhados e, a ação individual, deverá ser vista como contribuição para um processo cooperativo. Para que isso ocorra, faz-se necessário encarar a democracia com ideais sociais, e não só políticos, com os indivíduos portadores de oportunidade iguais em uma divisão de trabalho sob condições mais justas.

A *gramática moral dos conflitos sociais* recupera a noção de luta na lógica social da redistribuição. Nesse contexto, o reconhecimento é determinante e não se concilia com uma noção individualista de direito abstrato onde “todos são iguais”. A *integridade ferida* pode possibilitar a mudança histórica da noção de desrespeito, ao mostrar a necessidade de uma teoria crítica que resgate o reconhecimento (avanzando no que Hegel e o G. Mead encontraram como sendo a referência do sujeito). Nas palavras do autor:

²⁶ Habermas já havia chamado atenção para este tema, embora seu diagnóstico seja outro: a ação comunicativa baseada na razão do melhor argumento.

²⁷ Esse tema também é pensado por Leonardo Avritzer (In: SOUZA, 2001, p.184), que entende a teoria crítica e a teoria democrática em reconexão com o conceito de esfera pública (o que era impensável para a primeira geração). Isso faz com que as sociedades modernas possam contrabalancear burocratização e democracia, desfazendo a unilateralidade dos processos de burocratização e “constituindo uma instância pública local que permita a discussão e a agregação de interesses não-particularistas”.

[...] faltava de certo modo o elo psíquico que conduz do mero sofrimento à ação ativa, informando cognitivamente a pessoa atingida acerca de sua situação social [...] essa função pode ser cumprida por reações emocionais negativas, como as que constituem a vergonha ou a ira, a vexação ou o desprezo; delas se compõe os sintomas psíquicos com base nos quais um sujeito é capaz de reconhecer que o reconhecimento social lhe é denegado de modo injustificado (HONNETH, 2003, p. 220).

Ao assumir o caráter radical de sua concepção de reconhecimento, Honneth avalia o presente histórico como o momento em que os conflitos sociais convertem-se numa luta para além das reivindicações por bens materiais. Com isso, a dignidade humana só tem validade quando resgatadas as diferenças nas formas de cultura e vida. Defendendo o conceito de eticidade de Hegel e da linguagem recíproca presente nas análises de Mead (*I-Me*), Honneth apresenta uma concepção de justiça que visa ultrapassar o conceito kantiano, ao interligar a autonomia moral com questões relacionadas ao bem, sem atrelar a eticidade a padrões vinculados a vidas particulares. O que o sociólogo propõe são padrões universais de reconhecimento, definindo a *boa vida*. Preocupado com a política e de como a “ideia moderna de solidariedade deve ser preenchida no plano do conteúdo”, (MATTOS, 2006, p. 98) Honneth percebe que mesmo os padrões de reconhecimento – baseados no amor, no direito e na solidariedade (HONNETH, 2003, p.155-212) – são formais e não carregam nenhuma concepção de boa vida. A própria exposição desses conteúdos já determina certos padrões, motivadores dos debates entre liberais e comunitários. Para Honneth, os estudos sociológicos carecem de uma análise sobre a moral²⁸, uma vez que, como já demonstrado por Thompson e Barrington Moore Jr., nem todas as lutas por injustiça deram-se pela distribuição de renda, mas também pelo reconhecimento intersubjetivo com validade normativa, pois o não-reconhecimento está na base da humilhação, privação e sofrimento.

O que importa na gramática moral dos conflitos que buscam igualdade legal (não só os chamados “novos movimentos sociais”, mas todos os conflitos), segundo Honneth, seria a relação entre não-reconhecimento e posterior reconhecimento legal, numa dialética entre o geral e o particular. O monismo moral de Honneth fundamenta-se na tese de que toda ação humana está inserida em uma moldura, pressupondo escolhas e avaliações morais como causa última (MATTOS, 2006, p. 157). Essa perspectiva do que é justo não é compartilhada por outra herdeira intelectual de Habermas, a feminista Nancy Fraser.

²⁸ Habermas estuda a natureza normativa da moral, mas, segundo Honneth, falta-lhe analisar a relação entre o processo de interação social e a formação das identidades individuais, baseada numa teoria da subjetividade. (MATTOS, 2006, 155). Honneth interessa-se por atrelar a teoria crítica à psicanálise, o que não é feito desde Marcuse.

1.3.6 Fraser: Redistribuição e Reconhecimento, *remédios* complementares

Nancy Fraser, filósofa estadunidense, ao analisar a sociedade pós-socialista também percebe que os novos conflitos – diferenças étnicas, nacionalistas, raciais, de gênero e sexuais – trazem demandas por reconhecimento que ultrapassam os interesses de classe. Identifica, como Honneth, a importância do resgate das variedades multiculturais, no entanto, não reduz o problema da desigualdade econômica – tão presente na realidade contemporânea – às demandas por reconhecimento.

Com uma surpreendente análise que mescla: a teoria marxista de exploração, as distinções analíticas weberianas (tipos ideais), com o desconstrutivismo de Derrida, Nancy Fraser avalia individualmente as injustiças sociais e econômicas contemplado tanto aspectos simbólico-culturais quanto os da redistribuição de renda. Conceitualizando reconhecimento e redistribuição²⁹ como remédios respectivos das injustiças cultural e econômica, a autora admite que esses remédios aliem-se em vários momentos, mesmo sendo controversos na maioria dos casos. Cada tipo de injustiça demanda um tipo de remédio, ao afirmar e negar suas especificidades. É o caso, por exemplo, das *coletividades ambivalentes* (gênero/raça), possuidoras de reivindicações provenientes das classes exploradas e de sexualidade menosprezada, apresentando estruturas *políticoeconômica* e *cultural-valorativa* diferentes, sofrendo injustiças econômicas e culturais ao mesmo tempo. Seus remédios seriam o *reconhecimento* e a *redistribuição*, juntamente. Tarefa nada fácil, se cada qual persegue seu contrário, como no caso das mulheres e dos negros, que sofrem discriminações econômicas e culturais sendo obrigados a adotarem estratégias contraditórias. Os conceitos de *afirmação* e *transformação* são apresentados como remédios – adaptativo e desconstrutivo – lembrando que “o ponto crucial do contraste é a relação entre resultados oferecidos pelo Estado *versus* os processos que o produzem. Não se trata de mudança gradual contra apocalíptica” (FRASER, 2001, p. 266). Para a autora, se a afirmação não transforma a causa, o que se faz necessário é colocar a identidade em dúvida, para além da noção de respeito, desconstruindo sua lógica e argumentando com o conceito.

Em alguns casos, como o dos gays, o reconhecimento ressalta as diferenças e os remédios transformativos, em contraste, levam a uma “‘política dos homossexuais’ que visa a desconstruir a dicotomia homo-hetero” (Ibid., p. 267), criando novos tipos de agrupamento³⁰.

²⁹ O primeiro oriundo de uma série de mudanças no contexto cultural ou simbólico e o segundo definido como medidas de reestruturação da economia política (FRASER in SOUZA (Org.), 2001, p. 252).

³⁰ A teoria *queers* apresentam-se como bom exemplo desses agrupamentos. Partindo das filosofias de Foucault, Deleuze e Derrida, a antropologia proposta pelos *queers* (conceito que envolve um trocadilho entre os termos,

Com a redistribuição o que ocorre é análogo. Associadas historicamente ao Estado de Bem-Estar Liberal, tenta-se “superar a má distribuição de recursos feita pelo Estado, enquanto deixa-se intacta a estrutura políticoeconômica subjacente [...] aumenta-se o consumo dos grupos desfavorecidos sem reestruturar o sistema de produção” (Ibid., p. 268). Com isso, as classes veem as desigualdades diminuírem e sentem-se como receptoras de benefícios.

Fraser mostra-se favorável ao *socialismo* e a *desconstrução*³¹, para superar a dicotomia expressa nos termos reconhecimento/redistribuição. Essa escolha é feita para favorecer, através da abordagem transformativa, um amplo número de grupos oprimidos (Ibid., p. 281). A filósofa afirma que os argumentos de gênero e raça valem para qualquer coletividade ambivalente; pois há a intersecção de grupos (que não são fechados), dada a especificidade de nossos tempos:

Construção de coalizões é especialmente necessária [...] dados os antagonismos sociais, o fissuramento de movimentos sociais e a atração crescente da direita nos Estados Unidos. [...] o projeto de transformar as estruturas profundas da economia política e da cultura parece ser programática ampla capaz de fazer justiça a todas as atuais lutas contra a injustiça. Ela não supõe um jogo de soma zero (Ibid., p. 281 e 282).

Com essas afirmações, Fraser assinala para o caráter tenso existente entre reconhecimento e redistribuição e, como já exposto, esses dilemas coadunam-se em dimensões irreduzíveis, tornando necessários tanto uma dimensão justa, quanto um reconhecimento recíproco. Para entender como se concebem diferentes remédios para diferentes injustiças, principalmente no mundo pós-socialista, reproduzimos as noções de Nancy Fraser sobre a redistribuição e o reconhecimento:

Afirmção:

Redistribuição:

O Estado de Bem-Estar liberal: realocações superficiais de bens existentes; apoia diferenciação entre grupos; pode gerar não reconhecimento.

queen, gíria inglesa para homossexual e *queer*, bizarro) visa desconstruir o binarismo homo-hetero, a fim de resistir às relações de poder implícitas nas dicotomias: masculino-feminino, heterossexual-homossexual, normal-anormal. Ver MILKOLCI, s/d. Segundo Silva (2007, p. 107), a teoria queer não se resume, entretanto, à afirmação da identidade homossexual, mas efetua uma verdadeira virada epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, estendendo-se para o conhecimento e a identidade de modo geral.

³¹ Lembrando sempre que Fraser postula esses conceitos como tipos no sentido weberiano. Cf. nota 91.

Reconhecimento:

Multiculturalismo dominante: realocações superficiais de respeito às identidades de grupos; apoia a diferença entre grupos.

Transformação:**Redistribuição:**

Socialismo: reestruturação profunda das relações de produção; elimina diferenciações entre grupos; pode ajudar a curar algumas formas de não reconhecimento.

Reconhecimento:

Desconstrução: Reestruturação profunda das relações de reconhecimento; desestabiliza diferenciações entre grupos.

Com análise e diagnósticos que diferem dos propostos por Habermas e Honneth, Nancy Fraser separa as esferas econômica e cultural para reordená-las em um novo paradigma de *justiça*³², em lugar do conceito de *boa vida*. Elabora ainda uma noção universalizante, que dê conta das especificidades das diferentes demandas, expressa nos conceitos de *status* e *paridade participativa*.

Ao questionar as concepções multiculturalistas ou de prevalência do reconhecimento identitário, em detrimento da redistribuição, Fraser argumenta que a dicotomia é falsa, pois, ao defender a substituição do modelo de reconhecimento por um modelo de status, a autora argumenta que o último evoca a justiça por se tratar de um reconhecimento recíproco e não identidades associadas a formas repressivas de comunitarismo. Segundo Fraser, devemos contrariar a reificação identitária, assumindo novos modelos de autorrepresentação.

Incorporando o espírito de liberdade subjetiva (Id., 2007), característica da modernidade, o status oferece um padrão deontológico de normas e deveres dentro de limites que assegurem uma liberdade semelhante para todos os demais, compatível com a prioridade

³² O sociólogo polonês Zygmunt Bauman em seu livro *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual* (2003), ressalta como Nancy Fraser estava certa ao protestar “contra a indiscriminada separação da política cultural da diferença em relação à política social da igualdade e ao insistir que a justiça hoje requer *tanto* a redistribuição *quanto* o reconhecimento” (Ibid., p. 71). Ao defender uma *unicidade humana* (2000) em que o comunitarismo não seja o *remédio* (para usar um termo de Fraser) ao liberalismo (Ibid., 1998a, p. 243), Bauman nega a guetificação acreditando que a universalidade não é inimiga da diferença. A principal diferença entre Fraser e Bauman é que, enquanto a primeira postula a política como *moralidade* com paridade participativa, o segundo defende uma *macroética* provinda dos Direitos Humanos, através de um regime democrático que assegure a conservação da singularidade sem perigo de perseguição (1998a, 1999b, 2000, 2006).

do correto sobre o bem, alargando assim o conceito de moralidade, que deve substituir o conceito de ética. Melhor explicando, ao propor uma mudança no modelo analítico, que privilegia a ética aliada à boa vida (Hegel) como padrão de reconhecimento, os defensores do reconhecimento, segundo Fraser, “procuram promover condições qualitativas para o desenvolvimento humano (assim como eles o entendem), ao invés de manterem uma fidelidade aos pressupostos abstratos do tratamento igualitário” (Ibid., p.104 e 105).

Contrapondo a ética a uma moralidade, no sentido kantiano do termo, o *status* – termo weberiano – apareceria como não sectário, evitando a psicologização das demandas identitárias ao trocar a busca pela estima (conferida diferentemente em função das características específicas) pelo respeito (devido universalmente a todas as pessoas em virtude de uma humanidade compartilhada). O que está em questão com essa troca, segundo Fraser, é uma “exigência aceitável”, já que podemos respeitar a todos, mas jamais estimá-los. Associar a justiça à estima social não passaria, para a autora, de um “*reductio ad absurdum*”, pois estabeleceria um padrão institucionalizado de valoração universal.

Para ampliar o paradigma da justiça, Fraser introduz em sua análise o conceito de *paridade participativa*. Ao admitir que todos têm igual direito a buscar estima social sob condições igualitárias de oportunidades – sem reduzir essa paridade³³ a questões meramente semânticas – a autora indica o que acredita ser a condição política objetiva que concederia independência e voz aos participantes dessa paridade: a distribuição de recursos e igual respeito a todos os membros, caracterizando-se como norma universalista. Diferentemente dos princípios éticos intergrupais e amparada por dimensões de justiça que inclui tanto redistribuição quanto reconhecimento, sem reduzir um ao outro (Ibid., p. 120), a paridade participativa parece-lhe interessar pela possibilidade que oferece de superar a subordinação, ao invés somente da valorização identitária.

A postura política que Fraser defende é a de que, dependendo do mal social, a aceitação do reconhecimento é um possível remédio. No entanto isso não se aplica a todos os casos, pois para diferentes injustiças há diferentes remédios, como no caso do apartheid, das desigualdades de gênero e das discriminações por opção sexual. Segundo a autora, sua abordagem:

³³ Segundo Fraser, a paridade se dá por iguais condições de participação em atividade ou interação, quando e se os membros da sociedade escolherem participar, indo além do conceito de paridade numérica (Ibid., p. 118).

[...] vê as reivindicações por reconhecimento da diferença de modo pragmático e contextualizado, como resposta remediadora para injustiças específicas pré-existentes. Colocando questões de justiça em posição central, ela entende que as necessidades por reconhecimento de atores subordinados diferem das dos atores dominantes e que *apenas aquelas reivindicações que promovem paridade de participação são moralmente justificadas* (Ibid., p.122).

Fraser também indaga sobre os potentes riscos, ou “efeitos colaterais” para os remédios adotados, pois alguns problemas podem desencadear outros, daí a “importância de que decisões sejam revisáveis e do uso cruzado de soluções que, endereçadas a uma das dimensões da justiça, resolvam problemas de outra” (MENDONÇA, 2007, p. 175)³⁴. Deriva-se daí a “necessidade de repensarmos o conceito de justiça” (FRASER, 2003, p. 04) em sua bidimensionalidade (distribuição justa e reconhecimento recíproco), sem diferença excessiva ou mesmo reconhecimento de sua particularidade, pois os modelos identitários ocultam eixos cruzados de subordinação, reciclando estereótipos e violando a justiça, ao encobrir as ligações de determinados grupos com a má-distribuição.

A dinâmica da sociedade contemporânea, ou do conhecimento, é diferenciada, segundo Fraser, por apresentar um modelo pós-fordista de produção, com aumento dos fluxos migratórios e comunicacionais. Essas características elevaram a proeminência da cultura, tornando-nos cada vez mais “glocais”. Nessa sociedade, não é possível, ou mesmo viável, pensar em um Estado Nacional como único contexto de atuação e única instância reguladora da justiça. Precisamos operar, no entender de Fraser, com um conceito de justiça que provoque um *enquadramento desajustado*, sem a pretensão de uma fórmula única, mas sim a remoção dos obstáculos à paridade de participação, abrangendo os processos culturais oriundos dos fluxos globais de hibridação e apropriação culturais. Fraser considera a seguinte questão política como a mais importante dos nossos dias: “como poderemos delinear uma estratégia coerente para reparar as injustiças de estatuto [*status*] e de classe no contexto da globalização?” (Ibid., p. 11) ou ainda “como podemos desenvolver um modelo que integre o que permanece cogente e não superado na visão socialista com o que é cogente e irrefutável na nova, aparentemente ‘pós-socialista’ visão do multiculturalismo?” (Id., 2007, p. 137.) Para Fraser, somente a convergência de ambas as demandas, ou melhor, a integração da

³⁴ Ricardo Fabrino Mendonça, em seu texto *Reconhecimento em debate: os modelos de Honneth e Fraser em sua relação com o legado habermasiano* (2007), demonstra a aproximação dos modelos desses autores quanto aos pressupostos implícitos em suas análises em três aspectos: a importância das interações ordinárias, a dimensão material das lutas sociais e as relações entre direito e moral. Mendonça propõe uma interação dos modelos de ética e moral, cultura e economia, lutas invisíveis e lutas públicas, em Honneth e Fraser, para um arejamento da teoria crítica com pretensões de validade criticáveis.

redistribuição e do reconhecimento num único esforço, seria capaz de cumprir os requisitos de justiça para todos.

Os temas da identidade e da diferença na era da globalização – nitidamente expressos nas atuais diretrizes da educação brasileira - têm marcado as teorias sociais. A sociologia contemporânea analisa a formação de “novos elos sociais” e as chamadas “crises da identidade”. Em um mundo em que as referências fixas são cada vez mais raras, cresce a ansiedade, o medo e a insegurança. Com esse diagnóstico sobre a atualidade, qual a relevância da diversidade cultural? Ou ainda, como o reconhecimento identitário está ligado a diferentes concepções de *direitos* (individuais e comunitários)? Esses termos – tão presentes no vocabulário pedagógico – são o tema da próxima seção.

INTERVALO I: COMUNIDADES E COMUNITARISMOS

Qualquer comunidade é construída com algum grau de fantasia.
Richard Sennett “O declínio do Homem Público”

Eu, outro, espaço, amizade: Aristóteles e a Comunidade Política

Comunidade é um termo de inúmeros significados, tanto sociológicos como não sociológicos. Interessante notar como esse termo tem ganhado espaço nas análises sociais, sendo vinculado a uma associação positiva, que deve ser preservada. Nas diretrizes educacionais que analisaremos, o termo comunidade aparece de forma naturalizada, e todos os envolvidos com educação já ouviram ou leram sobre a relevância do fortalecimento dos vínculos entre a escola e a “comunidade”, ou mesmo, que devemos incentivar os vínculos dos alunos com sua “comunidade”. Que todos os membros de uma sociedade possuam alguma coisa em comum é uma ideia vaga, com extenso campo de aplicação, mas agrupar os indivíduos devido a seus pertencimentos étnico, religioso, geográfico, cultural, etc., tem sido cada vez mais naturalizado. Devido a isso, faremos um primeiro “intervalo conceitual”, na intenção de melhor compreender esse tão naturalizado e fortalecido conceito de “comunidade”.

Aristóteles, a propósito do que para ele é modelo da organização política, a cidade – é quem emprega, pela primeira vez, falando da comunidade, o termo com um sentido técnico. Ele mostra a correspondência desse conceito com o de totalidade, e critica Platão por haver considerado um e outro numa acepção realista, como se o vínculo que assegura a uma pluralidade de indivíduos sua unidade fosse uma coisa ou uma substância e não um sistema de atributos e relações, observando que o que existe em comum entre os membros de uma família não é da mesma natureza que o que têm em comum os cidadãos de uma república. Aristóteles afirma em a *Política* (2004) que a cidade é, por definição, uma comunidade que tem por finalidade o soberano bem, assim, o homem vive em sociedade porque é nela, e somente nela, que ele pode realizar plenamente sua natureza de animal racional, distinguindo o útil do nocivo e, também, o justo do injusto, e que pode comunicar a outros homens o que se passa no seu intelecto através da linguagem. Outro fato que demonstra que o homem é naturalmente um ser político é a necessidade que este sente pela amizade. Em *Ética a Nicômaco* (1979), Aristóteles argumenta sobre como a amizade se mostra indispensável à vida humana, uma vez que não há homem que queira viver sem ter amigos. A amizade é o elo primeiro, para o filósofo, da união da comunidade. O que faz com que qualquer cidade possa

manter-se é a concórdia entre seus membros. A amizade é a parceira natural da concórdia. O que une os membros de uma certa comunidade é, anteriormente às leis, o sentimento agradável que os cidadãos sentem no convívio com seus conterrâneos.

Uma breve análise sociológica: as ideias de Ferdinand Tönnies

Ao longo da história, várias foram as preocupações de entendimento do homem com o seu ambiente social. A partir do século XVIII, aspectos da filosofia da Ilustração prepararam o surgimento das ciências sociais. O primeiro deles foi a sistematização do pensamento científico. Os efeitos dos novos inventos e o desenvolvimento de várias novas ciências pareciam coroar o racionalismo. As Revoluções Francesa e Industrial iniciaram a modernidade e, aos olhos dos homens da época, eram vitoriosas as conquistas do pensamento humano, no sentido de abrir caminho para o controle sobre as leis da natureza. As ideias de progresso, racionalismo e cientificismo exerceram todo um encanto sobre a mentalidade da época. A vida parecia submeter-se aos ditames do homem esclarecido. Preparava-se o caminho para o amplo progresso científico que aflorou no século XIX. Se o pensamento racional e científico parecia válido para explicar a natureza, intervir sobre ela e transformá-la, ele poderia também explicar a sociedade, da mesma forma que a natureza, poderia ser conhecida e transformada. O pensamento sociológico nasce com procedimentos metodológicos para as pesquisas de natureza social, anticlerical e de sacralização da ciência. Não podemos nos esquecer das transformações socioeconômicas provenientes das mudanças no cenário do trabalho e que o indivíduo (tão enaltecido durante o Iluminismo) será negado por essa nova ciência que recusará a esse um papel qualquer na unidade social (MIRANDA, 2002, p. 26). Nesse contexto, o conceito de comunidade será designado como agrupamentos humanos nos quais se verifica um grau elevado de intimidade e coesão social entre seus membros, engajamento moral e uma garantia de continuidade. Os sociólogos positivistas consideraram como modelo próprio de vida social as sociedades agrárias, caracterizadas por relações primárias e tradicionais, influência fundamental da família e pequena flexibilidade das relações existentes.

Dos variados esforços sociológicos para a definição sistemática do termo comunidade, sobressaem os estudos do filósofo e sociólogo Ferdinand Tönnies (1855-1936), tentando entender a organicidade da vida comunitária e diferenciando comunidade de sociedade. Com tal intuito foi que escreveu, em 1887, a obra *Comunidade e Sociedade*, essencialmente teórica, que foi posteriormente condensada na *Introdução à Sociologia* [1931], onde o autor buscará

localizar a sociabilidade e seu papel na teoria social. Tönnies deduz que a sociabilidade abarca a cultura e a história como produção humana, e a dialética compreende passado, presente e futuro obedecendo a um movimento contraditório dos homens contra si próprios e das coletividades postas em crise. De acordo com a concepção tonnesiana, as relações sociais correspondem à soma dos fundamentos psíquicos das vontades do ser humano que são manifestadas através de suas atitudes concretas e que se transferem para a coletividade, transformando-se numa espécie de substrato da vida social.

As proposições criadas por ele como “tipos puros”, estabelecem os motivos e orientações das atividades, comportamento e relacionamento que os homens mantêm entre si. Ferdinand Tönnies trabalhou os conceitos de comunidade e de sociedade como entidades típico-ideais a partir do estabelecimento de relações entre vontades humanas. A *vontade orgânica* corresponde à biologia humana e às necessidades vitais do homem, transformando em estágios biológicos sentimentos e pensamentos. Em tal vontade, os pensamentos não predominam enquanto motivações para as atividades humanas. A *vontade reflexiva* é tida como algo artificial, construída pelo homem ao longo de sua evolução histórica, onde suas atividades aos poucos se submetem ao controle do pensamento ou da racionalidade. Essa vontade inclui o pensamento de forma harmoniosa, enquanto que na vontade reflexiva, o pensamento é que envolve as vontades humanas que se relacionam e se multiplicam numa tendência à conservação (positiva) ou destruição (negativa). A vontade orgânica desenvolve a comunidade (*Gemeinschaft*), com seus laços reais com base no sangue, na localidade, no espírito. A vontade refletida desenvolve a sociedade (*Gesellschaft*): a dos indivíduos abstratos e separados, sem laços reais, colocados no mercado mundial, cujo único valor é o da troca, ligado ao lucro. Para o autor, a solidariedade social observada nas sociedades difere daquelas observada nas comunidades porque não existe uma “unidade a priori” que a justifique, ou seja, na sociedade as pessoas encontram-se organicamente separadas apesar de toda a ligação engendrada e “cada um é para si e está em estado de tensão em face de todos os outros [...] tal conduta negativa é normal e é fundamento da posição de ‘sujeitos-forças’ uns com relação aos outros, e caracteriza a sociedade no estado de paz” (TÖNNIES, 1973, p. 107). Neste contexto, as trocas são efetuadas por interesses, a partir de transações calculadas, onde não existe bem comum e a vontade social é fictícia, como uma vontade imaginada, reduzindo-se à vontade de troca generalizada. Em outras palavras, a troca particular é confirmada como uma vontade pública.

A comunidade, ao contrário, é a forma de vida antiga, primitiva, em que as relações dos indivíduos são vivenciadas e sentidas. Mas essas relações se intelectualizam sob a

influência da cultura, as relações sociais se mecanizam e a comunidade evolui para a sociedade. O estatuto representa o direito natural da comunidade (hábitos, costumes, religião), enquanto o contrato representa o direito da sociedade: o indivíduo torna-se uma pessoa, cujo tipo puro é o comerciante. Assim, ele classifica a “sociedade civil” ou “mercantil” concordando, dessa maneira, com Adam Smith. As relações sociais envolvem pluralidade de pessoas que possuem a capacidade de produzir, sustentadas por um sistema de regras convencionais e a concorrência entre seus membros. Essa situação é inversa a das comunidades que, por concórdia (tradição e herança sagrada dos antepassados) reforçam os laços de parentesco e amizade responsáveis pela estabilidade de seus membros. Nas palavras do próprio Tönnies:

(...) la teoría de la comunidad parte del supuesto de la perfecta unidad de las voluntades humanas en tanto que condición original o natural que mantiene a pesar de su dispersión empírica. Esta condición natural se manifiesta en múltiples formas a causa de la dependencia de la naturaleza de la relación dada entre los individuos diferentemente condicionados. La raíz común de esta condición natural es la cohesión de la vida vegetativa en virtud del nacimiento y del hecho de que las voluntades humanas, en la medida en que se relacionen con un cuerpo físico definido, se encuentran y quedan engarzadas entre sí por la herencia y el sexo, o bien hallan su engarce en la necesidad. Tan estrecha interrelación, en tanto que afirmación directa y recíproca, está representada en su forma más intensa por tres tipos de relación: a) relación entre la madre y el niño; b) relación entre marido y mujer en su sentido biológico natural e general; c) relación entre hermanos y hermanas, es decir, entre aquellos al menos que se saben descendientes de la misma madre. Si en estas relaciones de individuos emparentados puede asumirse el germen de la *Gemeinschaft* o comunidad, o la tendencia y el impulso hacia ella, como enraizado en las voluntades humanas, hay que atribuir una significación específica a las tres relaciones apuntadas, que son las de mayor fuerza y las que manifiestan superior capacidad de desarrollo (Id., 1979, p. 33).

Explicando melhor, as comunidades seriam, segundo Tönnies, distintas entre:

Comunidade de sangue, lugar, pensamento, parentesco, vizinhança e amizade: A comunidade de sangue, que denota unidade de ser, se desenvolve e diferencia dentro da localidade, que se baseia em um habitat comum. Uma diferenciação mais aguda conduz à comunidade de espírito, que só envolve cooperação e ação coordenada para uma meta comum (e também coparticipação) com os seres humanos, enquanto que no segundo tipo uma relação desta índole é estabelecida mediante a propriedade coletiva da terra, em tanto que no terceiro, o laço comum se encontra representado pelos lugares sagrados e as deidades a que se rende culto. Estes três tipos de comunidade aparecem estrechamente relacionados tanto no espaço como no tempo. Estão relacionados também em todos os fenômenos humanos singulares, em sua evolução, assim como a cultura

humana en general y en su historia. Dondequiera que los seres humanos se encuentren relacionados por su voluntad de una manera orgánica y se afirmen entre sí, encontraremos una comunidad de uno u otro tipo. O el primero implica al último e éste ha conseguido una independencia relativa respecto de cualquiera de los precedentes. En consecuencia, se puede tratar de a) parentesco, b) vecindad y c) amistad, en tanto que derivaciones definidas y significantes de las categorías originales apuntadas (Ibid., p. 39 e 40).

Embora Tönnies tenha introduzido no vocabulário técnico da sociologia o termo *comunidade*, várias outras análises não se fizeram menos importantes, é o caso de Durkheim (solidariedade mecânica) ou mesmo Weber (comunalizações: afetivo, imaginário, espiritual e também econômico – comunidade não vista como um magma indiferenciado). A lista de nomes importantes que trabalharam o tema é vasta: Donald Pierson, Simmel, Robert Maciver, Kingsley Davis, Redfield, Merton, Nisbet, Roger Bastide dentre muitos outros, sem contar os autores nacionais: Florestan Fernandes, Antonio Candido, Darcy Ribeiro, Oracy Nogueira, Fernando de Azevedo, Otavio Ianni etc.

Importante ressaltar que o estudo de comunidade na sociologia focaliza-se na dicotomia tradicional/moderno, centrando-se, principalmente em diferenças culturais. As comunidades tradicionais seriam mais homogêneas e resistentes a ideias novas, menos tecnológicas e menos dependentes da mídia. Atribuem também valor mais baixo à alfabetização e escolaridade e valor mais alto à religião. Em contraste, as comunidades modernas seriam culturalmente heterogêneas, mais seculares do que religiosas e dependentes de tecnologia sofisticada e divisões do trabalho complexas, além de usarem mídias muito desenvolvidas e possuírem instituições de educação formal. Essas distinções são sociologicamente importantes devido às suas implicações sobre a vida comunitária. Os efeitos da urbanização sobre as relações sociais, crime, tolerância, poluição ambiental, educação, trabalho, política e vida familiar, por exemplo, têm sido há muito tempo motivo de interesse sociológico. Hoje, a sociologia volta a estudar a comunidade, não mais como forma de organização dos membros de uma sociedade, anterior ou em oposição às formas mais individualistas e impessoais de convivência, mas como relações específicas que integram grupos menores da sociedade como os de vizinhança, grupos religiosos, culturais e certas associações profissionais etc.

A organização de minorias étnicas, raciais e religiosas, os particularismos que emergem em meio à sociedade que se globaliza, a multiplicação das associações profissionais e regionais, a vinculação entre justiça, direitos e comunitarismo recolocam o estudo da

comunidade como elemento essencial da vida em sociedade. Mas, há uma vinculação necessária entre a justiça e a comunidade? Ou, qual o elo entre escola e comunidade?

Para melhor entendermos esse retorno ao conceito de comunidade, analisaremos alguns diagnósticos de Z. Bauman sobre o presente. Para ele, que estuda as relações sociais na atualidade, tudo é volátil e a história teria abandonado a ideia de um *telos*. Nesse contexto, as identidades e o individualismo assumem vital importância, em virtude da dissolução dos valores e direitos antes enaltecidos. Resta a questão: em um mundo com essas características, qual o papel assumido por suas comunidades? Em complemento a essa discussão, segue-se um pequeno excerto com ideias de Sennett e Todorov sobre a demanda por comunidades e o declínio do espaço público.

Comunidades reais e imaginadas, éticas e estéticas

Zigmunt Bauman, sociólogo polonês naturalizado na Inglaterra, considera-se um “socialista liberal” por achar que tanto o socialismo quanto o liberalismo se tocam no que possuem de mais relevante: melhorar a condição de vida das pessoas. Bauman vincula-se, conceitual e politicamente, muito próximo à *teoria crítica*. Defende posições políticas emancipatórias e universalistas, mas assevera que tal teoria deve revisitar a agenda pública, a fim de questionar a “política-vida”³⁵, preocupada com os problemas individuais, por uma visão de sociedade na qual os interesses políticos vinculem-se aos ideais de uma “boa” e “justa” sociedade. (BAUMAN, 2001, p. 63). Bauman chama a atenção para o fato de que a teoria crítica está ficando sem objeto, pois o ideal de *emancipação* dos indivíduos e da sociedade foi abandonado por uma visão individualista de “boa vida” (Ibid., p. 58-63), que preza pela “segurança” e “conforto” dos que podem consumir. (Id., 1998b, 1999a, 2001, 2003). Seu ponto de partida é a condição humana como imperfeita, sendo a felicidade a busca por algo melhor, afinal, o pior é aquele que nunca se rebela (ideia de Camus). Para melhor compreendermos como Bauman define as comunidades, precisamos, primeiramente, entender alguns de seus conceitos sobre o mundo contemporâneo.

³⁵ Ao debruçar-se sobre a mesma questão, o sociólogo Anthony Giddens defende uma possibilidade de política emancipatória, capaz de ressaltar em sua agenda uma visão genérica interessada, que leve em consideração à ideia de política-vida (decisões de vida que afetam a auto-identidade) (GIDDENS, 2002).

Ao analisar como a modernidade formou-se em torno de uma ideia ou *sonho de pureza*, efetuado por um *Estado-jardineiro*, que deveria podar/livrar-se das diferenças/viscosidades (Id., 1998b, 1999b), Bauman afirma que o Estado Moderno não podia aceitar a ambivalência a fim de tornar o mundo livre de ambiguidade, com escolhas tidas por racionais, proclamando a onipotência do homem. “A intolerância é, portanto, a inclinação natural da prática moderna” (Id., 1999b, p. 16).

Sob a premissa de que a prática moderna não tolera o vazio, sendo sua existência pleiteada pela tentativa de projeto, manipulação, administração, planejamento e seu orgulho a “fragmentação governável”, o *outro* surge, segundo Bauman (Ibid.) da inconstância, da oposição. A modernidade só pode tornar-se possível assumindo uma impossível tarefa, a *inconclusividade* (Ibid., p. 17), sendo assim:

O horror à mistura reflete a obsessão de separar. A excelência local, especializada, que as maneiras modernas de fazer as coisas tornaram possível, tem práticas de separação como seu fundamento único, embora admiravelmente sólido. O arcabouço central tanto do intelecto quanto da prática modernos é a oposição – mais precisamente, a dicotomia. [...] assim, a anormalidade é o outro da norma, o desvio é o outro do cumprimento da lei, a doença é o outro da saúde, a barbárie o outro da civilização, o animal o outro do humano, a mulher o outro do homem, o forasteiro o outro do nativo, o inimigo o outro do amigo, “eles” o outro de “nós”, a insanidade o outro da razão, o estrangeiro o outro do súdito do Estado, o público leigo o outro do especialista. Um lado depende do outro, mas a dependência não é simétrica. O segundo lado depende do primeiro para o seu planejado e forçado isolamento. O primeiro depende do segundo para sua autoafirmação (Ibid., p. 22-23).

Elegendo a descoberta da subdeterminação, a ambivalência e a contingência como *condição humana duradoura*, Bauman (Ibid., p. 171-206) retoma o caminho que leva de um cenário social irremediavelmente ambivalente à constituição tanto da consciência crítica moderna (a), quanto da cultura pós-moderna (b), entendendo-se por tais termos:

a) A ordem criada para restringir o que é natural, projetando a si mesma, com intuito de exterminar a ambivalência (caos) com o ideal da marcha adiante (progresso). Nessa ordem, cientistas e administradores decidem fronteiras³⁶. Sua principal aflição: o mundo não é geométrico. A modernidade teria seu início na Europa Ocidental, no século XVII, época em que as transformações culminam no Iluminismo e na sociedade industrial (capitalista e mais

³⁶ Essa questão terá uma abrangência decisiva na análise de Giorgio Agamben (2002), exposta adiante.

tarde comunista). Não é idêntica ao modernismo, entendido por Bauman como uma tendência intelectual. Com o modernismo, a modernidade voltou a olhar sobre si mesma e tentou atingir a visão clara e a autopercepção que por fim revelaria sua impossibilidade, assim pavimentando o caminho para a reavaliação pós-moderna, que demanda a substituição dos princípios consagrados pela modernidade: *liberdade, igualdade e fraternidade* (Id., 1999b).

b) Pós-modernidade: Uma existência plenamente determinada e definida pelo fato de ser “pós”, posterior, e esmagada pela consciência dessa condição. É uma visão fria e crítica da modernidade na sua totalidade, avaliando o seu desempenho, julgando sua solidez e congruência da sua construção. A pós-modernidade não significa necessariamente o fim, o descrédito ou a rejeição da modernidade³⁷. Não é mais (nem menos) que a mente moderna a examinar-se longa, atenta e sobriamente, a interrogar sua condição e suas obras passadas, sem gostar muito do que vê, percebendo a necessidade de mudança. A pós-modernidade é a modernidade que atinge a maioridade, a modernidade olhando-se à distância e não de dentro, fazendo um inventário completo de ganhos e perdas, psicanalizando-se, descobrindo as intenções que jamais explicitaria, descobrindo que elas são mutuamente incongruentes e se cancelam. A pós-modernidade é a modernidade chegando a um acordo com a própria impossibilidade, uma modernidade que se automonitora, que conscientemente descarta o que outrora fazia inconscientemente (Ibid., p. 288). Os novos horizontes que parecem hoje inspirar a ação humana, para uma nova comunidade política, são os da *liberdade, diversidade e tolerância* (Id., 1998a).

A grande hierarquia pós-moderna dar-se-ia, segundo Bauman, entre aqueles que “gozam da liberdade de escolha”, podendo mover-se e consumir, e aqueles que são relegados à fixidez imobilizante e perecível, em outras palavras, aos *turistas* e *vagabundos*, que são apresentados, respectivamente, como os heróis e vítimas da pós-modernidade. (Id., 1998a, 1999a). Preferindo posteriormente a expressão “modernidade líquida”³⁸ à “pós-modernidade”, Bauman explica que esse termo remete à fluidez das coisas que nos envolvem na contemporaneidade: os valores morais se enfraquecem em sua coerência, as religiões se

³⁷ Com essa afirmação Bauman distancia-se dos “pós” - estruturalistas e críticos – que negam o projeto moderno.

³⁸ Bauman (2001) cunhou, posteriormente, os termos modernidades sólida e líquida em lugar do termo pós-modernidade. Segundo o autor, as modernidades sólida e líquida coexistiriam. Considera-se um sociólogo da pós-modernidade, e não um sociólogo pós-moderno. Para ele, os pós-modernistas têm como ideologia a recusa a qualquer julgamento e a debater seriamente questões relativas a modos de vida viciosos ou virtuosos, pois, no limite, acredita que não há nada a ser debatido. Não tem utilizado o termo (pós-modernidade) em suas últimas obras, para evitar o erro semântico (Ibid., 2004b).

misturam e se dividem, as instituições tentam tornar-se cada vez mais “leves”, cada vez menos comprometidas com acordos e contratos de longa duração, as relações afetivas fogem de compromissos duradouros ou, pior ainda, irrevogáveis (Id., 2004a). A separação da nova elite global de seus antigos compromissos com a população local e o vácuo crescente entre os que se foram e os que foram deixados para trás são a semente da passagem social, cultural e política do estágio “sólido”³⁹ para o “líquido”⁴⁰ da modernidade. Nesse contexto, a promessa da nova experiência é vendida em todos os produtos, e o consumidor perfeito é um selecionador de experiências e um acumulador de sensações (Id., 1998a, p. 224 e 225). Porém, nem mesmo a aristocracia do consumo está livre da *insegurança ontológica* – grande paradigma contemporâneo – definida pela incerteza, pela busca da identidade⁴¹ e pelo desejo inalcançável por segurança.

Em sua obra *Modernidade Líquida* (2001), Bauman exemplifica que “derreter sólidos” significava eliminar obrigações como costume, família e tradição, para dar lugar a uma solidez inspirada nos negócios, com regras de ação e racionalidade. Assim, a modernidade sedimentou uma nova ordem, definida em termos econômicos que, segundo Weber caracterizava-se pela racionalidade instrumental, enquanto para Marx o melhor conceito era o da superestrutura. Essa nova ordem, imune aos desafios por qualquer ação que não fosse econômica, dominou a totalidade humana, o que quer que ocorresse na vida tornou-se irrelevante e ineficaz à contínua reprodução dessa ordem, não aberta a opções. O que derrete são os elos que entrelaçam as escolhas individuais com as ações coletivas. De um lado existem os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de outro, ações políticas de coletividades humanas. Nenhum molde deixou de ser substituído: estamentos deram lugar às classes, cabendo aos indivíduos a tarefa de encontrar seu nicho, acomodar-se e adaptar-se. Perdemos padrões, códigos e regras, não temos grupos de referência predeterminados, mas sim, comparação universal, ou seja, a construção individual não é dada de antemão e o fim genuíno é a vida do indivíduo. Sem padrões autoevidentes, trocamos hoje os conceitos de sistema, política e macro pelos de sociedade, política-vida e micro, respectivamente.

³⁹ O sociólogo assim nomeia o primeiro estágio da modernidade, caracterizado pela autoridade racional, por uma ideia de *telos*, a crença no progresso, a centralidade do trabalho, o ideal de pureza, ordem e limpeza, além de ações coletivas compartilhadas que levaram à adoção dos direitos civis e sociais.

⁴⁰ A Modernidade em seu segundo estágio, conforme Bauman (2000), é caracterizada pelo nomadismo, guetificação, privatização da política, individualismo, acaso, consumismo, direitos humanos e penais.

⁴¹ Segundo Bauman (1998a, p. 219), a identidade é a maior das criações modernas, sendo considerada por ele como uma espécie de “segunda reforma protestante” (Id., 2000, p. 159).

Para Bauman (2000), é imprudente negar a profunda mudança ocorrida com a modernidade líquida para a condição humana: a estrutura sistêmica remota e inalcançável – aliada ao estado fluido e não-estruturado do cenário imediato da política-vida – muda a condição da modernidade. Em um tempo ‘leve’, ‘veloz’, ‘pós-panóptico’⁴², com senhores ausentes e nômades, parecemos chegar ao fim do engajamento. Tal fato faz com que precisemos repensar os conceitos que sustentavam a modernidade: “são zumbis ou vamos dar-lhes um enterro decente?” Na tentativa de responder a essa pergunta, o autor delimita cinco desses conceitos, em torno dos quais as narrativas ortodoxas da condição humana tendem a se desenvolver: emancipação, individualidade, tempo/espaço, trabalho e comunidade.

Ao perceber a autêntica contradição instalada no coração da modernidade (Ibid., p. 79), Bauman analisa o convite liberal à assimilação cultural, que teve seu protótipo nos casos dos judeus alemães. Citando Freud como um exemplo de “assimilação bem sucedida” e Kafka como o “judeu atormentado”, o sociólogo polonês traça as “armadilhas da ambivalência” que vinculavam a cidadania à conformidade cultural, mostrando como a ambivalência também é atributo da modernidade e, explicitará no nazismo (Id., 1998b), sua obsessão com a ordem controlada, transparente e projetada.

Tem-se assim que o Holocausto nasceu e foi executado na sociedade moderna e racional, em nosso alto estágio de civilização e no auge do desenvolvimento cultural humano, e por essa razão é um problema dessa sociedade, dessa civilização e dessa cultura. A Europa seria, para o sociólogo, a causadora e a grande promessa para uma integração mais humanitária, devendo empregar valores e a experiência política/ética de autogoverno democrático que adquiriu, a fim de ajudar na substituição de uma série de entidades territorialmente entrincheiradas, engajadas num jogo de soma-zero de sobrevivência, por uma comunidade humana universal, totalmente inclusiva. (Id., 2006 p. 142). Afinal, em sua visão, a liberdade só pode ser fruto do trabalho coletivo. Para o autor (Ibid.) a autocura pode ser vista como perigosa cegueira, potencialmente suicida. Então, a grande tarefa da sociologia nesse cenário injusto e incerto, seria a compreensão do mundo, no intuito de desafiar a fatalidade (Id., 2001, p. 240), ou mesmo entender como o mundo opera para poder operá-lo (Id., p. 242), assumindo sua responsabilidade, inclusive política (Id., 2000, p. 15).

Situando a política não só como exercício de poder, mas como esforço efetivo e prático, Bauman acredita que a democracia deve ser o local de reflexão crítica, que extrai sua típica identidade dessa reflexão. No entanto, a *àgora* – esse espaço nem público nem privado,

⁴² Cf. 63.

porém mais precisamente público e privado ao mesmo tempo (Ibid., p. 11) – foi invadida pelo totalitarismo e depois por aventureiros, que visam sua privatização (Ibid., p. 93-105). Em um estado de impossibilidade de decisão, oriundo de nossos tempos, a crise desponta como estado *normal* de auto-renovação, uma vez que os eventos envelhecem e desaparecem de forma muito veloz. No cenário anterior, ou “sólido” havia uma agenda de opções e um código de escolha que, através da legislação, separava a “viabilidade prática” do “leque de possibilidades”. O principal instrumento moderno para esse código de escolhas foi a *educação*, que se tratava de:

[...] um esforço institucionalizado para instruir e treinar os indivíduos na arte de usar sua liberdade de escolha dentro da agenda estabelecida legislativamente. A educação visa promover os optantes de sinais de orientação, regras de condutas e, acima de tudo, *valores* que orientem a opção, ou seja, dotá-los da capacidade de distinguir entre as razões corretas e incorretas de preferência e da inclinação a seguir aquelas e evitar estas. A educação visa a induzir os indivíduos a internalizar as normas que dali em diante guiarão a sua prática. Se a legislação estabelece a agenda dividindo as opções teoricamente possíveis entre as que são permitidas e as que são proibidas e puníveis, a educação desempenha sua função codificante subdividindo o conjunto de opções disponíveis / permitidas entre as que são desejáveis / recomendáveis / adequadas e as indesejáveis / não recomendáveis / inadequadas (Ibid., p. 79).

Hoje, segundo o autor, as instituições políticas sofrem um processo de abandono ou diminuição de seu papel de criadoras de códigos e agendas, separando o poder do público. Ao transformar o cidadão em um *homem modulado/automodulante* – que não possui essência ou forma final, uma “metáfora móvel” (Ibid., p. 161) – a condição atual de *incerteza, insegurança e instabilidade* produz uma forte ansiedade aliada a um desejo de inclusão. Isso gera a proliferação de políticas identitárias ou um desejo de comunidade (*tribalismo*). O comunitarismo é, neste sentido, uma filosofia dos “fracos”, porque estes são os indivíduos de *jure*, incapazes de praticarem a individualidade de *facto*, própria das “pessoas de verdade”, que consomem, inclusive, as comunidades, mantendo com estas nexos voluntários, não obrigatórios ou submissos. Segundo o diagnóstico do sociólogo, esse comunitarismo, precisa não só ser evitado (tal seria a quadratura do círculo⁴³ da modernidade líquida (Id., 1998a, p.

⁴³ Em *Igualdad y Diversidad: las nuevas tareas de la democracia*, o sociólogo Alain Touraine (2000) utiliza o mesmo termo (constantemente citado pelos filósofos políticos) ao explicar a democracia e sua formação ligada, necessariamente, aos movimentos sociais, que estão, segundo o autor, a metade do caminho entre a sociedade industrial e um novo tipo de cultura política: “a medida que era posta em questão a confiança no progresso, as soluções liberal e revolucionária perdiam seu fundamento principal, e a ideia democrática começou a encontrar cada vez mais alimento em defesa das identidades pessoais e coletivas, em um mundo dominado por mercados

231-258, 2000, 2001, 2003) como superado pela busca de uma república inclusiva, sustentada por uma renda básica (Id., 2000, p. 188) que removesse a insegurança existencial e limitasse o risco dos *párias* do consumo. Só dessa forma seria possível evitar o círculo vicioso entre a *insegurança*, o *fluxo dos poderes globais* e o *aumento dos poderes locais*, desatrelando a insegurança atual dos problemas identitários, ou de reconhecimento, sem sufocar as diferenças, mas sim, buscar alcançar um consenso cultural de tradução⁴⁴ constante, ao defender os Direitos Humanos e evitando as divisões e polarizações que caracterizam o mundo globalizado.

Em sua visão, o comunitarismo está longe de ser o remédio para o liberalismo político. Mas a questão permanece: como entender a busca por comunidades que são sempre “postuladas: mais projetos do que realidades, alguma coisa que vem *depois* e não *antes* da escolha individual” (Ibid., 2003, p. 194)? Em sua obra *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*, o autor busca responder a essa questão. Segundo ele, as comunidades causam-nos sensações sempre boas, de não estranhamento, como um paraíso perdido onde podemos viver seguros e confiantes, pois é pautada em uma lealdade incondicional. Mas Bauman nos interroga: tal sensação é possível no mundo em que a mobilidade galga ao mais alto nível entre os valores cobiçados? Nesse mundo ainda cabem as definições clássicas de “comunidade” que visavam ao entendimento e a um sentimento recíproco, “quente”, ético? A resposta é negativa, e Bauman apresentará aquele que considera o grande dilema que permeia nosso tempo: a incessante busca por segurança e liberdade. O problema, para o autor, é que não dá para termos ambas as coisas num mundo em que “a exclusão das liberdades globais tende a redundar no fortalecimento das localidades” (Id., 1999a), pois:

[...] a comunidade *realmente existente* se parece com uma fortaleza sitiada, continuamente bombardeada por inimigos (muitas vezes invisíveis) de fora e freqüentemente assolada pela discórdia interna; trincheiras e baluartes são os lugares onde os que procuram o aconchego, a simplicidade e a tranqüilidade comunitárias terão que passar a maior parte de seu tempo (Id., 2003, p. 19).

Para o autor o preço pago para viver em comunidade só é pequeno enquanto ela for um sonho, do contrário, o preço é pago em forma de liberdade e, nessa troca:

que interferem de maneira crescente sobre o terreno da cultura e da personalidade e não são somente no âmbito dos bens e serviços materiais” (p. 37 e 38).

⁴⁴ O termo tradução também será muito utilizado pelos autores dos *estudos culturais*, principalmente Stuart Hall, Nestor Canclini e Homi Bhabha.

Não ter comunidade significa não ter proteção; alcançar a comunidade, se isto ocorrer, poderá em breve significar perder a liberdade. A segurança e a liberdade são dois valores igualmente preciosos e desejados que podem ser bem ou mal equilibrados, mas nunca inteiramente ajustados e sem atrito. De qualquer modo, nenhuma receita foi inventada até hoje para esse ajuste. O problema é que a receita a partir da qual as “comunidades realmente existentes” foram feitas torna a contradição entre segurança e liberdade mais visível e mais difícil de consertar (Id., p. 10).

Em uma admirável análise sociológica, Bauman estabelece como fontes para o comunitarismo as comunidades *éticas* e *estéticas*. O sociólogo explicita como a elite extraterritorial, produto da globalização, extravasa os limites que lhe são impostos, com uma vida de risco e extraterritorialidade, onde não há espaço para que as comunidades nasçam. Já os *indivíduos de jure*, seriam os fracós; mal-sucedidos, a esses caberiam as comunidades tradicionais onde os membros partilham as vantagens independentes de seus talentos e as identidades são modeladas, sem escolhas ou resoluções. Mesmo para a elite global “desterritorializada”, há também a falta de pertencimento a alguma coisa, embora as motivações sejam altamente contrastantes com a comunidade dos despossuídos.

Bauman também analisa como na *modernidade líquida* os vínculos entre as pessoas tendem a ser frágeis e transitórios. Estando o efêmero na ordem do dia, estabelecer e solidificar laços humanos torna-se censurável, a proximidade já não garante a interação e, a “inadequação à agregação” é traduzida em individualização de atos e opções. Mesmo a autoridade não é mais dos conselheiros, mas das celebridades, que transformam os dramas privados em frutos bastante rentáveis. Estaríamos sendo conduzidos muito mais pelos dramas e experiências das *stars*, do que pela trajetória das estrelas do céu, antigas guias das aventuras humanas em busca de descobrimento. Nessa substituição dos líderes pelos conselheiros, as autoridades dar-se-iam de duas maneiras: pelos especialistas (explosão do aconselhamento) e pelo número (quanto mais pessoas vinculadas, melhor).⁴⁵

⁴⁵ Bauman chama nossa atenção para os programas televisivos e livros de autoajuda, pois esses demonstram uma linguagem ainda “não-nascida”, mas “prestes-a-nascer”. Entrevistas sobre a vida pessoal legitimam o discurso público sobre questões privadas. Tornam o indizível dizível, o vergonhoso, decente, e transformam o “feio” segredo em questão de orgulho. Até certo ponto são rituais de exorcismo, muito eficazes (BAUMAN, 2001, p. 82), pois, ao reencenar os conflitos, redefinem a esfera pública com eventos privados encenados. Procurar exemplos, conselhos e orientações tornou-se um vício (Id., p.85). Discutindo a individualidade privatizada, Bauman cita uma noite de quarta-feira, no início de outubro de 1983, como o divisor de águas na França. Um casal absolutamente comum: Viviane e Michel, vai à televisão e a esposa declara não sentir prazer com o marido, visto que esse sofre de ejaculação precoce. Para o sociólogo, baseado nas leituras de Alain Ehrenberg e Jacques Pradel, essa demonstração em público dos segredos do casal promoveram uma curiosa reversão que redefiniu a esfera pública como esfera publicitária. (Id., 2000, p. 70 e 71). Para Bauman, o espetáculo das confissões públicas mostram que a solidão não é só tolerável, mas também possibilita boa chance do solitário estar em célebre companhia, o que os torna membros de uma comunidade. A esse respeito, o sucesso do livro de Jane Fonda, que associa o corpo a um projeto individual, também é esclarecedor na compreensão da autoridade de número advinda das celebridades (Id., 2001, p. 78-80).

O autor chama a atenção para a demagogia produzida por discursos identitários, ou do reconhecimento, que enaltecem a “política da diferença” sem tocar no problema da redistribuição de renda. Fala-se cada vez dos estigmas e cada vez menos dos desempregados; quando o correto, para Bauman, seria seguir a fórmula proposta pela filósofa norte-americana Nancy Fraser, quando esta insiste “em que a justiça hoje requer tanto redistribuição quanto reconhecimento” (Id., p. 71), pois nunca o multiculturalismo foi tão falado e tão mal utilizado, provocando um esvaziamento de sentido do próprio termo. A finalidade da ideologia dos multiculturalistas tornou-se:

[...] um modo de ajustar o papel das classes ilustradas a essas novas realidades. É um manifesto a favor da reconciliação: as novas realidades não são enfrentadas nem contestadas, há uma rendição a elas – que as coisas (sujeitos humanos, suas escolhas e o destino que se segue a elas) sigam seu próprio curso (Id., p. 120).

Para novos tempos, novas comunidades. As *comunidades realmente existentes* não carregam mais o fardo das comunidades éticas que exigiam compromisso e fidelidade. Tempos de leveza, leveza de compromissos. As novas comunidades partilham finalidades subjetivas que totalizem o experimento e possibilitem a ligação das experiências particulares num sistema, como a comunidade estética de Kant e sua *Crítica do Juízo*, em que o prazer e o desprazer são partilhados com o recurso ao princípio subjetivo do espírito. A estas, Bauman chamou de *comunidades-cabides*.

Ao descrever as comunidades estéticas, o sociólogo alerta para o paradoxo que as permeia, qual seja: para não refutar a liberdade que seus membros desfrutavam, devem manter suas portas sempre escancaradas. Devido a isso, Bauman alerta para o fato de que a “paixão” – volátil e plástica – será o principal vínculo que une seus participantes, levando-os à “construção e destruição” identitárias constantes. Como o que é buscado por aqueles que a procuram é uma segurança que não afete sua liberdade, o autor utiliza-se da metáfora weberiana afirmando que se procura nessas comunidades o “leve manto” e não uma “jaula de ferro”. Mas não é só a segurança proposta por Hobbes ou a liberdade enunciada por Locke⁴⁶ que se almeja, mas sim orientação e sensação de pertencimento.

Relevante enaltecer que a necessidade da comunidade estética motivada pela busca por identidade “é o campo preferencial que alimenta a indústria do entretenimento: a amplitude da

⁴⁶ Cf. nota 70.

necessidade explica em boa medida o sucesso impressionante e contínuo dessa indústria” (Id., p. 63). A autoridade dá-se, nesse âmbito, segundo Bauman, pelos *expertos*, com sua explosão de aconselhamento e competência explorada pelos leigos e pela autoridade de *número*, o que dá a ilusão de ser a comunidade dos sonhos, das celebridades, mas que na realidade é a *comunidade dos solitários*, que conta com uma tranquilizadora solidez do acordo compartilhado, sendo tão translúcida como a própria busca pela identidade, ou seja, “flexível e sempre passível de experimentação e mudança” (Id., p. 61).

Destaca-se que, um ponto fundamental nessa instabilidade, apreciada e experimentada que os ídolos trazem é uma agradável sensação de que se pode construir algo seguro em meio a “areias movediças”. Conforme o autor, ao citar Klima: “não há nada tão transitório como o entretenimento e a beleza física, e os ídolos que os simbolizam são igualmente efêmeros”, seguindo um padrão de impacto máximo e obsolescência instantânea (Id., p. 65). Há a evocação de comunidade sem comunidade real, transformando a comunidade em mais uma manifestação da autonomia individual. De acordo com Bauman, eventos festivos ou mesmo problemas também podem gerar comunidades estéticas, ou *comunidades-cabides*, com natureza igualmente superficial e transitória, com laços descartáveis entre os seus participantes:

[...] a crescente demanda pelo que poderíamos chamar de “comunidades guarda-roupa” – invocadas a existirem, ainda que apenas na aparência, por pendurarem os problemas individuais, como fazem os frequentadores de teatros, numa sala. Qualquer evento espetacular ou escandaloso pode se tornar um pretexto para fazê-lo: um novo inimigo público elevado à posição de número 1; uma empolgante partida de futebol; um crime particularmente “fotogênico”, inteligente ou cruel; a primeira sessão de um filme altamente badalado; ou o casamento, divórcio ou infortúnio de uma celebridade atualmente em evidência. As comunidades guarda-roupa são reunidas enquanto dura o espetáculo e prontamente desfeitas quando os espectadores apanham os seus casacos nos cabides. Suas vantagens em relação à “coisa genuína” são precisamente a curta duração de seu ciclo de vida e a precariedade do compromisso necessário para ingressar nelas e (embora por breve tempo) aproveitá-las. Mas elas diferem da sonhada comunidade calorosa e solidária da mesma forma que as cópias em massa vendidas nas lojas de departamento diferem dos originais produzidos pela alta-costura (Id., 2005a, p. 37).

Ou ainda:

Comunidades de carnaval parece ser outro nome adequado para as comunidades em discussão. Tais comunidades, afinal, dão um alívio temporário às agonias de solitárias lutas cotidianas, à cansativa condição de indivíduos de jure persuadidos ou forçados a puxar a si mesmos pelos próprios cabelos. Comunidades explosivas são eventos que quebram a monotonia da solidão, cotidiana, e como todos os eventos de carnaval

liberam a pressão e permitem que os foliões suportem melhor a rotina que devem retornar no momento em que a brincadeira terminar. E, como a filosofia, nas melancólicas meditações de Wittgenstein, ‘deixam tudo como estava’ (sem contar os feridos e as cicatrizes morais dos que escaparam ao destino de ‘baixas marginais’) (Id., 2001, p. 229).

Como os vínculos propostos não têm consequências e apela-se para a habilidade individual para resolvê-los, estes “tendem a evaporar-se quando os laços humanos realmente importam – no momento em que são necessários para compensar a falta de recursos ou a impotência do indivíduo” (Id., 2003, p. 67 e 68). Isso se dá, para Bauman, pois embora os laços tradicionais apareçam como indignos de confiança ou quentes demais, não fazem calar a sede por convívio ou o medo da solidão e do abandono (Id., 2005a, p. 37). Essa pesada consequência demonstra como os *indivíduos de jure*, quando procuram uma comunidade, esperam, na realidade, certeza, segurança e proteção; provenientes de um “compartilhamento fraterno” que lhes dê garantias que não conseguiriam sozinhos.

Segundo Bauman, o dilema pós-moderno da busca de segurança aliada ao “desejo de liberdade” pode ser averiguado no atual papel que o Estado exerce. Antes responsável pela coerção e correção das injustiças, o Estado está “sumindo de nossa vista” (Id., 2003, p. 102) e a segurança passa a ser, cada vez, mais, um problema individual. Fica então a dúvida: Onde o Estado fracassou poderá a comunidade assumir o seu papel? O que o autor constata é uma proliferação dos *guetos voluntários*, que impedem a entrada de intrusos fazendo da segurança a mesmice. Estes são muito diferentes dos *guetos reais*, de onde não se pode sair, não há escolha; os pobres ficam confinados em privações simbólicas com a negação total da liberdade. Nessa circunstância, de confinamento espacial com fechamento social, a sensação de leveza só ocorre com a pesada gaiola de ferro, a qual o gueto, depósito de consumidores fracassados, torna-se desejável, como se fosse uma prisão sem muros; conferindo segurança à elite. Essa *guetificação* é complementar à criminalização da pobreza, que cresce em um mundo onde os não-consumidores não considerados “pessoas de verdade”.

Mas Bauman não será o único a perceber esses paradoxos e processos de guetificação e negação do espaço público que as atuais comunidades parecem suscitar. Richard Sennett e Todorov também verão com certa desconfiança, o atual apelo comunitário.

Ao analisar a dicotomia “público-privado” no mundo contemporâneo, Sennett alerta-nos para o fato de que “multidões de pessoas estão agora preocupadas, mais do nunca, apenas

com as histórias de suas próprias vidas e com suas emoções particulares; esta preocupação tem demonstrado ser mais uma armadilha do que uma libertação” (SENNETT, 1998, p.17). Com o capitalismo promovendo a crescente dissociação entre as pessoas, Sennett aborda como, historicamente, as multidões foram vistas como um mal irracional e espontaneidade corrupta: algo estranho, que deve ser evitado. Devido a isso, a experiência humana, “íntima e local” torna-se o que é venerado. Nesse contexto, as comunidades reiteram o afastamento ao invés de contestá-lo, pois se fecham em suas ligações homogêneas evitando o risco de qualquer contato com o outro:

Eis porque a lógica emocional da comunidade, começando como uma resistência aos males do capitalismo moderno, resulta numa espécie bizarra de retraimento despolitizado; o sistema permanece intacto; mas talvez consigamos fazer com que nosso torrão não seja arrancado (Ibid., p. 360).

Dirá o autor: “é a celebração do gueto” (Ibid., p. 359), surgida da negação do que é temido. Formulando um universo quase paroquial e mantendo-se isoladas, essas comunidades acabam por reforçar o medo do desconhecido, convertendo a claustrofobia num princípio étnico. Superar a *comunidade incivilizada*, ou seja, uma cidade feita de guetos, tornou-se, segundo o autor, uma necessidade tanto política como psicológica, pois uma *res pública* dá-se com um compromisso mútuo de pessoas que compartilham laços exteriores ao da família ou da amizade, que buscam fortes vínculos. Para enfrentar a crise do capitalismo, Sennett postula a necessidade do fortalecimento do *caráter*. O autor acredita que “fortes laços entre as pessoas significam enfrentar com o tempo suas diferenças” (Ibid., p. 171), ou seja, o conflito não deve ser visto como um mal, mas como algo que possibilita, através da dialética, o reconhecimento de dependência que liga as pessoas com a comunicação necessária entre os *eus fragmentados*:

A manutenção de si é uma atividade mutável, uma vez que as circunstâncias mudam e nossa experiência se acumula; a fidelidade de si, como em ser honesto sobre os próprios defeitos, deve ser constante, independentemente do lugar ou idade em que nos encontremos (Ibid., p. 173).

Nessa mesma linha crítica em relação à formação de “guetos sociais” baseados em questões identitárias que bloqueiam o contato com o *Outro* de forma conservadora, encontramos o pensamento de Todorov. O autor situa alguns grupos que se unem buscando o reconhecimento de uma *vitimização*, ou melhor, ao estatuto de vítimas para angariar vantagens em praça pública para dilemas individuais, e mais, muitos buscam pertencer a um determinado grupo para adquirirem um sentido imediato de sua existência e conforto, afinal, “eu não sou nada, eu sou negro / asiático / indígena / mulher / homossexual”, e conseguem

ainda uma “*desresponsabilização* (não cabe a mim escolher, mas ao grupo), uma segurança (não vou ter de pensar para ser aceito por estrangeiros)” (TODOROV, 1999, p. 230). Sugerindo o mesmo que Sennett e Bauman, Todorov alerta para o fato de que favorecer grupos na busca por justiça significa obstruir qualquer política eficaz, pois a vida social torna-se palco de confrontos entre interesses privados e gerais. O autor sugere o resgate do *diálogo* ao invés do conservadorismo excludente, “que pressupõe uma diferença entre Mim e Você, e também um quadro comum, a vontade de compreender o outro e comunicar-me com ele” (Ibid., p. 234). Ao invocar tal diálogo, Todorov conclama a autonomia cidadã em lugar da identidade excludente. O futuro da democracia (que valoriza mais o que fazemos do que o que somos) depende desse ato. E o autor complementa: ninguém quer impedir as pessoas de encontrar-se com seus semelhantes, o que é preciso é que essa preferência não seja limitada à vida privada e pior, incidir em estatuto da vida pública.

Conforme exposto, a necessidade de comunidades – “reais e imaginadas / éticas e estéticas” – está atrelada a díspares concepções de Bem, direitos, democracia e justiça. A atual formação de vínculos comunitários não é tão evidente como querem alguns discursos contemporâneos. Esse intervalo teve como intenção desnaturalizar esse tão recorrente conceito de comunidades. Porém, enquanto Bauman, Sennett e Todorov “desconfiam” de algumas comunidades contemporâneas, autores como Taylor e Kymlicka anunciam alguns laços comunitários como aqueles capazes de redirecionar os sentido da democracia. Com mais esse *desentendimento*, fechamos essa pausa e voltamos a outras disputas que envolvem o reconhecimento proposto por diferentes tendências multiculturais.

1.4 Multiculturalismo: entre os comunitaristas e os liberais

Originalmente se esperaba que la acción afirmativa declarara, simplemente, el igual acceso a los derechos civiles. Hubo que compensar los errores históricos con una acción pública correctiva, tomada de manera consensuada y por el bien común. A eso se le podría llamar una lógica rectificación de la historia. Sin embargo, lo que afirma no es una fe universal em los derechos civiles, sino la fe de las comunidades étnicas y religiosas en su derecho a determinar su propio destino
Gerd Baumann “El enigma multicultural”

Os debates sobre o multiculturalismo ganharam emergência na filosofia política principalmente a partir dos anos 90, embora os estudos antropológicos já fizessem dele seu objeto a algum tempo. Teorias socialistas, que evocam a igualdade irrestrita, ou um liberalismo baseado no igualitarismo abstrato, como proposto na Declaração dos Direitos Humanos (1948), suscitavam dúvidas de quais os novos contornos democráticos, após a derrocada da guerra fria e a ascensão do neoliberalismo. No campo educacional, debates sobre o currículo multiculturalista são cada vez mais frequentes e suscitam díspares posicionamentos sobre o papel da Escola na contemporaneidade. Daí a importância, para o trajeto aqui estabelecido, de entendimento sobre a vinculação entre multiculturalismo, direitos, sociabilidade e justiça.

As tensões suscitadas pelo multiculturalismo fizeram-se notar, primeiramente, no debate entre teóricos defensores das tendências tanto liberais quanto comunitárias. Os primeiros (principalmente John Rawls, Dworkin e Nozick), defendiam a neutralidade do Estado em relação às diferentes noções de *boa vida* e às concepções prevalecentes nas comunidades culturais. Para esses pensadores, as pertencas culturais não deveriam preponderar em relação ao sentido de cidadania, defendida pela neutralidade Estatal. Noutro campo, os comunitaristas consideram que o Estado Liberal apenas protege o indivíduo e esquece sua comunalidade, cabendo ao Estado proteger a outorga aos direitos coletivos, provindos das diferentes comunidades, inclusive as minoritárias.

A maior visibilidade à diversidade cultural, proporcionada pelas alterações políticas, econômicas e tecnológicas fez com que alternativas à dicotomia entre liberais e comunitários fossem pensadas. A produção de novas teorias que tentassem alargar o conceito de liberalismo – sem apresentar uma alternativa ou contestação a esse modelo político/econômico – colocaram em pauta as demandas culturais. Não por acaso, dois dos mais influentes nomes desse debate surgem na filosofia canadense: Will Kymlicka e Charles Taylor.

1.4.1 Direitos multiculturais e liberais⁴⁷

Will Kymlicka é certamente um dos maiores estudiosos do multiculturalismo. Defensor tanto dos direitos individuais quanto comunitários, sua posição é ora associada ao liberalismo, ora aos direitos multiculturais. Ao formular uma teoria liberal sobre esses direitos, defende que as políticas, em geral, justificam-se na medida em que sirvam para proteger o contexto da liberdade societal de minorias e grupos historicamente discriminados. Essas políticas multiculturais incluem desde programas de ações afirmativas (discriminação positiva) em escolas, universidades e entidades empregadoras, a modificação de programas escolares num sentido antirracista e aberto a contribuição de diferentes culturas, a ampliação do sistema educativo ao ensino das línguas das comunidades minoritárias, até o treino de funcionários públicos, policiais e funcionários da saúde para lidar com a diferença cultural. Também devem ser incluídos financiamentos estatais a eventos promovidos pelas diferentes comunidades culturais, etc. Estas políticas podem ainda envolver a concessão de direitos especiais, através de isenções legais destinadas aos membros da comunidade, além dos direitos poliétnicos e dos direitos especiais (isenção de códigos de vestuário geralmente obrigatórios – como o uso de capacete por parte da minoria Sikh, feriados religiosos, etc) e de representação política (reserva de lugares para membros das minorias no parlamento). Kymlicka também prevê o direito ao autogoverno, que passa pela criação de reservas (nações autóctones americanas), pelo estabelecimento de estruturas federais ou pela simples autodeterminação.

Segundo Kymlicka, os liberais valorizam a liberdade como meio que permite a cada indivíduo realizar a sua concepção particular de bem, mas essa opção não é operada no vazio, mas num contexto social específico: a comunidade cultural, ou cultura societal, na qual cada indivíduo se insere. A cultura societal não tem características fixas, elas evoluem no tempo, porém, cada indivíduo possui uma ligação privilegiada com sua cultura. Por isso, não estamos todos em situação paritária, pois os membros da maioria cultural (ex: anglófonos no Canadá, castelhanos na Espanha, etc) estão numa situação especialmente favorecida, uma vez que sua cultura societal coincide com a cultura e língua dominantes no Estado em que vivem. Já as minorias são desfavorecidas, e os liberais não deveriam aceitar essa condição.

Utilizando uma versão do modelo de Nancy Fraser para descrever os conflitos sociais, Kymlicka delinea duas poderosas hierarquias ocidentais: a econômica e a de status (LEITE,

⁴⁷ Algumas partes desse capítulo foram escritas com base no verbete “Multiculturalismo”. In <http://www2.fcsh.unl.pt/...verbetes/...multiculturalismo.htm>. *Dicionário de Filosofia Moral e Política*. Instituto de Filosofia da Linguagem. Consultado em Agosto de 2008.

2007). Para o autor, o modelo tradicional de cidadania prezava o combate às desigualdades econômicas, porém, não levava em consideração o reconhecimento, vital no debate sobre o multiculturalismo. O filósofo canadense define três níveis atingidos por este debate, são eles:

- 1) Multiculturalismo como comunitarismo: precede as mudanças ocorridas pós 1989 (derrocada do Socialismo), com o já exposto debate entre comunitaristas e liberais. O multiculturalismo seria um meio de proteger as comunidades contra possíveis faltas acarretadas pelo individualismo liberal;
- 2) Multiculturalismo no interior de uma estrutura liberal de política: aqui o autor questiona como a maioria dos debates em torno do multiculturalismo não se dá entre liberais e comunidades minoritárias, mas entre grupos individuais que endossam os princípios básicos do liberalismo e da democracia liberal sobre o significado do liberalismo em sociedades multiétnicas. Filiando-se a essa vertente, o autor analisa a capacidade de aplicação do multiculturalismo na sociedade liberal, com a conciliação dos direitos minoritários ao liberalismo político. Seu argumento é que a autonomia do indivíduo relaciona-se com a possibilidade de acesso e florescimento de sua cultura de origem. Para evitar que os direitos das minorias limitem as liberdades individuais, Kymlicka distingue-os em ‘maus-direitos’ e ‘bons-direitos’. O que os diferencia são as restrições aos direitos individuais, sendo os direitos das minorias claramente compatíveis com os direitos liberais;
- 3) Multiculturalismo como resposta à construção de uma nação: nesse estágio são consideradas duas formas axiológicas que um governo liberal pode assumir: a neutralidade liberal (que o autor considera falsa – o que existem são valorações de qual forma é a mais eficiente) e a negligência benigna, considerada por Kymlicka como forma superior da neutralidade liberal, pois promove a integração necessária ao pluralismo da cultura societal, possibilitando a uma minoria defender-se das injustiças externas (Ibid.).

Se o Estado-Nação não só afeta às minorias marginalizadas como negligencia seus bens, a estas restam, segundo Kymlicka, algumas opções: a emigração em massa para um Estado que corresponda a seus anseios, a negociação de integração ao Estado majoritário, a auto-gestão, ou a aceitação da marginalidade. Haveria então, para cada tipo de minoria, uma estratégia específica. Estas minorias são classificadas pelo autor em cinco grupos, os três

primeiros sofrem diferentes espécies de pressões integradoras do Estado-Nação, enquanto os seguintes sofrem pressões inversas:

- 1) Minorias Nacionais: Divididas entre nações sub-estatais que não possuem estado no qual formem minoria, mas que o possuíram no passado. Podem, se desejarem, perseguir a construção de um estado próprio. Outro grupo dessas minorias seriam os povos indígenas, colonizados, forçados a integração numa economia e cultura estranha a sua forma de vida. Estes clamam pelo direito a manter sua cultura e sua crença tradicionais e participarem do mundo moderno, mas dentro de suas próprias condições;
- 2) Grupos Imigrantes: a maioria desse grupo busca integração ao Estado, negociando a manutenção de práticas culturais no interior da nova sociedade (vestimenta, religião, culinária, associações). O Estado pode impor algumas obrigações, como a barreira linguística, que impeçam a integração;
- 3) Grupos étnico-religiosos isolacionistas: constituídos por grupos de imigrantes que se isolam e, algumas vezes, negam-se à adoção de obrigações civis (alistamento militar, isolamento de mulheres e impedimento de crianças a frequentar o espaço escolar);
- 4) Metecos: imigrantes ilegais e migrantes temporários que vivem num dado país, mas tem negada sua participação política;
- 5) Afroamericanos: esse grupo possui grande importância para o debate multiculturalista atual. Mesmo depois da abolição da escravatura nos Estados Unidos da América (1860), os negros foram submetidos a várias injustiças, advindas de segregações legais. Isso fez com que não tivessem seus direitos de cidadania reconhecidos. A igualdade formal só ocorreu depois de ampla luta por direitos civis, nos anos 1950-1960, que ocasionou a ocupação de desvantajoso lugar até hoje na economia. Segundo Kymlicka, remediar essas injustiças é um dever moral do governo americano. Isso pode ser efetuado através de uma série de ações afirmativas: assistência especial de integração, cotas de representação política e estímulo de várias formas de associativismo político, como subsídios a colégios tradicionalmente negros e ainda, currículos educacionais focados em uma identidade negra (Ibid.).

Para Kymlicka, a relação estabelecida entre as políticas do Estado nacional e as reivindicações das minorias tem caráter dialético, sendo o multiculturalismo perfeitamente compatível com os princípios de uma sociedade liberal. Mais do que isso, a sustentação da

democracia depende do reconhecimento de direitos especiais aos grupos minoritários. Em sua obra *Filosofia política contemporânea* (2006), Kymlicka depara-se com um debate que vem crescendo de forma acelerada: as tensões discursivas de diferentes teorias sobre a justiça e a comunidade. Cada uma das sessões de seu livro trata de grandes escolas do pensamento político contemporâneo, classificadas por Kymlicka como: o utilitarismo⁴⁸, a igualdade liberal, o igualitarismo de esquerda, o marxismo, o comunitarismo e o feminismo^{49 50}.

Na explicação sobre o seu projeto de compreensão da filosofia política hoje, Kymlicka expõe um deslocamento (embora não use esse termo) nos recentes estudos, pois “a análise conceitual do significado do poder, da soberania ou da natureza da lei” já não são tópicos populares, mas sim “os ideais de justiça, liberdade e comunidade, que são invocados na avaliação de instituições e procedimentos políticos” (KYMICKA, 2006, p. 01). Na visão do autor, o atual e múltiplo quadro político sugere que antigas concepções em linha reta entre direita e esquerda, com os liberais no meio, sejam revistas, para a busca de argumentos convincentes sobre a justiça, que levem em consideração as diferentes interpretações (*desentendimento*, nos termos aqui utilizados) do que seja a igualdade.

Interessa-nos, particularmente, seus comentários sobre os comunitaristas contemporâneos. Kymlicka indaga como seria possível estabelecer critérios de boa vida e justiça para os defensores desta teoria política? Os comunitaristas, como Charles Taylor, ao defenderem critérios culturais correm o risco de continuarem a “definir grupos excluídos em função de uma identidade que outros criaram para eles” (Ibid., p. 293). Com isso o autor não advoga que a legitimidade possa ser assegurada negando a condição de membros a estes

⁴⁸ Segundo Kymlicka (2006), todas as teorias políticas contemporâneas debatem os pressupostos de maximização de felicidade propostos pelo Utilitarismo, seja entendendo-os como válidos para se pensar a organização social ou retomando-os para criticá-los. Dentre os últimos John Rawls quando lança o livro – *Teoria da Justiça* (1971) – marcará novos pressupostos no debate sobre a igualdade. Rawls define a justiça como a primeira virtude das instituições sociais, não sendo apenas um entre outros valores políticos, como a liberdade, a igualdade e a eficiência, mas um padrão pelo qual pesamos os outros valores (Ibid., p. 205). Entre os vários interlocutores de Kymlicka nessa obra: Ronald Dworkin, Carol Gilligan, G. A. Cohen, Hare, Mackinnon, Nozick, Roemer, Michel Sandel, Charles Taylor (dentre outros), a referência ao pensamento de John Rawls é, parece-nos, a mais expressiva.

⁴⁹ Ao longo do livro, Kymlicka demonstra as diferentes noções de igualdade presentes entre liberais, esquerdistas, comunitaristas e feministas. No *liberalismo* a igualdade de oportunidades leva em conta o indivíduo, mantendo o Estado neutro; já os *esquerdistas* escolhem o que é melhor para o indivíduo. Entre os *comunitaristas* defende-se uma política do bem comum originada de preocupações práticas importantes e no *feminismo* (que mereceria um livro a parte, segundo Kymlicka), confrontam-se as questões básicas [como a criação dos filhos] com concepções tradicionais de discriminação e privacidade que as ocultaram.

⁵⁰ Ao nos depararmos com essa classificação, tornou-se irresistível uma analogia com o livro de Steven Lukes, *A Curiosa Iluminação do Professor Caritat* (2000), em que o autor (citado por Kymlicka pelos seus estudos sobre moralidade e marxismo) escreve uma fábula onde o Dr. Pangloss (nome falso de seu passaporte), foge de Militária, acusado de pregar o otimismo aos jovens. Em uma fabulosa viagem em busca do “melhor dos mundos possíveis”, o novo Cândido passa por Utilitária, Comunitária e Libertária, sonhando também com a sociedade sem classes de Proletária.

grupos da comunidade que não participaram historicamente da formação do “modo de vida comum”, mas sim que:

Os comunitários acreditam que há certas práticas comuns que todos podem endossar como base para uma política do bem comum. Mas quais são estas práticas? Os comunitários muitas vezes escrevem como se a exclusão histórica de certos grupos das várias práticas sociais fosse apenas arbitrária, de modo que agora pudéssemos incluí-los e seguir adiante. Mas a exclusão das mulheres, por exemplo, não foi arbitrária. Foi feita por uma razão – a saber, que os fins que estavam sendo buscados eram sexistas, definidos por homens para servir aos seus interesses. Exigir que as mulheres aceitem uma identidade que os homens definiram para elas não é uma maneira promissora de aumentar seu senso de fidelidade (Ibid., p. 292).

Kymlicka estabelece a complexidade da questão ao estudar a neutralidade liberal, percebendo como essa teoria (defendida principalmente por Rawls e Dworkin) define a comunidade política como sendo culturalmente homogênea, não apresentando resoluções para países culturalmente pluralistas, tornando-se isso um grande dilema, pois “não sabemos nem o que a neutralidade liberal nem o que o bem comum comunitário exigem nos Estados multinacionais”. Talvez seja esse o “exemplo mais ostensivo de como a ênfase comunitária na tese social tornou-se desvinculada de qualquer exame efetivo das ligações entre o indivíduo, a cultura e o Estado” (Ibid., p. 301).

O teste final de uma teoria da justiça seria, segundo Kymlicka, que ela fosse não só coerente, mas ajudasse a iluminar as convicções de justiça que consideramos, como a intuição do que é certo. Portanto, o objetivo central da filosofia política é considerar “teorias rivais de justiça para avaliar a força e a coerência de seus argumentos a favor da correção de suas visões” (Ibid., p.10). Kymlicka não sugere com isso que todas as interpretações sejam plausíveis (Ibid., 62), mas que os únicos tipos inteligíveis de razões e princípios são aqueles que recorrem às nossas tradições históricas, pois para ele, *justiça refere-se muito mais à interpretação cultural do que a argumentação filosófica* (Ibid., p.10) (grifo nosso).

1.4.2 Charles Taylor e o radicalismo identitário

Outro nome de grande relevância no atual debate pelo reconhecimento identitário e bastante citado por pensadores da educação é o do filósofo canadense Charles Taylor, que discute como a política do reconhecimento aparece enquanto necessidade ou mesmo exigência no mundo atual. Para o autor, aquilo que somos, nosso *self*, deriva de um reconhecimento, negativo ou positivo, atrelado à identidade. Sua tese é a de que nossa

identidade é moldada em parte pelo reconhecimento ou por sua ausência: o não-reconhecimento ou o reconhecimento errôneo podem causar danos, aprisionando alguém numa modalidade de ser “falsa, distorcida e redutora”.

Partindo da premissa: o reconhecimento não é uma mera cortesia que devemos conceder às pessoas, mas uma necessidade humana vital (TAYLOR, 2000, p. 242), o filósofo outorga às questões do reconhecimento um papel fundamental em sua análise, pois trata-se, segundo ele, de um deslocamento da ênfase moral, para que possamos ser verdadeiros e plenos.

Analisando o que ele intitula por “maciça virada subjetiva da cultura moderna” (Ibid., p. 244), Taylor encontrará entre os autores do século XVIII, principalmente Rousseau, Herder e Kant, uma articulação de algo que já estava ocorrendo no âmbito da cultura: o ideal de autenticidade no conhecimento das questões humanas, o contato íntimo com as verdades que levará a um modo de ser humano, que é um modo particular.

Em suas análises sobre a obra de Rousseau, Taylor percebe que o orgulhoso cidadão de Genebra inverte o princípio de honra e privilégios, típicos do *Ancien Regime*, pelo ideal de soberania presente na vontade geral, onde todos são súditos e soberanos ao mesmo tempo. Para Taylor, o modelo republicano de Rousseau conclama a renúncia do orgulho, mas não a toda preocupação com a estima, que passa a ser o tema central, uma vez que todos os cidadãos virtuosos devem ser igualmente honrados, eis a era da dignidade, ou da reciprocidade perfeitamente equilibrada. Em Herder, o ideal da autenticidade marca profundamente a consciência moderna, com a ideia de que “cada pessoa tem sua própria medida”, cada voz tem algo a dizer. Assim, para Herder, a autocontemplação e auto-realização dar-se-iam em dois níveis: o da pessoa individual entre outras pessoas e entre um *volk*, um povo dotado de sua própria cultura dentre outros povos.⁵¹ Já para Kant, grande leitor de Rousseau, o princípio de liberdade estava relacionado às ações e descobertas de motivos dentro do próprio indivíduo, por isso o imperativo categórico exprime-se no seguinte preceito: “*age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza*” (KANT, 1973, p. 224). Com isso, Kant toma a racionalidade como princípio de justiça – sendo sua base moral – e postula que a dignidade humana será atingida quando vivermos de acordo com o que o indivíduo realmente é como agente racional. Conforme observam Honneth e Habermas, Taylor concebe a questão da identidade como problema filosófico somente a partir da

⁵¹ Taylor sugere que dessas ideias teriam surgido o melhor e o pior que os nacionalismos produziram.

modernidade e seu questionamento às hierarquias baseadas na honra. A dignidade passa a ser um valor a ser perseguido, com o súdito cedendo espaço ao cidadão.

Para o filósofo do *reconhecimento* – interessado em saber quando, historicamente, as questões da diferença tornam-se temas políticos – a filosofia hegeliana também tem grande destaque. Segundo Taylor, Hegel tornou famosa a política da “dignidade igual” em sua dialética do senhor e do escravo, pois o exemplo torna fundamental que só florescemos na medida em que somos reconhecidos, e que cada consciência busca em outra o reconhecimento. Com isso, a luta por reconhecimento só pode encontrar uma solução satisfatória, segundo Taylor, quando há um regime de *reconhecimento recíproco entre iguais*. (TAYLOR, 2000, p. 258-259). Essa ideia é endossada pelo autor nas análises da linguagem feitas por G. H. Mead⁵², para quem as trocas são sempre dialógicas, aparecendo como característica crucial da vida humana. Esses modos de expressão oriundos da linguagem são definidos por Taylor como “cobrindo não só as palavras que falamos mas também outros modos de expressão por meio dos quais nos definimos, incluindo as ‘linguagens’ da arte, do gesto, do amor etc.” (Ibid., p. 246).

Taylor concede grande expressão ao discurso sobre o reconhecimento, que se tornou familiar tanto na esfera íntima como na pública:

A importância do reconhecimento é agora universalmente reconhecida de uma ou de outra forma; no plano íntimo, todos sabem que a identidade pode ser formada ou mal formada no curso de nosso contato com outros significativos. No plano social, temos uma política contínua de igual reconhecimento. Ambos os planos foram moldados pelo ideal crescente de autenticidade, e o reconhecimento desempenha um papel essencial na cultura que surgiu ao redor desse ideal (Ibid., p. 249).

No nível íntimo, que se dá com a formação do *self* e da identidade, entendida como “sempre em diálogo com as coisas que nossos outros significativos desejam ver em nós, e por vezes em luta contra essas coisas” (Ibid.); o reconhecimento pode ser formado, ou mal formado, dependendo de nosso contato com outros significados. Na esfera pública, a qual mais o autor deter-se-á, o reconhecimento é vital para uma sociedade democrática saudável, pois sua recusa pode gerar danos àqueles que não o tem, como no caso das mulheres e negros, considerados, não raras vezes, cidadãos de “segunda classe”. Para evitar semelhante atrocidade, Taylor afirma que a questão é, eminentemente, filosófica.

⁵² Honneth também se baseia amplamente nas ideias de psicologia social de Mead, na *dependência absoluta* de Winnicott e na psicologia infantil de Jessica Benjamim.

Para discutir a base conceitual e estruturar sua defesa de uma base política comum alicerçada em um “acordo razoável” entre diferentes modos de vida, Taylor interroga algumas noções que são pilares à sociedade liberal: os direitos individuais, as regras fundamentais que definem esses direitos e a suspeita das metas coletivas. Em outras palavras, as tensões surgidas entre os ideais de *universalidade* e *diversidade* em uma política propensa ao reconhecimento intersubjetivo. O que Taylor pretende, em seus argumentos filosóficos, é mostrar que ambas as noções não são incompatíveis, pois a política da diferença pressupõe a noção de dignidade universal, constituindo a matriz da explicação da igualdade. Vejamos como isso se dá.

Para o filósofo canadense, deveríamos buscar aquilo que Gadamer intitulava por “fusão de horizontes”, que opera por meio de novos vocábulos para articular novos contrastes, ou seja, deveríamos admitir, através da transformação de padrões e princípios estabelecidos de igual respeito, a relevância de outras culturas para a formação da *nossa* cultura, concepção de boa vida e justiça. Taylor admite que essa transformação só é possível partindo-se de um *universal* que atenda às demandas intersubjetivas, conferindo-lhes reconhecimento público. A dignidade humana seria, sob estes pressupostos, estabelecida a partir de culturas que constituíram o “bem, o sagrado e o admirável” (Ibid., p. 274) para um grande número de seres humanos, por um longo período de tempo. O autor acredita que essa visão pressupõe uma questão *moral*, sendo um meio-termo entre concepções multiculturalistas fechadas em padrões etnocêntricos e a exigência inautêntica e homogeneizante: “há outras culturas, e temos de viver juntos cada vez mais, tanto em escala mundial como na convivência no interior de cada sociedade” (Ibid., p. 273). Seria razoável, no entender do autor:

Supor que as culturas que proporcionaram o horizonte de significado para grande número de seres humanos, de caracteres e temperamentos diversos, por um longo período de tempo – culturas que, em outras palavras, articulam seus sentidos do bem, do sagrado e do admirável – quase certamente têm algo que merece nossa admiração e respeito, ainda que isso se faça acompanhar de muita coisa que temos de detestar e rejeitar. Dito de outra forma: seria de suprema arrogância descartar a priori essa possibilidade.

Talvez aja aqui, afinal, uma questão moral. [...] a admissão de que estamos muitíssimo longe do horizonte último em que o valor relativo de diferentes culturas possa ser evidente. Isso significaria acabar com uma ilusão que ainda mantém muitos multiculturalistas – bem como seus mais acerbos oponentes – sob sua égide (Ibid., p. 274).

Ao buscar a validade desse argumento, Taylor discorre sobre o caso de Québec e as questões relacionadas à linguagem. O autor reconhece uma visão diferenciada no modelo

liberal dessa cidade que pressupõe um respeito à Carta, que deve garantir uma visão neutra da vida digna, acima das especificidades locais, sem prescindir de sua identidade quanto ao idioma, em algumas localidades. Sobre certas discriminações reversas, que garantem o afastamento da “cegueira às diferenças”, oferecendo aos membros de grupos desfavorecidos vantagens competitivas em empregos e universidades, Taylor posiciona-se favorável a elas, mas contrário à manutenção e cultivo do caráter distintivo de certas políticas de identidade. Nesse debate, Taylor cita Kymlicka (Ibid., p. 252 – nota 16) como defensor da concepção de *boa vida*, em uma política da diferença que se situa com firmeza numa teoria da neutralidade liberal (notadamente no tocante aos direitos aborígenes no Canadá). A falha de sua argumentação, segundo Taylor, seria a de não perceber que as exigências feitas pelos grupos minoritários estão vinculadas à sua sobrevivência, o que não deixa de ser legítimo para as “pessoas *existentes*”, aprisionadas em uma cultura sob pressão, “mas não justifica medidas voltadas para assegurar a sobrevivência para gerações futuras indefinidas” (Ibid.).

Importante notar - principalmente na discussão que ora propomos - a visão de Taylor sobre as mudanças ocorridas no âmbito educacional⁵³ (em sentido amplo), tanto no foco universitário, em que se discute um lugar maior às mulheres e às pessoas de raças e culturas não europeias, e no secundário, onde se faz a tentativa de desenvolver currículos afrocêntricos para alunos em escolas preponderantemente negras. Nas palavras de Taylor:

A razão dessas mudanças propostas não é a de que, ou não é principalmente a de que, todos os alunos possam estar perdendo alguma coisa importante com a exclusão de um certo gênero ou de certas raças ou culturas, mas a de que mulheres e os alunos dos grupos excluídos estão recebendo, diretamente ou por omissão, um quadro desfavorável de si mesmos, como se toda a criatividade e todo o valor fossem inerentes aos homens de origem europeia. Aumentar e modificar o currículo é essencial não tanto em nome de uma cultura mais ampla para todos quanto para dar o devido reconhecimento aos até agora excluídos. A premissa de base dessas exigências é a de que o reconhecimento forja a identidade, em particular na aplicação fanonista⁵⁴: os

⁵³ Sobre isso, Semprini (1999, p. 50) – estudioso do multiculturalismo nos Estados Unidos – postula que “no campo da educação, as polêmicas multiculturais são particularmente violentas. Elas concernem à convivência e à maneira de enriquecer ou de trocar por uma perspectiva multicultural a perspectiva monocultural que dominou o ensino: reforma de textos didáticos, revisão das atuais grades curriculares, introdução de novas matérias, contratação de professores oriundos dos diversos grupos étnicos”.

⁵⁴ Taylor refere-se ao psiquiatra, ensaísta antilhano e militante da independência argelina da Frente de Libertação Nacional, Frantz Fanon (1925-1961). Interessante notar que a obra *Os Condenados da Terra* (2005) é citada de diferentes maneiras nos últimos anos. A maioria dos livros que se referem à questão do direito à diferença, baseia-se nela. Fanon conclama um “terceiro mundo revolucionário”, em que os até agora subalternos, colonizados, deverão mudar a história criando o *homem novo*. Este deve fazer parte de uma consciência nacional (não um nacionalismo), com todos os seus membros e intelectuais engajados na valorização da cultura local, dizendo não aos abstracionismos europeus relacionados ao Homem (como o individualismo –Ibid., p. 64) e a forma europeia de governar, pois o mundo colonial é maniqueísta, e o colonizador sempre verá nos indígenas, negros e muçulmanos a fonte de todo mal. Para Fanon, os colonizados concordam com semelhante visão quando

grupos dominantes tendem a consolidar sua hegemonia ao inculcar no subjugado uma imagem de inferioridade. A luta pela liberdade e pela igualdade tem, portanto, de passar por uma revisão dessas imagens. Os currículos multiculturais pretendem ajudar nesse processo de revisão (Ibid., p. 269).

Em sua obra *As Fontes do Self: a construção de uma identidade moderna*, Taylor intenta mapear e explicar os fundamentos da identidade. Partindo de Platão, Santo Agostinho e suas concepções de razão e auto-domínio, passando por Descartes com sua concepção de seu *self* desprendido, objetivado, até os paradoxos encontrados nessa concepção em Heidegger, Merleau-Ponty e Wittgenstein, Taylor analisa, através de uma antropologia filosófica, como o *self* foi constituído, a partir de um “caldo” de ideias formadas no Ocidente, como os conceitos de individualismo e vontade popular.

Referindo-se ao embate com tradições pré-modernas, vislumbra-se, em sua análise, a possibilidade de variações com peculiaridades importantes, criando condições também históricas e peculiares de laços identitários a partir do sentimento de pertença nacional. Nesse contexto, a língua é fator decisivo para a criação de uma *comunidade discursiva*. Já em seus *Argumentos Filosóficos* coletânea de ensaios, publicados aproximadamente entre 1985 e 1995, Taylor discorre sobre temas que, segundo ele, o fazem indagar a muito mais tempo: a epistemologia, a defesa dos argumentos transcendentais, os irreduzíveis bens sociais, a história, o liberalismo e o comunitarismo (que não são tão opostos assim, em sua visão), a sociedade civil, a esfera pública e a política do reconhecimento, além de seus estudos sobre Herder e Heidegger e do ataque aos *neonietzschianos* (principalmente Foucault, em sua última fase, e Derrida), são seus principais assuntos.

Mesmo podendo ser considerado etnocêntrico, Taylor não prescinde da tentativa de comparar *nossa* cultura (a Ocidental) com *outras* sem distorções, mesmo reconhecendo que alguns bens conflituam com os *nossos*. A comparação histórica entre *antes* e *depois* serve de parâmetro para a análise dos *ganhos* e *perdas*, a fim de decidirmos o que deve ou não ser

tentem imitar a Europa. Os dois primeiros capítulos da obra citada são destinados a enaltecer a violência como único meio de liberdade dos povos colonizados (Ibid., p.173), os capítulos três e quatro versam sobre a importância da cultura nacional e o quinto sobre os distúrbios mentais oriundos da colonização. Destacamos o prefácio elogioso de Sartre (1961) e a recente ênfase do indo-britânico Homi K. Bhabha (1998), que discute e enaltece largamente a influência de Fanon para a análise da questão da diferença. Fanon também é citado nas diretrizes educacionais das relações étnico-raciais (BRASIL, 2005, p. 14) para justificar a responsabilidade moral e política de combate ao racismo. Não tão entusiasta com seus princípios, termos a leitura de Hannah Arendt, que no contexto do pós-guerra presencia vários grupos apoiarem-se em suas ideias para legitimarem atitudes violentas e revanchistas (ARENDR, 1985, p.12).

cultivado, sem distorção ou intolerância. Essa comparação refere-se à noção de Hegel⁵⁵ sobre o julgamento efetuado pela coruja de Minerva, que só pode ocorrer ao “crepúsculo”, momento último da história, capaz de avaliar seus aspectos positivos e negativos dos povos em diferentes graus de desenvolvimento. Aliás, o entendimento de Hegel é determinante para a compreensão da filosofia do reconhecimento. Utilizando-se de termos expostos nos *Princípios da Filosofia do Direito* (HEGEL, 2003), como: *reconhecimento do direito pessoal* (§§209-210), *a necessidade de um poder universal* (§231-234), *as carências subjetivas* (§189), *a injustiça* (§§82-83), ou mesmo *o bem* (§§129-131), Charles Taylor prioriza o sentido de “propriedade” atribuído a Hegel, visto muito além da materialidade:

O direito começa por ser a existência imediata que a si se dá a liberdade de um modo também imediato nas seguintes formas:

a) A posse, que é propriedade; aqui, a liberdade é essencialmente liberdade da vontade abstrata ou, em outros termos, de uma pessoa particular que só se relaciona consigo mesma;

b) A pessoa que se diferencia de si se relaciona com outra pessoa e ambas só como proprietárias existem uma para outra; a identidade delas, que existe em si (virtual), adquire a existência pelo trânsito da propriedade de uma para outra, com mútuo consentimento e permanência do comum direito. Assim se obtém o contrato;

c) A vontade como diferenciada na relação consigo mesma. (a) não porque se relacione com outra pessoa, mas (b) porque é em si mesma vontade particular que se opõe ao seu ser em si, constitui a injustiça e o crime (2003, § 40, p. 41-42).

Para Hegel, a satisfação das necessidades físicas, embora seja pré-condição para a integralidade da existência humana, não é suficiente para a sua liberdade:

Se a produção do humano decorre da negação da natureza, o homem é aquilo que se constitui em contraste com o reino da necessidade. Distingue-se dos demais seres sendo livre, porém, a total liberdade é possível somente no campo da subjetividade. A condição para a plena efetivação da liberdade demanda, então, a harmonização entre o subjetivo e o objetivo: o homem realiza a liberdade no mundo a partir da reivindicação de alguma parte dele como sua. O mundo é, por princípio, estranho ao homem e a apropriação é a forma pela qual o integra a si, condição necessária para que possa tornar-se sujeito. A noção de “propriedade” está estritamente vinculada à noção de

⁵⁵ A filosofia de Charles Taylor, que tanto ressalta a singularidade do ocidente – com a desvinculação entre os indivíduos e os valores morais, através do *homem que se auto-interpreta* e a construção da *interioridade* – não será a única a enaltecer a intuição hegeliana. Ao notar que a luta por respeito e reconhecimento intersubjetivo é o motor último dos conflitos sociais, autores como Axel Honneth e Francis Fukuyama [Cf. parte III], também mostrarão as especificidades e a importância das novas demandas políticas.

“pessoa”, que é o reconhecimento do direito de cada um de manter certa posse (BARROS, 2009, p. 50).

Na noção de “propriedade” em Hegel, é fundamental a existência do conteúdo do *eu* (self para Taylor), pois é a contraparte objetiva da subjetividade. Disso se segue, conforme o filósofo alemão, que outros regimes, que não valorizaram o direito de propriedade de cada indivíduo, foram inferiores ao atual, uma vez que o Estado moderno detém a manutenção desse direito como elemento justificativo de sua própria existência (Ibid.). Assim:

Deve a pessoa dar-se ao domínio exterior para sua liberdade a fim de existir como idéia. Porque nesta primeira determinação, ainda completamente abstrata; a pessoa é vontade infinita em si, tal coisa distinta dela, que pode constituir o domínio de sua liberdade, determina-se como o que é imediatamente diferente e separável (HEGEL, 2003, p. 44 §41).

Na filosofia hegeliana há, segundo Barros (Ibid.), uma diferença entre “sujeito” (*subjekt*) e “pessoa” (*person*). Embora a multiplicidade de sentidos relativos aos dois termos e a correlação entre eles possa, por muitas vezes, tornar-se tênue. O importante é que qualquer ser vivo pode ser caracterizado como sujeito, porquanto tenha consciência de si. Porém, em sentido próprio, o termo “sujeito” refere-se a “ser o sujeito de suas próprias ações”. A reflexão torna o agente consciente de si como ser moral apreendendo sua singularidade. O termo “pessoa” é, “uma caracterização relativamente abstrata e pobre de um ser humano, como uma sugestão de pessoa meramente jurídica” (INWOOD, 1997, p. 260). Lembra-nos Barros de que:

[...] se o termo “sujeito” remete à condição de moralidade do homem, “pessoa” remete historicamente à condição de “pessoa jurídica” surgida na Roma Imperial, que entendia a sociedade como um conjunto de cidadãos portadores do direito de propriedade. A origem do termo “pessoa” liga-se ao expediente jurídico que reconhece cada qual como portador de certos direitos. Porém, se para Hegel o conceito de “sujeito” é ontologicamente superior, ser “pessoa” é pré-condição para o primeiro. É o estatuto jurídico que assegura ao indivíduo a condição básica de ser portador de direitos, preservando-o como sujeito (BARROS, 2009, p. 49).

Temos em Hegel que cada coisa adquirida torna-se extensão do corpo, que é a primeira propriedade, outorgada pela própria natureza. Enquanto pura subjetividade, cada homem encontra-se desvinculado do mundo, não pertencendo à ordem material, é um puro “eu” isolado. Porquanto, como pura subjetividade, outros homens não possam estar em pé de igualdade com o indivíduo, é necessário demarcar parte do mundo como aquela que lhe

pertence, é a partir dela que o indivíduo atinge o *reconhecimento* de sua singularidade frente aos outros, condição necessária para o *reconhecimento de si*.

É essa concepção que demanda Taylor quando afirma ser a recusa do reconhecimento – tanto no foro íntimo quanto público (causador de tensões ainda maiores) – a causa de danos irreparáveis, sendo necessária uma mediação entre a universalidade política igualitária e a luta contrária à negação da identidade oriunda dos movimentos dos “cidadãos de segunda classe”. O que Taylor pretende é alargar os dispositivos jurídicos e políticos no que se refere às metas coletivas dos grupos distintos, como ocorre no caso de Quebec⁵⁶.

Se a neutralidade não é possível no que se refere aos bens humanos, a identidade cultural figura como forma de bem que precisa ser mantida por meio de metas coletivas. A abstração do universalismo não valoriza, segundo Taylor, o que é estimado por certos grupos. Só um contrate entre as linguagens – com uma mudança de vocabulário, a compreensão de outras culturas e a implantação de novas práticas racionais de direito e justiça – seria capaz de possibilitar o reconhecimento do outro, que passa por nosso próprio processo de reconhecimento (ARAÚJO, 2004, p. 190 e 191). A questão fundamental de Taylor passa pela compreensão das experiências humanas enquanto “formas expressivas, que aparecem como modos de ser no mundo, que necessitam de reconhecimento no espaço de convivência por intermédio de uma visão teórica que perceba qualitativamente as suas particularidades vivenciais” (Ibid., p. 195). Baseando-se no reconhecimento⁵⁷ da diversidade expressiva é que

⁵⁶ A cidade de Quebec, para Taylor, é um exemplo de como a Constituição trabalhou as questões atreladas à linguagem dos francófonos e anglófonos, sendo um bom modelo de sociedade liberal, em que a busca pelo bem comum é uma questão de política pública (ARAÚJO, 2004, p. 265). Segundo Paul Ricoeur (2006), Taylor é situado em um modelo de argumentação cruzada, que encontra seus limites em uma disputa polêmica, na qual o autor está pessoalmente engajado: a do Quebec francófono.

⁵⁷ Paul Ricoeur (2006), ao constatar a importância, cada vez maior, do tema do reconhecimento no pensamento filosófico, admira-se com o fato de que não aja um estudo sistemático sobre ele. Ao interpretar o multiculturalismo, definido como “exigências de igual respeito provenientes de culturas efetivamente desenvolvidas no interior de um mesmo quadro institucional, ligado às feministas, minorias negras ou conjuntos culturais minoritários” (Ibid., p. 227), Ricoeur afirma ser esta a fórmula de luta pelo reconhecimento que mais contribuiu para a popularização do termo, correndo o risco de banalizá-lo. Admite também não conseguir tratar o tema de forma descritiva, como havia feito durante as análises de Descartes, Kant, Ulisses, Édipo, Aristóteles, Hobbes e Hegel, e tantos outros autores. Definindo Taylor como um “observador engajado”, Ricoeur encontra, no ensaio *A política do Reconhecimento*, uma abordagem benevolente, porém, que esbarra em seu limite “quando tratamos de sua aplicação institucional, na discriminação invertida, exigida em nome do dano causado no passado às populações envolvidas” (Ibid., p. 228). Para Ricoeur, existe uma urgência hoje, própria às sociedades liberais – mais política do que econômica – sobre a questão das minorias. Estas sociedades são classificadas a partir de como tratam seus grupos minoritários, definindo-lhes políticas do bem e direitos a seus membros. Daí advém uma situação política conflituosa, proveniente das oposições referentes à noção de dignidade: na visão liberal clássica, há o estatuto de agente racional, partilhado por todos como potencial humano universal. No caso da política da diferença, é do fundo cultural diferenciado que provém a exigência de reconhecimento universal. Para Ricoeur, um observador menos envolvido que Taylor sofreria a tentação de transpor para os conflitos de legitimidade um “tipo de conflito no qual as fidelidades não assumem a forma de destino coletivo, e ainda menos de direito à sobrevivência” (Ibid., p. 229). Ricoeur não afirma se os argumentos filosóficos de Taylor resistiriam a esse tipo de conflito, mas, ao final de seu vasto percurso sobre o

essas novas práticas seriam possíveis. Expandindo a concepção liberal de direitos, Taylor marca sua teoria como um “meio-termo” (TAYLOR, 2000, p. 273), diferenciada em relação ao liberalismo norte-americano (rígido e abstrato), aos estudos trans/multiculturalistas (problemáticos, pois avaliam a todos através da sua cultura) e, principalmente, aos pensamentos de Foucault e Derrida que, no entender de Taylor, formulam alegações de que todos os juízos de valor se baseiam em padrões impostos por estruturas de poder⁵⁸. Seu projeto filosófico é amplo e ambicioso, ao reconstruir a especificidade das ciências humanas numa ontologia hermenêutica capaz de tornar o mundo mais justo.

reconhecimento, interpreta os estados de paz, percebendo que “a luta por reconhecimento talvez seja interminável: ao menos as experiências de reconhecimento efetivo na troca de dons, principalmente em sua fase festiva, conferem à luta pelo reconhecimento a garantia de que a motivação que a distingue do apetite pelo poder, e que a coloca ao abrigo da fascinação pela violência, não era nem ilusória, nem vã” (Ibid., p. 258). Parece-nos também conter, nesta análise de Ricoeur, uma dúvida sobre a apropriação que se faz de Hegel, uma vez que, para o filósofo de Jena, o Espírito atingirá o seu apogeu no fim da História, o que envolve uma certa concepção de teleologia que se realiza na totalidade histórica. Já sobre concepções políticas como a de Taylor, Ricoeur indaga-se: Será possível julgar a contribuição das diferentes culturas, sem levar em conta o Espírito absoluto? O que parece importar, para Ricoeur, são as tréguas, as melhorias, as clareiras, nas quais “o sentido da ação sai do nevoeiro da dúvida com a estampa de uma *ação conveniente*” (Ibid., p. 232), onde o que realmente importa, é a distância entre o amor e a amizade no reconhecimento do outro.

⁵⁸ Essa leitura é compartilhada por Habermas (2000).

INTERVALO II: DISPUTAS EM TORNO DOS DIREITOS HUMANOS

A Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Artigo 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência, por isso devem agir fraternalmente uns com os outros.
 “Declaração Universal dos Direitos Humanos” – 10/12/1948

(In)Definição dos Direitos Humanos

Começar uma reflexão sobre os Direitos Humanos nunca ocorre de forma imparcial. Diariamente somos chamados a assistir a um excesso de dizeres sobre os Direitos Humanos. Das campanhas políticas aos discursos educacionais, das estratégias de guerra à guerra envolvendo a criminalidade em nosso país, dos seus números sobre o crescimento ou não de homicídios em determinada região, não são raras as invocações aos ‘direitos do homem’. O que une a todos esses discursos é o fato de que não há, sobre esses direitos, uma definição fechada, indiscutível. Porém, raras são as vezes em que há o questionamento ou mesmo a (re)definição do que venham a ser tais direitos e, certamente apareceria como impensável - ou mesmo ‘herético’ - sua suspensão.

Os *desentendimentos* relacionados ao reconhecimento das diferenças (os quais já vimos alguns, dentre muitos) são inseparáveis de uma discussão sobre a abrangência dos Direitos Humanos, quer filosófica ou politicamente. Questionamentos sobre o caráter universal ou relativista da Declaração parecem permear todos os debates sobre a temática da diversidade. Na educação brasileira, os documentos produzidos depois da abertura política, baseiam-se, na sua totalidade, nos princípios evocados pelos Direitos Humanos⁵⁹, principalmente a igual dignidade e o direito à instrução.

Para estudiosos do tema, (BIELEFELDT, 2000), o pluralismo cultural é um sério desafio, que deve motivar a precisa definição desses direitos, constituindo um aspecto essencial no “novo emaranhado” (Ibid., p.21) do debate acerca dos Direitos Humanos. Talvez esse seja o tema da grande controvérsia: “uma precisa definição”. Diferentes tendências, igualitárias e/ou diferencialistas, concebem os Direitos Humanos “à sua maneira”. Incorrendo

⁵⁹ Retoma-se essa questão na parte terceira parte do trabalho.

contradição em face de conceitos um tanto fechados de identidade cultural, suas principais críticas, hoje, baseiam-se na abstração contida em seus princípios acerca da dignidade humana, sendo esta vista como Iluminista, branca, masculina e ocidental.

A Moderna compreensão dos Direitos Humanos é concebida nas transformações socioculturais e filosóficas do Liberalismo, entendido como a ascensão do Estado de Direito, oriundo da contestação de uma ordem política pautada em privilégios hierarquizantes e na luta por liberdades religiosas e de expressão. Compreende-se por direitos humanos aqueles contemplados pelas Declarações Universais originadas das Revoluções Americana [1776] e Francesa [1789]⁶⁰⁻⁶¹, que visam garantir direitos individuais, como a segurança, a liberdade e a propriedade aos cidadãos. No século XX, depois das experiências totalitárias e do holocausto, a Declaração de 10 de Dezembro de 1948 é assinada sob o compromisso de que esses horrores não se repitam, tendo por valor máximo, a dignidade humana. Nas últimas declarações de direitos propostas pela Organização das Nações Unidas (ONU), a noção de direitos foi ampliada, incluindo questões como os direitos das crianças, das mulheres, dos refugiados, dos deficientes, dos idosos, das culturas; combate ao racismo, à intolerância, à violência ou mesmo à xenofobia⁶². Nunca se falou tanto em direitos, e nunca se disputou tanto por seus significados e aplicações.

⁶⁰ Já no século XVIII, Burke (1997), contrário aos princípios da Revolução, julgava que os direitos por ela promulgados são abstrações que fazem tábula rasa do passado e “massacram” os indivíduos em nome de seus princípios. Recomenda aos ingleses que não venham a tomar o exemplo dos franceses para melhorar a Constituição Britânica, mas sim o contrário. Respondendo a essa crítica, Thomas Paine – também inglês, já havia escrito panfleto de apelo à independência dos E.U.A. e tinha feito parte da Convenção revolucionária francesa – escreveu, em *Direitos do Homem* [1791-1792], que o precedente e a continuidade histórica não tem valor algum, sendo os direitos nascidos a cada nova geração. Para Paine (2005), a sociedade funciona como uma associação de proprietários que permite a cada membro gozar plenamente direitos depositados numa reserva comum (common stock). Ela não repousa na limitação do direito natural – a limitação é inicial – pois o direito é proporcional ao poder de cada indivíduo, aumentando seu “capital”.

⁶¹ Marx em *A Questão Judaica* (2005) entende os direitos humanos, propostos pela Revolução de 1789, como incitadores de “mônadas amontoadas” (Ibid.. p. 35). Segundo ele, os direitos humanos surgem na passagem histórica do feudalismo para a revolução burguesa. Na primeira ordem, o indivíduo “não existia”, enquanto na segunda, a sociedade civil rompe-se em duas partes: o indivíduo e a situação civil, com seus elementos materiais e espirituais. Essa passagem assinala o triunfo da sociedade burguesa e do homem egoísta, limitado e si mesmo, que busca defender seu interesse pessoal, sua propriedade privada, fazendo da vida política um simples meio para atingir tal fim. Por isso mesmo, seu direito mais reivindicado é justamente o da segurança.

⁶² Só para citar algumas:

1961 Declaração de Concessão de Independência para Países e Povos Coloniais;

1965 Declaração sobre o Fomento (da Paz) entre a Juventude, os Ideais da Paz, Respeito Mútuo e Compreensão ONU;

1971 Declaração dos Direitos do Deficiente Mental ONU;

1974 Declaração sobre a proteção da Mulher e da Criança em Estados de Emergência e de Conflito Armado ONU;

1975 Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes;

1975 Declaração sobre a Proteção de Todas as Pessoas Contra Tortura e outros Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes ONU;

1976 Declaração Universal dos Direitos dos Povos;

1978 Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais ONU;

Segundo Norberto Bobbio, a “Era dos Direitos” representa não só o reconhecimento e proteção aos Direitos Humanos, mas também a base das Constituições democráticas. No complexo debate sobre a validade dos Direitos Humanos, alguns autores ressaltam como esse novo conceito de “homem dos direitos” fora historicamente constituído por processos que não foram pacíficos nem universais, impondo ao restante da população uma nova ordem dos “vencedores”.

A esse respeito, Jacques D’Hondt (s/d) afirmou que a ação revolucionária vence ao conseguir que os esses novos direitos sejam aceitos pela maioria. Assim se deu na França revolucionária, na abolição jurídica da escravidão da América, na concessão de direitos às mulheres, na abolição da servidão na Rússia, com os Chouans ou mesmo na Guerra de Vendéia. Diante dessa realidade, não é possível entender os direitos do homem sem a devida compreensão dos seus períodos de recusa, sua contestação, seu conflito. Diante dessas atitudes e reviravoltas torna-se incompreensível, para D’Hondt, uma referência arquetípica aos direitos do homem. O autor também enfatiza a uma desconfiança necessária em relação aos direitos ditos universais. Do contrário, reinariam “a perfídia e a alienação”, legitimadoras da liberdade pela força. Embora compreenda “os direitos como garantidores de um mal menor” - na ausência de harmonia - conclama um pensamento político que vislumbre um “estado para além dos direitos”, onde os hábitos de cidadania tomem seu espaço.

Também de forma crítica, Michel Villey (s/d) afiança que os tão proclamados direitos do homem não são questionados por se mostrarem revestidos das falsas aparências de uma religião, com seus mitos (homens nascem livres e iguais), mistérios (seu conteúdo se evidencia misterioso, com clero e templos), celebrações (na ONU e na UNESCO) e apologias (na escola pública francesa não se pode falar de Deus, mas somos ordenados a falar em Direitos Humanos). E mais, tais direitos são ambíguos e contraditórios, possuem pontos

1981 Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas ONU;

1981 Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos;

1981 Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções ONU;

1990 Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien ONU;

1993 II Conferência Internacional de Direitos Humanos – Viena;

1994 ONU Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial;

1994 Década da Educação para os Direitos Humanos da ONU;

1995 Convenção de Haia – Convenção sobre Cooperação Internacional e Proteção de Crianças e Adolescentes em Matéria de Adoção internacional ONU;

1995 Declaração da IV Conferência Mundial sobre as Mulheres;

1995 Declaração de Princípios Sobre a Tolerância ONU;

1996 Brasil Lança Plano Nacional de Direitos Humanos – terceiro país;

1998 A Comissão Verdade e Reconciliação conclui seu relatório sobre os crimes do regime racista sul-africano.

positivos, como a defesa do indivíduo contra as tiranias dos governantes, mas são flexíveis em todos os aspectos, uma vez que não são realmente universais, colocam-se a serviço do poder, abrindo caminho para um Estado forte, e nos “atrofia o senso de justiça”, pois não ressaltam o dever moral que temos para com os outros, mas o direito que uma minoria tem para reivindicar garantias judiciárias para um só grupo, aquele que os acessam. Nesse sentido, a expressão “direito” torna-se equivocada, pois ela indica uma “pluralidade de pessoas” e querer reduzi-la é uma “aberração lógica”. Para Villey, devemos recusar os direitos da maneira em que foram cristalizados, pensando em outras formas de convivência, estabelecendo outras relações de reciprocidade, que pensem contra a fixidez da bandeira dos “teológicos” Direitos Humanos.

Mas nem todos concordam com essa visão, tentando extrair uma certa positividade dos Direitos Humanos, não prescindindo de suas conquistas contra as injustiças e proteções à liberdade. Interessa-nos, neste intenso debate, ressaltar apropriações acerca dos direitos humanos nesse momento de nossa história. Dessa forma, os Direitos Humanos são aqui entendidos como uma plataforma política de disputa, não só entre seus partidários e opositores, mas também entre diferentes assimilações do que eles representam e como devem se posicionar frente às diversas culturas e concepções sobre a justiça(s) e dignidade(s) humana(s).

Como vimos, entre as diferentes críticas feitas aos Direitos Humanos, destacam-se: sua origem ocidental, que negaria a multiplicidade de culturas, a valorização da liberdade individual, novamente vista como um traço do ocidente e seu antropocentrismo, visto que somente o ser humano é sujeito de direitos (BIELEFELDT, 2000, p. 26 e 27). Em função da sua universalidade (todos os artigos da Declaração de 1948 começam ou por *Todos* ou por *Ninguém/Nenhum(a)*), o debate intercultural é inevitável aos direitos humanos.

No entender de Boaventura de Souza Santos (2006, p. 434), deve causar perplexidade a forma como os direitos humanos foram aliados a ideais emancipatórios, no tocante à Guerra Fria. Isso porque, duplos critérios foram utilizados pelos liberais para avaliar as violações ocasionadas por ditadores complacentes com os países centrais, do lado do capitalismo, o que acentuou seu caráter de “globalismo localizado”. De qualquer forma, diante a aparentemente irreversível suspeita aos projetos de emancipação após o colapso socialista, as mesmas forças que negavam os direitos humanos parecem hoje invocá-los para preencher o vazio deixado pelo socialismo. Seria isso possível? A resposta do sociólogo português é um sim, porém

bastante condicional. Para Boaventura, a busca de um senso comum que defina uma nova cultura política emancipatória deverá recusar o universalismo abstrato e imperial dos Direitos Humanos, através de diálogos interculturais, sob diferentes concepções de dignidade humana. Esses diálogos só são possíveis, no entender do autor, quando feitos por uma *hermenêutica diatópica*, assente na ideia de incompletude de todas as culturas, que contemple a diversidade cultural, social e epistemológica do mundo. Ao expor que uma “mestiçagem ou interpenetração de preocupações e concepções” (Ibid., p. 443), só possível com a ocorrência de igualitárias relações de poder entre as culturas, Boaventura valoriza o que ele chama de “meta-direito intercultural”, capaz de “presidir a uma articulação pós-colonial e multicultural das políticas de igualdade e de identidade” e postula: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Ibid., p. 313 e 462).

A possibilidade dessa política contra-hegemônica, nada relativista – por tomar a dignidade humana como absoluta e irreduzível – ampara o “multiculturalismo emancipador”. Esse multiculturalismo é contrário à sua versão “conservadora”, na medida em que nega o essencialismo cultural, encontrando um equilíbrio na dialética global-local, ao promover a tradução e detectar o que é diferente nas diferenças (Ibid.). Para superar as desigualdades e exclusões da globalização neoliberal, Boaventura aposta numa utopia que abra caminho para uma “política cosmopolita insurgente” (Ibid., p. 470), com a reconstrução pós-imperial dos direitos humanos centrada na desconstrução dos atos massivos de supressão constitutiva, com base nos quais a modernidade ocidental foi capaz de transformar os direitos vencedores em direitos universais (Ibid.).

Essa ideia de Boaventura, pautada na crença de um novo acordo para um novo paradigma da razão e numa tentativa epistemológica de união dos preceitos geradores de desigualdade (de matriz marxista) e da exclusão (postulada por Foucault) é apenas uma, entre várias leituras sobre a relevância da diversidade cultural para um mundo mais justo. O pós-colonialismo, a crise das metanarrativas, a impossibilidade de abafamento das demandas surgidas no pós-guerra, com os novos movimentos sociais, ou mesmo a potencialidade de que todos estamos vulneráveis a sermos uma vida matável, suscitaram outras leituras e diferentes apropriações sobre os Direitos Humanos.

DIFERENÇAS, TRADUÇÃO, HIBRISMO, EXCLUSÃO

Movimento II da 1ª Parte: Diferenças, Tradução, Hibridismo, Exclusão

1.5 Agamben e Foucault: vida nua e diferença na biopolítica

Et c'est [ce que la biologie a à dire aujourd'hui des races humaines] là aussi qu'un savoir scientifique rigoureux peut prendre un sens politique immédiat à une époque où la condamnation globale, répétitive du racisme, mêlée à une tolérance de fait, permet aussi bien le maintien des pratiques ségrégatives, d'insidieuses tentatives «scientifiques» comme celles de Jensen ou la honteuse résolution d l'O.N.U. sur le sionisme. Plutôt qu'une rhétorique où les indignations abritent tant de complicités, un filtrage du problème des races en termes scientifiques est indispensable.
Foucault "Bio-histoire et bio-politique"

Conforme vimos, tornam-se cada vez mais evidentes as relações entre a diversidade das formas culturais, a justiça e diferentes concepções sobre a dignidade. Esses fenômenos levantam ambíguas questões e *desentendimentos* sobre quem seriam os portadores de direitos diferencialistas, ou se os "Direitos Humanos" atenderiam a todas as diferenças emergentes das novas demandas sociais. Se, no primeiro movimento dessa primeira parte apresentamos tendências teóricas baseadas em noções abstratas de direitos, reconhecimento e identidade, nesse segundo movimento, que ora propomos, nosso intuito é analisar os autores vinculados às concepções pós-estruturalistas, que "desconfiam" dos universais abstratos propostos por tradicionais teorias filosóficas, interessando-se mais pelos conceitos de *discurso* do que de *ideologia*. Da mesma maneira que as questões relacionadas ao reconhecimento e diferentes formas de multiculturalismo tornam-se cada vez mais presentes aos discursos educacionais, também florescem diversas críticas sobre a construção dos saberes presentes nos currículos escolares baseadas em tendências pós-modernas e pós-estruturais. Os estudos culturais também crescem em importância nos atuais debates sobre educação. Dentro dessa arena de disputa que a Escola se torna quando as demandas culturais convertem-se em políticas públicas, parece-nos imprescindível também entender como esses autores presentes nesse movimento analisam a produção dos discursos sobre a diferença, a alteridade, a identidade, a subjetividade e mesmo os significados culturais propostos pelas vertentes multiculturalistas.

Estranhando certas concepções de direito, justiça, pluralidade e cultura, os pós-estruturalistas deslocam nosso olhar, mostrando a questão das diferenças como construção, também repletas de significados e produtoras de novas subjetivações. Desnaturalizando, por exemplo, o conceito de cidadania diferenciada, o filósofo italiano Giorgio Agamben (2002) – inspirado, principalmente em Walter Benjamin, Hannah Arendt e Michel Foucault – recusa direitos previamente garantidos, indagando a necessidade de uma política integralmente nova,

que não seja fundada na exceção dos desprovidos, baseada em simples tutela; mas com autônomas e novas práticas políticas, negadoras do assistencialismo.

Segundo Giorgio Agamben (Ibid.), o corpo do cidadão veio a ocupar uma posição central nos cálculos e estratégias do poder do Estado; transmutando a política em biopolítica. Esse processo teria início com a politização do *oikos* (economia doméstica) enquanto distinto da *pólis* (vida política do cidadão). Recorrendo ao direito romano arcaico e utilizando-se da figura do *Homo Sacer* – que representa os indivíduos que poderiam ser executados, portanto matáveis – Agamben apresenta a *vida nua* (ou vida matável) como própria à *biopolítica*. No espaço biopolítico, a “vida nua” é o novo sujeito político e social, o “novo corpo biopolítico da humanidade”. O surgimento de seu fenômeno é expresso pela indissociabilidade entre o corpo biológico (*zoé*) e o corpo político (*bíos*), principalmente após o advento da modernidade: “Na sua forma mais extrema, aliás, o corpo biopolítico do Ocidente (esta última encarnação da vida do homo sacer) se apresenta como um limiar de absoluta indistinção entre o direito e fato, norma e vida biológica” (Ibid., p. 193). Eis a pergunta inicial do filósofo italiano: onde está o ponto de intersecção entre o modelo jurídico institucional e o modelo biopolítico de poder? Para que possamos alcançar os conceitos fundamentais dessa questão, convém remeter a algumas ideias de Foucault e sua concepção sobre a *biopolítica*.

Michel Foucault, problematizando a descrição e análise de fenômenos políticos e sociais, investigará com afincado as manifestações de poder e seus dispositivos, ou melhor, de sua microfísica; porém, certamente Foucault não gostaria de ser enquadrado como aquele que escreveu uma teoria sobre o poder, por dois motivos:

1. Como lembra Albuquerque (1995), ele rejeitava a ideia de Teoria com T maiúsculo, à qual atribuía uma função de poder muito mais do que de instrumento de conhecimento, “quando trata de maneira mais sistemática do poder, Foucault prefere falar em ‘precauções metodológicas’, ‘regras’, etc., e nunca em teoria” (p.105);
2. Como Foucault mesmo afirmou in *O sujeito e o poder* (1995):

Eu gostaria de dizer [...] qual foi o objetivo do meu trabalho [...]. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornarem-se sujeitos (p.231).

Para responder à questão: “como nos tornamos o que somos?” Foucault elucidou que o poder não se exerce, mas circula, ou só funciona em cadeia, de forma microfísica. Este:

Nunca está localizado aqui ou ali, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2000, p. 183).

O que interessa a Foucault é o estudo das técnicas políticas (ciência do policiamento) em manifestações de poder vinculadas ao processo de subjetivação (tecnologias do eu). Em seu texto *Omnes et singulatim: por uma crítica da “razão política”* (Ibid., 1996, p. 77-98), o filósofo francês expõe que desde Kant o papel da filosofia é o de impedir que a razão ultrapasse os limites da experiência; mas a partir do mesmo momento – ou seja, desde o desenvolvimento dos Estados Modernos e a organização política da sociedade – a filosofia também deve estar atenta em relação aos poderes excessivos da racionalidade política. Devido a isso, Foucault – ao analisar historicamente a “arte de governar” – investiga como o Ocidente, desde os gregos, entendeu a política. Sugere a utilidade de serem analisadas as técnicas de poder orientadas para indivíduos e destinadas a dirigi-los de forma contínua e permanente; para tanto, mostra a passagem de uma modalidade pastoral de poder (centralizado e centralizador) e como esse pastorado acabou associado a seu oposto, o Estado. Esta política como “atividade” só é possível ser entendida a partir de alguns postulados básicos. Parafraseando suas ideias:

1. O poder não é uma substância, é simplesmente um tipo de relação entre indivíduos. Trata-se de relações específicas, que não se reduzem a troca, produção, comunicação, embora estejam ligadas a estas últimas. Seu traço característico é que certos homens podem determinar por completo a conduta de outros, mas nunca de maneira exaustiva ou coercitiva. Não existe poder sem oposição, resistências, ou revoltas em potencial.
2. Como todas as relações entre os homens, muitos fatores determinam o poder. A racionalização também age incessantemente sobre ele. Não uma racionalização característica aos processos econômicos, de produção e comunicação ou mesmo a do discurso científico. O governo dos homens pelos homens envolve certo tipo de racionalidade, arte, estratégia de governo, não somente violência instrumental.
3. Portanto, os que resistem não podem culpar somente uma forma de poder ou instituição, ou culpar a razão em geral. É preciso questionar a forma de racionalidade envolvida. A questão é: como são racionalizadas as relações de poder?
4. Durante vários séculos, o Estado foi uma das mais notáveis, e temíveis, formas de governo humano.

A partir disto, torna-se questão para Foucault, como o Estado político moderno (embora este não seja o ponto de partida para sua analítica sobre o poder) assumiu predominância sobre a sociedade e passou a agir na esfera das menores partículas constitutivas do corpo social: os corpos dos indivíduos. Com isso, tem-se a conversão da política em *Biopolítica*.

Como lembrado por Agamben (2002), Foucault (1984, p. 128), na quinta e última parte do seu primeiro volume da *História da Sexualidade: a vontade de saber* – intitulada “Direito de Morte e Poder sobre a Vida” – discorre sobre o direito de vida e de morte, tanto sob a forma antiga quanto a forma moderna, como um “direito assimétrico”. O soberano só exerce seu poder sobre a vida pela morte que tem condição de exigir. O direito que é formulado como “de vida e morte” é, de fato, o direito de causar a morte e deixar viver, pois nesse tipo de sociedade, conforme diz, direito e apreensão das coisas, do tempo, dos corpos, e finalmente da vida, culminava com o privilégio de se apoderar da mesma para suprimi-la. Já na Idade Moderna, ocorre uma ruptura e o que interessa é o discurso das raças por meio das guerras entre nações, o que faz dissolver a tradicional identidade entre povo e monarca. Com isso, o poder passou por uma profunda transformação de seus mecanismos:

O “confisco” tendeu a não ser mais sua forma principal, mas somente uma peça, entre outras com funções de incitação, de reforço, de controle, de vigilância, de majoração e de organização das forças que lhe são submetidas: um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que barrá-las, dobrá-las ou destruí-las. Com isso, o direito de morte tenderá a se deslocar ou, pelo menos, a se apoiar nas exigências de um poder que gere a vida e a se ordenar em função de seus reclamos (Ibid.).

O “velho direito de *causar* a morte ou *deixar* viver foi substituído por um poder de causar a vida e devolver à morte” (Ibid., p. 130), e o poder do “gládio” passou a ser “fausto”, ou seja, o que agora interessa é a ordem do cerimonial político que assegure a vida, tornando a morte o mais privado e secreto de seus momentos. Segundo Foucault, esse poder sobre a vida desenvolveu-se em duas formas principais:

1. No século XVII a *anátomo-política* do corpo humano, ou o “corpo como máquina”: seu adestramento, ampliação de aptidões, extorsão de suas forças, crescimento simultâneo de sua utilidade e docilidade⁶³, na sua integração em sistemas de controle

⁶³ Em sua obra *Vigiar e Punir* (2003), de 1975, Foucault investiga como a sociedade ocidental, desde os séculos XVII e XVIII, indica o recrudescimento de um tipo de disciplina, que passa a ser usada de maneira diferente daquela que antes já existia nos conventos ou oficinas, porque se volta para fins utilitários, onde o corpo é

eficazes e econômicos, assegurados por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas;

2. No século XVIII - “corpo-espécie”: transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar, assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: *uma biopolítica da população*.

O autor interessa-se, ao avaliar essas formas, na pertinência do modelo de guerra nas relações de poder. Com a inversão do aforismo de Clausewitz: a paz é a continuação da guerra por outros meios, pela máxima: a política é a continuação da guerra por outros meios, Foucault (1999) indica os processos antagônicos que provém de um estado dotado de instituições guerreiras. A guerra é percebida nas filigranas da paz, com o privilégio e monopólio do Estado Moderno. Tentando “desamarrar ou livrar” a análise do poder da tríplice preliminar “do sujeito, da unidade e da lei”⁶⁴, ressalta as relações e os seus operadores:

Portanto, não perguntar aos sujeitos como, porquê, em nome de que direito eles podem aceitar deixar-se sujeitar, mas mostrar como são as relações de sujeição efetivas que fabricam sujeitos. Em segundo lugar, tratar-se-ia de ressaltar as relações de dominação e de deixá-las valer em sua multiplicidade, em sua diferença, em sua especificidade ou em sua reversibilidade: não procurar, por conseguinte, uma espécie de soberania fonte dos poderes; ao contrário, mostrar como os diferentes operadores de dominação se apóiam uns nos outros, remetem uns aos outros, em certo número de casos se fortalecem e convergem, noutros casos se negam ou tendem a anular-se. Eu não quero dizer, é claro, que não há, ou que não pode atingir nem descrever os grandes aparelhos de poder. Mas eu creio que estes funcionam sempre sobre a base desses dispositivos de dominação (Ibid., p. 51).

“diretamente mergulhado num campo político” e “as relações de poder têm alcance imediato sobre ele”, porque este só se torna útil se é ao mesmo tempo “produtivo e submisso”. Foucault nos traz a genealogia do poder de punir, dos suplícios teatrais aos rituais modernos de execução capital demonstrando, que o nascimento das modernas concepções sobre punição resultaram de uma estratégica mutação nas possibilidades de uso do poder e do saber, em que as práticas punitivas, exercidas agora nos interiores dos estabelecimentos institucionais sob o signo circular e vigilante do *panoptismo* [princípio de vigilância inspirado nos projetos utilitaristas de Jeremy Bentham], abandonaram seu princípio exclusivamente repressivo para se inserirem na órbita reformativa. Em lugar de simplesmente castigar, trata-se agora de recuperar, atingindo o ideal da *ortopedia social*, onde a permanente vigilância perpetrada pelos olhares tutelares dos técnicos representa tática de segurança e máxima eficácia. A nova tecnologia de “poder-saber” localiza na escola (além da fábrica, do quartel e, principalmente da prisão) um dos espaços sociais apropriados para produzir o *corpo dócil*, economicamente produzido, politicamente disciplinado e culturalmente devotado à prática e as razões do Estado. Não decorre daí, segundo nossa compreensão, que escola seja somente ou impreterivelmente, um lugar de docilização dos corpos.

⁶⁴ Por isso, segundo Foucault (1999), as teorias contratualistas, principalmente a hobbesiana, que apresentam a guerra ideal e o modelo jurídico de soberania, não dão conta das relações de poder, ao fazer da lei seu princípio fundamental.

Interessado em como o fascismo (mas o stalinismo também), ofereceu às biopolíticas raciais um viés de pureza de sangue e ortodoxia ideológica (Ibid., 334), Foucault investiga como a *norma* é o elemento que circula entre a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica (Ibid., 302), com o cruzamento da norma disciplinar e da regulamentação, o que lhe permitiu cobrir todo o corpo da população através de um poder anatômico, de um *biopoder*. O enfrentamento administrativo será biológico, com o racismo operando como o corte entre a minha existência e a do outro⁶⁵, estabelecendo cesuras no interior desse contínuo biológico:

O racismo vai permitir estabelecer, entre a minha vida e a morte do outro, uma relação que não é uma relação militar e guerreira de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológico: “quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu – não enquanto indivíduo, mas enquanto espécie – viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar”. A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura (Ibid., p. 305).

Dividindo os estados, *grosso modo*, entre *Estados de Justiça* (territorialidade do tipo feudal, sociedade da lei), *Estados Administrativo* (territorialidade fronteiriça, com regulamentos e disciplinas – séculos XV e XVI) e *Estados de Governo* (sociedade controlada por dispositivos de segurança, com instrumentalização do saber econômico e massa da população e território se estendendo) (Id., 2008c), Foucault intenta inverter a fenomenologia e sua relação com os objetos, substituindo o ponto de vista interno pelas estratégias e táticas (externas), em outros termos, interessa-lhe como as tecnologias de poder são formuladas. Para tanto, o autor pesquisa uma história da governamentalidade⁶⁶, ou seja:

[...] o conjunto constituído das instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem como alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança [...] a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há

⁶⁵ O corte pode ser pensado como a fronteira entre o *normal* e *patológico*. A definição de normal operada por Foucault é tomada de Canguilhem (2007), para quem o normal não é um conceito estático ou pacífico, e sim dinâmico e polêmico. Dessa forma, o considerado normal é uma produção da norma, que lhe atribui valor.

⁶⁶ Mais interessado na interação entre si e os outros, e nas tecnologias de dominação individual, Foucault definirá governamentalidade, em 1982, como “tecnologia de dominação sobre os outros e as tecnologias de si” (FOUCAULT, 2004, p. 324).

muito tempo, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina (Ibid., p.143 e 144).

Vê-se, no entender de Foucault, o surgimento de um saber político que posiciona suas preocupações na noção de população, de sociedade – com a passagem de um “Estado de População” em um “Estado de Território” e os mecanismos suscetíveis de assegurar sua regulação. Mas, como assevera (Id., 2008d), não se trata de uma substituição, e sim de uma nova ênfase: da aparição de novos objetivos, portanto de novos problemas e de novas técnicas. Foucault afirma (Ibid.) que os problemas com as questões biopolíticas ocuparam, desde o século XIX, um lugar crescente; e que ele não poderia dissociar esses problemas do quadro da racionalidade política no interior do qual surgiram e adquiriram sua acuidade, ou seja, o “liberalismo”, entendido como um sistema que terá por desafio preocupar-se com o respeito aos sujeitos de direito, com a liberdade de iniciativa dos indivíduos e com o fenômeno da população, seus efeitos e problemas específicos. Para investigá-lo, Foucault o considera:

[...] não como uma teoria, nem como uma ideologia e, ainda menos, é claro, como um modo da “sociedade se representar”, mas como uma prática, como uma “maneira de fazer” orientada para objetivos e se regulando através de uma reflexão contínua. **O liberalismo deve ser analisado, então, como princípio e método de racionalização que obedece, e aí está sua especificidade, à regra interna da economia máxima.** Enquanto toda a racionalização do exercício do governo visa a maximizar seus efeitos, diminuindo, o máximo possível, o custo (entendido no sentido político não menos que no econômico), a racionalização liberal parte do postulado de que o governo (trata-se, nesse caso, é claro, não da instituição “governo”, mas da atividade que consiste em dirigir a conduta dos homens em quadros e com instrumentos estatais) não poderia ser seu próprio fim. Não tem em si próprio sua razão de ser e sua maximização, mesmo nas melhores condições possíveis, não tem de ser o seu princípio regulador. Nisso o liberalismo rompe com essa “razão de Estado”, que desde o final do século XVI tinha buscado no exercício e no reforço do Estado a finalidade capaz de justificar uma governamentalidade crescente e de regular o seu desenvolvimento (Ibid., p. 432). (grifo nosso)

Essa prática de governo será atravessada pelo princípio: “governa-se sempre demais”, ou pelo menos, segundo Foucault, é preciso sempre suspeitar de que se governa demais. A racionalização da prática de governo implica sua maximização em condições otimizadas, na medida em que a existência do Estado supõe prontamente o exercício de um governo. Sendo assim, a reflexão liberal não parte da existência do Estado, mas da *sociedade* que se apresenta

em relação complexa de “exterioridade” e “interioridade” em relação a ele; é essa sociedade que permite inverter a questão: como governar mais pelo menor custo possível? Por outra: para que é preciso governar? Em vez de fazer da distinção Estado/sociedade civil um universal histórico e político que pode permitir interrogar todos os sistemas concretos, Foucault analisa essa distinção como “forma de esquematização própria de uma tecnologia particular de governo” (Ibid., p. 434). Dessa forma, convém lembrar que a sociedade civil, para Foucault:

[...] é um conceito de tecnologia governamental, ou antes, é o correlativo de uma tecnologia de governo cuja medida racional deve indexar-se juridicamente a uma economia entendida como processo de produção e de troca. A economia jurídica de uma governamentalidade indexada à economia econômica: é esse o problema da sociedade civil e creio que a sociedade civil, aquilo que aliás logo chamará sociedade, o que se chamará no fim do século XVIII de nação, aliás, tudo isso é que vai possibilitar uma prática governamental e a uma arte de governar, uma reflexão sobre essa arte de governar, logo a uma tecnologia governamental, uma autolimitação que não infringe nem as leis da economia nem os princípios do direito, que não infringe tampouco nem sua exigência de generalidade governamental em a necessidade de onipresença do governo. Um governo onipresente, um governo que nada escapa, um governo que obedece às regras do direito, um governo que respeita a especificidade da economia, será um governo que administrará o social [...] A sociedade civil não será a humanidade em geral; será o conjuntos, conjuntos do mesmo nível, ou conjuntos de nível diferente que vão agrupar os indivíduos num certo número de núcleo. [...] **A sociedade civil não é humanitária, é comunitária** (Ibid., p. 403 e 410) (grifo nosso).

Em tal sociedade civil-comunitária, *o homo economicus* compõe seu elemento indissociável. Segundo o autor, ele é o ponto abstrato, ideal e puramente econômico que povoa a densa, complexa e plena sociedade civil. Ou ainda:

a sociedade civil é o conjunto concreto no interior do qual é preciso recolocar esses pontos ideais que são os homens econômicos, para poder administrá-la convenientemente. Logo, *homo economicus* e a sociedade civil fazem parte do mesmo conjunto, o conjunto da tecnologia da governamentalidade liberal (Ibid.)

Porém, constituindo-se como síntese e subordinação espontâneas no interior da qual o vínculo econômico encontra seu lugar, a sociedade comunitária, tão repleta de seguranças e que liga entre si sujeitos concretos e diferentes, também é ameaçada por esse vínculo

econômico.⁶⁷ Nesse sentido, o liberalismo não deve ser entendido como uma utopia que não se realizou, mas como uma governamentalidade que se opõe à anterior, evitando seus abusos.

Então:

[...] o liberalismo não deriva mais de uma reflexão jurídica do que de uma análise econômica. Não é a idéia de uma sociedade política fundada num laço contratual que lhe deu origem. Mas, na busca de uma tecnologia liberal de governo, revelou-se que a regulação pela forma jurídica constituía um instrumento mais eficaz do que sabedoria ou a moderação dos governantes (...) esta regulação foi buscada pelo liberalismo na “lei” [...] “O Estado de Direito [...]” e a organização de um sistema parlamentar realmente representativo” estão vinculados, durante todo o começo do século XIX, ao liberalismo, mas do mesmo modo que a economia política, utilizada a princípio como **critério da governamentalidade excessiva, não era liberal nem por natureza, nem por virtude, tendo induzido, rapidamente, atitudes antiliberais, também a democracia e o Estado de direito não foram forçosamente liberais, nem o liberalismo forçosamente democrático e nem mesmo vinculado às formas de direito** (Ibid., p. 435 e 436) (grifos nossos).

Para Foucault, a questão liberal representou a dimensão constante desse fenômeno na Europa, aparecida em primeiro lugar na Inglaterra como “vida política”, sendo um dos elementos constituintes dessa “vida”, se é que ela existe. A prática governamental encontra-se limitada em seu excesso possível, pelo fato de ser objeto de debate público quanto a seu “bem ou mal”, ou ainda, quanto sua “demasia ou carência”. Dessa forma, o que deveria, portanto, ser questionado é a maneira como os problemas específicos da vida e da população foram inseridos no interior de uma prática de governo que, sem nunca ter sido liberal, não cessou de estar “obcecada”, desde o final do século XVIII, pela questão do liberalismo.

Ao seguir esse raciocínio analítico, entende-se o liberalismo como um “novo tipo de racionalidade na arte de governar esse novo tipo de cálculo que consiste em dizer e em fazer o governo dizer ‘aceito, quero, projeto, calculo que não se deve mexer em nada disso’” (Ibid., p. 28). Foucault investigou os elementos da “crise no dispositivo de governamentalidade” (Ibid., p. 95), aliando as crises do capitalismo e, por decorrência, as crises do liberalismo, tentando entender (e não interpretar – como ele próprio pondera) como o *neoliberalismo* surgido em Chicago e o *ordoliberalismo* alemão, formam-se como respostas a essas crises. Foucault também estuda o caso do neoliberalismo francês e percebe como este segue os princípios neo/ordo liberais em que “a economia é essencialmente um jogo” desenvolvido entre parceiros (Ibid., p. 277), mas que a sociedade inteira deve ser permeada e se inserir, seja pelo

⁶⁷ Podemos aqui, perceber mais um *desentendimento* em relação ao termo comunidade, ou mesmo democracia humanitária.

assistencialismo (que ataca os efeitos e não a razão da pobreza) ou pela gestão empreendedora, nesse jogo econômico.

Não há um fora, e o “Estado tem por função essencial definir as regras econômicas do jogo e garantir que sejam efetivamente bem aplicadas. Quais são essas regras? Elas devem ser tais que o jogo econômico seja o mais ativo possível, que beneficie, por conseguinte, o maior número possível de pessoas”, como um novo contrato social, que modificará as relações entre tudo que havia sido elaborado pela política ocidental, havia séculos (Ibid., p.278-282). Nesse contexto, a sociedade civil assume vital importância, na medida em que, segundo Foucault, o que caracteriza a racionalidade liberal, a regulação do governo pela racionalidade, se dá “no princípio de regulamentação da arte de governar no comportamento racional dos que são governados” (Ibid., p. 423).

Esse seria o ponto de clivagem: não que tenham desaparecido outras formas de poder em que se governava através da verdade (seja religiosa ou jurídica), mas agora temos, a partir do século XIX, toda uma série de racionalidades governamentais (verdade, Estado soberano, agentes econômicos, os próprios governados) que se “acavalam, se apóiam, se contestam, se combatem, se combatem reciprocamente” constituindo a política – definida por Foucault – como, ao mesmo tempo, “o jogo dessas diferentes artes de governar com seus diferentes indexadores e o debate que essas artes de governar suscitam” (Ibid., p. 424).

A partir desse ponto, como podemos compreender as lutas contemporâneas, geradoras de discursos, materialidades e práticas percebidas, por exemplo, pelos movimentos diferencialistas? Foucault (1995, p.234-236) chamava tais lutas de *transversais*, atribuindo-lhes uma imediatividade não limitada a um local e nem se opondo a um único inimigo. São também específicas, constituindo-se como batalhas contrárias às subjetivações abstratas que nos dizem o que somos através de um regime de saber. Contrárias tanto às formas de dominação (étnica, social e religiosa) e às formas de exploração (que separa indivíduo daquilo que produzem), quanto a tudo o que liga os indivíduos a si, submetendo-os e subjugando-os.

Foucault, ao supor a inexistência dos universais abstratos, concebe a subjetividade como um construto histórico, fabricada através de saberes-poderes que classifica os “não se adaptam” à norma estabelecida como os anormais: deficitários, delinquentes, pervertidos, loucos etc. Porém, são com esses “anormais” que formamos relações constitutivas com o que somos, ou melhor, com o que nos tornamos. Em sua compreensão das relações *biopolíticas*, Foucault estabelece as relações de poder e as estratégias de insubmissão como recíprocas, pois, é a partir delas, das lutas, é que o poder calcula a conduta dos “outros”. Por isso que, no

caso do liberalismo, a sociedade civil e suas possíveis insubordinações criam novas racionalidades de governo, pelo máximo ou pelo mínimo.

Conforme Márcio Alves da Fonseca, as análises de Foucault sobre a arte de governar neoliberal talvez nos permitam identificar marcas importantes da atualidade, afinal “no contexto desta arte de governar, a política encontra-se reduzida a uma racionalidade econômica, e, desse modo, é pensada segundo critérios essencialmente técnicos” (FONSECA, 2008 p. 160 e 161), sendo assim, o indivíduo comum não seria o adequado para intervir. Seria necessário, ainda segundo Fonseca, “avançar em uma análise que seja capaz de desfibrar a racionalidade política que as constitui, o que implica identificar sua gênese, descrever seu funcionamento e, assim também, indicar as brechas para o surgimento das ‘contra-condutas’ que a ela podem se opor” (Ibid., p. 161).

É a partir dessa reflexão sobre a biopolítica e o liberalismo que Giorgio Agamben (2002) toma como questão a análise de um poder, ou de uma arte de governar que age nos corpos mesmos dos indivíduos, porém, contrariando Foucault, o filósofo italiano não identifica o surgimento daquela prática no período estipulado pelo primeiro. Pretendendo ultrapassar a concepção foucaultiana de biopolítica (relação política/vida como fenômeno típico da modernidade), ele a identifica na própria base sobre a qual foi erigido o pensamento político ocidental. Segundo Agamben em sua obra *Homo Sacer*:

A presente pesquisa concerne precisamente este oculto ponto de intersecção entre o modelo jurídico-institucional e o modelo biopolítico do poder. O que ela teve de registrar entre os seus prováveis resultados é precisamente que as duas análises não podem ser separadas e que a implicação da vida nua na esfera política constitui o núcleo originário – ainda que encoberto – do poder soberano. Pode-se dizer, aliás, *que a produção de um corpo biopolítico seja a contribuição original do poder soberano*. A biopolítica é, nesse sentido, pelo menos tão antiga quanto a exceção soberana. Colocando a vida biológica no centro de seus cálculos o Estado moderno não faz mais, portanto, do que conduzir à luz o vínculo secreto que une o poder à vida nua, reatando assim com o mais imemorial dos *arcana imperii* (AGAMBEN, 2002, p.14).

A reflexão política, já em seus primórdios (a Grécia do período clássico) identificava aquilo que nós hoje entendemos por “vida” pelo uso de dois termos que, embora se referissem a um mesmo objeto, pertenciam a dois domínios semânticos diferentes: *zoé*, identificado como o simples ato de viver, comum tanto aos homens quanto às plantas e animais; e *bíos*, designando um modo específico de vida, seja de um indivíduo ou de um grupo. A primeira

expressa somente a vida como fato biológico, enquanto a segunda expressa a vida de um determinado modo. A partir desse binômio – desse par antitético – o pensamento político erigiu-se, na reflexão do autor.

Conforme a clássica definição grega, o homem é um animal racional. Para Aristóteles, cada homem é um ente capaz de raciocinar e esta é a diferença específica do gênero “homem” em relação à espécie “animal”, à qual pertence. Conquanto ainda pertencente a tal espécie, o homem é dotado de vida biológica (*zoé*), entretanto, é propriamente homem, no sentido próprio do termo, porque é dotado da capacidade reflexiva. Conforme o estagirita, dado que a racionalidade é uma faculdade que só pode ser desenvolvida na vida em sociedade, o homem é, por natureza, um animal político. Assim, por essa concepção, a vida propriamente humana, seu *bios*, ocorre em certa comunidade política. Desta maneira, a vida humana/política é entendida em oposição àquela que seria a do homem sem o contato político, a vida simplesmente no sentido biológico, a vida nua. Uma vez que a reflexão política admite, inicialmente, a dupla antitética dos conceitos de vida biológica e vida política, a vida nua nunca esteve fora de tal reflexão. Por esse princípio, por definição, a vida nua não é a vida política e a vida política não é a vida nua, sendo esta diferenciação índice imprescindível de determinação de cada uma das duas. O indivíduo que se encontra sob as condições da “vida nua” é o denominado, desde os antigos romanos, de *Homo Sacer*. É aquele que, mesmo estando presente dentro de certa comunidade, é-lhe exceção. Com sua morte sendo inimputável, autorizada, o *homo sacer* – sacro, malvado, impuro – apresenta uma ligação essencial com o terreno que funda o poder soberano, pois esse poder também está dentro e fora do ordenamento jurídico, monopoliza as decisões e sanciona a normalidade, assinalando o limite do ordenamento jurídico, ou seja, a exceção⁶⁸:

A exceção é uma espécie de exclusão. Ela é o caso singular, que é excluído da norma geral [...] e aquilo que é excluído não está, por causa disto, absolutamente fora em relação à norma; ao contrário, esta se mantém em relação com aquela na forma de suspensão. *A norma se aplica exceção desaplicando-se, retirando-se desta.* O estado de exceção não é, portanto, o caos que precede a ordem, mas a situação que resulta da sua suspensão. Neste sentido, a exceção é verdadeiramente, segundo o étimo, *capturada fora (ex-capere)* e não simplesmente incluída (Ibid., p. 25).

Haveria uma simetria entre os corpos do soberano e do *homo sacer*, “no sentido de que o soberano é aquele em relação ao qual todos os homens são potencialmente *homines*

⁶⁸ Agamben (2002) explicita o “paradoxo da soberania” com base nas análises de Carl Schmitt, que define a soberania como forma de decisão sobre a exceção.

sacri e *homo sacer* é aquele em relação ao qual todos os homens agem como soberanos” (Ibid., p. 93). Tal é a estrutura da exceção, que ao excluir incluindo dá consubstanciação à política ocidental. Fora do direito humano e do divino, a figura do soberano é autônoma e nos permite entender uma estrutura política originária, distinguindo entre sacro e profano, religioso e jurídico. Se a exceção encontra-se na relação mais íntima com a soberania, esta se conceitua entre vida e exceção. A caracterização do Sacer prescreve ser ele o que está fora do ordenamento político, o “abandonado”, não mais integrando o “bando” ao qual fazia parte, tornando-se uma figura que se determina em relação ao bando que não mais pertence. Analogamente, o soberano – que não segue as normas dos demais do bando – é simetricamente ao *sacer*, “abandonado”. É a partir do conceito de “bando” que se pode entender a relação de simetria existente entre o soberano e o *sacer*: “O bando é propriamente a força, simultaneamente atrativa e repulsiva, que liga os dois pólos da exceção soberana: a vida nua e o poder, o *homo sacer* e o soberano” (Ibid., p. 117).

É na antítese soberano/*sacer* que Agamben reconhece a gênese da estrutura jurídicoadministrativa – que virá a ser o Estado político moderno sob os princípios do liberalismo – e, é a partir desse quadro, que será possível o entendimento da questão dos Direitos Humanos, na visão desse autor.

Como dito anteriormente, o liberalismo é uma prática exercida na organização política, estabelecendo limites para os excessos do governo. Nessa prática, o homem é detentor de certos direitos que o Estado não pode subverter, devendo sua existência justamente à tarefa de protegê-los, tornando-se necessário, assim, um ordenamento jurídico que determine quais os limites do poder do Estado, justamente os direitos do cidadão. Quais seriam esses direitos? Aqueles expressos⁶⁹ na “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, que em seu artigo 3º defende: “Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”.

Do declarado, entende-se que o primeiro e mais fundamental entre os direitos é o direito à vida, sendo ele que torna os demais possíveis. Essa constatação transfere para o núcleo da reflexão política a vida em seu sentido biológico: o que está em questão é, por princípio, a *zoé*, entendida não somente na sua acepção original, mas como um direito propriamente humano.

⁶⁹ Segundo Agamben (2002), o início da democracia moderna dar-se-ia no *habeas corpus* de 1679, já assegurando a presença do imputado no processo (Ibid., p. 129).

Na modernidade, o pensamento liberal considera a comunidade política não como uma decorrência necessária da natureza humana – conforme pensava Aristóteles – mas algo não natural, arquitetado e criado pelos homens: a teoria do “Contrato Social”⁷⁰. A sociedade será pensada enquanto a soma de indivíduos independentes entre si, que se encontram unidos devido a um contrato originário. Por que os indivíduos se uniram?

Thomas Hobbes, em *O Leviatã*, parte da constatação de que a comunidade política é uma criação humana, logo, não há nada por natureza que restrinja os direitos dos homens que possuem, nesse modelo, direito a tudo o que lhes apetece. São dotados de plena liberdade, não há normas que os contenham. Mas – postula a bem conhecida teoria hobbesiana – esse estado é contrário à conservação da vida, pois se todos podem fazer o que quiserem, não há nenhuma garantia de que a vida de cada um dos indivíduos seja respeitada. A solução para essa situação é a de criar um contrato, no qual os homens aceitem seguir certas regras. Sendo necessário que haja uma instância superior à comunidade, é no âmbito do próprio contrato que se incluem a exceção, o soberano e o Estado.

Conforme Hobbes, o Estado é um gigantesco “corpo” formado pela união dos corpos dos indivíduos que estão sob sua égide, um Leviatã⁷¹. Essa instituição, vinda à existência para

⁷⁰ Thomas Hobbes [1588-1679], ao propor a continuidade do modelo geométrico encontrado em Galileu Galilei para entender o Estado, escreve in *O Leviatã*, um tratado de como o Estado emergiu como uma necessidade de cooperação entre indivíduos, que antes encontravam-se dispersos em *estado de natureza*, ou seja, de anarquia absoluta, tendendo à destruição. Criando um equilíbrio entre ordem e anarquia, o Estado moderno se faz a partir de um acordo entre os homens para que estes tenham a conservação de suas vidas assegurada; um contrato, onde os homens abrem mão de sua liberdade total em troca de segurança. A ideia de um pacto, contrato, consentimento vem de uma necessidade de superar, segundo Hobbes, a teoria aristotélica que vê na cooperação algo natural, próprio do ser humano. Em Hobbes, o homem aparece como *lobo do próprio homem* e o Estado como uma construção artificial para a resolução de um problema. Mas, será que a máquina do Estado pode ser aprimorada de forma a garantir a segurança e ainda assim preservar a Liberdade? Essa será a questão proposta por John Locke [1637-1704]. Tendo como direitos naturais do homem a liberdade, a vida, seus bens e sua segurança, o autor aceitará a proposta hobbesiana, mas não totalmente. Com sua teoria da limitação do poder, o empirista inglês enaltece que o Estado justo deve garantir os direitos naturais através das leis e que podemos ser proprietários de tudo aquilo em que colocamos trabalho; para ele, o estado de natureza, é aquele no qual os indivíduos vivem em perfeita liberdade para ordenar suas ações conforme acharem conveniente, não existe uma entidade que detenha poder coercitivo, o Estado, que regule a ação dos indivíduos. Porém, mesmo não havendo essa instituição, os indivíduos são contidos pela lei da natureza, revelada pela razão, que prediz que um homem não deve prejudicar o outro. Desta forma, embora o estado de natureza seja um estado de total liberdade, ele não é de total licenciosidade, beligerante. Outro filósofo que pensa a emergência do Estado é Rousseau [1712-1778], para este, o grande problema, atingidas a segurança e a liberdade, é como garantir a igualdade entre os indivíduos. Segundo Rousseau, o homem, em estado de natureza é bom, sem propriedade ou coerção, mas já que não podemos retornar a isso, o Estado deve assegurar a igualdade entre seus membros através de um *Contrato Social* em que ocorra alienação total, ou seja, cada associado deve se dar a toda a comunidade, pois cada um dando-se completamente, a condição será igual para todos. Dessa forma ninguém se interessa por torná-la onerosa demais, ou seja, cada um dando-se a todos, não se dá a ninguém.

⁷¹ Michel Villey afirma que Hobbes é o precursor dos direitos humanos. De fato, se contrapormos as ideias de Hobbes e Rousseau, perceberemos que Rousseau era contra a representação proposta por Hobbes, defendendo a vontade geral em uma determinada comunidade política, composta por membros unidos, e não à abstração de uma sociedade geral (conforme também queria Diderot), incapaz de manter membros em comum, só agregando

a manutenção do direito natural à vida, é um produto da racionalidade humana, pois é a própria razão que demonstra sua necessidade.

Constata-se, portanto, naquele que será o princípio do modelo político liberal, dois fatores indissociáveis: vida biológica e racionalidade. Percebe-se que no seio do modelo que servirá de princípio para a Democracia Liberal, encontra-se aberta a porta de entrada – por meio do par racionalidade e defesa da vida biológica – para o posterior surgimento do totalitarismo, que encontrará no Nazismo do século XX seu maior expoente⁷².

O surgimento do Liberalismo coaduna-se com a queda da antiga ordenação medieval, em que a filosofia, as artes e o poder político ordenavam-se a partir da religiosidade. Entendia-se a soberania política como derivada do ordenamento religioso. Com as revoluções do século XVIII, esta relação foi rompida, havendo a separação entre Estado e Igreja. Conforme Agamben (2002), as declarações dos direitos devem ser vistas como o local onde se efetua essa passagem, contrapondo o princípio divino ao conceito de “soberania nacional”. Remetendo ao termo “nação”, “nascimento”, a ideia de nacionalidade postula o pertencer, ocorrida pelo ato biológico de nascer em certa ordenação política. O súdito é agora, por meio da vida crua, natural, transformado em “cidadão”. Conforme Agamben:

Não é possível compreender o desenvolvimento e a vocação “nacional” e biopolítica do Estado moderno nos séculos XIX e XX, se esquecemos que em seu fundamento não está o homem como sujeito político livre e consciente, mas, antes de tudo, a sua vida nua, o simples nascimento que, na passagem do súdito ao cidadão, é investido como tal pelo princípio de soberania. A ficção aqui implícita é que o *nascimento* torne-se imediatamente *nação*, de modo que entre os dois termos não possa haver resíduo algum. Os direitos são atribuídos ao homem (ou brotam dele) somente na medida em que ele é fundamento, imediatamente dissipante (e que, aliás, não deve nunca vir à luz como tal), do cidadão (Ibid., p.135).

Contudo, a contradição em relação ao documento de 1789, “A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, está dada, segundo o filósofo italiano. Com os dois termos (homem e cidadão) referindo-se à mesma coisa, não haveria razão em colocar ambos os nomes no documento. Mas, em contrapartida, se os dois termos designam coisas diferentes, eles referem-se ao indivíduo que agora têm direitos, desde que tenha, ao mesmo tempo, vindo

as pessoas em multidões, que sem experiência particular de cidadania, sonham com um cosmopolitismo de antemão.

⁷² Agamben também analisa como estados totalitários e democráticos assemelham-se no “politizar a morte”, pois ambos usaram cobaias humanas “matáveis”, definiram e redefiniram a morte através dos avanços tecnológicos da medicina, do coma e da eutanásia (Ibid., p.151-172).

ao mundo pertencendo à espécie biológica dos homens e em um espaço geográfico que esteja sob a soberania de certo Estado, conferindo-lhe direitos, que por princípio, seriam seus por natureza.

Nomeando o novo estatuto da vida como origem e fundamento da soberania, a cidadania encarna o novo princípio igualitário. Indagações como “o que é francês? O que é alemão?” – que não se constituíam em problema político, serão submetidas a um constante trabalho de redefinição. Por inserir a impolítica vida natural como princípio de soberania, por ter incluído a vida natural na vida da pólis, é que a biopolítica moderna terá que redefinir continuamente “o que está fora do que está dentro da vida”, o que está dentro e o que está fora da lei. Com tal limiar, que separa a vida da morte movendo-se constantemente, identificamos um novo morto vivente, um novo homem sacro:

Se é verdadeiro que a figura que o nosso tempo nos propõe é aquela de uma vida insacrificável, que, todavia, tornou-se matável em proporção inaudita, então a vida nua do *homo sacer* nos diz respeito de modo particular. A sacralidade é uma linha de fuga ainda presente na política contemporânea, que, como tal, desloca-se em direção a zonas cada vez mais vastas e obscuras, até coincidir com a própria vida biológica dos cidadãos. Se hoje não existe mais uma figura predeterminável do homem sacro, é talvez, porque somos todos virtualmente *homines sacri* (Ibid., p.131).

Se essa é a nova relação política e o novo limite da soberania, a relação de exceção não seria localizável, emergindo ao plano da regra e localizando-se em um espaço no qual, como diria Hannah Arendt, “tudo é possível”: os campos de concentração. Assim:

[...] com o nacional-socialismo, a resposta à pergunta ‘quem e o que é alemão (e, portanto, também: “quem e o que não o é”) coincide imediatamente com a função política suprema. Fascismo e nazismo são, antes de tudo, uma redefinição das relações entre o homem e o cidadão e, por mais que isto possa parecer paradoxal, eles se tornam plenamente inteligíveis somente se situados sobre o pano biopolítico inaugurado pela soberania nacional e pelas declarações dos direitos (Ibid., p.137).

Transformando os espaços da política em vida nua, a biopolítica afirma-se e alarga-se no estado de exceção: “toda vida nua torna-se sacra e toda política exceção” (Ibid., p.155). O valor da vida será mediado através da integração da medicina com a política, característica essencial da biopolítica moderna, pelas fronteiras estabelecidas entre a vida que merece ou não continuar viva. Práticas como a eutanásia e eugenética nazistas, ou mesmo as experiências com as cobaias humanas, mostraram-nos como a tutela da vida, na biopolítica do

terceiro Reich⁷³, foram herdadas da ciência do policiamento setecentista. A política transmuta-se em “dar forma à vida do povo”, tornando o dado biológico em político e vice-versa; e a atividade pública reduz-se ao policiamento.

Nessa conjuntura, os refugiados representam um elemento inquietante, porque rompem com a continuidade entre homem e cidadão, entre nascimento e nacionalidade, fazendo surgir a vida nua, que é o secreto pressuposto da cena política, expondo a ficção da própria soberania moderna tornando-se, como sugere Hannah Arendt, “o homem dos direitos”. Denunciando o campo de concentração como o paradigma biopolítico contemporâneo, Agamben ilustra que a separação entre o humanitário e político hodierno é a “fase extrema do deslocamento entre os direitos do homem e os direitos do cidadão” (Ibid., p. 140). Como já adiantado, o campo de concentração e os refugiados fazem-nos perder as distinções políticas tradicionais, emergindo uma zona de indeterminação logo que seu referente fundamental tenha se tornado a vida nua. Se a vida nua (como Sade também mostrou com seu teatro político) foi codificada nos seus mínimos detalhes, é necessário separar o conceito de refugiado daquele dos direitos do homem e considerá-lo o que ele de fato é, um “conceito – limite” que permite desobstruir o campo para uma nova categoria, em que a “vida nua não mais seja separada e excepcionada no ordenamento estatal, nem mesmo através da figura dos direitos humanos” (Ibid., p. 141).

Com a indistinção entre vida pública e espaço privado, Agamben pensa a recusa dos direitos como fundamental, porquanto os refugiados aparecem na atualidade como fenômeno de massa e a insistência no dogma dos direitos do homem – “sagrados e inalienáveis” – demonstra-se impossibilitada não só de resolver o problema, mas até de simplesmente encará-lo de modo adequado. O aumento do campo pode criar um outro lugar e implodir o Estado de Direito, ao estabelecer o novo *nómos* biopolítico do planeta (Ibid., p. 183). Este campo não representa um retrocesso ao estado de natureza que anuncia “novos pactos sociais”, novas localizações nacional-estatais, mas, “o aflorar à luz do estado de exceção como estrutura permanente de des-localização e des-locação jurídico-política” (Ibid., p. 45), como eventos premonitórios que anunciam, de forma sangrenta, o novo *nómos*.

Notamos, segundo a leitura feita por Agamben, que a biopolítica maneja a categoria “direitos humanos” como elemento de justificação para as intervenções controladoras na vida humana. Embora não concordemos totalmente com os argumentos desse autor, devido a

⁷³ Para Agamben (2002), a vida do Führer se confunde com a do povo alemão, transformando-se em um corpo integral, que coincide zoé e bíos. (Ibid., p. 190).

vislumbrarmos outros lugares possíveis para os Direitos Humanos, reconhecemos o vigor de sua filosofia. Diante de tantas atrocidades, como a atual invasão do Iraque pelos Estados Unidos da América, sob a égide de levar aos “bárbaros terroristas” os Direitos Humanos, ou o aumento desenfreado da exclusão, como denunciado por Fraser, Bauman e Boaventura de Sousa Santos, faz-se necessário repensarmos a política. Como Agamben tão bem ilustrou, se não há retorno dos campos em direção à cidade e cidade/casa tornaram-se indiscerníveis, precisaremos repensar a *vida nua*, pensar em uma nova relação de quem deve ser o novo portador dos direitos políticos, desvinculando a ideia de direitos a ideia de privilégios.

Para tal “àgora hodierna”, proposta, mesmo que de diferentes formas, por todos os autores até aqui estudados, novas práticas de justiça devem ser ao menos tentadas, em lugar das ações humanitárias que engessam a ação política com uma reprodução tutelar/pastoral da vida civil.

Coadunando com Foucault, sabemos que só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento a partir de certas práticas políticas, que dão solo e que formam tal sujeito. Devido a isso, o papel da filosofia crítica, para esse autor, também tem sido o de estar atenta aos poderes excessivos da racionalidade política. Pretendemos, com essas afirmações, analisar como alguns direitos tem sido pleiteados e conquistados sob a égide do direito à diferença, inclusive através das novas leis educacionais brasileiras, objeto da presente pesquisa.

Ressaltamos, devido ao risco que percebemos nessa atual aproximação/convergência das “diferenças culturais” com/em fatos biológicos, que entender as diferenças culturais pela biologia ainda é um recurso bastante utilizado por variadas tendências que celebram a diferença. Julgamos pertinente entender como, na tentativa de suprimir o racismo, alguns grupos reivindicam tendo por base questões biológicas, justamente o que originou esse racismo, mesmo que não de forma exclusiva. Visando monitorar essa tão propalada tendência, Paul Rabinow (2002), antropólogo responsável do Projeto Genoma, define novas formas de identificação, que ele intitula como *biossociabilidades*:

[...] as novas identidades e práticas individuais e grupais, surgidas destas novas verdades [predisposições genéticas]. Haverá grupos portadores de neurofibromatose que irão se encontrar para partilhar suas experiências, fazer lobby em torno de questões ligadas a suas doenças, educar seus filhos, refazer seus ambientes familiares, etc. [...] Nós não estamos falando de algum gene hipotético responsável pela agressão ou pelo altruísmo. Haverá, sim, grupos formados em torno do cromossomo 17, locus 16.256, sítio 654.376, alelo com substituição de uma guanina. Esses grupos terão especialistas médicos, laboratórios, histórias, tradições e uma forte intervenção dos agentes

protetores para ajudá-lo a experimentar, partilhar, intervir e entender seu destino. [...] Formas antigas de classificação cultural da bioidentidade, como raça, gênero e idade, obviamente não desapareceram, não mais do que a medicalização e a normalização, embora os significados e as práticas que as constituem estejam certamente mudando. Práticas pós-disciplinares irão coexistir com tecnologias disciplinares; classificações pós-sócio-biológicas irão colonizar apenas gradualmente contextos culturais mais antigos [...] Meu argumento é simplesmente que essas classificações culturais mais antigas serão reunidas num vasto arranjo de novas classificações que irão se sobrepor, parcialmente substituir, e eventualmente redefinir as categorias mais antigas de diversas maneiras, que vale muito a pena monitorar (RABINOW, 2002, p.147 e 148).

Analisando a racionalidade pós-disciplinar (não pós-moderna), o antropólogo rearticula as formas de entendimento entre corpo e população, pelo viés da biotecnologia. Tendo como alvo a população em risco e o patológico como caminho para a norma, Rabinow defende que se os projetos eugênicos eram moldados em metáforas biológicas, já a nova genética se tornará uma “rede de circulação de termos de identidade e lugares de restrição, em torno da qual e através da qual surgirá um tipo verdadeiramente novo de autoprodução” (Ibid., 143), a da biossociabilidade. São esses “termos de identidade e lugares de transição” que percebemos crescentes nas diretrizes educacionais e que julgamos imprescindível não só seu acompanhamento como sua desnaturalização.

Questões que vinculam direitos, justiça, grupos diferencialistas, cultura e biologia são muito importantes para que possamos analisar esse complexo emaranhado que a diversidade cultural suscita. Também considerando a questão da *identidade e diferença*, alguns autores, influenciados por Foucault e outros pensadores – Deleuze, Lyotard, Lacan e Derrida – refletiram sobre aspectos das diferenças culturais como relações de poder, exercidas através do colonialismo e etnocentrismo. Este é o pressuposto das análises de Edward Said, Stuart Hall, Homi Bhabha e Nestor Canclini.

1.6 Identidade, um conceito estratégico e posicional: a perspectiva dos estudos culturais

1.6.1 Pós-modernismo e pós-colonialismo

*Indiozinho, Sioux ou Crow,
pequeno esquimó,
pequeno turco ou japonês,
Vocês não queriam ser eu?*

Poema ensinado nas escolas norte-americanas (entre o final do século XIX e o início do XX)

Diferente da teoria crítica e seus legados *neo-kantiano* e *neo-hegeliano*, os *estudos culturais*⁷⁴ – muitas vezes intitulados de pós-modernistas ou pós-colonialistas – problematizam, prioritariamente, a questão da *diferença*. Ao ressaltarem, como já propunha Foucault (2008b), não uma teoria do sujeito do conhecimento, mas uma teoria das práticas discursivas, os estudos culturais visam compreender como a diferença é social e politicamente produzida, devendo então, ser questionada e problematizada (SILVA, 2000).

Os teóricos pós-coloniais entendem as transformações políticas e econômicas contemporâneas como decorrentes da *pós-modernidade*. O primeiro filósofo a usar semelhante expressão foi Lyotard, em sua obra *A Condição Pós-Moderna*, publicada em 1979. Nela, o autor analisa as mutações sofridas pelas sociedades contemporâneas mais desenvolvidas, que passaram por grandes transformações a partir do final do século XIX. Seu problema é identificar, em que medida o saber – seja ele científico ou narrativo – pode ser considerado legítimo. Ora, a ciência tem necessidade de uma legitimação fora de si mesma, caso contrário mostra-se ideológica. Lyotard discute como é a sociedade que legitima o saber científico. Seu princípio é o de que a condição pós-moderna caracteriza-se pela incredulidade em relação a discursos totalizantes, as metanarrativas transcendentais. A validade dos discursos é entendida pelas chamadas “decisões, tendo em vista sua funcionalidade”. O autor problematiza: como estabelecer uma sociedade justa no âmbito da pós-modernidade? Com uma sociedade pautada na competição e pragmatismo, o sujeito aparece como autônomo e, portanto, desvinculado socialmente. Deste modo, as invenções são legitimadas por sua eficácia social, por seus bons resultados econômicos. Isso porque:

⁷⁴ Os *estudos culturais* surgem na Inglaterra, no final dos anos 50, visando uma base teórica que se distanciasse tanto do marxismo ortodoxo – principalmente de Gramsci e Althusser – quanto do ceticismo atribuído a Adorno em suas concepções sobre a cultura. Para tanto, os estudos culturais revalorizam Walter Benjamin e as análises de Barthes, além de se utilizarem de algumas vertentes pós-estruturalistas (Deleuze, Derrida, Lyotard).

O sujeito é um sujeito concreto ou suposto como tal, sua epopéia é a de sua emancipação em relação a tudo aquilo que o impede de governar a si mesmo. Supõe-se que as leis que para si estabelece sejam justas, não porque elas estarão ajustadas a determinada natureza exterior e sim pelo fato de que, por constituição, os legisladores não são outros senão cidadãos submetidos às leis [...] Assim introduz-se uma relação entre saber e a sociedade e seu Estado, que é, em princípio, a relação entre meio e fim [...] Acontece que este (cientista) não tem outra legitimidade final senão a de servir os fins visados pelo sujeito prático que é a coletividade autônoma.

Essa distribuição de papéis na tarefa de legitimação é interessante, [...], porque supõe, ao contrário da teoria sistema-sujeito, que não existe unificação nem totalização possíveis dos jogos de linguagem num meta discurso. Aqui, ao contrário, o privilégio concedido aos enunciados prescritivos, que são os que o sujeito prático profere, torna-os independentes, em princípio, dos enunciados de ciência, que não têm mais função, senão a de informação para o dito sujeito (LYOTARD, 2002, p. 64 e 65).

O filósofo denuncia que os contratos temporários suplantaram as instituições permanentes, e que devemos pensar em alternativas não totalizantes, pois essas só substituiriam o sistema. Também atribui importância relevante aos jogos de linguagem, visto que nunca são jogos de somas nulas e não correm o risco de se fixarem sem equilíbrios mínimos, por esgotamento de disputas, o que é muito importante, porquanto:

[...] as disputas serão então constituídas por conhecimentos, que é a reserva da língua em enunciados possíveis, é inesgotável. Uma política se delineia na qual serão igualmente respeitados o desejo de justiça e o que se relaciona ao desconhecido (Ibid., p.120).

Sabemos que muitos pensadores partilham dessa visão, mas que também alargam o conceito proposto por Lyotard na tentativa de melhor compreender demandas sociais anunciadas pelos novos tempos. Os estudos pós-coloniais postulam que a pós-modernidade é oriunda da crise de representação, o que possibilita que novos sentidos sejam pensados. A crise de sentido, a perda de referências estáveis, a imanência dos valores, a miséria crescente, a busca por segurança, as novas identidades, o fortalecimento da comunicação rompendo com a barreira do tempo e do espaço, a imbricação entre o homem e a máquina, a instauração de megalópoles globais e o contínuo esvaziamento da política, também são temas de pensadores que não aceitam o termo pós-modernidade, por julgarem estarmos ainda atrelados ao projeto moderno.⁷⁵

⁷⁵ Alguns exemplos são: Habermas (alta modernidade), Giddens, (sociedade pós-tradicional ou modernidade tardia), Lipovetsky (hiper-modernidade), dentre outros. Analisando o tenso debate sobre modernidade e pós-modernidade, Sílvia Gallo (2006) indaga se o mais interessante não seria deslocar uma decisão que lhe parece pouco operativa: “optar por um ou outro lado”. Para ele, o desafio imposto consiste em viver essa tensão de forma criativa e produtora, investigando a fundo os chamados projetos moderno e contemporâneos (chamados ou

1.6.2 *Orientalismo, Tradução e Hibridismos*

Os estudos pós-colonialistas originaram-se dos processos de descolonização ocorridos principalmente na Índia e em países da África, durante o século XX. Dentre seus mais notáveis expoentes estão o antilhano Frantz Fanon⁷⁶ e o palestino Edward Said. Este último – em seu livro *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente* (1996) – enfatiza como o saber produzido sobre os povos orientais deriva de uma representação oriunda de interesses e legitimações das nações colonialistas, em especial a Inglaterra. Sua alegação consiste em examinar o *orientalismo* como um discurso:

[...] não se pode entender a disciplina enormemente sistemática por meio da qual a cultura européia conseguiu administrar – a até produzir – o Oriente política, sociológica, ideológica, científica e imaginativamente durante o período pós-Iluminismo [...] por causa do orientalismo, o Oriente não era (e não é) um tema livre de pensamento e ação. Isso não quer dizer que o orientalismo determine de modo unilateral o que pode ser dito sobre o Oriente, mas que ele é toda a rede de interesses que inevitavelmente faz valer seu prestígio (e, portanto, sempre se envolve) toda a vez que aquela entidade peculiar, “o Oriente”, esteja em questão. [...] a cultura européia ganhou em força e identidade comparando-se com o Oriente como uma espécie de identidade substituta até mesmo subterrânea, clandestina (SAID, 1996, p. 15).

Traçando uma incrível arqueologia sobre a concepção de Oriente produzida na cultura ocidental, através das mais variadas fontes – que vão desde estudos de religião, relatos de viagem, discursos políticos até a análise de filósofos como Marx ou de romancistas europeus fascinados pelo oriente – Said percebe como geralmente, a visão que se tem do Oriente é fruto ou de uma negação do mesmo (Ibid., 207) ou de um projeto redentor romântico (Ibid., 162). O interessante, sobre o modo como Said articula a ativação da diferença entre o *Eu* e o *Outro*, é que o europeu, ao confeccionar um saber sobre o Oriente, acaba por reformular a si próprio, num “lembrete de sedutora degradação do conhecimento, qualquer conhecimento, qualquer lugar, a qualquer momento” (Ibid., p. 332).

não de pós-moderno), tanto em seus aspectos epistemológicos como políticos, apreendendo caminhos e possibilidades para um pensar comprometido, compromissado, articulado em torno de um projeto claramente exposto, agindo de modo “que a tensão não nos impeça de pensar; que a ‘vitória’ de uma das posições não nos impeça de pensar; que o pensamento e a ação criativa e produtiva sigam possíveis em educação; esses parecem ser o único sentido desse debate” (Ibid., p. 15).

⁷⁶ Cf. nota 54.

Os estudos de Said, que sempre transitou e se formou entre o Oriente e o Ocidente e, em certa medida, o impacto da publicação dos *Versos Satânicos* de S. Rushdie, que se defendeu das críticas que o acusavam de desmerecer o islamismo como um “estrangeiro” em ambos os lugares, chamaram a atenção para o fato de que talvez não existisse uma cultura pura, essencial, ou mesmo universal, mas sim, que todas as culturas compunham-se através de hibridações, traduções e diásporas entre os países considerados centrais e os demais.

Pensando sobre isso, Stuart Hall (2005) enfatiza que estamos, na atual fase do capitalismo, em fluxos globais de cultura compartilhada. A identidade pós-moderna, diferentemente do sujeito do Iluminismo ou do sujeito sociológico, viria a contestar o *discurso* que narra a nação como comunidade imaginada, porém, em resposta à tendência hegemônica da globalização, algumas etnias têm-se fortalecido como identidades locais, ou mesmo produção de novas identidades. Com isso, Hall apresenta, como conclusão provisória, que:

[...] parece então que a globalização tem, *sim*, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. Entretanto, seu efeito geral permanece contraditório. Algumas identidades gravitam ao redor daquilo que Robins chama de “Tradição”, tentando recuperar sua pureza anterior e descobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas. Outros aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou “puras”; e essas, conseqüentemente, gravitam ao redor daquilo que Robins (seguindo Homi Bhabha) chama de “Tradução” (Ibid., p. 87).

O efeito contraditório proposto por Hall é que o hibridismo, ao negar o valor absoluto e propor que os cruzamentos culturais são uma poderosa fonte criativa, pode tanto contestar o que havia de pior nas identidades do passado – como seu essencialismo destrutivo e um relativismo que também tem seus “custos e perigos” (Ibid., p. 91) – quanto ficar preso entre a “tradição” nacionalista e a “tradução” híbrida. Um bom exemplo de tal paradoxo é o avanço do fundamentalismo⁷⁷, com seu nacionalismo particularista e seu absolutismo étnico e

⁷⁷ Bauman, em seu livro *O Mal-Estar da Pós Modernidade* (1998a), analisa o fundamentalismo como fenômeno inteiramente contemporâneo e pós-moderno. Para o autor, ao adotar “reformas racionalizadoras”, além de desenvolvimentos tecnológicos da modernidade, os fundamentalistas seriam capazes de “ter e devorar”, ao mesmo tempo, os recursos modernos, utilizando-os para suas “antigas” causas. Essa atitude torna possível um pleno aproveitamento das atrações tecnológicas contemporâneas, sem pagar o preço que elas exigem. Esse preço,

religioso. Hall analisa como os efeitos globalizantes podem ocasionar o descentramento do ocidente, pois nem os valores universais, propostos tanto pelo liberalismo quanto pelo marxismo, nem as persistências locais parecem prevalecer: a tradução consiste em novas diásporas, transporte e transferência de valores.

Persiste, portanto, segundo o autor, uma importante e estimulante discussão aberta por Foucault sobre o duplo caráter da sujeição/subjetivação no processo de formação do sujeito, pois o corpo, último refúgio do homem, é construído e modelado pelas práticas discursivas disciplinares, mas que não pode ser descartada como “significante da condensação das subjetividades no indivíduo” (HALL in SILVA, 2000, p. 121). Porém, tal discussão vincula-se, no pensamento foucaultiano, a uma genealogia das tecnologias do eu, através de uma “fenomenologia das formas discursivas” (Ibid.) que ignorava o inconsciente, já que Foucault havia criticado a psicanálise como uma rede de relações de poder. Segundo Hall, tal porta não permaneceu fechada, e os novos estudos sobre identidade uniram as concepções foucaultianas às percepções psicanalíticas, como Hall nota em Judith Butler, e suas preocupações com “os limites discursivos do sexo” (Ibid., p. 127).

Hall sugere que a complexa questão da identidade é um tema de “considerável importância política, que só poderá avançar quando tanto a necessidade quanto a “impossibilidade” da identidade, bem como a suturação do psíquico e discursivo em sua constituição foram plena e inequivocamente reconhecidos” (Ibid., p. 130 e 131).

Outro importante expoente dos *estudos culturais* que pretende afastar, através de suas análises sobre a cultura, o absolutismo cultural e os binarismos identitários, é o indo-britânico Homi K. Bhabha. Em *O Local da Cultura* (2007), o autor ressalta como a cultura deve ser o lugar do interstício, do *entre-lugar*, capaz de dar início a novos signos de identidade (que vão além da classe/raça/gênero) e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. A força dessas questões é corroborada pela linguagem de recentes crises sociais detonadas por histórias de diferença cultural. Conflitos que têm como foco o desrespeito, dos afroamericanos, por exemplo, demonstram como esse termo é forjado nas fronteiras da destituição étnica. Tal desrespeito, segundo Bhabha é, ao mesmo tempo, o signo da violência racializada e o sintoma da vitimização social, como nos casos das feministas negras e irlandesas que apesar de suas constituições diferentes uniram-se em causa comum contra a racialização da religião.

para Bauman, seria o flagelo agonizante do indivíduo condenado à autossuficiência e às escolhas nunca satisfatórias (Ibid., p. 226).

O que impressiona Bhabha no novo internacionalismo é que o movimento do específico ao geral, do material ao metafórico, não é uma passagem suave de transição e transcendência. A meia passagem da cultura contemporânea, como no caso da própria escravidão, é um processo de deslocamento e disjunção que não totaliza a experiência. Cada vez mais, as culturas “nacionais” estão sendo produzidas a partir das perspectivas de minorias destituídas. O efeito mais significativo desse processo não é a proliferação de “histórias alternativas dos excluídos”, que produziram, segundo alguns, uma anarquia pluralista. Bhabha afirma que seus exemplos mostram uma base alterada para o estabelecimento de conexões internacionais, sendo a moeda corrente do comparativismo crítico, ou do juízo estético, e não mais a soberania da cultura nacional concebida, em um tempo vazio homogêneo de modernidade e progresso. As grandes narrativas conectivas do capitalismo e da classe dirigem os mecanismos de reprodução social, mas não fornecem, somente, uma estrutura fundamental para aqueles modos de identificação cultural e afeto político que se formam em torno de questões de sexualidade, raça, feminismo, o mundo dos refugiados e migrantes ou o destino social fatal da AIDS.

Em uma análise que combina ganhadores do prêmio Nobel de literatura (principalmente de mulheres, negros e orientais), artistas plásticos, psicanalistas (Lacan, Fanon), o conceito foucaultiano de discurso, o desconstrutivismo de Derrida, a fenomenologia de Heidegger, inúmeros documentos e os estudos de Hall e Said, dentre muitas outras referências, Bhabha (2005) enaltece o trabalho fronteiro da cultura que deve ir além do intermediário, através da intervenção e invenção de novas formas de comunalidade humana, sem delírio maniqueísta ou relação entre o *Eu* e o *Outro* que ocorra de forma fixa. A profundidade do símbolo só de dará com a circulação, duplicação e deslocamento do significante. Segundo Bhabha, “é somente pela compreensão da ambivalência e do antagonismo do desejo do Outro que podemos evitar a adoção cada vez mais fácil da noção de um Outro homogeneizado, para uma política celebratória, oposicional, das margens ou minorias” (BHABHA, 2005, p. 87), sem a negação ou mesmo transcendência da diferença.

Ao se considerar um pós-estruturalista pós-colonialista, Bhabha, refletindo sobre o racismo epidérmico denunciado por Fanon, sugere um movimento anti-dialético, sem binarismo, que encare a cultura como um “hiper texto”, o que expõe a necessidade de, assim como postulou Clifford Geertz, interpretar as culturas, percebendo a natureza política de tal ato (Ibid., p. 96). O discurso colonial – com sua fixidez em relação à alteridade – não dá conta da ambivalência (Ibid., p. 107), mas só da *mímica* (Ibid., p. 130), esse acordo irônico entre a

visão panóptica sincrônica de dominação e contrapressão da diacronia da história, capaz de dividir as pessoas entre os que são *semelhantes* e os que constituem *ameaça*.

O que interessa a Bhabha é como a alteridade, fronteira agonística e deslizante, pode gerar resistências coloniais, não necessariamente oposicionais, mas como efeito de uma ambivalência produzida nas regras do reconhecimento dos discursos dominantes (Ibid., p. 161). Daí se segue que o hibridismo não é um reconhecimento dialético e sim uma presença perturbadora para a autoridade, que se aflige com o efeito da incerteza, da impossibilidade da identidade ou mesmo com a imprevisibilidade da presença. Ao deslizar e deslocar as categorias, Bhabha busca uma teoria itinerante consciente da metaforicidade dos povos de comunidades imaginadas, que permita a contra-narrativa discursiva e desequilibre o símbolo modernizante da nação (Ibid., p. 213).

Entendendo por “tradução” a abertura de um outro lugar cultural e político de enfrentamento colonial (Ibid., p. 62), o autor se remete aos catequistas nativos da Índia, que traziam em si muitas ambiguidades e contradições, ao negociarem sua nova fé com suas tradições culturais, o que mostra o quão necessária é a revisão da história da teoria crítica, que se apoia no conceito de diversidade cultural, quando o ideal, para Bhabha é utilizar a noção de *diferença cultural*. Eis seu argumento para a troca lexical, que produz efeitos teóricos e políticos diversos:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é um processo de enunciação da cultura como “conhecível”, legítimo, adequando à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única. A diversidade cultural pode inclusive emergir como sistema de articulação e intercâmbio de signos culturais em certos relatos antropológicos do início do estruturalismo.

Por meio do conceito de diferença cultural quero chamar atenção para o solo comum e o território perdido dos debates críticos contemporâneos. Isso porque todos eles reconhecem que a interação social cultural só emerge nas fronteiras significativas das culturas, onde significados e valores são (mal) lidos ou signos são apropriados de maneira equivocada. A cultura só emerge como um problema, ou uma problemática, no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre

classes, gêneros, raças, nações. [...] o conceito da diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação (Ibid., p. 63 e 64).

Segundo Bhabha, entender o que vem se passando nos “novos tempos” no interior da pós-modernidade, só é possível explorando os paradoxos da metáfora da linguagem (Ibid., p. 250) e delineando um presente enunciativo pós-colonial, ao abrir espaço cultural na duplicação temporal de signo e símbolo (Ibid., p. 347), quebrando os amálgamas da modernidade através de uma contra-modernidade pós-colonial. Intentando ir além da leitura de Foucault sobre os discursos e uma ontologia do presente, Bhabha sugere um *passado projetivo*, inscrito como narrativa histórica da alteridade que “explora formas de antagonismo e contradição social que ainda não tiveram uma representação adequada, identidades políticas em processo de formação, enunciações culturais no ato do hibridismo, no processo de tradução e transvaloração de diferenças culturais” (Ibid.). Mesmo podendo ser acusado de “universalista relativista”, Bhabha não prescinde da importância de transformarmos nossos significados de vida e existência em outras possibilidades, humanas e históricas, de entre-lugares, utopias comunitárias, em oposição a blocos de poder hegemônicos (Ibid., p. 352).

Assim como E. Said, Stuart Hall e Homi Bhabha (dentre tantos outros), o argentino Nestor Canclini não só utiliza como se interessa por entender como o conceito de *hibridação* ganhou destaque, irrompendo nas ciências sociais. Em seu texto *Noticias Recientes sobre la hibridación* (2003), Canclini sustenta que seu objeto de estudo não é a *hibridez*, mas os processos de hibridação, que envolvem todos os que querem apropriar-se dos benefícios da modernidade. Por hibridação o autor entende os “processos socioculturais em que estruturas ou práticas discretas, que existem em forma separada, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Esse processo colabora para a superação de discursos biológicos ou mesmo essencialistas sobre identidade, autenticidade e pureza cultural. Já a mestiçagem, na análise do autor, contradiz ao ideal de “sangue puro”, evidenciando a produtividade e o poder inovador de muitas misturas interculturais, trabalhando melhor os processos de hibridação em relação com a desigualdade entre as culturas, com as possibilidades de se apropriar de várias delas.

Nas atuais condições de globalização, afirma Canclini, há ainda mais razões para empregar os conceitos de mestiçagem e hibridação, pois a intensificação da interculturalidade migratória, econômica e midiática mostra-nos como o pensamento e as práticas mestiças são

recursos para reconhecer o diferente e trabalhar democraticamente as tensões das diferenças, evitando que a história se reduza a guerra entre as culturas, como imaginava Samuel Huntington. Nesse contexto, a questão é, para Canclini, escolher entre um estado de guerra ou um estado de hibridação. Isso se dá uma vez que as fronteiras rígidas estabelecidas pelos Estados modernos se voltaram porosas, e poucas culturas podem ser agora descritas como unidades estáveis, com limites precisos baseados na ocupação de um território demarcado.

Mas, mesmo em estado de hibridação, Canclini observa que há condições sociais e históricas específicas em meio a sistemas de produção e consumo, que às vezes operam como imposições, como se pode constatar na vida de muitos migrantes. As cidades, principalmente as megalópoles multilíngues e multiculturais, pressagiam e condicionam a hibridação, com seus conflitos e criatividade. Outro fator que acentua as tendências modernas de criação de mercados mundiais de bens materiais e dinheiro é, segundo o autor, a globalização que debilita as fronteiras e alfândegas, as tradições locais, e propiciam mais formas de hibridação produtiva, comercial, comunicacional e os estilos de consumo. Com isso, as clássicas modalidades de hibridação, derivadas das migrações e viagens, das políticas de integração educativa impulsionadas pelos Estados Nacionais, se agregam a mesclas geradas pelas indústrias culturais. Porém tal globalização também segrega e produz novas desigualdades, como alianças identitárias ou mesmo particulares étnicas. Mais uma vez, como já constatado em outros autores, Canclini alerta para os riscos dos fundamentalismos e as dificuldades que o pensamento moderno, do tipo esquemático e binário, apresenta aos modos atuais de compartilhar outras culturas.

Segundo o autor, “um mundo em crescente movimento de hibridação requer ser pensado não como um conjunto de unidades compactas, homogêneas e radicalmente distintas senão como intersecções, transições e transações” (Ibid.). E é no campo da arte, ou melhor, da busca artística, que essa possibilidade de intersecção melhor se apresenta. Não a arte em seu sentido de realismo mágico ou mesmo de compreensão universalista; o melhor é tratá-la no campo conflitivo, de *tradução* e *traição*, sendo *linguagem* e *vertigem* da hipercomunicada vida.

Essa “cultura da diferença”, tão debatida pelos autores dos estudos culturais e cada vez mais presente ao debate educacional, ganha cada vez mais força na política com as novas demandas pela “valorização da diversidade”. Mas nem todos aceitam essas teorias sem suspeita.

Em outra chave teórica (que une os conceitos marxistas – prescindindo da síntese conciliadora – e de biopolítica foucaultiana), os filósofos Michel Hardt e Antonio Negri

também criticam os estudos pós-modernistas e pós-coloniais. Segundo os autores de *Império* (2006), tais estudos não abarcaram as reais especificidades da contemporaneidade, pois não se dão conta de que a nova ordem global, uma nova ordem de supremacia e permutas globais, tem sua substância política no Império, que é regulamentado. Ao insistir em desafiar a lógica binária e o conceito de soberania – próprios da modernidade – Homi Bhabha⁷⁸, segundo os autores, critica a dialética, as identidades sociais e a totalização, mas não a lógica sistêmica do Império, que abarca todas as diferenças.

Com uma teoria que hibridiza (NEGRI, 2003, p. 23) o marxismo operário com o pós-estruturalismo francês, Negri e Hardt acusam a hibridação própria à política da diferença dos estudos culturais como uma “ferramenta muito útil para a releitura da História, mas completamente insuficiente para teorizar sobre o poder global contemporâneo [...]. O Império não é um fraco eco dos imperialismos modernos, mas uma forma fundamentalmente nova de mando” (HARDT e NEGRI, 2006 p. 164). Levando-se em conta a produção biopolítica contemporânea, os autores afirmam que:

Por melhores que sejam suas intenções, portanto, a política pós-modernista de diferença não só é ineficaz contra as funções e práticas da autoridade imperial como pode até coincidir com elas e apoiá-las. O perigo é que teorias pós-modernistas concentrem sua atenção tão resolutamente em velhas formas de poder das quais estão fugindo, de cabeça voltada para trás, que acabem caindo involuntariamente nos braços acolhedores do novo poder. Dessa perspectiva, as afirmações celebratórias dos pós-modernistas podem facilmente parecer ingênuas, se não puramente mistificadoras (Ibid., p. 160).

Salienta-se, em tempo, que tanto os autores de *Império* e *Multidão* como Agamben, são também criticados por Nicholas Rose e Paul Rabinow (2006, p. 30) por sugerirem que “o biopoder contemporâneo toma forma de uma política que é fundamentalmente dependente da dominação, exploração, expropriação e em alguns casos da eliminação da existência vital de alguns ou de todos os sujeitos sobre quem ele é exercido”. Dentro desse intrincado debate, repleto de *desentendimentos*, a celebração da diferença também será motivo de questionamento político do sociólogo brasileiro Antônio Flávio Pierucci, que analisará essa mudança da diferença de *fato*, para a diferença de *direito* como tradutora de novas formas de sociabilidade e compartilhamento da vida, mas, para Pierucci, esse sedutor deslocamento não é tão evidente ou simples como parece.

⁷⁸ Hardt e Negri (2006, p. 155-164) afirmam que Homi Bhabha é o principal enunciador discursivo dos estudos sobre a diferença, embora não seja o único.

INTERVALO III: SOMOS TODOS PELA DIFERENÇA?

Novas atitudes, novas questões, novas palavras de ordem e também, novas transgressões ao projeto universalista. Ao analisar essa nova forma de se fazer política, denominada “política da diversidade”, Pierucci (1999) argumenta sobre as implicações e possíveis armadilhas teóricas e práticas que a “onda” do diferencialismo pode causar ao ideal de igualdade.

Não tão otimista com a “virada ideológica” proposta pelas novas demandas sociais, Pierucci enfatiza que, desde a Declaração de Direitos proposta pelas Revoluções Iluministas, o tema da diferença sempre foi vinculado aos interesses políticos dos conservadores e contrários as ideias que enalteciam a igualdade como valor universal. De Burke até Joseph de Maistre, chamado pelo autor de “pérola do pensamento ultraconservador” (PIERUCCI, 1999, p. 117), observa-se o apego dos conservadores à identidade nacional e a repulsa à abstração do *homem universal*. Na mudança de valores exposta entre as premissas: “somos todos iguais”, ou “somos todos diferentes”, problematiza-se o que o autor nomeou de *Ciladas da Diferença* (Ibid.). Melhor explicando, no afã classificatório-diferencialista das ilusões sensíveis (Ibid., p. 118) a diferença é somente afirmada em sua positividade, produzindo novas diferenças, que podem redundar uma de suas ciladas, qual seja, a essencialização (Ibid., p. 127).

Um grande exemplo dessa diferenciação essencialista denunciada pelo autor dá-se com o acompanhamento das diferentes demandas propostas pelo movimento feminista ao longo de sua história. Se num primeiro momento, a igualdade é pleiteada como grande bandeira, a segunda geração do feminismo luta pela “diferença de gênero”, como descontinuidade entre as condições de homem e de mulher. Em sua mais recente fase⁷⁹, a luta das mulheres tenta abarcar as diferenças dentro da diferença, ou seja, dentro do mesmo movimento, mulheres negras e/ou muçulmanas também lutam pelo reconhecimento de suas particularidades culturais.⁸⁰ Nesse momento, indaga Pierucci baseado nos escritos de

⁷⁹ Para melhor embasar seu argumento, Pierucci destaca o caso Sears, que ressaltou como a diferença pode ser utilizada para “encobrir” a injustiça. No caso, uma mulher entrou na justiça por se achar discriminada, afinal, só os homens conseguiam promoção. A advogada de defesa da loja usou o argumento de acusação – a especificidade da diferença entre homens e mulheres – para ganhar o caso, alegando que se os sexos são diferentes não há problemas em atribuir-lhes diferentes funções. Assim, além de mostrar como o campo discursivo é também um campo político, o caso Sears é um ótimo exemplo de “como pode ser irrefletida a posição que privilegia o enfoque das diferenças culturais entre homens e mulheres” (PIERUCCI, 1999, p. 43).

⁸⁰ Para explicitar esse sentido, Pierucci utiliza-se do conceito de *differance* postulado por Derrida, para descrever uma diferença interna ao próprio discurso (Ibid., p.146).

Deleuze⁸¹ sobre a *difference*, deparamos-nos com o “velho vício ocidental” e retornamos ao essencialismo platônico (Ibid., p. 128), só que agora traduzido em um diferencialismo essencialista.

O “fascínio da diferença” (Ibid., p. 155) vêm sendo hoje, segundo o autor (Ibid., p. 19) empunhado pela esquerda a partir de demandas que sempre foram da direita, que escolheu a diferença ao repugnar as ideias sobre Direitos Humanos e defender o anti-universalismo e anti-igualitarismo. Essa mudança de foco da esquerda parece ser a grande preocupação política desse autor, traduzida no seguinte questionamento: o que ganhamos e o que perdemos trocando a igualdade pela diferença?

Ao argumentar que tal “virada” de demandas inicia-se com os “movimentos”⁸² dos anos 70 e constitui-se em bandeira ideológica, principalmente, dos movimentos feminista, negro, indígena e gay, Pierucci alerta que a apropriação esquerdista do discurso da direita ocorre em um momento histórico em que as direitas redescobrem a força mobilizadora dessa ideia. O autor afirma que, para ele “o melhor argumento público ainda é o da igualdade” (Ibid., p. 46), pois a focalização na diferença:

[...] acaba roubando perigosamente a cena da igualdade, posta sempre já como antítese daquela no senso comum conservador, reativando nos tempos que correm por toda sorte de interpelações auto-referenciais e social-darwinistas presentes nos discursos recentes das direitas identitárias. A defesa da diferença, assim, não importa se hoje é feita à esquerda e de olhos fitos na igualdade ainda a ser conquistada, ou bem acarreta *em sua divulgação* e sua *prática* a fixação em certas diferenças grupais, em certas identidades coletivas de origem (raciais, étnicas, sexuais, estamentais, regionais, culturais, nacionais), ou então, para não se embaralhar e aprisionar nestes laços distintos (irredutíveis?), não tem outra saída senão deixar-se levar pela necessidade lógica da postulação de partida e avançar sempre mais no reconhecimento de um número cada vez maior de *diferenças dentro das diferenças*. A diferença binária cederia lugar à diferença múltipla (Ibid., p. 47 e 48).

⁸¹Deleuze, em seu livro *Diferença e Repetição*, expõe sua tentativa de superar o platonismo. Para essa hercúlea tarefa filosófica, afirma que não teríamos negação na história, muito menos sínteses. Refutando a ideia da dialética e dos universais, Deleuze argumenta que temos diferenças e repetições contínuas, sendo assim, interessam a ele os simulacros, e não as formas perfeitas (Cf. DELEUZE, 2006).

⁸²Agamben, buscando uma genealogia do conceito *movimento*, constata que esse termo foi definido para questões políticas por Carl Schmitt, que via no *movimento* o elemento dinâmico, do Estado contra a sociedade civil, ou melhor, do Estado contra a luta popular, que encontra sua forma específica com o Partido Nacional-Socialista e também no Estado Soviético. Segundo Agamben “Parece-me que esta promiscuidade terminológica com um pensador do nazismo exige clareza e lucidez. Portanto, sem uma análise dessa promiscuidade, no caso da análise como a de Schmitt, não é possível esclarecer e sair dessa promiscuidade” (Cf. AGAMBEN, 2005).

Não apresentando mais um lugar político fixo (conforme notamos nos estudos culturais), a argumentação diferencialista e seus desconstrutivismos evocaria a diferença como algo único, uma mônada exclusiva. O grande problema aparece, para o autor, quando pensamos, politicamente, nos riscos de prescindirmos da ideia de humanidade única, ou melhor, de como se dariam certas decisões sobre os valores, entre os diferentes desiguais. Quem, afinal, estaria preparado para enfrentar as implicações não-ditas, não-calculadas, dessa mudança, ou, nas palavras do autor:

Quem assume sem má consciência que a afirmação de uma diferença é a afirmação de uma diferença de valor e, portanto, de hierarquia entre os diferentes? A direita. Quem portanto, consegue nadar melhor do que ninguém nas águas da diferença? A direita. Quem tem medo da diferença? Não a direita, ela não. Ela tem medo é dos diferentes (Ibid., p.57).

Estaríamos agora, com as mudanças da nova ordem mundial, reavaliando a dicotomia *eu-outro*, que não se dá mais por um outro cultural longínquo, mas daquele que faz parte das próprias fronteiras geográficas. Tal alteração nos exige um novo esforço teórico para melhor compreendermos não só as novas demandas políticas e reconsiderar o que é justo, mas os efeitos/resultados que elas trazem. O deslocamento das questões políticas para a ênfase identitária pode, segundo Pierucci, levar ao questionamento de uma escola única, ou mesmo vincular a questão política somente à questão corpórea ou biológica. E essa também é uma das preocupações que direciona essa pesquisa.

Daniel Bensaid, filósofo francês de inspiração marxista, defende alguns teoremas de resistência para o tempo presente que ele intitula como “os irredutíveis”. Um dos principais argumentos defendidos por esse autor é o de que não devemos trocar o universalismo por ideias particularistas, uma vez que a onda dos diferencialismos não tem fim, jamais alcançaríamos um critério justo de sociedade. Para Bensaid (2008, p. 45), o que está em questão “não é a noção de diferenças (ela permite construir oposições estruturantes), mas sua naturalização biológica e sua absolutização identitária”.

Nesse ponto podemos entender os “perigos, armadilhas” e conflitos de interesses que Pierucci atrela à celebração sedutora da diferença, mesmo com um certa desconfiança da forma como o autor define “direita” e “esquerda”, um tanto essencializadas. Porém, não se trata, simplesmente, de negar ou adotar as diferenças, mas perceber a carga política de tais discursos, articulando o que provém entre o *nome* e as *coisas*.

Considerações Preliminares I: Algumas hipóteses e retomada do problema

Nesse ponto, cumpre retomar a trajetória até aqui estabelecida, para pensarmos como toda essa contenda teórica articula-se à discussão que orienta esse trabalho. A ênfase, procedente nesta primeira tentativa de compreensão do tema, deu-se, principalmente sob três aspectos:

- 1) Destacar a atualidade e o contexto global de emergência do tema da diversidade cultural, caracterizando a globalização, os novos movimentos sociais e as alterações surgidas com o fim da guerra fria e ascensão neoliberal;
- 2) Mostrar que não existe consenso sobre essa temática e sua vinculação a diferentes concepções de justiça e dignidade. A principal divergência parece-nos, dá-se sob que aspecto priorizar: a igualdade ou a diferença? A desigualdade, a exclusão, ou ambos? Para melhor compreender tamanha tensão, expõe-se o debate epistemológico entre diferentes pensadores: os que priorizam a dialética e a interpretação, valendo-se dos universais abstratos, e aqueles que questionam essas noções, enaltecendo novas perspectivas sobre a questão. Temos ciência de que essa divisão é simplesmente didática, para os propósitos estabelecidos, pois há autores, como Nancy Fraser ou mesmo Boaventura de Sousa Santos, que vinculam ambas as tendências, embora a primeira realce o desconstrutivismo e o segundo dê preferência ao marxismo. Toda essa complexidade justifica a ideia de que há um *desentendimento*, no sentido atribuído a Rancière, que não por acaso, inaugura a Primeira Parte do trabalho;
- 3) Mostrar que a diversidade cultural só é uma questão política e educacional, se tomarmos os pressupostos do Reconhecimento, do Comunitarismo, do Liberalismo Político, da Democracia e dos Direitos Humanos.

Toda essa reflexão convém para a análise de quais são os enunciados discursivos das diretrizes educacionais brasileiras, no que concerne ao tema da diversidade cultural. Para tanto, cumpre-nos agora a necessidade de pensar o Brasil e sua relação com os aspectos acima elencados, principalmente o terceiro.

2ª PARTE: LOCAL
DESENTENDIMENTOS SOBRE O QUE É O BRASIL?

2ª PARTE: LOCAL

DESENTENDIMENTOS SOBRE O QUE É O BRASIL?

O que faz do brasil, Brasil?

Roberto DaMatta “Carnaval, Malandros e Heróis: ”

Uma res pública representa, em geral, aqueles vínculos de associação e de compromisso mútuo que existem entre pessoas que não estão unidas por laços de família ou de associação íntima: é o vínculo de uma multidão, de um “povo”, de uma sociedade organizada, mais do que o vínculo de família ou amizade.

Richard Sennett “O declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade”

Apresentação e Notas sobre o Método II

O Brasil é notoriamente conhecido por sua diversidade de culturas e etnias. Devido a isso, todas as reflexões até agora vistas (na primeira parte), adquirem formas e tensões múltiplas em contexto local. Refletir sobre a diversidade cultural, num país em que a desigualdade e a exclusão entrelaçam-se, demanda a compreensão de aspectos particulares a essa sociedade, sejam suas formas de preconceito ou mesmo as características de suas instituições políticas.

Como vimos, Foucault (2008d. p. 432) definia o liberalismo como “princípio e método de racionalização do exercício de governo – racionalização que obedece, e é essa sua especificidade, à regra interna de economia máxima”, com a ideia de governo ligada à ideia de sociedade. Partindo dessa definição, notamos como as dessemelhantes teorias sobre a diversidade cultural apóiam-se em diferentes concepções de como a democracia é compreendida, nos contextos global e local. Devido a isso, torna-se necessário entender de que forma o ideário liberal brasileiro configurou-se e quais foram suas repercussões. Ao buscarmos essa compreensão deparamo-nos com um elemento bastante durável em nossa história: o *favor*, revelador de uma forma de sociabilidade, que tende a construir pontos de encontro e separações entre os diversos, de diferentes classes e raças. Ao assumir certo elemento como foco da presente análise **não** se quer eliminar ou diminuir questões muito relevantes, como o nexos escravista, mas justamente entender de que forma a ideia liberal adaptou-se à ordem escravocrata, formando o que o antropólogo Roberto DaMatta (1990, p. 14) chamou de “democracia relativa e capitalismo à brasileira”.

O principal propósito dessa introdução sobre o Brasil é produzir uma reflexão prévia sobre as manifestações locais de uma educação voltada para a diversidade, bem melhor avaliada na terceira parte do trabalho. Para tanto, convém entendermos, além da singular

formação liberal brasileira, sua complexa questão étnica. Como veremos, todas as demandas pela pluralidade cultural na educação, por nós analisadas, propõem a superação do “mito da democracia racial”, tido como enganoso. Convém, então, ao menos arriscar uma aproximação e tentativa de entendimento dessa tão difícil e, ao mesmo tempo, vital questão para o imaginário de nossa sociabilidade.

Encontramos, nos vários intérpretes do Brasil⁸³, a tentativa de compreensão da sociedade brasileira e a busca pela definição de uma possível “identidade nacional” que dê singularidade e sentido à nossa formação. Essa questão não só constitui o grande tema das ciências sociais no Brasil, como também está vinculada a ideia de que, para podermos “avançar”, precisamos compreender nossas raízes, nossas identidades sociais. Dentre tantas possibilidades analíticas, uma questão parece latente: a “nossa” dificuldade em distanciar as esferas pública e privada ao longo da formação do Estado Nacional; em outros termos, nosso estranhamento frente à imparcialidade de um aparelho estatal burocrático ou mesmo nossa quase negação à vida pública, tida, pela óptica comum, como dispensável ou assunto para “profissionais”. Daí nossa constante esquivação ao ideário liberal, com seus direitos abstratos e impessoais (universalidade, igualdade, responsabilidades, reciprocidades). A fim de nomear tais esquivações, Raymundo Faoro (2000) intitulou como o “cadáver insepulto” de nossa política, o privilégio das relações patriarcais e patrimoniais, parecendo dificultar a inserção dos valores democráticos em nossa sociedade.

Priorizaremos, nessa segunda parte, uma leitura das obras *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda; *As ideias fora de Lugar* e *Duas Meninas*, ambas de Roberto Schwarz, além de algumas outras análises sobre o Brasil. Dentre variadas interpretações da identidade nacional, julgamos que estas obras, mesmo partindo de pontos diferenciados sobre o entendimento das relações políticas e sociais no Brasil, ajudam-nos na compreensão do caráter intimista dessa sociedade, quando o assunto são os direitos abstratos e as instituições políticas, no caso de Sérgio Buarque – mesmo que esse autor não tenha descrito diretamente o liberalismo – e a recepção das ideias liberais europeias, no caso de Roberto Schwarz.⁸⁴ Interrogamos, por meio de um olhar perspectivo, a composição de nosso modo histórico de ser, pensado tanto em termos de “atualidade” como de “mobilidade”. Sabemos que nossa

⁸³ Joaquim Nabuco, Euclides da Cunha, Oliveira Vianna, Manoel Bomfim, Paulo Prado, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr, Raymundo Faoro, Florestan Fernandes, Antonio Candido, Alfredo Bosi, Roberto DaMatta, dentre outros.

⁸⁴ Ressaltamos como, em determinado momento, principalmente os anos 30, a compreensão da identidade nacional brasileira era encarada como missão para intérpretes de diferentes áreas, como a história, antropologia e a teoria literária. Nos últimos tempos, essa questão parece ter se perdido, cedendo lugar para microanálises sobre o cotidiano.

moldura analítica é bastante modesta, assim como nossos propósitos. Nossa intenção é de explorar, de forma introdutória a relação entre a sociabilidade e a escola brasileiras. Os autores aqui presentes não são, certamente, os únicos a estudar a nossa formação social, porém, eles nos ajudam na tentativa de iniciar a decifração desse imenso enigma, chamado Brasil. Para tanto, partimos das seguintes dúvidas: seriam as ideias sobre a diversidade cultural, inclusão, diferença, reconhecimento novamente ideias fora de lugar? (SCHWARZ, 2000) Mal-entendidos em relação à *nossa democracia*? (HOLANDA, 2006).

Possibilidades de análise sobre o “enigma Brasil”

Estabelecer relações entre o Brasil, suas diversas culturas e etnias, seu liberalismo, suas sociabilidades e os novos enunciados da educação é um desafio. Segundo as reflexões de Alfredo Bosi (1992 e 1993), no momento em que se trata da cultura brasileira – definindo o termo cultura como herança de valores e objetos compartilhados por um grupo humano relativamente coeso⁸⁵ – é necessário pensá-la como plural, como culturas, que resultam de um “processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço” (BOSI, 1992, p. 07). Essas culturas são mescladas de elementos oriundos da cultura *popular* (basicamente iletrada, dos homens rústicos: sertanejo interiorano ou pobre subalterno ainda não assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna), *erudita* (centrada no sistema educacional, principalmente as universidades) e de *massas* (imbricada nos sistemas de produção e mercado de consumo⁸⁶) (Ibid., p. 307). Segundo este autor, a “condição colonial, como sistema, é reflexa e contraditória” (Id., 1993, p. 30), e a transposição para a colônia brasileira de padrões de comportamento e linguagem metropolitanos rendeu resultados díspares, com faces mutantes e olhares que se superpõem ou se convertem através de duas retóricas paralelas: a “humanista cristã” e a dos “intelectuais, porta-vozes do sistema agromercantil”. Com tempos e espaços diferenciados, a arte de fronteira não comporta uma soma aritmética, mas dá nova perspectiva, durante o processo colonizador brasileiro, ao sentido das formas culturais. Em seu livro, *Dialética da Colonização* (1993), Bosi expõe como no Brasil agregam-se dialeticamente três “cês”: a **colônia** e seu processo de ocupação, o **culto** que remete à memória dos deuses e antepassados, celebrados tanto por vencedores quanto por vencidos e a **cultura**, símbolo de um projeto de convívio mais humano. Os três “cês” possuiriam ainda a mesma raiz verbal: *colo*, que significou em diferentes momentos, tanto eu moro, eu ocupo a terra, como eu trabalho, eu cultivo o campo. *Colo* deriva de *íncola*, “seu herdeiro antigo”, significativo de o habitante, o *inquilinus*, aquele que reside em terra alheia. Devido a isso *colo*, expressa assim, sempre alguma coisa **incompleta** e **transitiva**. Nesse entender, colônia, culto e cultura representariam a dimensão temporal do presente, passado e futuro.

Analisando as características do liberalismo no Brasil – vital para que o entendimento tanto da concepção quanto da recepção dos ideais sobre diversidade cultural nesse contexto – Bosi afirma que este se formou, no século XIX, em duas etapas principais: a primeira como

⁸⁵ “Relativamente coeso”, com essa expressão Alfredo Bosi, no nosso entender, demonstra a imensa dificuldade de se definir cultura, que sempre nos parece aproximada e não precisa, ao menos contemporaneamente.

⁸⁶ A definição de Bosi é análoga a dos intérpretes da Escola de Frankfurt. (BOSI, 1992, p. 309).

conservadorismo das oligarquias, defensora da propriedade de terras e escravos, e a segunda, datada a partir de 1868, apresentou como tema o trabalho, a liberdade e a cidadania (Ibid., p. 248), sem prescindir das propriedades. Bosi afirma que não houve contradição, no Brasil, entre liberalismo e escravidão, já que o liberalismo permitia que o sistema de negócio “café-negro”, não só continuasse como rendesse ainda mais⁸⁷. A questão que parece perturbar Bosi não é como essas lógicas díspares sobreviveram – liberalismo e escravismo – mas sim, desfazer outro nó quando se trata da história brasileira: “o que ata liberalismo e preconceito” (Ibid., p. 245), expulsando de um Brasil “moderno, cosmético e europeizado” vários de seus membros (Ibid., p. 272), através do eficaz e silencioso “exílio da pele” (Ibid., p.266).

A temática do preconceito racial não é recente no Brasil, mas seu foco passou por muitos deslocamentos. No final do século XIX e início do século XX imperavam explicações eugenistas sobre a nossa composição. A mistura e miscigenação eram compreendidas como responsáveis pela degenerescência do povo brasileiro. Essa tese ganhava destaque por meio de notórios cientistas, como Nina Rodrigues e João Batista Lacerda, que seguiam o exemplo das explicações europeias. Em uma época em que as interpretações e previsões sobre a vida social utilizavam os mesmos conceitos aplicados às ciências naturais, autores importantes como Oliveira Vianna, Silvio Romero e Paulo Prado tentaram compreender o Brasil através de uma ideia de “raça” ancorada na biologia, associada a uma ideia de pureza. Já nos trinta, a publicação da obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, assinala um novo marco, em que as explicações culturalistas, e não mais exclusivamente raciais, ganharam força. Assuntos como a nutrição, as doenças, as mazelas, a sociabilidade e a sexualidade dos brasileiros eram explicadas sob outra perspectiva, que mostrava, além de um hibridismo cultural, o quão íntimas eram suas relações, mesmo as associadas aos assuntos mais burocráticos:

A história social da casa-grande é a história íntima de quase todo brasileiro: da sua vida doméstica, conjugal, sob o patriarcalismo escravocrata e polígamo; da sua vida de menino; do seu cristianismo reduzido à religião de família e influenciado pelas crendices da senzala [...] nas casas-grandes foi até hoje onde melhor se exprimiu o caráter brasileiro; a nossa continuidade social. No estudo de sua história íntima despreza-se tudo o que a história política e

⁸⁷ Raymundo Faoro, in “Existe um pensamento político brasileiro”, corrobora essa tese, entendendo a Inconfidência Mineira, que inicia a ruptura com Portugal, como um movimento que precisaria: ao lado do sistema representativo que seria adotado, que se fixassem os direitos dos cidadãos, “em movimento correlato à libertação do absolutismo metropolitano. Um pacto entre iguais, baseado em um catálogo de direitos, dava a nota necessariamente liberal. Nenhum constrangimento há entre liberalismo e escravidão, certo que o novo aparelho estatal protege os direitos, entre os quais, e, no caso, sobretudo, o de propriedade, abrangente dos escravos” (FAORO, 2007, p. 87).

militar nos oferece de empolgante por uma rotina de vida: mas dentro dessa rotina é que melhor se sente o caráter de um povo. Estudando a vida doméstica dos antepassados sentimo-nos aos poucos nos completar: é o outro meio de procurar-se o ‘tempo perdido’. Outro meio de nos sentirmos nos outros – nos que viveram antes de nós; e em cuja vida se antecipou a nossa. É um passado que se estuda tocando em nervos; um passado que emenda com a vida de cada um; uma aventura de sensibilidade, não apenas um esforço de pesquisa pelos arquivos (FREYRE, 2005, p. 46 e 47).

Gilberto Freyre, em uma rara passagem em que comenta a democracia na sua obra *Casa Grande & Senzala*, alude à tentativa de estabelecimento de uma “democracia própria”, fruto de uma “mestiçagem única” entre as raças e classes:

[...] na freqüência das uniões irregulares de homens abastados – negociantes, eclesiásticos, proprietários rurais – com negras e mulatas, devemos enxergar um dos motivos da rápida e fácil dispersão da riqueza nos tempo coloniais, com prejuízo, não há dúvida, para a organização da economia patriarcal e para o Estado capitalista, mas com decididas vantagens para o desenvolvimento da sociedade brasileira em linhas democráticas (Ibid., p. 535).

Em meio a um Brasil que se urbanizava e exportava sua imagem, sob o comando “golpista-democrático-ditatorial” de Getúlio Vargas, a mistura entre índios, negros e brancos foi enaltecida⁸⁸ e o mestiço/mulato passou a ser nosso paradigma, símbolo de harmonia entre as raças. Oriundo de uma *democracia racial*, sem conflitos ou ressentimentos entre suas partes, o mestiço representava “um movimento que negava não só o argumento racial como o pessimismo das teorias darwinistas sociais” (SCHWARCZ, 1998, p. 191). Nesse ínterim, a figura do malandro brasileiro, surgida principalmente nas rodas de samba, era caracterizada por uma simpatia contagiante, que recusava trabalhos regulares para a sobrevivência (vistos como coisa de negro), embora os sambas, no período do Estado Novo [1937-1945] exaltassem o trabalho. Nitidamente mestiça (Ibid., p. 198), a malandragem – muito bem captada por Antonio Candido⁸⁹, em sua dialética da ordem e desordem, do lícito e do ilícito, do burlesco e do sério – foi figurada em versão internacional, pelo desenho de Walt Disney, Zé Carioca, que mostrava quão harmonioso e exótico era o país, de norte a sul. O sucesso desse modelo foi tão grande, que a UNESCO, em 1951, financiou um projeto de pesquisa sobre o caso brasileiro (Ibid., p. 201), com a hipótese de que o país representava “um exemplo

⁸⁸ Além de discriminalizar a capoeira, Getúlio Vargas institucionalizou o dia do índio [na data de seu aniversário – 19 de Abril] e o dia da Raça [30 de Maio]. Essas medidas visavam, junto a um plano nacional de educação, veicular a ideia de uma nação jovem, coesa, e promissora.

⁸⁹ Cf. nota 100.

neutro na manifestação de preconceito racial e que seu modelo poderia servir de inspiração para outras nações, cujas relações eram menos democráticas” (Ibid.).

Porém, esse estudo que deveria elogiar a mestiçagem e o convívio harmonioso entre as diferentes etnias no Brasil, revelou o seu contrário. As análises, principalmente, de Costa Pinto para o Rio de Janeiro e de Roger Bastide e Florestan Fernandes para São Paulo, “nomearam as falácias do mito: em vez de democracia surgiam indícios de discriminação, em lugar de harmonia, o preconceito” (Ibid., p. 202) . A pesquisa de Fernandes mostrava uma forma bastante particular de racismo, com uma tendência do brasileiro a “considerar tal atitude ultrajante (para quem sofre) e degradante (para quem a pratica)” (Ibid.). Sua pesquisa ratificava como havia várias pessoas que se declaravam negras e diziam conhecer vítimas de discriminação racial, embora elas não admitissem que a tivesse sofrido. Donde se conclui a negação não da prática discriminatória, mas a forma peculiar e enigmática de como se lida com a questão do preconceito racial no Brasil.

Dáí se seguiram vários estudos sobre esse tema, denunciando um país historicamente marcado pela herança escravista, que tratava o negro como ‘pura coisa’ – simples objeto de posse – e aos indígenas como seres homogêneos: idealizados e romantizados, conforme a célebre imagem oferecida por José de Alencar⁹⁰. A oposição a esses padrões culturais deu-se, principalmente, a partir dos anos 70.

Segundo Lilia M. Schwarcz (1998), a desconstrução do mito da democracia racial – próprio também a uma época de lutas e contestações contra a ditadura militar – ocorreu por diversas formas de resistência: lutas e movimentos sociais que não aceitavam a discriminação e/ou condição de inferiores de diversas comunidades étnicas. Porém, quando o foco da luta era a questão racial, parecia subsumido a uma questão maior, qual seja, a luta entre as classes sociais. Era via modernização e democratização do Estado que essa questão, entre outras, se solucionaria no Brasil e não por meio do enfrentamento de suas especificidades (Ibid., p. 208). Segundo a autora

⁹⁰ Sobre esse tema, o ensaio de Renato Janine Ribeiro, “Iracema ou A fundação do Brasil”, mostra a consolidação do “mito indígena”, através da lenda inventada de Iracema (até esse nome, inexistente nas línguas indígenas brasileiras seria inventado, ou melhor, constituiria um anagrama de América). Embora “bom”, o indígena não é superior ao português e o “acasalamento” com o Reino parece nunca tem futuro. A identidade, salienta Ribeiro, “geralmente se constrói pela dor, pelo sofrimento exacerbado. Não será o caso, quando está em jogo fundar o Brasil, legitimar a europeização da América do Sul? Resumindo, o amor dos dois povos é fatal; se a mulher é índia, ela pare e morre, ao passo que o marido, português, herda a terra; se a mulher é branca, o amante índio e ela mesma morrem, sem terra (no meio das águas), e sem sequer haverem falado de sexo. O ameríndio sempre morre” (RIBEIRO, 2000, p, 61).

Apesar de ser, sem dúvida, uma forma privilegiada de entender a questão, foram os estudos mais recentes que, seguindo a voga dos números, retomaram o tema e demonstraram que o preconceito de cor não estava exclusivamente atrelado a uma questão econômica e social; ao contrário, persistia na tese da desigualdade desenvolvida por Florestan e opondo-se ao argumento que continuava a destacar uma certa brancura de nosso racismo, uma série de estudos quantitativos investiu, a partir dos anos 80, na análise das profundas desigualdades que separam negros dos demais grupos e brancos de não brancos (Ibid.).

Com a questão racial tão coberta de ideologia a ambivalência, Schwarcz também evidencia, através da análise de alguns censos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a relutância da população quanto à demarcação da cor. Numa sociedade em que leva vantagem aquele que mais se aproxima do “padrão branco”, a cor da pele é determinada não somente por sua pigmentação, mas também pelas circunstâncias sociais/financeiras do indivíduo. Nessa circunstância, a “determinação coringa” mais utilizada pelo brasileiro seria a de se nomear como pardo: nem preto, nem branco, mas fruto de uma mistura ou situado num gradiente de cores.

Segundo a autora, Oracy Nogueira, em 1954, já havia demonstrado em seus estudos, quão o racismo brasileiro era de cor, e não de linhagem, como nos Estados Unidos, onde impera o “one drop of African blood”. Na *pigmentocracia* brasileira, valeria mais a *marca*, expressa pelo fenótipo, do que a origem (Ibid., p. 226). Nessa hierarquia de coloração, o próprio significado de ser pardo não é uma definição estagnada.

Schwarcz afirma que, em pesquisa realizada no ano de 1976, o IBGE mostrou uma indeterminação relacionada a definição de cor da população brasileira. Perguntados como se definiriam em relação a cor da pele, os “brasileiros se atribuíram 136 cores diferentes, reveladoras de uma verdadeira ‘aquarela do Brasil’” (Ibid.). As classificações variam desde as mais didáticas, relacionadas a cores: “Amarela”, “Azul”, “Branca”, “Laranja”, “Marrom”, “Preta”, “Rosa”, “Roxa”, “Verde”, “Vermelha”; passando àquelas relacionadas a comidas: “Café”, “Café-com-leite”, “Canela”, “Chocolate”; até as que atrelam cabelo à cor: “Castanha”, “Loira”, “Loura”, “Ruiva”. As relacionadas à origem são raras, não se referindo nenhuma à África: “Baiano”, “Polaca”, “Paraíba”, “Russo”. Também chamam atenção as indeterminações dentro da indeterminação: “Burro-quando-foge”, “Meio-morena”, “Parda-clara”, “Parda-morena”, “Parda-preta”, “Pouco-clara”, “Pouco-morena”, “Puxa-para-branca”, “Quase-Negra”; e as circunstanciais ou passageiras: “Queimada-de-praia”, “Queimada-de-sol”. Ainda curiosas são as atribuições diminutivas, vinculadas ao feminino: “Branquinha”, “Bugrezinha-escura”, “Clarinha”, “Escurinha”, “Moreninha”, “Mulatinha”; enquanto para os

homens confere-se um superlativo: “Morenã”. Toda essa subjetividade relacionada a *marca* dos brasileiros, exhibe a porosidade das fronteiras entre o público e o privado no Brasil, regatas que são de intimidade, entendida aqui como próprias ao domínio particular. Não foram poucos os pensadores que atentarem para essa questão (Ibid., p. 238).

Se em contexto global, as questões vinculadas ao reconhecimento identitário ou a valorização das diferenças já são bastante complexas, pensá-las no cenário brasileiro torna essa dificuldade ainda mais característica. Como lembra o antropólogo social Roberto DaMatta (1986 e 1990), não são poucas as tentativas de compreensão sobre “O que faz o Brasil, Brasil”, ou, nos termos do autor, como se dá uma sociabilidade parecida com uma moeda, ao apresentar duas faces. De um lado, existiria o mundo da rua, onde transitam “indivíduos” abstratos sujeitos a lei, de outro o da casa, habitada por “pessoas” próximas, para as quais os códigos distantes não fazem sentido.

No Brasil, segundo DaMatta, diferentemente da situação encontrada nos Estados Unidos da América – onde a mistura e o mulato representam o negativo – jamais dizemos, como eles, “iguais, mas separados” e sim “diferentes, mas juntos”. (DAMATTA, 1990, p. 16). Encarando o “dilema brasileiro” – expressão tomada por DaMatta de Gunnar Myrdal – como um “drama”, o autor privilegia “a dialética das indecisões, reflexos e paradoxos” às narrativas lineares. Em um lugar onde o bandido pode perfeitamente ocupar o salão e o mocinho pode perder a fala, interessa-lhe, sobretudo, uma reflexão sobre suas personagens principais: seus malandros (carnavais) e seus heróis (renunciadores), constituintes do estilo de “nossa brasilidade”, maneira particular de construir e perceber a realidade.

Recorrendo aos ritos e festas da ordem e da desordem (paradas, procissões e carnavais), DaMatta percebe como estes convivem com suas hierarquias, assim como o espaço da rua e da casa. Dessa forma, “a realidade brasileira se desdobra diante dela mesma, mira-se no seu próprio espelho social e, projetando múltiplas imagens de si própria, engendra-se como uma medusa, na sua luta e dilema entre o permanecer e o mudar” (Ibid., p. 37).

Devido a isso, as tendências globalizantes e locais precisam ser entendidas, na interpretação do antropólogo, como uma zona intermediária repleta de novas significações, com suas distinções. Assim, as características que fazem do Brasil (feitoria e nome de madeira), Brasil (nação), vão desde de um racismo bastante peculiar, porque invisível, até uma singular combinação de códigos sociais. Essa forma social fica evidente na sentença proferida de maneira bastante agressiva por aqueles que negam o “jeitinho brasileiro”: “Você sabe com quem está falando?”. Ela situa o lugar de cada um numa hierarquia que nega o

conflito, mostrando toda a ojeriza que temos quanto à discórdia e a qualquer crise que denuncie o “pacto profundo entre fortes e fracos” (Ibid., p. 149). Em pesquisa que realizou com alunos – conhecidos e entrevistados casuais – Roberto DaMatta recebeu destes indicações, com “relativa precisão”, das condições sociais nas quais um “dado Ego”, nos termos do autor, usaria o rito de separação. A expressão será fatalmente utilizada quando alguma pessoa, segundo os entrevistados:

- a) Sentir sua autoridade ameaçada ou diminuída;
- b) Desejar impor de forma cabal e definitiva seu poder;
- c) Inconscientemente ou conscientemente perceber no seu interlocutor uma possibilidade de inferiorizá-lo em relação ao seu *status* social;
- d) For pessoa interiormente fraca ou que sofre de complexo de inferioridade;
- e) O interlocutor, de uma forma ou de outra, é percebido como ameaça ao cargo que ocupa (Ibid., 151 e 152).

Segundo o autor, há alguns traços que estão sempre presentes em “nossa sociedade”:

Primeiro, a necessidade de divorciar a regra da prática; segundo a descoberta de que existem duas concepções da realidade nacional: uma delas é a visão do mundo como foco de integração e cordialidades, a outra é a visão do mundo como feito de categorias exclusivas, posta numa escala de respeito e de preferências [...]. Tudo leva a crer, então, que as relações entre a nossa “modernidade” – que se faz certamente dentro da égide da ideologia igualitária e individualista – a nossa moralidade (que parece hierarquizante, complementar e “holística”) são complexas e tendem a operar num jogo circular. Reforçando-se o eixo da igualdade, nosso esqueleto hierarquizante não desaparece automaticamente, mas se reforça e reage, inventando e descobrindo novas formas de manter-se. E, realmente, uma coleta superficial de dados sobre o “Você sabe com quem está falando?” feita em jornais mostra sua profusão, sobretudo nas áreas relativas ao trânsito, zona privilegiada do universo moderno, onde o impessoal se choca a todo o momento com as relações e a noção de alta pessoalidade, tão básica em nossa sociedade (Ibid., p. 151 e 164).

Nesse movimento circular, o estudo do “Você sabe com quem está falando?”, permite ao antropólogo realizar a “descoberta de uma espécie de paradoxo numa sociedade voltada para tudo que é universal e cordial, descobrindo o particular e o hierarquizado” (Ibid., p. 164). Devido a isso, o maior dilema da sociabilidade brasileira continuaria residindo, segundo DaMatta, na trágica “oscilação entre um esqueleto nacional feito de leis universais cujo

sujeito era o indivíduo e situações onde cada qual se salvava e se despachava como podia, utilizando para isso o seu sistema de relações pessoais” (Id., 1986, p. 95).

Com tamanha oscilação entre os valores universais abstratos e o enaltecimento das relações privadas, a proveniência das ideias liberais brasileiras nos parecem bastante singulares. Para melhor avaliá-las, recorreremos às análises de Sérgio Buarque de Holanda e Roberto Schwarz.

2.3 Cordialidades e Favores

Parafraseando Kant sobre a obra de Rousseau, devemos ler *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, duas vezes: primeiro pela beleza de seu estilo e depois pela sua importância. Ensaio publicado em 1936, no centro de grandes mudanças ocorridas pelos singulares anos 30, seu texto busca desvendar quais são os motivos que retardam o nascimento de um “futuro melhor” para a nossa nação. Não poupando críticas às nossas “raízes ibéricas”, Holanda pretende construir interpretações do país, partindo de seu processo de colonização para alcançar o momento presente. Neste sentido, não vê o autor simplesmente um “transplante”, mas uma “interação” entre o Brasil e seu colonizador, Portugal. Tal ressalva é importante, pois não se trata, em sua obra, de reconstituir a identidade nacional brasileira, mas de entender a identidade brasileira “tradicional”. Holanda julgava que esse tradicionalismo – pólo das tensões social e política do presente – era arcaico, e tendia a ser superado pela sociedade brasileira em “revolução”. Em outros termos, a identidade brasileira estaria em “construção”, em devir. Legando-nos o “iberismo”, o “agrarismo” e a “cordialidade”, nossa colonização (pilar dessa construção) não só fez com que a sociedade brasileira fosse portadora de ambiguidades, mas também algo que não se amolda muito bem à sua herança, fazendo-nos uns “desterrados em nossa terra” (HOLANDA, 2006, p. 19).

Sérgio Buarque de Holanda começa sua obra percebendo o grande obstáculo para a construção de uma identidade e projeto brasileiros: nossa representação do que somos não se refere à realidade do que somos. Para ele, a implantação de uma cultura europeia nos trópicos, em um ambiente estranho à sua tradição, é o fato mais importante na origem do Brasil. Devido a isso, nossa cultura – sociabilidade, ideias, instituições – sendo “estrangeira”, não se adaptou bem aos trópicos, o que fez com que sempre pensemos a partir de ideias inadequadas à nossa realidade. Levando isso em conta, como seria possível, para nós, fazer projetos para o futuro? Esse futuro só poderia ser inventado, segundo o historiador, reconhecendo nossas raízes ibéricas e nossa realidade. Conforme expressão de José Carlos Reis (2007, p. 123): “somos *neoportugueses!*” O que isso significa?

Principalmente que herdamos uma cultura baseada no personalismo, onde toda a hierarquia e coesão social tendem ao individualismo anárquico, com ausência de uma moral do trabalho, resistência à regra social, à lei e com uma plasticidade que via na aventura uma audácia positiva [ou ainda] [...] que o índice do valor de um homem pode ser inferido da extensão em que não dependa dos demais (SALLUM Jr., 1999, p. 239).

Com singular tipologia, inspirada principalmente na concepção histórica de Dilthey e na sociologia de Max Weber, Holanda retrata as “fronteiras” e “herança” coloniais através dos grandes tipos⁹¹ que permearam nossa história: o “aventureiro”, o “trabalhador”, o “semeador”, o “ladrilhador”, e o “homem cordial”. Começa por constatar uma identidade ibérica – uniforme e homogênea – que vai se desfazendo à medida em que se distingue nos tipos de colonizações portuguesa e espanhola. Para Holanda, a colonização espanhola possui uma fúria centralizadora, por estar sua metrópole toda fragmentada e sujeita à desagregação; já os portugueses, que tiveram sua unidade política precoce, não arquetetam o futuro, não sujeitam a história a leis rígidas, pois já a domesticaram. Os espanhóis vinham para ficar; os portugueses, para enriquecer e voltar. Segundo o historiador, as elites brasileiras tratam o Brasil conforme os colonizadores portugueses: conquistam sua população e depredam a natureza, agindo como se estivessem de passagem. Não há planejamento nem ação, muito menos uma elaboração do futuro. Nesse ponto, o autor enaltece a audácia espanhola, por estes serem construtores, racionais e urbanos (MONTEIRO, 1999 e REIS, 2007).

Holanda denuncia que, devido à herança portuguesa, o Estado e os partidos políticos, no Brasil, transformam-se em assuntos de chefes familiares. No mundo social, nas relações exteriores à família, circula o *homem cordial*: hospitaleiro ou agressivo, amigável ou hostil, generoso ou mesquinho, amigo eterno ou inimigo terrível, dependendo de detalhes da relação pessoal. Esse tipo cordial trata desconhecidos como se fossem irmãos, primos, agregados ou mesmo escravos. Seu comportamento social é afetivamente transbordante, subjetivo, avesso ao ritual, obedecendo cegamente a caudilhos e ditadores. Quando intelectual, apresenta ideias

⁹¹ Max Weber, ao tomar temas finitos da realidade – como o fez ao analisar as relações entre o capitalismo e a ética protestante – procura compreender uma *individualidade sociocultural* formada de componentes historicamente agrupados, nem sempre quantificáveis, a cujo passado nos remontamos para explicar o presente, partindo então deste para avaliar as perspectivas futuras. Como não é possível a explicação de uma realidade social particular, única, por meio de uma análise exaustiva das relações causais que a constituem, uma vez que são infinitas, escolhem-se algumas dessas por meio da avaliação das influências ou efeitos que delas se costumam esperar. O cientista atribui a esses fragmentos um sentido, destacando certos aspectos cujo exame lhe parecem importantes: seu princípio de seleção baseia-se, portanto, em seus valores. Assim, o objeto de estudo e sua profundidade nas infinitas conexões causais são determinados somente pelas ideias de valor que dominam o investigador e sua época, mas o método, os conceitos de que ele lança mão, ligam-se às normas de validade científica e à utilização de uma teoria. A elaboração de um instrumento que oriente o cientista social em sua busca de conexões causais é muito valiosa do ponto de vista heurístico. Esse modelo é o *tipo ideal*, um instrumento do qual o cientista se vale para guiar-se na infinitude do real. São suas características fundamentais: a *racionalidade*, a *unilateralidade* e o *caráter utópico*, isto porque, diante de uma realidade infinita, sua elaboração permite a escolha de certas características do objeto que são relacionadas de modo racional, mas que, sempre acentuam unilateralmente os traços considerados mais relevantes para a explicação. Nesse sentido, o tipo ideal só existe como utopia e não é, nem pretende ser, um reflexo ou uma percepção da realidade, muito menos um modelo do que deveria ser o real, que nunca corresponde exatamente ao que se vê no conceito típico-ideal, mas pode ser explicado por ele em seus traços considerados essenciais. (Cf. WEBER, 2000).

dogmáticas e contraditórias e prefere as teorias que lhe repousem o espírito, como o positivismo.

No seu célebre capítulo sobre o “homem cordial”, Holanda expõe o que talvez seja sua maior preocupação nessa obra: a impossibilidade do funcionamento de modernas instituições societárias, principalmente as atividades estatais. O autor mostra que o indivíduo formado em um ambiente regido pelo patriarcalismo⁹²⁻⁹³ dificilmente conseguirá distinguir entre os domínios do público e do privado, reproduzindo na administração pública o modelo de relações gerado na vida doméstica, a esfera dos laços de parentesco. Contrapondo Estado e família – através da oposição de Antígona e Creonte, sobre o cadáver de Polinice, conforme descrito por Sófocles – Holanda adverte para os perigos de uma educação totalmente pautada no ambiente familiar, que não prepara os cidadãos para a vida pública. No Brasil, onde sempre imperou o modelo patriarcal de família, mesmo com o desenvolvimento da urbanização, acarretou-se um “desequilíbrio social”, com:

[...] o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal. Dentre esses círculos, foi sem dúvida o da família aquele que se exprimiu com mais força e desenvoltura em nossa sociedade. E um dos efeitos decisivos da supremacia incontestável, absorvente, do núcleo familiar – a esfera, por excelência dos chamados “contatos primários”, dos laços de sangue e de coração – está em que as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição

⁹² Segundo Sérgio Buarque, a utilização dos termos “patrimonialismo” e “patriarcalismo” foram inspirados, mais uma vez, em Weber. Para este autor, há três tipos puros de dominação legítima. A dominação *legal*, burocrática – atribuída principalmente ao Estado moderno e a empresa capitalista. Sua ideia básica é: qualquer direito pode ser criado e modificado mediante estatuto sancionado corretamente quanto à forma, seu tipo de funcionário é aquele de formação profissional, que trabalha por contrato e pagamento fixo e seu ideal é proceder sem a menor influência de motivos pessoais e sem influências sentimentais de nenhuma espécie. A segunda dominação é a *tradicional*, onde há a crença na santidade das ordenações e dos poderes senhoriais de há muito existentes. Seu tipo mais puro é o da dominação patriarcal, a associação dominante é do tipo comunitário. Sua estrutura de dominação se dá pela dependência e fidelidade dos servidores em relação aos senhores, os cargos e a articulação hierárquica são fornecidos por privilégio ou concessão do senhor, sua administração, ainda que limitada é autocéfala a autônoma, exercendo-se por conta própria e não por conta do senhor. É a dominação estamental, onde falta a categoria de “disciplina”, com suas relações reguladas pela tradição, privilégio, fidelidade feudais ou patrimoniais, pela honra estamental e pela “boa vontade”. Seu tipo mais puro é o da dominação patriarcal. Por último, Weber explica a dominação *carismática*, que ocorre em virtude da devoção afetiva à pessoa do senhor e a seus dotes sobrenaturais (carisma) e, particularmente: a faculdades mágicas, revelações ou heroísmo, poder intelectual ou de oratória. O tipo que manda é o líder, com seu convencimento e reconhecimento, agindo pelo próprio arbítrio.

⁹³ Raymundo Faoro em sua obra *Os Donos do Poder* (2000), também influenciado por Weber, enaltecerá tal característica da “herança portuguesa”. Para este autor, a “volta redonda” do patrimonialismo fez a predominância do quadro administrativo junto ao foco superior de poder: o estamento que evolui de aristocrático para burocrático, acomodando-se às alterações sem modificar as estruturas. O patrimonialismo também evolui, passando de pessoal para estatal, amoldando-se às transformações, adequando-se às mudanças. Essa compatibilidade entre capitalismo moderno e quadro tradicional é uma das chaves para a compreensão do fenômeno histórico português-brasileiro. Diante de tal quadro, para Faoro, nem mesmo a cultura resistira a essa dominação.

social entre nós. Isso ocorre mesmo onde as instituições democráticas, fundadas em princípios neutros e abstratos, pretendem assentar a sociedade em normas antiparticularistas (HOLANDA, 2006, p. 159 e 160).

Segundo o autor, a civilidade com fundo emotivo, que constitui as relações sociais no Brasil influenciou desde a nossa linguagem, afeita aos diminutivos, até nossa religião, humana e singela, com toda uma “pessoalidade” que bem demonstra o nosso “horror à distância” e nossa “aversão ao ritualismo”, comprovada na malograda tentativa dos holandeses de colonizarem o Brasil, com suas instituições bem diferentes das oriundas de Portugal.

Sérgio Buarque de Holanda, ao adotar a expressão utilizada por Ribeiro Couto em seu texto “El hombre cordial, producto americano” [1931] (Ibid., p. 397 e 398), explicou que não o fez – conforme insistia o polêmico Cassiano Ricardo [1948] (Ibid., p. 365-392) – entendendo que o brasileiro cordial era bondoso, mas que:

[...] pela expressão “cordialidade”, se eliminam aqui, deliberadamente, os juízos éticos e as intenções apologéticas a que parece inclinar-se o sr. Cassiano Ricardo, quando prefere falar em “bondade” ou em “homem bom”. Cumpre ainda acrescentar que essa cordialidade, estranha, por um lado, a todo formalismo e convencionalismo social, não abrange, por outro, apenas e obrigatoriamente, sentimentos positivos e de concórdia. A inimizade bem pode ser tão *cordial* como a amizade, nisto que uma e outra nascem do *coração*, procedem, assim, da esfera do íntimo, do familiar, do privado (Ibid., p. 219 – nota 06, cap. 05).

Constituída de uma relação visceral, não permeada pelo simbólico, a cordialidade pode caracterizar-se pelo ódio, brutalidade e violência puras. Isso constitui não só sua obscura e indescartável face, mas elucida a ligação entre essa brutalidade e a falta de meios para pensar: quando se age pelas entranhas, a razão se degrada⁹⁴. De qualquer forma, há uma ideia de prestação e contraprestação nas relações de favor e, pensando em “nossos tempos”, o autor alerta que “essa aptidão para o social está longe de constituir um fator apreciável de ordem coletiva. Por isso mesmo que relutamos em aceitar um princípio superindividual de organização” (Ibid., p. 169). Esse fato também se demonstra pelo nosso apego às ideias, a nossa *intelligentsia* (bacharelesca, amante dos livros e do vocabulário lapidado), mais do que à nossa realidade, que nos aparece como “um secreto horror”. Com isso:

⁹⁴ Devo essa afirmação à querida Prof^a. Maria Cecília Cortez C. de Souza.

De todas as formas de evasão da realidade, a crença mágica no poder das idéias pareceu-nos a mais dignificante em nossa difícil adolescência política e social. Trouxemos de terras estranhas um sistema complexo acabado de preceitos, sem saber até que ponto se ajustam às condições da vida brasileira e sem cogitar das mudanças que tais condições lhe imporiam. **Na verdade, a ideologia impessoal do liberalismo democrático jamais se naturalizou entre nós.** Só assimilamos efetivamente esses princípios até onde coincidiram com a negação pura e simples de uma autoridade incômoda, confirmando nosso instintivo horror às hierarquias e permitindo tratar com familiaridade os governantes. **A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido** (Ibid., p. 175 e 176) (grifos nossos).

Dessa forma, cria-se o mito do povo alheio à política, bestializado com as mudanças oriundas tanto da nossa independência como de nossa república. Adequando-nos, como dito anteriormente, às teorias com prestígios estrangeiros, dispensaríamos exercícios mentais laboriosos que requerem tempo, por raciocínios preguiçosos, que tudo resolvem num gesto, como se fossem “varas mágicas”. Para citar um exemplo desse raciocínio, Holanda indica a fantasia da “miragem da alfabetização do povo”, que traria o progresso de antemão, simultaneamente à educação de massa, que de forma simples e rápida seria responsável pela criação da “cidadania”.

Holanda também propõe a abolição como o grande marco da história do Brasil, um “divisor entre épocas” que frisou o declínio dos centros de produção agrária como fator da hipertrofia urbana, abrindo a possibilidade de novas formas sociais e políticas manifestarem-se, evitando o despotismo, que “conduz mal com a doçura do nosso gênio” (Ibid., p. 194).
Aqui:

As palavras mágicas Liberdade, Igualdade e Fraternidade sofreram a interpretação que pareceu ajustar-se melhor aos nossos velhos padrões patriarcais e coloniais, a as mudanças que inspiraram foram antes de aparato do que de substância. Ainda assim, enganados por essas exterioridades, não hesitamos muitas vezes, em tentar levar às suas conseqüências radicais alguns daqueles princípios. Não é, pois, de estranhar, se o ponto extremo de impersonalismo democrático fosse encontrar seu terreno de eleição em um país sul-americano (Ibid., p. 197 e 198).

Analisando o caudilhismo latinoamericano, além do integralismo que crescia na década de 30 e a urgência da democracia no Brasil, Holanda ressalta:

Essa vitória nunca se consumará enquanto não se liquidem, por sua vez, os fundamentos personalistas e, por menos que o pareçam, aristocráticos, onde ainda assenta nossa vida social. Se o processo revolucionário a que vamos assistindo, e cujas etapas mais importantes foram sugeridas [ao longo do livro], tem um significado claro, será este o da dissolução lenta, posto que

irrevogável, das sobrevivências arcaicas, que o nosso estatuto de país independente até hoje não conseguiu extirpar. Em palavras mais precisas, somente através de um processo semelhante teremos finalmente revogada a velha ordem colonial e patriarcal, com todas as conseqüências morais, sociais e políticas que ela acarretou e continua a acarretar (Ibid. p. 198 e 199).

Em seu conhecido e talvez exagerado otimismo, Sérgio Buarque acredita que, devido à impessoalidade presente no processo de urbanização, nossa cordialidade desapareceria, cedendo espaço aos princípios e valores democráticos. Segundo o autor, isso se daria por três motivos principais:

1) a repulsa dos povos americanos, descendentes dos colonizadores e da população indígena, por toda hierarquia racional, por qualquer composição da sociedade que se torne obstáculo grave à autonomia do indivíduo;

2) a impossibilidade de uma resistência eficaz a certas influências novas (por exemplo, do primado da vida urbana, do cosmopolitismo), que, pelo menos até recentemente, foram aliadas naturais das ideias democrático-liberais;

3) a relativa inconsistência dos preconceitos de raça e de cor no Brasil. (Ibid., p. 204).

Além disso, os brasileiros tenderiam à bondade natural (analogamente a expressa na filosofia de Rousseau), em oposição à luta de todos contra todos (Hobbes)⁹⁵.

Em texto escrito doze anos após a publicação de *Raízes do Brasil* [1948], em resposta a Cassiano Ricardo sobre a polêmica em torno do homem cordial, Holanda afirma que a própria cordialidade não lhe parece virtude definitiva e cabal que tenha de prevalecer independentemente das circunstâncias mutáveis da nossa existência ([1948], Ibid., p. 395 e 396), pois

Com a progressiva urbanização, que não consiste apenas no desenvolvimento das metrópoles, mais ainda e sobretudo na incorporação de áreas cada vez mais extensas à esfera da influência metropolitana, o homem cordial se acha fadado provavelmente a desaparecer, onde não desapareceu de todo. E às vezes receio sinceramente que já tenha gasto muita cera com esse pobre defunto (Ibid., p. 396).

O autor talvez tenha se precipitado em seu último diagnóstico. Segundo Raymundo Faoro, a “grande questão final”, que permeou toda a sua obra *Raízes do Brasil*, seria: afinal, por que obedecer? Para Faoro, quando pensando em nosso liberalismo “falso e mentiroso que prescinde do consentimento dos cidadãos”, a questão de Holanda ainda persiste, uma vez que

⁹⁵ Cf. nota 70.

ainda é necessário “no curso da enfermidade do tempo histórico, encontrar a legitimidade política e popular, a soberania do povo, que só a cidadania poderá um dia construir” (FAORO in CANDIDO [Org.], 1998, p. 70).

Embora a democracia brasileira tenha conquistado avanços notáveis, a utopia política de Holanda parece ainda não ter se realizado, uma vez que vários traços desse passado ainda persistem em nossa socialização, dentre eles, as desigualdades entre brancos e negros e a persistência de certas “cordialidades”. Conquanto possamos estranhar a construção do “homem cordial”, certa explicação linear sobre a História do Brasil ou o foco no patriarcalismo familiar, é inegável a contribuição de Holanda sobre uma certa “permeabilidade” entre as esferas do público e do privado no Brasil, ancorada pela “ética do favor”, avessa à impessoalidade da *res pública*, mesmo em um ambiente urbano e cosmopolita.

Interessa-nos, neste ponto, como Sérgio Buarque reinterpreta o passado através de nossas memórias sociais, para pensar num futuro que seja capaz de abranger e superar certas singularidades. Holanda, em sua análise, descreve um homem típico-ideal específico: o “homem médio urbano”, livre da dominação do “senhor rural”. Enfatizando a mudança e não a continuidade, o autor entende a história como não permanente; sendo constituída a cada presente, em relação de recepção e recusa do passado e de abertura e fechamento ao futuro.⁹⁶

Partindo de alguns dos pressupostos de Sérgio Buarque, mas não tão otimista, encontramos o trabalho de Maria Sylvia de Carvalho e Franco. Em *Homens Livres na Ordem Escravocrata* (1997), a autora observa que no Brasil, a constituição social esteve longe de realizar os requisitos de uma formação estamental, apresentando uma fluidez constante; onde o *compadrio*, transmutado em obséquios, proporcionava vida mais fácil para os que permanecem à sombra das famílias proprietárias, servindo-as e recebendo delas seus favores. Diferentemente de Holanda, Maria Sylvia percebe que:

[...] quadros atrasados de exploração agrícola foram recriados e se mostram, mesmo agora ‘racionais’ para os fins a que se destinam, tendendo, por isto, a resistir. Dentro desses padrões de existência, as fazendas prosperavam e os que nelas trabalham seguem, o mais das vezes, o seu destino aquém da humanidade (FRANCO, 1997, p.243).

⁹⁶ Ideia contida na análise de José Carlos Reis (2007).

Ao ressaltar a enorme miséria dos homens pobres, aliada a um Estado que se firma por decretos – e não ações políticas que incluam a população – a autora destaca o papel do agente governamental que mediava os controles burocráticos e seus fortes interesses e influências que envolviam sua vida imediata, com a extensão do controle pessoal a todo patrimônio do Estado:

[...] o homem que sustenta com recursos particulares as realizações próprias do governo está subjetivamente pronto para considerar como seu o conjunto de bens públicos confiados à sua guarda. Por que não o faria? Por que não satisfaria aos próprios objetivos com dinheiros do governo se, não raro, as dificuldades deste último eram resolvidas com haveres seus, pessoais? Acaba por constituir-se de fato, nessas condições em que ficam completamente fluidos os limites entre o que é patrimônio da Administração e o que é propriedade do administrador, um fundo de “bens comuns” cujos valores, indivisos entre os dois membros da associação formada, servem indistintivamente ora a um, ora a outro (Ibid., p. 131).

Também compreendendo o *favor* como um aspecto importante de nossas formas de convivência social, o crítico literário, Roberto Schwarz – estudioso da obra do “mestre na periferia do capitalismo”, Machado de Assis – reconhece que a colonização no Brasil produziu três classes: o latifundiário, o escravo, e o homem livre. Este último, que tem o agregado como sua caricatura, interessa deveras ao autor, pois nem o proprietário, nem o operário, são dependentes do favor direto ou indireto de um grande. A relação do homem livre com o proprietário é o mecanismo da vida ideológica, segundo as análises de Schwarz. Devido a isso, mesmo as profissões liberais dependiam dele e o *favor constitui-se em nossa mediação universal*. Mais simpático do que o nexos escravista, é compreensível, no entender do autor, que os escritores (romancistas e estudiosos) tenham baseado nele (o favor) a sua interpretação do país⁹⁷.

Formando-se a um só tempo, num país agrário e livre do jugo metropolitano, que dependia do trabalho escravo e do mercado externo, era inevitável, na leitura de Schwarz, que no Brasil fosse erigido o raciocínio econômico burguês. Éramos recém independentes (em nome das ideias liberais) e este conjunto ideológico chocar-se-ia à escravidão e seus defensores, convivendo com eles. A escravatura impunha limites à racionalidade produtiva, na medida em que não se poderia demitir um escravo e o trabalho era espichado para disciplinar seu tempo, o oposto do que era moderno fazer. Segundo o autor, o estudo racional

⁹⁷ Diante dessa escolha, percebemos a tentativa de tornar o escravo como um servo, diminuindo o peso e o caráter ainda pior de dominação advinda do escravismo, ou mesmo do completo desprezo aos pobres, tratados no Brasil, no mais das vezes, como estatística ou questão de escolha.

da produção era sem propósito no Brasil; no entanto, os escravistas também buscavam o lucro: com isso, estava armado o nó para a vida intelectual no país, com ideias liberais convivendo com a escravidão. Em matéria de racionalidade, os papéis aqui se embaralhavam e também se trocavam com uma certa frequência: a ciência era fantasia e moral, o obscurantismo era realismo e responsabilidade, a técnica não era prática, o altruísmo implantava mais-valia. Como não havia interesse organizado da escravaria, ainda segundo Schwarz, o confronto entre humanidade e inumanidade era empregado na forma de como aplicar o capital. Deste modo, escravidão e ideologia liberal não combinavam, mas coerência e generalidade não pareciam pesar muito nesse cenário social. Por sua presença, a escravidão indicava a impropriedade das ideias liberais, mas, no entender do autor, a escravidão não era o *nexo efetivo* da vida ideológica dessa produção.

Roberto Schwarz recorda-nos de que Joaquim Nabuco já denunciava o fato “impolítico e abominável” da escravidão, que humilha os brasileiros⁹⁸ ao mostrar a disparidade entre a sociedade escravista e o liberalismo europeu. A tese de Schwarz é a de que o escravismo desmente as ideias liberais, enquanto o favor as absorve e desloca, num jogo fluido que não pode ser racionalizado. O favor pratica a dependência da pessoa, a exceção à regra. Não estávamos para a Europa como o feudalismo, éramos fruto do capitalismo comercial, adotávamos sofregamente os valores da burguesia europeia, que foram elaborados contra o arbítrio da escravidão, enquanto, na prática, o favor reafirmava sem descanso os sentimentos e as noções que implica. Para o autor, com a burocracia e justiça ocorria o mesmo: embora regidas pelo clientelismo, proclamavam as formas e as teorias do estado burguês moderno.

Esse antagonismo produziu uma coexistência estabilizada. Adotadas as ideias e razões europeias, elas podiam servir – e muitas vezes serviram – de justificação nominalmente “objetiva”, para o arbítrio ocasionado por esse favor. Essa recomposição é capital segundo Schwarz, uma vez que o liberalismo passa de ideologia a penhor intencional. Esse arbítrio se justifica coerente e o favorecido engrandece a si e ao seu benfeitor, que não vê motivo para desmenti-lo. Toda essa compensação simbólica era justa em relação ao favor e desafinada em relação ao Liberalismo. Mesmo assim, a “adaptação” política justifica-se pelas ideias vigentes do tempo, ou seja, as europeias. Neste contexto, as ideologias não são falsas, ligando-se também à autoestima e fantasia que existem no favor. O autor demonstra que, com certo

⁹⁸ Vale aqui ressaltar que a obra *O Abolicionismo* (2000), de Joaquim Nabuco, foi a primeira tentativa de análise brasileira a partir da escravidão, que teria criado uma cultura que dominou toda a sociedade brasileira, com seu autoritarismo e arbitragem, já que “um governo livre, edificado sobre a escravidão, seria virgem na história” (Ibid. p. 121).

método, esse “liberalismo-antiliberal” atribui-se “independência à dependência, utilidade ao capricho, universalidade às exceções, mérito ao parentesco, igualdade ao privilégio etc”⁹⁹ (SCHWARZ, 2000, p. 19). Dessa forma, a ideologia liberal do Brasil no século XIX deduzia seu sistema de seus contra-sensos, no entanto, “essas dificuldades permaneceriam, curiosamente inessenciais” (Ibid.).

Essa combinação entre latifúndio escravista e trabalho livre, segundo Schwarz, foi decisiva para nosso clima ideológico. Nela as ideias da burguesia tomam função de ornato e fidalguia. A novidade está na dissonância propriamente incrível que ocasionam o saber e a cultura de tipo “moderno”, quando postos neste contexto. A vida ideológica degradava e condecorava os seus participantes, entre os quais muitos tinham clareza disso. Nesse ambiente de prestação e contraprestação (reconhecimento recíproco), não interessa a denúncia ao sistema por nenhuma das partes, mesmo que isso fosse possível. Nessa cumplicidade sem escravidão, o favor assegurava ambos os lados, em especial o mais fraco. Com isso:

Mesmo o mais miserável dos favorecidos via reconhecida, no favor, a sua livre pessoa, o que transforma prestação e contraprestação, por modestas que fossem, numa cerimônia de superioridade social, valiosa em si mesma. Lastrado pelo infinito de dureza e degradação que esconjurava – ou seja a escravidão, de que as duas partes beneficiam e timbram em se diferenciar – este reconhecimento é de uma convivência sem fundo, multiplicada, ainda, pela adoção do vocabulário burguês da igualdade, do mérito, do trabalho, da razão (Ibid., p. 20).

Portanto, na ótica de Schwarz, nosso discurso liberal impróprio era oco também quando usado propriamente, em nosso juramento de modernidade segundo as ideologias da cena mundial. O autor insiste no viés que o “nosso liberalismo” introduziu nas ideias do tempo, descrevendo-o como enviesado. Essas ideias estariam fora do centro em relação à exigência que propunham, e, por essa mesma qualidade, assinalavam a graça e o drama de um arremedo substituído por outro. Essas *ideias fora de lugar*, reconhecidamente nossas, demonstram quanto era alheia a linguagem na qual se expressava, inevitavelmente, o nosso desejo de autenticidade. Haveria assim, conforme já proposto por Holanda, um desacordo entre a representação do Brasil e o que, pensando bem, sabemos ser o seu contexto.

Consolidada por seu papel no mercado internacional, e mais tarde na política interna, a combinação entre latifúndio e trabalho compulsório atravessou impávida, segundo Schwarz, quase toda a nossa história: desde a Colônia, Reinados e Regências, até a Abolição e a

⁹⁹ Nesse ponto, a interpretação de Schwarz, mais ligada ao viés econômico, difere-se da que vimos em Sérgio Buarque, centrada nas relações familiares e patriarcais, apresentando como principal preocupação a possibilidade de uma vida democrática em um país com nossa herança.

Primeira República, e hoje mesmo é matéria de controvérsia. O ritmo de nossa vida ideológica, no entanto, foi outro, também ele determinado pela dependência que vai transformar em defeito essa conformação entre escravidão e liberdade. Na visão do autor, a eternidade das relações sociais quanto à lepidéz ideológica das elites eram a parte que nos toca da gravitação do sistema capitalista. Um latifúndio pouco modificado viu passarem diversas tendências europeias, como as maneiras barroca, neoclássica romântica, naturalista, modernista e outras. Seria de supor que aqui perdessem a justeza, o que de fato se deu. No entanto, vimos que é inevitável este desajuste, ao qual estávamos condenados, conforme o autor, pela máquina do colonialismo.

Devido a isso, Schwarz defende que apresentamos no Brasil uma espécie de “torcicolo cultural”, pois as ideias liberais não se podiam praticar conforme eram propostas em outras nações mas, ao mesmo tempo, eram-nos indescartáveis (Ibid., p. 26). Assim, acabamos por acompanhar o movimento, do qual a falsidade é parte verdadeira, em que as ideias liberais gravitavam segundo regras singulares. Destarte, alerta-nos o autor, que “conhecer o Brasil era saber destes deslocamentos, vividos e praticados por todos como uma espécie de fatalidade, para os quais, entretanto, não havia nome, pois a utilização imprópria dos nomes era a sua natureza” (Ibid.).

2.3.1 Duas obras literárias

Na gravitação das ideias, Roberto Schwarz esquadrinha um movimento que dá singularidade ao Brasil. Para nós, essa característica é muito interessante, já que buscamos entender como demandas globais encontram aqui certa tradução. Partindo da hipótese de que no Brasil as ideias estavam fora do centro, em relação ao seu uso europeu, Schwarz analisa uma originalidade nacional, sensível no dia-a-dia. Dessa forma, somos levados a refletir sobre o processo de colonização em seu conjunto (internacional), definindo um campo vasto e heterogêneo – porém estruturado – que pode ser tanto de efeito histórico quanto de origem artística.

Em sua obra *Duas Meninas*, Schwarz (1997) insiste nessa tese, marcando a distância entre as ideias e a realidade histórica. Percebemos que seu método salienta traços comuns dos vários extratos da realidade, sem que ocorra uma mera repetição. Com tal método, a noção de forma literária é tida como um recurso, capaz de reunir de forma abstrata componentes pertencentes à mesma ordem das proto-condições da história. (FERNANDES, 1998) Neste movimento metodológico, consiste o "princípio de reversibilidade", que permite compreender

Dom Casmurro e *Minha vida de Menina*. Embora o primeiro seja uma célebre criação literária do mestre Machado de Assis, e o segundo um suposto diário “sem intenção de arte”, em que Helena Morley, uma jovem de Diamantina (MG) do final do século XIX, relata suas aventuras e pensamentos, é possível, segundo Schwarz, entendê-los um em função um do outro, além da relação de ambos com a realidade histórico-social, a partir da qual foram elaborados. O interesse do crítico é direcionado para a relação entre literatura e sociedade, deixando-se fixar na mediação (a forma). O salto que seu livro representa reside neste “princípio de reversibilidade”, que estuda a realidade a partir da forma literária e vice-versa.

Não faremos uma análise do livro *Duas Meninas*, mas descreveremos alguns elementos assinalados por Schwarz que particularizam o Brasil, com sua forma “pitoresca” de associação que torna as relações de favor corriqueiras na ordem patriarcal, profundamente marcada pelo antagonismo de classe e pela falta de integração do negro à sociedade. Distanciando-se do escravo, a condição de “agregado” representa um privilégio, em uma sociedade com profundas separações entre os brancos e negros.

O diário de Helena Morley, escrito entre 1893 e 1895, entre os treze e quinze anos da autora, e publicado em 1942, oferece, segundo Schwarz, um panorama do Brasil pós-abolição. Através de uma reciprocidade social que apresenta uma feição inesperadamente maleável, o diário mostra uma certa “brecha” dentro de um ornamento de classes rígido. Esta se estabelece sem deixar que se forme um antagonismo entre classes sociais, permitindo assim, uma vitória sobre essa compartimentação.

Com arguta inteligência, Helena nos introduz em seu universo de relações, que mesmo localizado, mostra-nos um Brasil onde o obséquio, a razão individual e o familismo paternalistas coexistem. Ao relatar (e racionalizar) sua vida, Helena nos revela um substrato autoritário da aliança tão brasileira entre “civilizados” e “agregados”, com a qual as aspirações à liberdade têm que se ver.

Segundo o crítico, “encantado” com a menina, o brilho de seu diário é justamente mostrar a dialética entre uma vida que deve ser aproveitada (com brincadeiras, riso frouxo e malandragens) *versus* uma nova civilização utilitária e burguesa (com trabalho árduo). Morley, com sua personalidade rebelde, fraterna e individualista passa, ao longo do livro, de observadora dos fatos à espertíssima, pois tentará sempre se destacar ou levar vantagem. Em todo seu texto, Schwarz (1997) demonstra a “simplicidade complexa” da menina, que ignora palavras empoladas e tem birra por tudo o que representa ostentação social, o que, de certa forma, torna-se compatível com nossa “modernização conservadora”. Nesse sentido, o crítico literário compara Morley com Capitu (personagem de *Dom Casmurro*), pois compondo

anedotas de nossa vida pitoresca – situada no século XIX entre o predomínio do patriarcado e a urbanidade – ambas representam a vitória das luzes, ou mesmo a derrota das forças que já não tem mais razão de ser, em especial as do atraso da ex-colônia.

Segundo Schwarz (Ibid.), ambas as meninas, Capitu e Helena Morley, representam a “constelação social” própria ao Brasil de seu tempo. Capitu acaba “derrotada” por um marido ciumento e mimado, que a julga como um proprietário, agregador de uma menina pobre. Para o autor, descarta-se assim a saída “justa e democrática”, revelando a estrutura que compatibiliza as aparências modernizantes e o substrato patriarcal, arcaico e moderno; enquanto Helena surpreende, mostrando os impasses das relações brasileiras com uma visão otimista da cooptação e do acaso (que também está presente na primeira parte de Dom Casmurro).

Helena, sendo filha de pai protestante (Alexandre), lavrador inglês decadente e de uma mãe (Carolina), católica e dedicada ao marido, tem sua família situando-se entre duas ordens: senhores em relação aos vizinhos pobres (como Siá Ritinha ou o negro Emídio) e agregados em relação aos familiares ricos (a avó e o tio Conrado). A família de Morley, com sua pieguice constante e rigor em relação ao trabalho, mostra como a ordem patriarcal vai perdendo suas feições autoritárias e ganhando “tom de curiosidade”, em um “microclima alheio ao obscurantismo”. Em virtude dessa característica, Schwarz (1997, p.111) expõe que a tese do seu ensaio consiste em revelar que a:

Energia histórica da naturalidade de Helena não serve para sugerir território de beleza indiferente às classes e acima da História. O contraste com o verbalismo deixa pensativo, coloca em evidência os descaminhos eventuais da atualização em nações da periferia, ou ainda, **apontam o caráter desastroso da modernização brasileira, que volta e meia transforma no contrário as nossas necessárias e inevitáveis aspirações de progresso**, também na área da arte (Ibid., p. 111) (grifo nosso).

No diário de Morley há “oposições integradoras”, em contraste ao “primarismo da dissociação”. Roberto Schwarz afirma que o interessam os modos de encarar o campo dos dominados, qual seja, o outro por excelência, com encadeamento enxuto dos fatos e “reversibilidade” entre categorias. A superioridade da prosa de Helena reside nesse fato: economizando no localismo, evitando isolar a particularidade, expõe um “desconjuntamento social” que não é exclusivo dos subalternos (pobres e negros). A superstição, só para dar um exemplo, perpassa as classes sociais, não sendo privilégio das classes desprovidas de capital.

Na descrição de vários episódios de sua vida: o apego à avó, a fuga dos estudos, a relação com os negros, o julgamento que faz de sua vizinha, a relação com a família, o riso

que não escolhe ocasião ou classe para se manifestar etc. “A excelência de Morley confirma o programa machadiano, que à matéria nacional explícita e emblemática preferia o sentimento íntimo do país e do tempo” (Ibid., p. 128). Com isso, Schwarz afirma que a escrita da menina não criou “bolor”, como ocorreu com alguns pensadores do século retrasado: Euclides, Pompéia, Bilac e Aluízio, podendo ser considerado um dos melhores livros do século XIX (depois de Machado) justamente por mostrar uma particularidade social – um Brasil pós-abolição que ensaia o assalariamento – sem ser trivial ou mesmo ideológico¹⁰⁰, o que acaba por colocar “nossa menina” ao lado dos mestres realistas, já apresentando traços paramodernos¹⁰¹.

Embora demonstrando muito interesse por Morley, percebe-se que o foco da análise de Schwarz é a integração da sociedade vigente, no interregno entre a abolição e a cristalização de um novo momento. Assim, para o crítico, *Minha Vida de Menina* representa uma “substantiva linha da Literatura Brasileira”, que não exclui aspectos evidentes da realidade, parecendo pelo menos por um momento, que ocorrerá uma reacomodação interna, abrindo uma brecha para um progresso de outra sorte, com a involução relativa da economia regional barrando o progresso burguês, pelo menos até a “incongruência social costumeira” (Ibid., p. 144) reclamar seus direitos.

¹⁰⁰ Roberto Schwarz (1997) afirma tomar muito emprestado de Antonio Candido que em seu texto *Dialética da Malandragem*, já havia apresentado, em seu estudo sobre o romance *Memórias de um sargento de Milícias*, uma visão real e simpática do país – pelo desaparecimento das classes dominante e produtora – e personagens que transitam entre a ordem e a desordem, num vai-e-vem sem culpa.

¹⁰¹ Segundo Schwarz (1997), a prosa moderna erudito-informal tentava criar uma “família nacional”, ou seja, desenvenenar as separações do Brasil antigo e as alienações da moderna civilização burguesa, as quais tentava evitar, com o rearranjo da linguagem e o uso coloquial dos pronomes, dentre outras coisas.

Considerações preliminares II: Leituras sobre o Brasil – repercussões contemporâneas na educação

A busca de uma identidade nacional, com todos os seus enigmas e complexidades, esteve presente nas teorizações de vários pensadores brasileiros, principalmente durante a consolidação das ciências sociais no Brasil. Nessa “penosa construção de nós mesmos” – para usar a expressão de Paulo Emílio Gomes – constamos diferentes construções teóricas de como nos constituímos “dessa” forma, enquanto *povo*, ou ainda, enquanto *público* (FONSECA, 2008). Tendo ciência de que o favor é uma, dentre tantas, perspectivas de explicação sobre como o poder “circula” pelas redes da sociabilidade brasileira, nossos intérpretes – analisando uma identidade que aparece sempre como “falta”, e por isso mesmo é tão fértil em explicações – indicam-nos caminhos para compreensão do que nos tornamos, na contingência história. Ao considerar que a própria busca já é em si uma de nossas identidades, podemos sobrepor várias pistas, sejam elas a dos discursos filosóficos, científicos, literários ou mesmo históricos, uma vez que nenhum deles isoladamente dá conta da complexidade das relações sociais brasileiras; discursos polimorfos para uma realidade também polimorfa.

Ao que tudo indica, a interpenetração entre o público e o privado, aliada ao histórico de obséquios e favores, elucidam como a revolta sempre foi evitada no Brasil. A “paz” e mesmo a unidade nacional foram constituídas com muita violência, ao longo de uma história cristalizada de dominação. Mantendo os negócios de Estado como assuntos de família, nossa democracia parece acontecer sem um “povo” politicamente constituído, e o espaço público aparece como sendo ou da família ou de “ninguém”. Em ambos os casos o compromisso coletivo com a vida pública parece ser anulado. Assim, certa autoridade – tutelar e íntima – relega condição de supérflua nossa vida pública, a política e os direitos. Autores como Sérgio Buarque de Holanda e Roberto Schwarz distanciam-se não só na história, como no foco e método analítico, porém, serve-nos uni-los para a compreensão de valores que parecem persistir, ao longo da história brasileira.

Elucidar semelhante contexto social é condição necessária para pensarmos a educação no Brasil. A pedagogia brasileira parece sempre partir do início, como se não tivéssemos passado, copiando tendências e modismos, negando qualquer tradição histórica e cultural, num eterno (re)começo sem direção definida. Como fruto da modernidade, a escola tem como grande desafio a formação da cidadania. No contexto brasileiro, esse desafio torna-se ainda

mais difícil, uma vez que se trata de uma sociedade que não valoriza a política¹⁰². Além disso, todo um universo de cordialidades e preconceitos estão muito arraigados em nossa cultura, o que demanda que nossa educação precisa dar conta de mais um importante aspecto: a possibilidade do *educar na diferença*, a convivência com o *outro* que está ali, não simplesmente para ser tolerado, mas para transitar, fazendo-nos repensar a nós mesmos. (DUSCHATZKY e SKLIAR in LARROSA, 2001, p. 119-138).

Importante notar a emergência da questão da diversidade como problema educacional, o que só ocorreu após a Constituição de 1988. A busca por uma educação que lide com a pluralidade cultural é prioritária, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), em que valores de respeito às diferenças são vistos como essenciais às diretrizes educacionais, pelo menos em âmbito legal. Desse documento até as últimas publicações federais sobre o tema percebemos algumas modificações. Os valores de uma sociedade mais justa apresentam-se como primordiais, o que ainda demonstra que a escola está atrelada ao projeto moderno. O que parece apresentar um *desentendimento* é mesmo o que se entende por justiça e a grande questão que agora vem dominando os discursos¹⁰³ e enunciados educacionais, parece ser a do convívio entre os diferentes.

Exercendo papel fundamental no processo de reconhecimento das complexidades culturais, a escola pode tanto defender como questionar as formas hegemônicas com respeito às diversidades, ensinando ou suprimindo regras do convívio democrático com as diferenças. Devido a isso, cumpre notar como ganho real na democracia o reconhecimento, por parte do Estado, de que a discriminação existe, é negativa e, portanto, precisa ser resolvida, o que aparece como diretriz nos documentos federais sobre educação (BRASIL, 1996, 1998, 2005, 2007). Mas, como pensar em diretrizes educacionais sobre a diversidade cultural num país com aspectos tão singulares relacionados à “raça”, à democracia, ou ao liberalismo e suas reciprocidades? Podemos utilizar as diferentes modalidades (vistas na primeira parte) para entender a questão na escola brasileira? São sobre essas (e outras) questões que nos deparamos na próxima parte desse trabalho, em que serão analisadas algumas diretrizes federais de educação sobre o tema da diversidade cultural.

¹⁰² Para Renato Janine Ribeiro (2000), a Política só é valorizada no Brasil, quando não conta com os políticos.

¹⁰³ Estes são aqui definidos como produções vinculadas a relações de poder que dominam sua aleatoriedade e esquivam seu caráter material, reconhecendo seus grandes planos e denominando a apropriação social dos discursos (FOUCAULT, 2008b).

3ª PARTE: INSTITUCIONAL

DESENTENDIMENTOS SOBRE AS DIFERENÇAS

CULTURAIS NA ESCOLA BRASILEIRA

3ª PARTE: INSTITUCIONAL

DESENTENDIMENTOS SOBRE AS DIFERENÇAS CULTURAIS NA ESCOLA BRASILEIRA

3.1 Apresentação e Notas sobre o método III

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem, lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais” tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento, se é que se pode utilizar tal expressão depois de Foucault. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos ‘considerados’ socialmente válidos.

Tomaz Tadeu da Silva “Identidades Terminais”

As diferenças culturais, enquanto assunto a ser trabalhado pela educação, é relativamente recente. Como vimos, é somente a partir do fim da guerra fria e da União Soviética, do aumento de migrações e da ascensão do modelo neoliberal de economia, que as diferenças e intercâmbios entre as culturas passam a ser mais valoradas e incentivadas nos discursos educacionais. Autores das mais diversas tendências teóricas – conforme exposto na primeira parte do trabalho – tentam compreender essa mudança tão cheia de implicações. Quando há uma nova demanda sóciopolítica, a escola tende a ser a instituição em que ela aparecerá com grande intensidade. Como nos lembra Hargreaves (2004):

Desde o surgimento da educação escolar compulsória e de sua difusão pelo mundo, espera-se que a educação pública salve a sociedade. As escolas e seus professores devem resgatar as crianças da pobreza e da destituição, reconstruir o sentimento de nação nos períodos pós-guerra, gerar trabalhadores especializados mesmo quando poucos empregos adequados os esperam, desenvolver tolerância entre crianças em um mundo no qual os adultos estão divididos pelo conflito religioso e étnico, cultivar sentimentos democráticos em sociedades que carregam as cicatrizes do totalitarismo, manter as nações desenvolvidas economicamente competitivas e ajudar aquelas que estão em processo de desenvolvimento a assim se tornarem, eliminar as drogas, pôr fim à violência e compensar os pecados da geração atual reformulando a maneira como os educadores preparam as gerações do futuro (Ibid., p. 27).

As reflexões teóricas sobre os *desentendimentos* enunciativos, tanto globais quanto locais acerca das diferenças, têm aqui um papel determinante. Fazendo um recorte transversal nas pesquisas em sociologia da educação, notamos que, da década de sessenta para cá houve

uma certa alteração na ênfase explicativa: se antes as diferenças na escola eram compreendidas a partir da reprodução do capital¹⁰⁴, seja ele econômico, cultural, simbólico ou social, hoje o foco parece se dar na formação identitária, com destaque para gênero, etnia e sexualidade. Dispensável dizer que uma análise não exclui totalmente a outra, mas que os novos contextos sociais fazem surgir também novas questões às análises. Interessa-nos, sobretudo, mapear as enunciações no campo educacional. Isso se deve a um propósito bastante específico: desnaturalizar um discurso, bastante recorrente, que liga as questões educacionais às demandas identitárias. Ao incorporar ao currículo aqueles que eram considerados “outros”, com apelo à diversidade e tolerância, devemos nos atentar para duas situações principais: a naturalização da questão corpórea como política educacional, criando o risco de novos racismos e a constituição das “novas vizinhanças” ou (agrupamentos), também naturalizadas enquanto grupos de inclusão, como se as demandas fossem as mesmas entre mulheres, negros, indígenas, deficientes etc.

Como vimos na primeira parte deste trabalho, as preocupações surgidas na atualidade motivam os autores a enfrentarem problemas oriundos de um tempo sem precedentes, no que se refere à velocidade das mudanças, os contatos entre as culturas, à fluidez do capital e aos avanços tecnológicos. O mesmo é verdadeiro quando nos deparamos com os enunciados presentes na educação. Esses refletem algumas aspirações próprias à contemporaneidade. Para exemplificar esta circunstância, convém analisarmos, no âmbito global, algumas tentativas da UNESCO¹⁰⁵ para compreender como *deve ser* o “desenvolvimento humano” no século XXI, para depois, já em âmbito local, tentarmos mapear as ressonâncias provindas do discurso sobre a diversidade cultural na educação brasileira.

Nessa terceira e última parte, nossa intenção é analisar a transição de um “modo de pensar a outro” nos domínios da educação brasileira. Buscamos “esboçar uma nova inquietude”, através de um “grande domínio de ingerência” (FOUCAULT, 2001), qual seja, perceber a manifestação de novos discursos sobre *como* as Escolas, professores e alunos *devem* se portar para a “produção” de futuros trabalhadores e cidadãos, aptos às mudanças provenientes do mundo globalizado, que saibam lidar com as inúmeras diferenças culturais. No caso brasileiro, essa produção pauta-se, também, na necessidade, levantada pela militância de grupos da sociedade civil, notadamente, negros, indígenas, mulheres, homossexuais e religiosos, de que os currículos escolares não só afirmem o direito às diferenças, mas também

¹⁰⁴ Principalmente a partir das análises de Bourdieu (1998) e Bourdieu e Passeron (2008).

¹⁰⁵ Parte da Organização das Nações Unidas responsável pela educação, ciência e cultura.

lidem com a temática da diversidade cultural, tão característica da sociedade brasileira, mostrando as discriminações geradas historicamente pela negação desse direito.

Para tanto, analisaremos principalmente três documentos, publicados pelo Governo Federal e Ministério da Educação e da Cultura (MEC) no curto período de 1998 a 2007, em que se acentuam insurgências discursivas sobre esta tão propalada questão, são eles: O tema transversal *Pluralidade Cultural*, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Id., 2005) e o Programa *Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade* (Id., 2007), principalmente o Kit sobre *Relações Étnico-Raciais e de Gênero*; além de alguns outros documentos também citados, como as *Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio* (Id., 1998a) e as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (Id., 2006).

Esse recorte, pequeno e parcial, deveu-se ao fato de que esses documentos parecem ter capturado, no nosso entender, parte não só da tensão entre igualdade e diferença – anunciada na primeira parte do trabalho –, mas das especificidades dessa tensão no Brasil, vista de maneira introdutória, na segunda parte da dissertação. Para a análise dos mesmos, elaboramos quadros informativos, em que destacamos ao leitor os aspectos considerados pertinentes à questão formulada, sem nenhuma pretensão de fornecer uma verdade ou síntese sobre essas diretrizes. A essa *cartografia documental*, seguem-se alguns esboços de análises ou mesmo formulações de hipóteses, que guiaram nossa leitura e escrita sobre os mesmos.

Ao tomarmos esses documentos – que se propõem a nortear práticas educativas – como nossas lentes de acesso a produções de subjetividades, os definimos por *discursos-objeto*, que tem como seus átomos certos enunciados (FOUCAULT, 2008a, p. 90) que criam essas práticas transversalmente a regimes de verdade. Dessa forma, engendram dispositivos de saber-poder, marcando no real o que não existe e submetendo-o legitimamente à demarcação do verdadeiro e do falso, numa *bipolaridade dissimétrica*¹⁰⁶ (Ibid., 2008d, p. 26 e 27). Por dispositivos, entendemos, conforme Foucault, diversos mecanismos institucionais, físicos, arquitetônicos e administrativos, decisões regulamentares, enunciados científicos, proposições filosóficas e certas estruturas de conhecimento; o dito e o não dito que precisa ser investigado, não para formarmos sínteses ou enfatizar o conflito, mas sim para indagarmos

¹⁰⁶ Em seu curso *Nascimento da Biopolítica*, Foucault utiliza essa expressão para compreender a economia e a política, “que não são nem coisas que existem, nem erros, nem ilusões, nem ideologias. É algo que não existe e no entanto está inscrito no real, estando subordinado a um regime que demarca o verdadeiro e o falso” (2008d, p. 27).

criticamente como essas positividades (ou dispositivos) agem nas relações, nos mecanismos de poder, circulante e operatório. (AGAMBEM, 2009a).

A escolha por documentos de âmbito federal deveu-se a três principais motivos:

- 1) O imenso volume de publicações documentais nos estados e municípios tornavam a pesquisa inviável;
- 2) Nesses âmbitos, os documentos a que tivemos acesso remetem-se, de alguma forma, às diretrizes federais;
- 3) A dimensão geográfica, demográfica e cultural do Brasil, multiplica as demandas curriculares por reconhecimentos das diferenças, como é o caso, só para citar alguns exemplos, das escolas indígenas, quilombolas ou agrícolas, sem contar as diferenças dentro das diferenças, como é o caso das especificidades de gênero, religião, sexualidade, raça/etnia e também os alunos que necessitam de “inclusão”¹⁰⁷.

Dito isso, cumpre notar, metodologicamente, aceitarmos que “uma análise em termos de micropoderes compatibiliza-se sem nenhuma dificuldade com a análise de problemas como os do Governo e do Estado” (Ibid., 2008c, p. 481), contando que não se tomem essas categorias como universais antropológicos ou mesmo verdades transcendentais. Portanto, na análise que ora expomos, rejeitamos a série linear, dando espaço a elementos circularmente ligados e ambivalentes, que se articulam numa série de práticas, a um certo “tipo de discurso que, de um lado, o constitui como um conjunto ligado por um vínculo inteligível e, de outro, legisla e pode legislar sobre essas práticas em termos de verdadeiro ou falso” (Ibid., 2008d). Entretanto, queremos evitar um excessivo textualismo, ao mostrar que os documentos estão vinculados não só a uma mudança de expressões linguísticas raciais ou sexistas, mas que intentam combater à exclusão e a desigualdade por meio da produção de novos sujeitos, modulados através da Educação. Devido a isso julgamos mais interessante, ao invés da análise do “aparelho escolar ou o conjunto de aparelhos de aprendizagem de uma dada sociedade tomados como unidade global”, tentarmos ao invés disso, perceber “como atuam, como se apóiam, como esse aparelho define certo número de estratégias globais, a partir de uma multiplicidade de sujeições”, ou ainda, “encarar as estruturas de poder como estratégias globais, que perpassam e utilizam táticas locais de dominação” (Ibid., 1999, p. 52). É nesse

¹⁰⁷ Segundo a nova política da Secretaria de Educação Especial (SEEsp) do MEC, os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas taxas de habilidades/superdotação. Cf. <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 04 jan. 2010.

sentido que o global e o local são aqui utilizados, sem a intenção dialética que visa a conciliação por meio de um terceiro elemento.

Na busca do *olhar* que constitui os saberes, justificando as inscrições no real, Foucault (2008g) referia-se ao fato de que não é apenas o objeto de conhecimento que é construído, mas também o conhecedor. Aceitando esse pressuposto, tentaremos, através da análise documental sobre as diferenças culturais na educação brasileira, perceber quais são as tensões presentes na atual inserção de demandas identitárias nas diretrizes educacionais, relacionando as vinculações entre *verdade* e *justiça* presentes nos documentos e mapeando as novas subjetivações propiciadas por essas novas construções discursivas. Nota-se, em tempo, que todas as passagens em negrito foram destacadas por nós, visando a produção de um certo *olhar*, também construído e fixado sobre a atualidade (AGAMBEN, 2009b).

3.2 “Dever”¹⁰⁸ da escola no mundo globalizado e multicultural

De 1993 a 1996, Jacques Delors coordenou uma Comissão Internacional a pedido da UNESCO (2001) para descrever quais seriam, na visão de pensadores de várias partes do mundo, os “horizontes”, os “princípios” e as “orientações” que *devem* nortear a educação no século XXI. O resultado de inúmeras reuniões foi publicado no relatório *Educação: um tesouro a descobrir*. Dentre várias leituras sobre o mundo contemporâneo, segundo a Comissão, destaca-se que a interdependência planetária e a globalização são os fenômenos mais importantes de nosso tempo, e exigem uma reflexão conjunta – que ultrapasse em muito os campos da educação e da cultura – sobre o papel e as estruturas das organizações internacionais. Nesse “horizonte”, a Comissão apresenta como receio a possibilidade de ruptura entre uma minoria apta a movimentar-se neste mundo novo em formação e uma maioria que começa a sentir-se um joguete dos acontecimentos, impotente para influenciar o destino coletivo. Tudo isso pode elevar o risco de um recuo democrático e de múltiplas revoltas. Para evitar essa tendência, propõe-se cultivar, “como utopia orientadora”, o propósito de encaminhar o mundo para uma “maior compreensão mútua”, ampliando o sentido da responsabilidade e solidariedade, na aceitação das “nossas diferenças espirituais e culturais”. A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, apresenta um papel decisivo e bem concreto no “cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo”. (Ibid., p. 35-50).

Nesse novo período de mudanças, a política educativa *deve* ser, segundo a Comissão, suficientemente diversificada e concebida de modo a não se tornar um fator suplementar de exclusão social. A socialização de cada indivíduo e o seu desenvolvimento pessoal *não devem* ser coisas antagônicas, mas sim, tender para um sistema que procure combinar as vantagens da integração e o respeito pelos direitos individuais. Tem-se a ciência de que a educação não pode, por si só, resolver os problemas postos pela ruptura (onde for o caso) dos laços sociais. Porém, espera-se que contribua para o desenvolvimento do querer **viver juntos**¹⁰⁹, elemento básico da coesão social e da identidade nacional. **Destaca-se que a escola só pode ter êxito nesta tarefa se contribuir para a promoção e a integração dos grupos minoritários, mobilizando os próprios interessados no respeito a sua personalidade.** A democracia

¹⁰⁸ O termo *dever* é aqui utilizado visando chamar a atenção para o caráter normativo das diretrizes educacionais, que orientam as ações da Educação, ou mesmo o papel que “devem assumir” Escola, Professores, Alunos e Comunidade Escolar na sociedade do conhecimento, complexa e globalizada, no século XXI.

¹⁰⁹ Aliás, esse parece ser o grande tema constante das análises sociais na virada do século. Só para citar alguns exemplos bastante diretos, sociólogos como Alain Touraine (1999) e Michel Wieviorka (2006) escreveram, respectivamente *Como viver juntos* e *Em que mundo viveremos?*

parece progredir dependendo das formas e fases adaptadas à situação de cada país, mas a sua vitalidade é constantemente ameaçada. Devido a isso, a escola *deve* começar a educação para uma cidadania consciente e ativa, ao fornecer referências e grades de leitura a fim de reforçar as capacidades de compreensão e discernimento que permitam decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso. Para tanto, os sistemas educativos *devem* dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do tempo (Ibid., p.51-68) (grifos nossos).

Pensando no crescimento econômico e no desenvolvimento humano, que parecem ser as prioridades do “Relatório Delors” (como o documento da UNESCO ficou conhecido), enaltecem-se o estabelecimento de “novas relações entre política educativa e política de desenvolvimento” a fim de reforçar as bases do saber e do saber-fazer nos países em desenvolvimento. Para isso, *deve-se* “estimular a iniciativa, o trabalho em equipe, as sinergias realistas, tendo em conta os recursos locais, o autoemprego e o espírito empreendedor” (Ibid., p. 85).

Se os horizontes educacionais são traçados sob a perspectiva dessa global mudança, seus “princípios” *devem-se* nortear por “uma nova concepção ampliada de educação” (Ibid., p. 90) que *deve* fazer com que todos possam “descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo”, revelando “o tesouro escondido em cada um de nós”. Isto supõe que se ultrapasse a visão vigente, puramente instrumental da educação, “considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (Id.). Tomando-se como princípio a educação para toda a vida, os educandos *devem* ser capazes de se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado. Para tanto, a educação do século XXI *deve* ocorrer sob quatro pilares: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” e “aprender a ser”.

O “aprender a conhecer”, proporciona um tipo de aprendizagem que visa o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, e não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados. Combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, *aprender a aprender*, exercitando a atenção, a memória e o

pensamento. Esse processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Neste sentido, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, na medida em essa atividade se torna menos rotineira. A educação primária pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda vida, no trabalho, mas também fora dele.

O “aprender a conhecer” e o “aprender a fazer” são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar ao aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? É sobre este tema que a Comissão tentou dar respostas mais particularmente: o “aprender a fazer” insiste, não somente em uma qualificação profissional, e sim, de uma maneira mais ampla, na aquisição de “competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe”, [...] no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho” (Ibid., p. 101).

O terceiro pilar é o que mais nos interessa aqui, o “aprender a viver juntos”. A partir dele constata-se que a educação *deve* utilizar duas vias complementares: a descoberta progressiva do “outro” e a participação, em toda a vida, de projetos comuns, parecendo este ser o melhor método de uma educação para a não-violência. Assim, princípios como a alteridade, a convivência entre diferentes e a troca de argumentos seriam indispensáveis para a educação do século XXI. “Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação” (Ibid., p. 96), e é *dever* da escola desenvolver a compreensão e a percepção das interdependências, tanto na realização de projetos comuns como para saber e ensinar a gerir conflitos. Tudo isso *deve* ser valorado pelo pluralismo, pela compreensão mútua e pela paz.

O último pilar talvez seja o mais instigante para pensarmos na produção de subjetividades. Através do “aprender a ser”, a educação *deve* desenvolver a personalidade do aluno, visando sua autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Para isso, *não deve* negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. Convém oferecer às crianças e aos jovens ocasiões de descoberta e experimentação estética, desportiva, científica, cultural e social. A escola *deveria* valorizar a arte e a poesia, desenvolvendo a imaginação e a

criatividade, valorizando também, a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança e do adulto:

Assim, a Comissão adere plenamente ao postulado do relatório *Aprender a ser*: ‘O desenvolvimento tem por objetivo a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos’. Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa (Ibid., p. 101).

Os quatro pilares só tem sentido quando ligados ao “conceito de educação ao longo de toda vida”. Esta ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente, aproximando-se de um outro conceito proposto com frequência na sociedade contemporânea: o da sociedade educativa, ou do conhecimento, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos.

Estes princípios que hoje fazem parte do discurso pedagógico – de forma bastante naturalizada – necessitam, para que sejam concretamente efetivados, de várias orientações, tais como: o reforço da educação básica, a abertura do ensino à ciência, a alfabetização dos adultos, a valorização do relacionamento entre professores e alunos, no que as tecnologias mais avançadas poderão contribuir. Outra questão fundamental é a definição de qual deve ser o papel da educação secundária. Ademais, o ensino superior também *deve*: preparar para a pesquisa e para o ensino; dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social; estar aberta a todos para responder aos múltiplos aspectos da chamada educação permanente, em sentido lato e estar aberta a cooperar no plano internacional, para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. *Deve* também, poder exprimir-se com toda independência e responsabilidade acerca dos problemas éticos e sociais – como uma espécie de poder intelectual necessário para ajudar a sociedade a refletir, compreender e agir (Ibid., p. 121-149).

No “Relatório Delors”, a Comissão *deve* também pensar em qual é o papel dos professores, em uma sociedade na qual “a busca do conhecimento, não é apenas o meio para alcançar um fim, mas é o fim em si mesmo (Ibid., p. 152). Nela, “a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância,

nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será decisivo no século XXI” (Ibid., p. 153). Como catalisador das mudanças em curso, o professor tem papel central na intenção de progresso das sociedades e para o reforço da compreensão mútua entre os povos, *devendo* ser reconhecido como “o mestre” pela sociedade e dispor de autoridade necessária e dos meios de trabalho adequados. Afetados pela necessidade de atualização constante de conhecimentos e competências, a vida profissional dos professores *deve* organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar a sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural:

A formação ministrada aos professores tem tendência a ser uma formação à parte que os isola das outras profissões: esta situação deve ser corrigida. Os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, a fim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas que, muitos, conhecem mal (Ibid., p. 163).

Apesar da profissão de professor ser fundamentalmente uma atividade solitária, no sentido em que cada professor se encontra perante as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais, o trabalho em equipe é indispensável, sobretudo no secundário, para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos. O Relatório insiste ainda, na importância da permuta de professores e das parcerias entre instituições de países diferentes.

Para que tudo isso seja possível: os quatro pilares da educação e a relevância do professor, das escolas e universidades na sociedade do conhecimento, a “Comissão” orienta que as opções educativas sejam opções da sociedade, exigindo, em todos os países, um amplo debate público baseado na avaliação rigorosa dos sistemas educativos. A “Comissão”¹¹⁰ convida as autoridades políticas a facilitar este debate, de modo a chegar-se a um consenso democrático que constitui a melhor via para o sucesso das reformas educativas, com incentivo de financiamento para a educação e aperfeiçoamento de tecnologias, inclusive as que propiciem ensino à distância.

¹¹⁰ Com devida licença poética, podemos comparar as atribuições relatadas pela “Comissão do Relatório Delors” com o papel exercido pela “Companhia”, que no fantástico conto de Borges (1972) “A loteria em Babilônia”, comanda todas as apostas e, conseqüentemente, todos os acasos que dão sentido às vidas dos apostadores.

Ao comentar esse Relatório, Andy Hargreaves (2004, p. 73 e 74) cita-o como um arauto da UNESCO acerca do discurso democrático na educação. Segundo o sociólogo canadense, em um mundo que está se desagregando em função da globalização econômica, com os fundamentalistas ganhando espaço em “comunidades” ligadas a valores diferencialistas, o “pilar” educacional mais importante de todos talvez seja *aprender a viver juntos*, pois enfatiza a democracia, a comunidade e a identidade cosmopolita, sem que a primeira corra riscos:

Ensinar para além da economia do conhecimento significa estar em uma profissão reinventada, que não apenas proporciona valor, mas é movida por valores. Resumindo, o ensino para além da economia do conhecimento cultiva: caráter, comunidade, segurança, inclusão, integridade, identidade cosmopolita, continuidade e memória coletiva, simpatia, democracia, maturidade pessoal e profissional (Ibid., p.83).

3.3 Diversidades cultural e biológica: aproximações

Em 2001, dando continuidade aos trabalhos sobre a possibilidade do *aprender a viver juntos*, a UNESCO publica uma série de artigos sob o título “Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade”. Em texto presente na coletânea, Colin Power enaltece a proposta da UNESCO de buscar valores comuns através do princípio da “unidade na diversidade”¹¹¹, essencial para a combinação entre a universalidade dos valores e o reconhecimento das diferentes culturas. Segundo Power:

Como é possível combinar a universalidade dos valores fundamentais com o reconhecimento das diferentes culturas, interesses sociais e liberdades individuais? A busca por uma resposta a essa pergunta ocupa um lugar privilegiado na agenda da UNESCO. Nossa visão e nossa prática devem combinar princípios universalistas e diferenças culturais, e nosso debate deve incluir e respeitar todos – cada cultura e cada grupo social, em particular os que atualmente se vêem excluídos (POWER in UNESCO, 2002, p. 43 e 44).

Na visão de Power, o “Relatório Delors” fornece parâmetros gerais para a reflexão e o debate sobre os tipos de reformas educacionais necessárias para a construção de uma sociedade mundial pacífica, pluralista e democrática. A UNESCO, num nível mais pragmático, vem buscando formular o que isso significa em termos de política educacional, incentivando currículos e programas de treinamento de professores. Ao fazê-lo, vem publicando, em muitos idiomas, material de referência, a fim de promover uma cultura de paz e de direitos humanos (Ibid., p. 54). Dessa forma, dedica-se a auxiliar os professores e as escolas a lançarem as bases da paz, do desenvolvimento sustentável e da compreensão intercultural. Essas seriam as bases de uma educação que aposte num futuro sem violências e mais justo. Para o autor, em um mundo em constante mutação, compartilhado e competitivo, temos que descobrir maneiras pelas quais os diferentes grupos culturais possam conviver, respeitar a dignidade e o valor de cada pessoa e cada cultura, aprendendo a cuidar do nosso futuro em comum, pois “a unidade na diversidade é difícil, mas é nossa única alternativa” (Ibid., p. 42).

Ao relatar os resultados provenientes da “Cúpula Mundial para o Desenvolvimento”, ou mesmo a “Declaração e Parâmetros Integrados de Ação para a Educação para a Paz,

¹¹¹ Sobre essa tentativa de síntese entre as demandas universalistas e particularista, ressaltamos o tema das comemorações nos 60 anos dos Direitos Humanos em 2008: “Iguais na diferença”. Cf: <<http://www.direitoshumanos.gov.br/60anos>>. Acesso em: 20 out. 2008.

Direitos Humanos e Democracia”, ambos ocorridos em 1995, Power destaca que os valores e as premissas de um desenvolvimento baseado exclusivamente em termos econômicos, conforme adotado pelos países poderosos e suas elites, não é nem equitativo nem sustentável. O desafio consistiria na definição das práticas educacionais que assegurassem os valores democráticos centrados nos direitos humanos e na dignidade de cada indivíduo e cada cultura, e não somente na ideologia econômica, ou dos líderes políticos e religiosos. Assim:

Ao concordar em tomar como meta tanto a unidade global quanto à diversidade individual e cultural, os educadores assumiram uma tarefa muito mais árdua do que qualquer coisa já antes tentada. No passado, nos poucos países onde havia uma única religião oficial, a Igreja, templo ou mesquita detinha a autoridade necessária para impor às escolas um código moral comum. Nos demais, onde existiam mais de uma religião e cultura potencialmente conflitante, a harmonia e algum grau de unidade nacional eram atingidos por meio da criação de sistemas educacionais públicos seculares. A unidade passou a ter precedência sobre o respeito à diversidade de culturas, os direitos humanos e as liberdades fundamentais. Em países como a Austrália, a Grã-Bretanha, a França e os Estados Unidos, as escolas passaram a desempenhar o papel de *melting pots*, onde as culturas imigrantes e indígenas eram incorporadas pela língua e pelos valores religiosos da cultura dominante (Ibid., p. 48) (grifo nosso).

Em lugares como a Austrália, ainda segundo Power, a educação desempenhou papel central na perda de identidade cultural de todos aqueles que não fossem de origem céltica, por meio da assimilação cultural. O modelo de *melting pots* significou que a literatura, a história, as línguas, as tradições e as normas aprendidas na escola pelas crianças australianas, enfatizavam unicamente a herança britânica do país. Porém, na configuração social contemporânea, esse modelo deixou de ser aceitável:

Pouco a pouco, percebemos que o reconhecimento da diversidade entre indivíduos e cultura é uma exigência dos princípios democráticos de equidade, direitos humanos e autodeterminação. **Pouco a pouco, também, a diversidade cultural passa a ser percebida como uma vantagem, e não como uma desvantagem, uma vez que, tal como a diversidade biológica, ela fornece os elementos básicos de adaptação e sobrevivência em tempos de mudanças ou crises.** Precisamos substituir o modelo do *melting pot* por um mosaico que, apesar de rico em diversidade, traz um desenho claro e coerente, baseado na ‘ética global’. Será possível alcançar essa meta? (Ibid., p. 49) (grifo nosso).

Ainda que enaltecedor dos princípios que levem a interculturalidade entre os povos e, portanto, à tentativa de convivência pacífica, algo chama nossa atenção nos dizeres do

Diretor-Geral Adjunto da UNESCO: a aproximação, ou mesmo naturalidade com que as diversidades cultural e biológica são comparadas, com a utilização de termos como “adaptação e sobrevivência”. Deparamo-nos também com essa proximidade ou comparação em importante documento da UNESCO, a “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural”, publicada em 2002. Nela encontramos, no seu primeiro artigo, a seguinte afirmação:

IDENTIDADE, DIVERSIDADE E PLURALISMO

Artigo 1 – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, **a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza.** Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (grifo nosso).

Notamos, não sem espanto, que as definições de natureza e cultura como diferenciadas – cabendo à primeira o determinismo biológico e à segunda o uso da liberdade – convivem com a enunciação de que a diversidade, tanto natural, quanto cultural, são imprescindíveis para intercâmbios necessários à humanidade. Nossa análise específica, a da racionalidade dos discursos sobre as diferenças culturais na educação brasileira, não pode se esquivar daqueles que parecem ser os riscos dessa nova forma de sociabilidade, propalada pelos mesmos. Esses riscos seriam, no nosso entender:

- 1) A naturalização biológica das diversidades culturais através de discursos que valorizam o corpo, a cor ou suas características físicas como fatores de diferenciação entre os indivíduos;
- 2) Entre os irredutíveis dilemas de justiça que abarcam reconhecimento e redistribuição, desigualdades e exclusões, as diferenças culturais assumirem preponderância nas análises e justificativas, o que pode redundar em mais desigualdade ou culpabilidade dos agentes por suas condições sociais ou culturais, conforme uma “cilada da diferença”, segundo expressão utilizada por Pierucci (1999);
- 3) A aproximação/vizinhança de diferentes demandas dos considerados anteriormente como “outros”, parecendo não haver especificidades entre elas. Como exemplo, citamos as temáticas dos negros, mulheres, indígenas, homossexuais, deficientes físicos e

mentais, pessoas com distúrbios de atenção etc.¹¹² colocadas lado a lado em diretrizes educacionais. Tomamos, para a formulação dessa hipótese, o sentido que Foucault atribui à “pertença doutrinária” na “ordem do discurso”, ou seja:

[...] a doutrina questiona os enunciados a partir dos sujeitos que falam, na medida em que a doutrina vale sempre como o sinal, a manifestação e o instrumento de uma pertença prévia – pertença de classe, de status social ou de raça, de nacionalidade ou de interesse, de luta, de revolta, de resistência ou de aceitação. A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela se serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para **ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros**. A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam (FOUCAULT, 2008b, p. 43) (grifo nosso).

Conforme Alfredo Veiga-Neto (2003), assistimos atualmente a um “crescente interesse pelas questões culturais, seja nas esferas acadêmicas, seja nas esferas políticas ou da vida cotidiana. Em qualquer caso, parece crescer a centralidade da cultura para pensar o mundo” (Ibid., p. 05). Se na Modernidade erigiu-se uma Cultura monolítica, ligada ao idealismo e aos valores universais, hoje, segundo o autor, ocorre a negação a essa Cultura com “C” maiúsculo. Essa *virada cultural*¹¹³ incide não só no âmbito da linguagem e da epistemologia, mas perpassa todas as esferas do social, inclusive a pedagógica. A maior diferença analisada pelo autor, está justamente na desconstrução desse conceito moderno de Cultura pela aceitação de diferentes culturas, com “c” minúsculo e no plural. Na educação isso faz com que repensemos os currículos construídos de forma *metacultural*. Esse deslocamento parece não só tornar a definição fechada de cultura algo bastante complicado – se não impossível –, mas também:

[...] é inseparável de uma dimensão política em que atuam forças poderosas em busca pela dominação material e simbólica. Se o monocultuismo coloca ênfase no Humanismo e, em boa parte, na estética, o multiculturalismo muda a ênfase para a política. E se as atribuições de significados são, sempre e ao mesmo tempo, uma questão epistemológica e uma questão de poder – e, por isso, uma questão política –, é fácil entender o quanto tudo

¹¹² A esse respeito, convém lembrar que, ao pesquisar sites relacionados à pluralidade cultural no Brasil, encontramos, na “Secretaria de Relações Institucionais de São Paulo” os seguintes conselhos estaduais “avizinhados”: “comunidade negra”, “criança e adolescente”, “idoso”, “condição feminina”, “povos indígenas”, “juventude”, “comunidade nordestina”. Cf.: <<http://www.comunidadenegra.sp.gov.br/potal.php.hist>> Acesso em: 09 set. 2009.

¹¹³ Para explicar essa “virada”, Veiga-Neto (2003) analisa os papéis da cultura e da educação na filosofia de Kant e outros filósofos alemães do século XVIII, principalmente a ideia de *Bildung* e, ainda, os elementos propostos pelo segundo Wittgenstein para a compreensão das linguagens e, por consequência, das culturas.

isso se torna mais agudo quando se trata de significações no campo da cultura, justamente o campo onde hoje se dão os maiores conflitos, seja das minorias entre si, seja delas com as assim chamadas maiorias (Ibid., p. 11).

É justamente essa disputa pela dominação material e simbólica que buscamos investigar nas atuais diretrizes da educação. Devido a isso, precisamos compreender as mudanças estabelecidas entre as questões culturais e as questões biológicas.

Se entre os séculos XVIII, XIX e parte do XX houve uma aproximação entre sociedade e biologia, justificando-se diferenças culturais como naturais, o que possibilitou várias formas de racismo e extermínio, hoje, a nova gerência da população parece se dar de maneira semelhante, porém invertida: na nova agenda política, em que a educação continua sendo vital para a produção de subjetividades, a pluralidade cultural, antes aceita como fator de degeneração populacional pelas ciências, tanto naturais quanto sociais, hoje é celebrada como a possibilidade do *viver juntos*. Com essa mudança, a cultura e sua diversidade passam a ser valoradas como um dos eixos que possibilitará a convivência pacífica e o desenvolvimento de todos, minimizando os riscos de conflitos e a sensação de insegurança ontológica, como definida por Bauman, principalmente nos países centrais à modernidade capitalista. No preâmbulo da “Declaração Universal da Diversidade Cultural” reafirma-se o valor central da cultura e seu papel no mundo globalizado:

[...] a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, **as maneiras de viver juntos**, os sistemas de valores, as tradições e as crenças;

***Constatando* que a cultura se encontra no centro dos debates contemporâneos sobre a identidade, a coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber,**

Afirmando que o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais;

Aspirando a uma maior solidariedade fundada no reconhecimento da diversidade cultural, na consciência da unidade do gênero humano e no desenvolvimento dos intercâmbios culturais;

Considerando que o processo de globalização, facilitado pela rápida evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, apesar de constituir um desafio para a diversidade cultural, cria condições de um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações;

Consciente do mandato específico confiado à UNESCO, no seio do sistema das Nações Unidas, de assegurar a preservação e a promoção da fecunda diversidade das culturas (UNESCO, 2002) (grifo nosso).

Devido à retomada dessa aproximação entre cultura e biologia, convém questionarmos se o naturalismo biológico, travestido de outros intuitos como a possibilidade de convivência, voltou às explicações sociais e, por decorrência, às diretrizes educacionais? Se a resposta nos parece positiva, o que essa mudança nos mostra sobre o papel da Educação? Para tentar mapear as possibilidades investigativas abertas por essa questão, sugerimos “não uma doutrina, mas um feixe de ideias” (PERLBART, 2003, p. 34) que vinculam a diversidade cultural à prática educativa. Agremiando as duas partes anteriores, buscamos, nesse terceiro momento do trabalho, apresentar alguns dilemas dessas questões na educação brasileira. Para tanto, analisaremos principalmente três enunciados, publicados pelo Governo Federal e Ministério da Educação e da Cultura (MEC) no pequeno período de dez anos (1997-2007), mas que trazem importantes insurgências discursivas sobre esta tão propalada questão (BRASIL, 1998, 2005 e 2007). Antes disso, convém retomarmos algumas formações discursivas, já comentadas ao longo do trabalho sobre as diferenças culturais, que caracterizam um *desentendimento* relacionado à questão:

- Pluralidade Cultural como reconhecimento da especificidade, da diferença. Isso induziria a uma autoestima social;
- Luta por reconhecimento entendida como esvaziamento da Política Universal e apoio a buscas particulares, incentivadas por danos específicos, que originam legislações específicas;
- Democracia como sistema que articula universalismo e particularismos das identidades culturais;
- Democracia como sistema que permite a radicalização das lutas por justiça identitária;
- Articulação entre a proveniência do Liberalismo Político, da Democracia e das Lutas da Sociedade Civil pelo Reconhecimento;
- Diferenciação das demandas de redistribuição de bens materiais e reconhecimento cultural, seja com o cruzamento de ambas ou com a priorização de alguma delas;
- Diferentes concepções de multiculturalismo, entendido tanto como emancipatório quanto conservador;
- Diferentes concepções de justiça, tolerância e direitos humanos;
- Enaltecimentos de uma democracia étnica ou mestiça;
- Receio a novas formas de racismo, com ênfase cultural;
- Aproximação entre cultura e biologia;

- Questionamentos sobre os essencialismos e fundamentalismos originados no incentivo ao reconhecimento cultural;
- Vinculações entre governamentalidade, biopoder, vida nua e questões corpóreas/culturais;
- Tentativas de dessencialização cultural através da ideia de hibridismos, tradução e desconstrutivismos culturais;
- Questionamento sobre as diferenças culturais na busca por igualdade.

Mas, como essas questões são apropriadas em uma realidade política e social como a brasileira? Melhor especificando: de que forma essas complexas questões sobre a diversidade cultural são contempladas em uma realidade político-social:

- Com extremas desigualdades: socioeconômicas, raciais, sexistas, étnicas, etc;
- Onde a democracia e o liberalismo são ideias fora de lugar;
- Onde a “categoria coringa” utilizada pelos seus cidadãos para se classificarem em “cores” é a parda;
- Onde o conceito de cidadania é vinculado a privilégios;
- Onde os assuntos públicos são tratados como pertinentes à esfera privada;
- Onde os favores e cordialidades parecem se sobrepôr aos ideais universalistas de Igualdade;
- Onde o negro foi tratado como “pura-coisa”;
- Onde o racismo tem características bastante específicas, não sendo declarado;
- Onde determinados valores perpassam as classes sociais;
- Onde persistiu o mito da democracia racial;
- Onde o sincretismo cultural é uma das suas características mais marcantes.

Nesse contexto, como a escola, importante instituição formadora de subjetividades, será atravessada por diferentes discursos sobre a diversidade cultural no Brasil? Para responder a essa pergunta precisamos analisar mais cuidadosamente de que forma as diferenças culturais aparecem e são tratadas em alguns enunciados, norteadores de práticas, sobre a educação.

3.4 Diferenças culturais na Educação brasileira: aspectos ‘glocais’

Ao analisar os dilemas modernos da identidade, o sociólogo inglês Anthony Giddens (2002, p. 174) afirma que todos vivemos uma vida local, embora os mundos fenomênicos da maioria sejam verdadeiramente globais. Tendo por pressuposto que a modernidade pode, na mesma intensidade, fragmentar e unir o mundo por um jogo de oposições entre envolvimento locais e tendências globalizantes que se interpenetrem (Ibid., p. 193), podemos entender as diretrizes federais sobre educação no Brasil como um reflexo tanto de tendência globais quanto locais. Devido a isso, justificamos a necessidade das duas partes precedentes deste trabalho, para a discussão ora proposta.

Notadamente, as discussões sobre os conteúdos curriculares obrigatórios sobre a diversidade na educação brasileira englobam inúmeros fatores, dentre eles: as concepções da UNESCO sobre o viver juntos e a tolerância, vistos como valores que devem ser cultivados em uma sociedade que vise à paz e a justiça através da democracia, e também as disputa de grupos e setores sociais interessados em evidenciar seus reclames por reconhecimento e igualdade. Se, até a década de noventa, era considerado ‘normal’ que nossos livros didáticos fossem recheados de alegorias homogeneizadoras da sociedade brasileira, a luta política das chamadas minorias – de gênero, sexo, etnias ou religião – objetivava elucidar as diferenças que compõem nossa sociedade, para expor como somos dessemelhantes, em nossas culturas, raças e desigualdades econômicas.

Em 1998, é publicado no Brasil o Parecer das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, DCN, 1998c, parecer 15/98), que aprofunda alguns princípios já expostos na *Lei de Diretrizes e Bases* (BRASIL, LDB 9394, 1996) sobre a relevância de uma formação cidadã para a democracia. Princípios de uma educação que contemple a diversidade cultural também perpassam todo documento. Conforme o parecer, os valores da educação secundária *devem* enaltecer o trabalho, a continuidade dos estudos, a convivência pacífica e a criticidade, para que os educandos possam viver em um mundo em constante aceleração. Tais valores, que se coadunam com os do “Relatório Delors”, baseiam-se nos seguintes fundamentos: a *estética da sensibilidade*, a *política da igualdade* e a *ética da identidade* (BRASIL, DCN, 1998c, parecer 15/98).

Realizando um esforço permanente, contrário à repetição e padronização próprias à revolução industrial e ao taylorismo, a estética da sensibilidade “estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o

diferente” (Ibid.). Valorizando “a leveza, a delicadeza e a sutileza” (Ibid.), essa estética “quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprenda a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável” (Ibid.). Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade “facilitará o reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade próprias dos gêneros, das etnias, e das muitas regiões e grupos sociais do país. Assim entendida a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste país, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza e de dar significado universal aos conteúdos de aprendizagem” (Ibid.). Valorizando a qualidade e aprimoramento permanentes, negando a exclusão, a intolerância e a intransigência, na “escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são planejados para acolher, expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados. Nessa escola, a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização, o ruído, cederão lugar à continuidade, à diversidade expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas que buscam incansavelmente superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca” (Ibid.).

Na política de igualdade, o ponto de partida é o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, mas a igualdade formal, segundo o parecer, “não basta a uma sociedade na qual a emissão e recepção da informação em tempo real está ampliando de modo antes inimaginável o acesso às pessoas e aos lugares, permitindo comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de convivência, oportunidades de trabalho e de lazer” (Ibid.). Um dos fundamentos da política da igualdade é a estética da sensibilidade. É “desta que lança mão quando denuncia estereótipos que alimentam as discriminações e quando, reconhecendo a diversidade, afirma que oportunidades iguais são necessárias mas não suficientes para oportunizar tratamento diferenciado visando promover igualdade entre desiguais” (Ibid.).

Por fim, a ética da identidade talvez seja ainda mais “pretensiosa”, ao substituir a “moralidade dos valores abstratos da era industrialista” (Ibid.), buscando “a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo moral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim, a contradição expressa pela divisão entre a ‘igreja’ e o ‘estado’. Essa ética se constitui através da estética e da política e não por negação delas. Seu ideal é o humanismo de um tempo de transição”

(Ibid.). Como princípio educativo, essa ética só se mostra eficaz, “quando desiste de formar pessoas ‘honestas’, ‘caridosas’ ou ‘leais’ e reconhece que a educação é um processo de construção de identidades [...] por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro. É assim simples” (Ibid.).

Mas, será que essa “reconciliação” entre o mundo moral e o da matéria, separados na Modernidade, é tão “simples” como proclamado no Parecer das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio? É possível reconhecer sem classificar? Como dar-se-ia esse ‘novo humanismo de transição’? Quais as novas classificações envolvidas nesse “permanente reconhecimento da identidade própria e do outro”? Lembrando os escritos de Bauman em *Modernidade e Ambivalência* (1999b), o Estado Nacional, expressão política da Modernidade, só logrou êxito cultural através de dicotomias classificatórias entre *nós* e *eles*. Nesse binarismo, porém, havia uma figura avessa a toda ordem, assimilação, classificação ou mesmo aculturação. Era a figura do *estranho*: indeterminada e ambivalente, que representava todo o pesadelo moderno, como alienígenas que não se vão. Segundo Bauman, a melhor “arma conveniente na defesa contra a importuna ambigüidade do estranho” (Ibid., p. 77) era o estigma que enfatiza a diferença através dos racismos, uma das grandes invenções modernas. Se o racismo, para Bauman, parece ser a maneira natural de salvar o “objetivo do programa de assimilação”, com o auxílio científico e tecnológico para operar a cisão entre os *viscosos* e os *normais*, “também o recuo para a estranheza como lar alternativo ao enraizamento e à confiança parece ser uma forma igualmente natural de salvar o propósito da autoadaptação cultural” (Ibid., p. 91), assim que o veículo oferecido pelo programa moderno se mostra ineficaz. Se nos princípios da modernidade a ciência operava os cortes entre a vida e a morte pelo estigma da raça (Foucault, 1984, 1999), hoje, nos alerta Michel Wieviorka (2007), uma nova forma de racismo vem se delineando. Esse racismo – de que trata Baker em 1981 – refere-se “à passagem da inferioridade biológica à diferença cultural” (WIEVIORKA, p. 34). Esse “neo-racismo”: “cultural”, “diferencialista”, “simbólico”, parece, segundo o sociólogo francês:

[...] afastar o princípio da hierarquia biológica em proveito da diversidade cultural. Esse novo discurso racista se legitimaria menos pela invocação de uma desigualdade de “raças” do que pela idéia da irredutibilidade e da incompatibilidade de certas especificidades culturais, nacionais, religiosas, étnicas ou outras. O Outro, nessa perspectiva, sentido como se não tivesse nenhum lugar na sociedade dos racistas, é percebido como a negação de seus valores ou de seu ser culturais. Mas será ainda preciso falar de racismo quando a rejeição e o ódio se fundem na diferença cultural? (Ibid., p. 36).

Afirmando a necessidade de sermos prudentes quando falamos de racismo diferencialista, Wieviorka elucida que nem todos os discursos e condutas que procedem do apelo à integridade de culturas parece ser racista. Além disso, o conceito de racismo cultural introduz um problema teórico:

Se uma cultura é totalmente irreduzível à outra, se aquele que nasceu, por exemplo, no seio de uma minoria saída da uma imigração não tem supostamente nenhuma capacidade de assimilar a cultura do país de acolhimento, conforme apregoa o discurso do “novo racismo”, isso não resulta em naturalizar a cultura, em lhe conceder os atributos da natureza, da raça no sentido biológico da palavra? Por trás da referência à cultura, não existe no racismo diferencialista a idéia de características inscritas nos genes ou ligadas a um fenótipo? Se não, aquele que professa não gostar de determinada religião, por exemplo, merece ser qualificado de racista, o que é excessivo, salvo se há por trás do julgamento sobre a religião em questão a idéia de uma essência quase natural (Ibid., p. 37).

Sendo assim, ao invés de falar em duas formas de racismo, o autor prefere situar os debates renovados sobre o racismo por meio de duas lógicas: a científica e a cultural, cumprindo interrogar:

[...] sobre a pertinência da idéia de uma mudança radical nas lógicas profundas do racismo, e admitir que historicamente, nas sociedades ocidentais contemporâneas, uma tendência ao reforço da lógica da diferenciação está em curso, com base na fragmentação cultural e no surto dos nacionalismos, enquanto o racismo universalista, ligado à idéia de hierarquia das raças e enfraquecido pelo declínio da idéia científica de raça, pode parecer menos impregnante (Ibid., p. 40).

As análises de Wieviorka, embora não exclusivamente, pautam-se na experiência francesa de explosão xenófoba ocasionada pelo aumento dos fluxos migratórios, aliados às crises econômicas e aumento do desemprego nesse país. Nesse contexto, a educação apresenta questões específicas, como a assimilação ou intercâmbio cultural por parte desse *estranho*. Pensando em Portugal, Boaventura de Souza Santos toma como hipótese que a cultura portuguesa sempre se estabeleceu através de fronteiras, seja em relação às suas colônias (no passado), ou em relação ao restante da Europa (no presente), o que lhe confere um enorme cosmopolitismo, pois:

[...] a zona fronteira é uma zona híbrida, babélica, onde os contactos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias pouco susceptíveis de globalização. Em tal zona, são imensas as possibilidades de identificação e de criação cultural, todas igualmente superficiais e igualmente subvertíveis (SANTOS, 1999, p. 153).

Essa mesma forma cultural também se encontra no Brasil e nos países africanos, ainda que de modo muito diferenciado, pois do ponto de vista cultural, esses países “nunca foram colônias plenas” (Ibid., p. 154), uma vez que:

Fiel à sua natureza semiperiférica, a cultura portuguesa estendeu a elas a zona fronteira que lhes permitiu usar Portugal como passagem de acesso às culturas centrais, como aconteceu com as elites culturais do Brasil a partir do século XVIII e com as africanas sobretudo no nosso século. Daí que a forma cultural portuguesa, conferindo a estas o acentrismo, o cosmopolitismo, a dramatização e a carnavalização das formas e o barroco que atribuímos à cultura portuguesa. Obviamente que tais características se apresentam com outras variações e nem deve esquecer-se a assimetria matricial entre o caso português e os casos brasileiro e africano. Estes últimos tiveram origem num acto de imposição violenta por parte do primeiro, uma imposição que com o tempo se passou a afirmar, do ponto de vista cultural, mais pela omissão ou pela ausência do que por acção cultural efectiva, em suma por um acto de força feito de fraqueza (Ibid.).

Para Boaventura, o contexto global do regresso das identidades, da localização e do multiculturalismo parece oferecer oportunidades únicas a essa forma cultural fronteira, pois esta se alimenta dos fluxos constantes que a atravessam. A leveza a ela atribuída, torna-a extremamente sensível “aos ventos”, como uma “porta de vai-vem”, nunca escancarada nem nunca totalmente fechada. Para o sociólogo, a metáfora da fronteira nos ajuda a transmutar em pensamento as relações sociais e políticas, a fim de indagarmos se essas novas oportunidades culturais serão aproveitadas.

Com o objetivo de discorrermos sobre o reflexo dessas questões levantadas pelos sociólogos Wieviorka (racismo cultural) e Boaventura de Souza Santos (fronteiras híbridas) em relação à educação brasileira, convém olharmos mais de perto algumas discursividades presentes nos já referidos documentos federais.

3.5 Focando o olhar: os documentos e seus enunciados

Como vimos, a emergência da temática da diversidade na educação brasileira ocorreu da década de noventa, principalmente em seus últimos quatro anos. Entre 1997 e 1998 também são concluídos e publicados os Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde o tema da *Pluralidade Cultural* aparece, embora não pela primeira vez, como questão de grande importância para a educação, ao lado de *Ética, Saúde, Meio-ambiente, Educação Sexual e Trabalho e Consumo* (BRASIL, 1998). Com vistas à consolidação do espírito democrático e a formação de uma identidade nacional que se compõem e repõem constantemente, o documento federal sobre a *Pluralidade Cultural*, nos PCN, baseia-se, principalmente, nos princípios da Constituição Brasileira (1988), no Estatuto da Criança e Adolescente (1992), na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Conferência de Viena (1993), na tentativa de estabelecer uma sociedade mais justa e democrática, partindo de um Estado laico que garanta a liberdade de consciência quanto as etnias e religiões (BRASIL, 1998, p.30). Esse objetivo é traçado a partir de uma concepção de sociedade que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe, compreendendo suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e com vistas às transformações necessárias, que levem em conta a diferenciação entre desigualdade social e a diferença entre culturas (Ibid., p. 19, 20 e 21).

Outro documento federal sobre educação imprescindível para entendermos essa emergência são *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2005), que objetivam, principalmente, “oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (Ibid., p.10), tratando-se de uma “política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros”. Nesta perspectiva, “propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada” (Ibid.). Nota-se, no referido documento, uma resposta às indagações, oriundas das várias tendências do Movimento Negro, que deram origem à lei

que 10.639/05, tornando obrigatório o ensino de história e cultural afro-brasileira e africana nas escolas de todo o país. Em 2008, outra lei, a 11.645, fez o mesmo com relação aos povos indígenas. Com foco diferente do tema *Pluralidade Cultural* – que não trata de uma cultura específica, embora cite com maior frequência os negros e indígenas – essas *Diretrizes* constituem, como justificativa, a “demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação dos direitos, no que diz respeito à educação” (Ibid., p.11) para a construção de uma nação democrática, em uma sociedade multiracial e pluriétnica, que não troque simplesmente o foco “etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano”, mas que amplie “o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (Ibid., p.17).

Em 2007, um outro documento federal é publicado dirigindo-se a essa temática: o Programa *Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade* (BRASIL, 2007). Tal documento não é um “parâmetro” ou uma “diretriz”, mas um programa de adesão voluntária por parte das escolas interessadas na constituição de fóruns éticos permanentes, que visem o convívio democrático através de ações efetivas ocorridas no âmbito escolar, de forma “não centralizada, não linear e não hierarquizada”. Para tornar isso possível, o governo federal produziu um material de formação composto de um livro sobre ética, em que constam: o tema *Ética*, exposto nos PCN, artigos sobre Direitos Humanos, ética e educação, além da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ademais, o material abrange três kits (Relações Étnico-Raciais e de Gênero, Protagonismo Juvenil e Inclusão e Exclusão Social), compostos cada um de quatro módulos (Ética, Convivência Democrática, Direitos Humanos e Inclusão Social), além de uma versão *on line* com conteúdo exclusivo, diferente do apresentado no material impresso¹¹⁴ (BRASIL, 2007 [ONLINE]). Nota-se que, nesse documento, a democracia e a cidadania também são os valores essenciais, e que a compreensão entre as relações éticas e educação aparece como fundamental na luta pela construção de uma sociedade mais justa. Aqui, o tema da diversidade cultural é tratado junto às especificidades de gênero, pois, segundo o documento, a sociedade brasileira constitui-se de forma “eurocêntrica e androcêntrica”. A ideia central para o funcionamento do fórum de cidadania é a de que essa situação seja lidada juntamente à “dimensão comunitária”, dialogando com a realidade cotidiana e com as normas sociomorais no desenvolvimento de “ações que se contraponham às exclusões, preconceitos e discriminações advindos das distintas formas de deficiência, diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais,

¹¹⁴ Cf. <<http://www.mecsr04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html>>. Acesso entre: março 2008 e set. 2009.

ideológicas e de gênero” (BRASIL, 2007- *Relações Étnico-Raciais e de Gênero*, Módulo I, p. 15). Indica-se que essas questões sejam trabalhadas tendo em vista a construção de valores éticos e morais de respeito à diversidade. Para o trabalho em sala de aula, sugerem-se textos e propostas de filmes e jogos sobre o tema. Convém explicar que, dos três kits que integram o documento, analisaremos somente um, qual seja, o das *Relações Étnico-Raciais e de Gênero*. Isto deve ao fato de que, embora o tema das diferenças culturais apareça também nos outros dois kits, é no primeiro que a questão é priorizada¹¹⁵, tornando “vizinhas” as questões de gênero e étnico-raciais.

Feita essa descrição dos documentos expõem-se, a seguir, alguns quadros para a melhor visualização dos mesmos, acompanhados das análises esboçadas por nós sobre essas diretrizes.

3.5.1 Olhar, descrição e análise

Quadro 01: Descrição dos Documentos

Documento	Entidade Executora	Ano de Publicação	Presidente / Ministro da Educação	Âmbito de Ação	Público Alvo
Tema Transversal “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	MEC, Secretaria de Educação Fundamental	1998	Fernando Henrique Cardoso/ Paulo Renato de Souza	Federal	Professores do Ensino Fundamental
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	MEC, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	2005	Luiz Inácio Lula da Silva / Tarso Genro	Federal	Aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos

¹¹⁵ A descrição específica desse kit encontra-se no Anexo II.

					estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (p.10)
Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade http://mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html	MEC- Secretaria Especial de Direitos Humanos, Secretaria de Educação Básica	2007	Luiz Inácio Lula da Silva / Fernando Haddad	Federal	Profissionais da Educação e todas as pessoas envolvidas com comunidades escolares;

Entre o primeiro e o último documento a distância temporal é ínfima, mas seus enunciados revelam-se potencialmente distintos. Enquanto os PCN são voltados para um público bastante específico, os “professores do ensino fundamental”, as *Diretrizes* e o *Programa Ética e Cidadania* ampliam seus alvos consideravelmente, abrangendo desde “todas as pessoas envolvidas com comunidades escolares” até “a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros”. Outro interessante aspecto é o de que os documentos foram elaborados em governos distintos e por diferentes ministros da educação, porém, a relevância da temática permanece. Para facilitar a análise intitulemos o PCN de

Pluralidade Cultural de documento 01 as *Diretrizes para educação étnico-racial* [...] de documento 02 e o *Programa Ética e Cidadania* de documento 03.

3.5.2 Definições de parâmetros, diretrizes e programa

As definições do que os documentos *são* também se mostram distintas, embora possamos delinear algumas aproximações. O documento 01 define os parâmetros como:

[...] referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. **O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos.** Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. Entretanto, se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País. A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. **Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira** (BRASIL, Introdução aos PCN, 1998, p.10) (grifos nossos).

No documento 02, encontramos a definição de diretrizes bem semelhante à encontrada na definição dos parâmetros, embora o foco seja muito mais específico: a comunidade dos afrodescendentes:

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário. A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores – administrações de cada sistema de ensino, das escolas – definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art.10), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art.30), a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 40) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º) (BRASIL, 2005, p.26) (grifo nosso).

Aparecem nesse documento preocupações relativas à necessidade de “aclimatar” essas diretrizes em diferentes âmbitos, com medidas urgentes de formação de professores que saibam lidar com essa temática específica: a das relações raciais¹¹⁶. Já o documento 03 parece inverter essa lógica. Embora especifique questões como: relações de gênero, étnico-raciais e inclusão de deficientes, seu foco é a formação ética:

O Programa Ética e Cidadania deve ser visto como um projeto pelo qual a comunidade escolar pode iniciar, retomar ou aprofundar ações educativas que levem à formação ética e moral de todos os membros que atuam nas instituições escolares. Para isso, o programa propõe que o trabalho com ética e cidadania nas escolas contemple intervenções focadas em quatro grandes eixos, ou módulos, que, embora independentes, mantêm uma nítida inter-relação: Ética, Convivência Democrática, Direitos Humanos e Inclusão Social. [...] Vale a pena salientar, também, que toda a estrutura do projeto está voltada para a formação docente e para ações que

¹¹⁶ De 2005 até o início de 2010, foram oferecidos, em todo o país inúmeros cursos de capacitação de professores para lidar com a temática da cultura negra nas escolas, principalmente no estado do Rio de Janeiro. Cf: <<http://www.portalmec.gov.br>>. Acesso em: 2007-2010.

dêem apoio ao protagonismo de alunos e de alunas na construção da ética e da cidadania. **Assim, o material produzido focará a formação de docentes que se disponham a promover em suas unidades escolares a constituição de um fórum permanente de ética e de cidadania ancorado nos quatro eixos citados** (site / introdução) (grifos meus).

Com diferentes especificidades (por isso foram escolhidos em nosso recorte metodológico), os três documentos enfatizam que seus conteúdos devem ser utilizados como auxiliares para os docentes e as comunidades escolares se formarem, não sendo descritos como conteúdos obrigatórios.

3.5.3 Definição de Cultura presentes nos documentos

Um aspecto que nos chamou muito a atenção, tanto nas leituras feitas para a escrita das duas primeiras partes do trabalho, quanto na análise documental (UNESCO e MEC-global e local), foram as raríssimas definições encontradas de cultura. Embora aja um posicionamento epistemológico específico com relação aos termos: *multiculturalismo*, *diversidade cultural*, *pluralidade cultural* ou mesmo *diferenças culturais*, o conceito de cultura não parece ser uma questão que gere desentendimento.

Encontramos somente no documento 01 a seguinte definição, conceitualizada como antropológica: “conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo, dinâmica viva, em constante processo de reelaboração [...] elemento que auxilia o indivíduo a compor sua identidade” (BRASIL, 1998, PCN, A p. 34). Nos documentos 02 e 03 não há uma definição específica para cultura, embora ela seja amplamente citada em suas justificativas e objetivos.

As questões culturais aparecem, nos documentos, definidas como questões identitárias ligadas, principalmente, à raça e à etnia. Vejamos:

Quadro 02: Definições de raça/etnia

Documento	Definição de raça/etnia
Tema Transversal “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) A- 1ª a 4ª séries B- 5ª a 8ª séries	-Raça é concebida como sendo um termo da biologia que deve ser trocado, pelo seu uso pejorativo, apesar de alguns movimentos sociais o utilizarem em suas reivindicações. Devido a isso, melhor usar o conceito de etnia ou grupo étnico, que se estende a todas as minorias que mantêm modos distintos e formações que se distinguem da cultura dominante , que freqüentemente se autodenomina comunidade (A, p. 34);
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações	- Raça: construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	<p>termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Resignificado pelo movimento negro. (p.13);</p> <p>-Relação entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais [...] termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática (p.13);</p>
<p>Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade Kit Relações Étnico-Raciais e de Gênero Módulo I- Ética Módulo II- Convivência Democrática Módulo III- Direitos Humanos Módulo IV- Inclusão Social</p>	<p>Conceito retirado do documento 02 “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e ainda:</p> <p>-O redimensionamento do conceito de raça é fundamental, pois os significados sociais e culturais atribuídos às características fenotípicas entre os grupos étnicos são parte importante do universo juvenil – cor da pele, textura do cabelo, formato do rosto, nariz e lábios. (I, p. 32).</p>

No documento 01 há uma negação do termo raça por se tratar de um conceito carregado de premissas biológicas, portanto não culturais. Já no documento 02, mesmo admitindo-se o conceito de raça como “construção forjada”, lembra-se a ressignificação do termo efetuada pelo Movimento Negro. Com relação à etnia, ambos os documentos a definem como algo específico, diferente da “cultura dominante” ou das visões de mundo e valores de “outras culturas”. No documento 03, encontramos tanto a reprodução do documento 02 como a ideia presente no documento 01, de redimensionamento do conceito. Isso nos indica certo cruzamento entre dois enunciados, pelo menos no que concerne à questão racial: ora revalorizada, ora substituída por aspectos culturais.

Esse talvez seja um dos pontos nevrálgicos, tanto nas análises sociais, quanto nos documentos: o estabelecimento de fronteiras entre o que é cultural e o que é biológico. Ou ainda, a classificação dos “iguais” e dos “diferentes”, em termos de raças ou etnias. Vimos na Declaração da Diversidade Cultural (UNESCO, 2001) e nas críticas teórico-sociais algumas aproximações dos dois domínios, como é o caso das perturbadoras análises de Foucault (1984, 1995, 1999, 2008d) e a questão da *biopolítica*, de Agamben (2002) e a descartabilidade da *vida nua*, a qual todos estaríamos sujeitos, ou mesmo Paul Rabinow (2002) e o alerta às futuras *biossociabilidades*. No caso brasileiro, as questões sobre as diferenças culturais tornam-se mais intensas nos debates sobre educação, vinculando-se, em sua grande maioria,

às temáticas negra e indígena, embora temas como gênero e sexualidade (muitas vezes designados como naturais, biológicos) também apareçam com certa frequência.

Conquanto a LDB já indicasse a necessidade de se lidar com as diferentes culturas e etnias que compõem o povo brasileiro, dando destaque à educação indígena e a necessidade de autonomia das escolas para a preservação cultural de diversas etnias e povos, é a partir da publicação dos PCN que esse debate ganha forma. Nesse sentido, caberia às escolas, segundo esse documento: “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” (BRASIL, PCN A, 1998, p. 29). Devemos ainda acentuar outro marco: a assinatura do compromisso brasileiro na Conferência Mundial, em Durban, de *Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, de 2001. A partir desse evento a militância do Movimento Negro acentua-se, reivindicando políticas de ações afirmativas que minimizem as distâncias sociais criadas pela discriminação sofrida pelos afrodescendentes no Brasil. Nesse novo cenário político, as diretrizes curriculares escolares assumem vital importância, pois trata-se de “criar” as “futuras gerações” sem os preconceitos vigentes ainda hoje sobre negros, indígenas, mulheres e deficientes, através de uma nova democracia. Com o desenvolvimento da temática na educação brasileira, as tensões entre igualdade e diferença parecem se acentuar de forma bastante característica: se num primeiro momento os parâmetros indicam a necessidade de abarcar todas as diferenças na busca por igualdade (Id., 1998 A e B), logo depois publica-se um documento específico, uma ação afirmativa¹¹⁷ que leve em conta as singularidades, por exemplo, da “cultura e cosmovisão dos afrodescendentes”¹¹⁸ (Id., 2005)¹¹⁹. Dessa forma, temos diferentes modos de se compreender como a pluralidade deva ser “aplicada” aos currículos escolares.

¹¹⁷ Entendemos por ação afirmativa “esforços orientados e voluntários empreendidos pelo governo federal, estados, pelos poderes locais, empregadores privados e escolas para combater discriminações e promover oportunidades iguais na educação e no mercado de trabalho para todos. A meta da Ação Afirmativa é eliminar discriminações contra mulheres e minorias étnicas combatendo os efeitos das discriminações passadas com vistas à (re)estabelecer o equilíbrio social” (SILVÉRIO, 2005, p. 144).

¹¹⁸ Destaca-se aqui a emergência da temática étnico-racial relacionada aos negros. Isso se deve ao fato de esta ser, não só mais numerosa, mas também responsável pelas maiores polêmicas no âmbito educacional, principalmente quando o tema são as cotas raciais reservadas para alunos de ascendência negra no ensino superior público brasileiro.

¹¹⁹ Para a melhor visualização do que acabamos de afirmar, separamos uma cronologia introdutória sobre a ingerência da temática da diversidade nas diretrizes educacionais. Cf. Anexo I.

3.5.4 Quem é o *outro*?

Nos documentos o sentido da *diferença*, assim como da *identidade*, parece se conformar num processo relacional. Devido a isso, algo interessante configura-se nos documentos, conforme demonstramos no próximo quadro. Para que uma nova ordem do discurso seja produzida, que leve em consideração as diferenças na sociedade brasileira, os documentos criam novas formas de nomeação. O interessante é que, nessa fabricação, a fronteira identitária *eu-outro* – que antes excluía certos grupos dos discursos oficiais – não parece passar por questionamentos. Porém, novas formas de classificação são criadas, para que os grupos antes vilipendiados assumam preponderância nesse novo discurso sobre a educação.

Quadro 03: Como nomear o *idêntico* e o *outro*?

Documento	Grupos citados
Tema Transversal “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) A- 1ª a 4ª séries B- 5ª a 8ª séries	-Afrodescendentes (A, p. 23, 53, 54, 67) – B (p. 150); -Branco (B, p. 126); -Diferentes religiões (A, p. 21, 30, 31, 41) – (B, p. 156); -Europeu (B, p. 130, 153); -Grupos migratórios (A, p. 31, 51); -Imigrantes (A, p. 24, 25, 31, 51, 52, 53, 55, 57, 67) - (B, p. 153, 156, 158, 159, 160); -Índios (A, p. 25, 49, 51, 52, 53, 67) – (B, p. 150, 153, 154, 155); -Judeus (B, p. 125, 150); -Muçulmanos (B, p. 125, 150); -Mulheres (A, p. 22, 23,50) – (B, p. 149); -Negros (A, p. 25, 51, 52, 53, 67) – B (p. 153, 154, 155); -Pessoas do campo e da cidade (A, p. 25); -Portadores de deficiência física e mental (A, p. 22); -Portugueses, espanhóis, ingleses, franceses, italianos, alemães, poloneses, húngaros, lituanos, egípcios, sírios, libaneses, armênios, indianos, japoneses, chineses, coreanos, ciganos, latino-americanos, católicos, evangélicos, batistas, budistas, judeus, muçulmanos, tradições africanas (B, p.125).
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana	-Afrodescendentes (p. 21, 24, 25, 26, 31, 32); -Asiáticos (p.10, 11, 17, 22); -Branco (p.12, 13, 14, 15, 16, 19, 20). -Classes populares (p.19); -Europeus (p.10, 11, 15, 22); -Não negros (p.12, 13, 17, 32); -Negros (p. 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 32); -Pardos (p.15); -Povos indígenas / indígenas (10, 11, 17, 19, 20, 24, 31, 32); -Pretos (p.15).
Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade Kit Relações Étnico-	-Afrodescendentes (I, p. 14,30,39,40,51) (III, p.20) (IV, p. 31,41,43); -Branco (I, p.28,29,32,45,46,48) (II, p. 25,33) (III, p. 21) (IV, p. 24,33,34,35,36,37,39,45); -Classe social (I, p. 21,43,51) (II, p. 16,25,41) (III, p. 07,11,18,23,39) (IV, p. 38,42);

Raciais e de Gênero	-Grupos Migrantes (I, p.24) (IV, p. 27);
Módulo I- Ética	-Grupos Minoritários (III p. 17,20) (IV, p. 39);
Módulo II- Convivência Democrática	-Grupos Religiosos (II, p. 18, 39); -Índios/Indígenas (I, p. 14, 20, 46) (II, p. 07, 13) (IV, p. 23,31,37,38,39,40,43);
Módulo III- Direitos Humanos	-Mulher (I, p. 14,15,20,22,23,37,43,44,46,47,48,50) (II, 06,11,12,14,15,16,17,19,22,31-41) (III p. 09,18,19,20,21,22,32,37,38,39-46,49)
Módulo IV- Inclusão Social	(IV, p. 06,07,11,12,14,17,19,23,24); -Negro (I, p. 45,46,50,51) (II, p. 07,25,27,33,39,40) (III, p. 21 e 25) (IV, p. 31-45); -Pobre (I, p.25,33,39,40) (III, p. 21,25).

Enquanto no documento 01 há a tentativa de que **todos** os grupos estejam, de alguma forma, inseridos no ideário da “Pluralidade Cultural” – tão característica da “identidade brasileira” – minimizando o “outro”, o documento 02 é bastante específico sobre a afirmação dos negros, afrodescendentes ou pretos, marcando as **fronteiras** entre negros e não-negros. Outros grupos/minorias também são citados, mas a sua ênfase é o “reconhecimento, justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que **distingue** os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (BRASIL, 2005, p.11). O documento 03, que busca “ampliar os propósitos dos PCN”, pretende envolver “toda a comunidade escolar na construção de valores socialmente relevantes” (Id., 2007 [online]), ao invés de somente destinar-se ao professor, como fazia o primeiro. Em seu kit sobre Relações Étnico-Raciais e de Gênero, traz uma série de textos, de autores com tendências teóricas e propósitos bastante diferenciados. Numa tentativa de síntese entre os temas raciais e de gênero, o documento 03 avizinha estas questões e ora enfatiza a raça, ora enfatiza o gênero, com tentativas de união das temáticas nas sugestões de atividades, como, por exemplo, no módulo I, que aborda a valorização da personagem negra feminina na literatura infantil.

Sobre esse tão recorrente tema das diretrizes, que envolve *desentendimentos* sobre as definições do *idêntico* e do *outro*, lembramos que os usos escolares a respeito das diferenças são inseparáveis de versões discursivas sobre a alteridade; em outros termos, sobre as formas de nomear esse “outro”, “diferente”, classificado a partir do que se julga “normal”. Sobre isso, Silvia Duschatzky e Carlos Skliar (2001), em polêmico texto intitulado “O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação” indagam sobre como “o travestismo discursivo parece ser uma das marcas mais habituais de nossa época” (Ibid., 119). Devido a isso, os discursos sociais vem se revestindo de novas palavras em “um tempo de instabilidade discursiva, no qual conceitos como *cultura*, *identidade*, *inclusão/exclusão*, *diversidade* e

diferença parecem ser facilmente intercambiáveis, sem custo nenhum para quem assume, se apodera e governa as representações de determinados grupos sociais” (Ibid.). Segundo esses autores, devemos questionar até que ponto as bondades e o desejo de tolerância advindos do multiculturalismo anunciam pensamentos de ruptura com relação às formas tradicionais em que a alteridade foi denominada e representada (Ibid.). Ou ainda, se estamos em condições de afirmar que certos deslizamentos retóricos são verdadeiramente uma revolução da linguagem etnocêntrica (Ibid., p. 120), ou indicam outras formas de dominação. Pensando no sistema educativo atual e tentando evitar retóricas neutras ou ingênuas, os autores analisam essas narrativas sobre as diferenças categorizando-as em três versões discursivas sobre alteridade: *o outro como fonte de todo mal, o outro como sujeito pleno de uma marca cultural e o outro como alguém a tolerar*. A partir dessa classificação, podemos tentar constituir algumas conexões com a realidade brasileira, assim como com outras teorias. Para tanto, adotaremos as três versões discursivas, visando não somente uma paráfrase das ideias dos autores, mas uma tentativa de análise dos documentos 01, 02 e 03:

A primeira forma de classificação seria a do “outro como fonte de todo mal”: essa classificação emerge, principalmente, através das relações culturais, sociais e políticas que dominaram o século XX. Embora já existisse anteriormente, configurou-se de forma mais nítida a partir da intenção de um progresso racional que se queria “geométrico”, avesso ao que não fosse estipulado como *norma*. Segundo Foucault (1999, p.302), a *norma* será o elemento que circulará entre o disciplinar e o regulamentador, aplicando-se, da mesma forma, ao corpo do indivíduo e à população, permitindo, concomitantemente, controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica. O racismo seria então um corte entre o que deve morrer e o que precisa viver (Ibid., p. 304). Com isso, intensifica-se a noção de que “o outro”, “o estranho”, “o anormal”, “o estrangeiro”, “o pária”, aquele que não faz parte da “ordem”, deve ser visto não só com desconfiança, mas também como algo a ser “evitado”. Devido à impossibilidade de uma *tradução* que evite maniqueísmos, a representação desse outro estaria limitada à exclusão, numa lógica binária que transforma o indizível em perigoso e faz do outro um componente negativo, portador dos males e das falhas sociais. Isso pôde ser visto durante o nazismo, nas limpezas étnicas da Iugoslávia ou mesmo em todo o processo de colonização da América Latina, só para citar alguns exemplos. No Brasil conhecemos bem os efeitos simbólicos de uma escolarização fundada em binarismos, que os três documentos tentam superar. Embora nunca tenhamos tido conflitos étnicos significativos, é inegável que valores culturais de determinados grupos foram, e ainda

são, tratados de forma pejorativa. Devido a isso, os documentos oferecem enunciados que visam maior *justiça* aos que foram, até o momento, nomeados como “outros”. Como veremos nos quadros 04 e 05, os objetivos e princípios norteadores dos documentos corroboram seus perspectivas ideais de justiça, vinculados a determinados direitos, aceitação do universalismo e reconhecimento das particularidades culturais.

Quadro 04: Objetivos dos documentos: verdade e justiça

Documento	Objetivos
Tema Transversal “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) A- 1ª a 4ª séries B- 5ª a 8ª séries	<ul style="list-style-type: none"> -Contribuir para a vinculação efetiva da escola a uma sociedade democrática (A, p.39); -Oferecer ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (A, p.19); - Dignidade, respeito mútuo e justiça (A, p.20); -Mudar mentalidades, superar preconceitos e combater atitudes discriminatórias (A, p.21); -Colaborar na consolidação democrática do Brasil, prestando uma homenagem àqueles que constituíram e constituem esse país (A, p.23); -Ressaltar que o patrimônio humano da nação é um bem maior a ser cuidado, protegido e promovido (A, p.23); -Que sejam revistas e transformadas práticas arraigadas, inaceitáveis e inconstitucionais, enquanto se ampliam conhecimentos acerca de gentes do Brasil, suas histórias, trajetórias em território nacional, valores e vida (A, p.39); -Eliminação de causas de sofrimento, de constrangimento e, no limite, de exclusão social da criança e do adolescente (A, p.39); - Conhecer a diversidade do patrimônio etno-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia (A, p.43); -Valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira (A, p.43); -Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania (A, p.43); -Desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação (A, p.43); -Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais (A, p.43); -Exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão (A, p.43); -Valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade

	<p>cultural (A, p.43);</p> <p>-Compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças (A, p.43);</p>
<p>As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</p>	<p>-Procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. (p.10);</p> <p>-Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (p.10);</p> <p>-Tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (p.10 e 11).</p>
<p>Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade (site do mec)</p>	<p>-Levar a comunidade escolar a atuar com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência e a dialogar nas mais diferentes situações;</p> <p>-Criar condições para a construção de valores democráticos que auxiliem na transformação das relações sociais, de forma a atingirmos a justiça social e o aprendizado da participação cidadã nos destinos da sociedade;</p> <p>-Levar ao cotidiano das escolas reflexões sobre a ética, os seus valores e os seus fundamentos;</p> <p>-Gerar reflexões e ações sobre o significado e importância da Ética para o desenvolvimento dos seres humanos e suas relações com o meio em que vivem;</p> <p>- Construir escolas inclusivas, abertas às diferenças e à igualdade de oportunidades para todas as pessoas;</p> <p>- Desenvolver ações que questionem as exclusões, os preconceitos e as discriminações advindas das distintas formas de deficiência e das diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero. http://mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html</p>

Quadro 05: Princípios Norteadores

Documento	Princípios
Tema Transversal “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) A- 1ª a 4ª séries B- 5ª a 8ª séries	<ul style="list-style-type: none"> -Construção de um espaço democrático (A, p.21 e 22); -Exercício da cidadania (A, p. 22, 24, 39, 47, 59); -Construção de uma identidade nacional plural (A, p.19, 23, 24); -Justiça (A, p.17,29,34,39, 51); -Ética (A, p. 19,27,29,35,39,40,57); -Dignidade Universal e cultural (A, p. 19, 22, 29, 34, 36, 44, 47, 52, 64); -Superação da desigualdade social e discriminação (A, p.20, 21, 29, 30, 35, 35, 41, 42, 51); -Visão Universalista (A, p. 19, 22, 34, 47, 58, 69) -Necessidades de construção de valores e práticas que permitam o reconhecimento e a valorização da existência das diferenças étnicas e culturais, e a superação da relação de dominação e exclusão – ao mesmo tempo em que se constitui a solidariedade (A, p. 27);
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	<ul style="list-style-type: none"> -Políticas de Reparações (p. 10, 11, 12, 13) -Valorização de Ações Afirmativas (p.10, 11, 12, 13, 17, 28) -Reconhecimento da identidade (p.10, 11, 13, 16, 20, 24, 31, 32) -Superação do racismo e da indiferença (p.16, 36); -Consciência Política e Histórica da Diversidade (p.18) – igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos [...] superação da indiferença, injustiça e desqualificação dos negros, índios e classes populares; -Fortalecimento de identidades e direitos (p.19) – esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; -Ações Educativas de combate ao racismo e a discriminações (p.19).
Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade (site MEC)	<ul style="list-style-type: none"> - Ética, Democracia, Direitos Humanos, Inclusão Social; -Segundo o programa, seus princípios são: Fortalecer o protagonismo de alunos na construção de valores, de conhecimentos pessoais, sociais e políticos, visando à cidadania; - Contribuir para a formação dos educadores, a fim de que possam atuar com a intencionalidade necessária à construção de uma sociedade mais justa, solidária e feliz ; -Compromisso com o presente e com o futuro; -Elevação da qualidade de ensino; -Transformação social fundada na democracia de toda ordem; -Práticas pedagógicas que conduzam à consagração da liberdade, convivência social, da solidariedade humana, promoção e inclusão social;

	<p>-Justiça social;</p> <p>-Liberdades públicas e individuais,</p> <p>- Na medida em que conheçam melhor a si mesmas e a natureza das relações humanas, na medida em que pratiquem, cada vez mais, a democracia e a convivência social, as escolas e as comunidades estarão contribuindo para construir valores sociais permanentes, laços comunitários, responsabilidades sociais. E, assim, com raízes fincadas na cultura nacional, estarão desenvolvendo em cada um a consciência da própria condição humana, da cidadania universal voltada para a preservação da vida no planeta, da paz e da harmonia entre povos (http://mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html).</p>
--	--

Na tentativa de superação desse “outro como fonte de todo o mal”, os objetivos e princípios que regem os documentos visam o fim do preconceito e da discriminação das ‘minorias’ que compõem o Brasil, a fim de que a democracia e a justiça possam constituir uma cidadania plena. Para tanto, os três documentos enaltecem uma visão universalista da condição humana, mas o documento 02 também aposta no reconhecimento e fortalecimento das identidades para a superação do racismo.

Outra classificação proposta por Silvia Duschatzky e Carlos Skliar sobre os atuais discursos culturais/escolares é aquela que define “os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural”. A partir dessa perspectiva, “as culturas representam comunidades homogêneas de crenças e estilos de vida” (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 127), com cada sujeito adquirindo identidade plena a partir de uma marca de identificação interna que possibilita o reconhecimento como valor em si, ontológico, acima de todos. Os problemas dessa tendência manifestam-se nas disputas entre diferentes comunidades: não havendo diálogos interculturais, as possibilidades de “traduções entre as culturas” ou mesmo as constituições de identidades plurais, ficam bastante reduzidas. Devido a isso, “a radicalização desta postura levaria a exagerar a identidade do outro ou a encerrá-la em pura diferença” (Ibid., p. 128), dissolvendo-se os laços de vinculação entre sujeitos e grupos sociais e mantendo invisíveis as relações de poder e conflito. Abusando do termo diversidade a fim de provocar uma simples assimilação, o multiculturalismo conservador – que não pensa a dimensão do sistema como totalidade articulada – agregaria, através da cultura, “a autorização para que os outros continuem sendo esses *outros*, porém em espaço de legalidade” (Ibid., p. 130). Dessa forma, as políticas diferencialistas pareceriam “supor que os outros não são todos os *outros*, mas alguns *outros* [...]: gênero, sexualidade, classes(s), etnia” (Ibid.). Assim, o multiculturalismo conservador, faz com que a Modernidade caia em sua própria armadilha,

qual seja, gerar um novo colonialismo ao tentar se livrar dos precedentes. Uma educação sob esses moldes, ainda na visão de Duschatzky e Skliar, traduziria o localismo cultural, expresso pelo multiculturalismo, de três maneiras distintas: como ótica folclórica, que somente “engrossa” os festejos escolares; enquanto déficit, destinada a nomear pobres ou sujeitos de “necessidades especiais”, relegando-os a condição de menores, assim como na visão etnocêntrica; e a suposição relativista, que acaba por permitir grandes atrocidades como atitudes “naturais” de determinadas culturas. Talvez o mais apropriado, para os autores, fosse falar em formas plurais, polimorfos, politicamente discrepantes, discursivamente refratárias de educação multicultural, evitando que os programas operem sempre a partir de um duplo mecanismo: a ideia de *respeito* para com a cultura de origem, num tipo de marca de fatalidade e a ideia de *integração* na cultura que se considera hóspede (Ibid., p.132).

No Brasil, talvez seja essa a principal tendência quando se trata do tema da diversidade cultural. Ao buscar o reconhecimento, os segmentos parecem fazê-lo sob o prisma de uma identidade única, ancestral, mesmo que esses valores estejam emaranhados, também, aos valores universalistas. Procurando sintetizar diversas perspectivas, e sendo fruto de demandas políticas de diferentes setores da sociedade civil, esses documentos estatais demonstram toda a complexidade da questão multiculturalista – discutida por tantos autores – ao tentarem, através de seus enunciados, indicar a educação como o território em que esses problemas e tensões podem ser conhecidos, debatidos e superados.

A última forma discursiva proposta pelos autores é a percepção do “outro como alguém a tolerar”: embora essa pareça uma forma menos perversa de lidar com esse “outro”, na medida em que tolera/aceita/permite as diferentes manifestações culturais como únicas, os autores nos lembram como a tolerância pode se assemelhar à indiferença, transformando-se num pensamento da desmemória, frágil e flexível “que não convoca à interrogação e que pretende livrar-se de todo mal estar, desprovido de toda a capacidade de negatividade” (Ibid., p. 136). Sobre esse tema, lembra-se a expressão forjada por Herbert Marcuse, “tolerância repressiva”, ou mesmo o perigo da “neutralidade benevolente”, como dito por Baudelaire, pois tal atitude “despoja os sujeitos da responsabilidade ética frente ao social e libera o Estado da responsabilidade institucional de encarregar-se da realização dos direitos sociais” (Ibid.). Ao evitarmos “mesclas” – permitindo que a outra cultura se manifeste, porém longe de nós – corremos o risco de promover eufemismos paliativos sobre as terríveis desigualdades que tendem a polarizar nossas escolas em todo o país, aceitando-as como algo local, particular, próprio “daquele” grupo ou extrato social. Para Duschatzky e Skliar, é necessário encarar a

convivência com esse “outro” que está ali, não simplesmente para ser tolerado, mas para transitar, fazendo-nos repensar a nós mesmos.

Os documentos parecem negar essa última forma de classificação do outro, uma vez que o Estado assume, por meio dos documentos federais, a discriminação sofrida por parte dos grupos solicitantes, que resistem às formas de opressão, mostrando a complementaridade entre Estado e sociedade civil (FOUCAULT, 2008d), através de um estratégico e polêmico jogo de ação e reação, pergunta e resposta, dominação e esquivas, como também de luta (Ibid., 2005, p. 09) entre diferentes perspectivas e interesses. Podemos perceber a negação à simples ‘desmemória’ sobre as diferenças culturais nas seguintes passagens:

[o PCN trabalha com uma] Concepção da sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe, compreendendo suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias [...] [Buscando a] Superação do medo do outro, que gera violência [...] [Ao] Conhecer a existência de outros grupos culturais além do seu, reconhecer seu direito à existência e respeitar seus modos de vida e suas expressões culturais (BRASIL, 1998, A p. 19, 37 e 63).

E também:

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (Id., 2005, p.18).

Ou ainda:

Este módulo “Inclusão Social” do *Programa Ética e Cidadania*, ao abordar as temáticas de relações étnico-raciais e de gênero, procura trazer textos, vídeos e bases conceituais de leis que têm como objetivo contribuir para que docentes e estudantes transformem a realidade de seu entorno educacional, tomando consciência das relações veladas que perpetuam a injustiça, a discriminação e os preconceitos; e conhecendo experiências humanas que ajudam a superar as barreiras sócio-econômico-culturais que limitam a vida de uma parte considerável da população (Id., 2007, Módulo IV, p. 07).

Porém, se os documentos fazem emergir toda essa polêmica questão entre o *outro* e o *idêntico*, tão necessária para que se conheça a verdade¹²⁰ sobre a discriminação no Brasil, faz-se também necessário que se criem novas formas de conhecimentos e saberes sobre o *outro* e o *idêntico*, para que se produzam novos sujeitos, a partir de novas práticas. Para tanto, os documentos nos mostram a constituição, ainda em curso, de novas atribuições e lugares para a Educação, a escola, os professores e os alunos.

3.5.5 Produção de alteridades: currículos e práticas

As alterações ocorridas no âmbito educacional brasileiro parecem fazer parte tanto de um movimento sóciopolítico global de fortalecimentos identitários, quanto de mudanças locais, relacionadas às demandas de grupos sociais pela inserção de seus reclames nas diretrizes curriculares.

Inspirados por Tomaz Tadeu da Silva em *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2007), acreditamos que os debates educacionais passam, de alguma forma, por questões curriculares, mesmo quando tratamos de *parâmetros*, *diretrizes* ou *programas*:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo (Ibid., p. 15 e 16).

Para explicar as mudanças curriculares como lutas produzidas pelo poder de gerar identidade, o autor delinea como a temática multicultural aparece como posição enunciativa,

¹²⁰ Utilizamos a noção de verdade encontrada em Foucault (2005, p.11), que trabalha com duas histórias da verdade: “A primeira é uma espécie de história interna da verdade, a história de uma verdade que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulação: é a história da verdade tal como se faz na ou a partir da história das ciências. Por outro lado, parece-me que existem, na sociedade, ou pelo menos em nossas sociedades, vários outros lugares onde a verdade se forma, onde um certo número de regras de jogo são definidas – regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber – e por conseguinte podemos, a partir daí, fazer uma história externa, exterior, da verdade”. Essa noção é bastante inspirada em Nietzsche (1983, p. 48), para quem a verdade é “um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas”.

produzida ativamente. O autor destaca alguns modelos curriculares contemporâneos¹²¹, enfatizando certos deslocamentos nos *discursos*¹²² teóricos, o que não significa que os modelos anteriores deixem de existir:

1) Teorias Tradicionais

Contexto: Ampliação da escolarização de massa. Democratização da escolarização secundária – fim do currículo humanista clássico, que só permanece nas classes dominantes.

Características: Identificadas com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo. Em sua versão tecnocrata, contesta os saberes clássicos como inúteis para a vida moderna e atividades laborais. Já o modelo progressista baseava-se no desenvolvimento e interesses da criança e do jovem (psicologia infantil). Aceitação, adaptação e ajuste.

Ênfases: Ensino, Aprendizagem, Avaliação, Metodologia, Didática, Organização, Planejamento, Eficiência e Objetivos.

2) Teorias Críticas

Contexto: Décadas de 60, 70 e 80. Althusser, Bourdieu, Paulo Freire, Michel Apple, Henry Giroux.

Características: Colocam em questão os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. Desconfiam do *status quo*, responsabilizando-os pelas desigualdades e injustiças sociais. Economia, Cultura e Opressão. Desconfiança, questionamento e transformação radical.

Ênfases: Ideologia, Reprodução Cultural e Social, Poder, Classe Social, Capitalismo, Relações Sociais de Produção, Conscientização, Emancipação e Libertação, Currículo Oculto, Resistência.

3) Teorias pós-críticas

Contexto: Origem nos países do Norte, principalmente: EUA e Inglaterra. Tendência curricular pós-moderna.

¹²¹ Essa síntese foi feita a partir de trechos e de nossas impressões do livro de Tomaz Tadeu da Silva (2007).

¹²² O autor prefere a utilização dos termos discursos ou textos ao termo teoria, pois este último parece supor uma correspondência entre a teoria, a realidade e algo a ser descoberto (SILVA, 2007, p. 11-13).

Características: Instrumento de luta política. Concepções diversas sobre o ser humano. Perspectiva dos grupos culturais dominados. Busca por respeito, além da tolerância. Minorias, desigualdades, exclusões.

Ênfases: Identidade, Alteridade, Diferença, Subjetividade, Significação e Discurso, Saber-Poder, Representação, Cultura, Gênero, Raça, Etnia, Sexualidade, Multiculturalismo.

Silva (2007) ressalta que se tornou lugar-comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo (Ibid., p. 85). Dessa maneira, devemos questionar as conexões entre educação e multiculturalismo como um fenômeno ambíguo, em que se encontram manifestações e expressões de grupos dominados juntamente com a fabricação de diversidades por poderosos instrumentos de homogeneização, como os meios de comunicação de massa. Não podendo ser separado das manifestações de poder, que geram e avaliam as diferenças, o próprio multiculturalismo [incentivo às diferenças culturais] é repleto de contradições.

No interesse de analisarmos as possíveis consequências dessas contradições na educação, cunhamos e utilizaremos duas categorias de multiculturalismo: o descritivo e o normativo. Chamaremos de *multiculturalismo descritivo* aquele vinculado à tradição crítica do currículo, que analisa de que forma as diferenças culturais foram e são produzidas através de relações de desigualdade e exclusão. Já o *multiculturalismo normativo* será aqui conceitualizado tendo em vista mudanças e propostas curriculares geradoras de condutas. Conquanto seja possível encontrar ambos os tipos de multiculturalismo nos documentos aqui analisados, interessa-nos mais neste momento compreender como ocorre a criação e normatização de determinados “papéis” e responsabilidades que *devem* gerar práticas multiculturais na educação brasileira, através de condutas que possibilitem superar o “antigo e discriminatório” currículo.

Quadro 06: O papel do Estado

Documento	Papel do Estado
Tema Transversal “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	-Não há papel específico.
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	<p>-A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (p.11);</p> <p>-Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (p.11);</p> <p>- Farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (p.16).</p>
Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade	- Cabe ao Ministério da Educação articular ações e intervenções que alterem esse ciclo (reprodução social), que por vezes é preservado, excludente, e o conduzam para uma transformação fundada na democracia de toda ordem, no reinado da justiça social e das liberdades públicas e individuais (site) (http://mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html).

O papel do Estado é determinante, principalmente no documento 02, devido às reparações solicitadas pelos negros, visando o rompimento de uma meritocracia “falsamente igualitária”, responsável pelo agravamento de injustiças. No documento 03, o MEC também assume um relevante papel, ao articular ações que alterem a reprodução social, para a transformação democrática, “no reinado da justiça social”. Não menos importante é o papel atribuído pelos documentos ao ato educativo. Vejamos:

Quadro 07: O papel da Educação

Documento	Papel da Educação
<p>Tema Transversal “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) A- 1ª a 4ª séries B- 5ª a 8ª séries</p>	<p>-Combater, no plano das atitudes, a discriminação manifesta em gestos, comportamentos e palavras, que afasta e estigmatiza grupos sociais (A, p. 39);</p> <p>-Estabelecer conexões entre o que se aprende na escola e a vida da população brasileira (A, p. 21);</p> <p>-Embora não isoladamente, é papel da educação atuar para promover processos, conhecimentos e atitudes que cooperem na transformação da situação atual (A, p. 22);</p> <p>-Transformação de atitudes, e não repetição de slogans (A, p. 23);</p> <p>-Propiciar elementos ao aluno para que repudie toda a forma de exclusão social, por meio sobretudo da prática cotidiana de procedimentos voltados para o princípio da equidade (A, p. 37).</p>
<p>As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</p>	<p>- Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (p.16);</p> <p>- Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais (p.17).</p>
<p>Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade Módulo I- Ética Módulo II- Convivência Democrática Módulo III- Direitos Humanos Módulo IV- Inclusão Social</p>	<p>-A Educação escolar, embora não possa resolver sozinha todas essas questões, ocupa um lugar de destaque em nossa sociedade e na discussão sobre a diversidade cultural. (I, p. 20).</p> <p>-A educação escolar está sendo chamada a superar uma visão <i>psicologizante</i> estreita que ainda faz parte da cultura da escola e que acaba delineando perfis idealizados de aluno/a e professor/a (I, p. 22).</p> <p>-[é necessário] Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, onde as diferenças sejam dialeticamente integradas e sejam parte desse patrimônio comum. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (III, p. 12).</p>

Constituída como campo de batalha pela justiça, a Educação apresenta [nas diretrizes] diferentes papéis na busca por uma prática pedagógica plural. Se no documento 01 a educação *deve* transformar as atitudes ligadas à discriminação, no documento 02 sua ênfase deve ser o fortalecimento identitário entre os negros e, entre os brancos, a identificação das influências negras em sua cultura. No documento 03 a finalidade da educação é ser capaz de integrar as diferenças, numa perspectiva intercultural. Com questões *descritivas* e *normativas*, os documentos apresentam *desentendimentos* sobre as funções da Educação. Já sobre o papel

atribuído à Escola, eles parecem apresentar semelhantes posicionamentos, ao exaltarem a convivência entre os diferentes, mudanças e posicionamento crítico frente aos preconceitos:

Quadro 08: O papel da Escola

Documento	Papel da Escola
Tema Transversal “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) A- 1ª a 4ª séries B- 5ª a 8ª séries	<p>-Viver, aprender e ensinar a pluralidade cultural. (A, p. 47);</p> <p>-A escola é o espaço em que se pode dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos (A, p. 21);</p> <p>-é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença (A, p. 21);</p> <p>-A escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo (A, p. 21);</p> <p>-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 (A, p. 29);</p> <p>-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 (A, p. 29);</p> <p>-Posicionar-se criticamente contra argumentos de ordem racial/étnica - para justificar desigualdades socioeconômicas, dominação, abuso, exploração de certos grupos humanos – mediante informações corretas, cooperando no esforço histórico de superação do racismo e da discriminação (A, p. 35);</p> <p>-Permitir o desenvolvimento de outras linguagens, como bilingüismos e multilingüismos presentes em escolas indígenas (A, p. 35, 55, 56);</p> <p>-Suscitar repúdio a práticas de preconceito e discriminação (A, p. 39, 54, 60, 67);</p> <p>-Analisar suas relações, suas práticas, as informações e os valores que veicula (A, p. 39);</p> <p>-Constituir-se como espaço de resistência, de criação de outras formas de relação social e interpessoal mediante a interação entre trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se crítica e responsabilmente perante elas (A, p. 39);</p> <p>- Construir relações de confiança para que a criança possa perceber-se e viver, antes de mais nada, como ser em formação, e que as características culturais que partilhe com seu grupo possa ser trabalhada como parte de suas circunstâncias de vida, não impeditiva de seu desenvolvimento (A, p. 40);</p> <p>-Conseguir, através de intercâmbios entre escolas e colegas informações corretas, dados verdadeiros sobre comunidades (A, p. 24, 40, 49, 61, 65, 66, 68, 69);</p> <p>-Dar voz aos alunos (A, p. 40, 57, 68);</p> <p>-Oferecer a criança, construir junto com ela, um ambiente de respeito pela aceitação; de interesse, pelo apoio à sua expressão; de valorização, pela incorporação das contribuições que venha a trazer (A, p. 40);</p> <p>-Estar atenta às singularidades dos profissionais que ali atuam, respeitando características próprias (A, p. 40).</p>
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	<p>- Os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (p.12);</p> <p>- Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. Tal tarefa não é exclusiva da escola. (p.15);</p> <p>-Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades (discriminação e racismo)</p>

	<p>e fazem propostas, bem como grupos do Movimento Negro (p.15);</p> <p>- A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação (p.16);</p> <p>-Cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (p.17);</p> <p>-Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas (p.18).</p>
<p>Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade Módulo I- Ética Módulo II- Convivência Democrática Módulo III- Direitos Humanos Módulo IV- Inclusão Social</p>	<p>-Ela o microcosmo, o retrato e a recorrência da sociedade. Ou seja: cada escola contém em si parcelas ou segmentos da sociedade na qual está inserida; cada escola reproduz a sociedade que a criou; cada escola é resultado da sociedade que ela própria ajudou a constituir, por isso, é o ponto de partida desse programa (site);</p> <p>-A abordagem pode se dar através dos resultados de pesquisas governamentais que se encontram disponibilizadas em diversos sites oficiais, mediante vasta bibliografia existente e de qualidade no mercado editorial, bem como o contato direto com os textos, pessoas e organizações do movimento negro. (I, p.32). (http://mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html).</p>

Notamos que, tendo um papel decisivo na superação do racismo, a escola deve permitir o diálogo entre as culturas, atentando-se para as diferenças presentes em seus alunos e professores. Mas, e esses últimos, qual papel lhes cabe numa educação multicultural?

Quadro 09: O papel dos professores e alunos

Documento	Papel do professor	Papel do aluno
<p>Tema Transversal “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) A- 1ª a 4ª séries B- 5ª a 8ª séries</p>	<p>-Está sujeito a uma escolha inevitável – ainda que inconsciente – quanto a ser agente privilegiado da expansão ou da contração do preconceito e da discriminação (A, p. 22);</p> <p>-Superar “profecias autorealizadores” que discriminam alunos provenientes de classes sociais ou grupos culturais menos favorecidos (A, p. 26);</p> <p>- Professor e Escola: enfrentarem o desafio de ser parte de certa realidade social injusta, dela sofrer influências e, ainda assim, garantir a possibilidade de educar o aluno como cidadão em formação, de forma que atue como sujeito sociocultural, voltado para mudanças, para a busca de caminhos de transformação social (A, p. 33);</p> <p>-Conhecimento da sociedade brasileira: sua riqueza cultural e suas contradições sociais (A, p. 20, 21, 39);</p> <p>-Evitar atitudes que produzam o fracasso escolar, com</p>	<p>-Compreender, respeitar e valorizar a diversidade sócio-cultural e a convivência solidária em uma sociedade democrática. (A, p. 47);</p> <p>-Atitude de repúdio ao preconceito e discriminação (A, p. 39);</p> <p>-Auto-estima cultural (A, p. 39);</p> <p>-Aprender a posicionar-se de forma a compreender a relatividade de opiniões, preferências, gostos,</p>

	<p>expectativas à homogeneização (A, p. 26, 36)</p> <p>-Atitudes compatíveis com uma postura ética que valoriza a dignidade, a justiça, a igualdade e a liberdade (A, p. 29);</p> <p>-Consciência de que ele mesmo está aprendendo, uma vez que nessa área a prática do acobertamento é muito mais freqüente que a prática do desvelamento, decisiva na superação da discriminação (A, p. 41, 42);</p> <p>-Superar “política do avestruz”, que finge que o problema não existe (A, p. 41);</p> <p>-Discernimento quanto à atitudes de discriminação no cotidiano escolar (A, p. 41);;</p> <p>-O professor precisa saber que a dor do grito silenciado é mais forte do que a dor pronunciada (A, p. 41);</p> <p>-Transformar a experiência de discriminação em aprendizagem, incentivando o aluno a falar sobre a experiência, tendo sensibilidade para entender o significado do sofrimento, com atenção para a reação que a criança esteja apresentando (A, p. 42);</p> <p>-Para trabalhar com atitudes que são imprevisíveis, é necessário perspicácia e preparo com leituras, buscando informações convivências, estando atento aos gestos do cotidiano, explicitando valores, refletindo coletivamente na equipe de professores (A, p. 42).</p>	<p>escolhas, é aprender o respeito ao outro (A, p. 40);</p> <p>-Ensinar suas próprias práticas, histórias, gestos, tradições, é fazer-se respeitar e dar-se a conhecer (A, p. 40).</p>
<p>As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</p>	<p>-A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (p.16).</p>	<p>-Não há papel específico</p>
<p>Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade</p>	<p>-Cabe às escolas e aos seus profissionais assumirem o papel de protagonistas nesse processo (de mudança), certos de que, como num circuito, cada mudança que se configure, por menor que seja, terá efeito adiante – e a transformação virá gradativa e certa, emergirá pela mudança das partes que constituem o todo e o todo assimilará novas relações entre suas partes. (site) (http://mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html).</p>	<p>-Não há papel específico, somente nas sugestões de trabalho em sala de aula</p>

Talvez aqui se configure melhor o que chamamos produção de subjetividades. Com atribuições bastante específicas, os documentos mostram quais *devem* ser as competências dos professores e alunos para que a tão propalada “justiça curricular” seja alcançada. No documento 01, os professores exercem papel determinante no reconhecimento da pluralidade cultural, pois são responsáveis pelas atitudes que vão impedir ou outorgar a discriminação.

Nesse documento, os alunos também *devem* “fazer-se respeitar e dar-se a conhecer” através da “autoestima cultural”. No documento 03, o papel dos professores também não é menos importante, sendo estes responsáveis pela “transformação gradativa e certa” que “virá” na democracia, embora, conforme visto no quadro 01, toda a comunidade escolar *deve* assumir esse papel. No documento 02, embora os professores também sejam importantes, a função de mudar as relações étnico-raciais é atribuída ao Estado e a sociedade, através de reparações, reconhecimento e ações afirmativas, conforme visto no quadro 07.

Como se tratam de “novas formas” de pensar a educação, os documentos apresentam as dificuldades dessa “transformação” curricular:

Quadro 10: Dificuldades com a temática da diversidade na educação

Documento	Dificuldades com a temática
Tema Transversal “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) A- 1ª a 4ª séries B- 5ª a 8ª séries	-Não existem muitas propostas para as escolas (A, p. 20, 22, 23, 24, 31); -Tema em “movimento” por muitas teorias, movimentos sociais, principalmente étnicos-culturais (A, p. 21); -Superação do “medo” do diferente, com informação, conhecendo aquele que “atemoriza” (A, p. 37, 41);
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	- Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática (p.14); -Grupos do Movimento Negro insistem no quanto é alienante fingirem para ser reconhecido/assimilado em uma cultura que se impõe como superior e universal (p.14); -Humilhação sofrida pelos descendentes de escravos e temor de revanche, no caso dos descendentes dos escravizadores (p.14); [Cf nota 54] -Enfrentar equívoco de que os negros se discriminam entre si e são racistas também (p.16);
Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade Módulo I- Ética Módulo II- Convivência Democrática Módulo III- Direitos Humanos Módulo IV- Inclusão Social	- Em geral temos muita dificuldade de lidar com as diferenças. A sociedade está informada por visão cultural hegemônica de caráter monocultural. Especialmente a educação está muito marcada por esse caráter monocultural. O “outro” nos ameaça, confronta e nos situamos em relação a ele de modo hierarquizado, como superiores ou inferiores. Muitas vezes não respeitamos o “outro”, ele é negado, destruído, eliminado, algumas vezes fisicamente e outras no imaginário coletivo, no âmbito simbólico (III, p.12).

Entre 1997 e 1998, quando o documento 01 foi escrito e publicado, não havia muitas orientações relacionadas à diversidade cultural na educação, sendo esta uma das dificuldades de se lidar com a temática. Hoje a situação é bem diversa¹²³: há muitos textos e propostas sobre as pluralidade/diversidades na educação. Nos outros documentos, as dificuldades são muito mais simbólicas do que estruturais. Notamos a necessidade, expressa nos documentos 02 e 03, de que os grupos desrespeitados culturalmente possam deixar de “fingir” sua inserção na “cultura hegemônica monocultural”. Nos três documentos também aparecem as necessidades de superação do “outro como fonte de todo mal” e do “outro como alguém a tolerar”, para retomar as classificações utilizadas anteriormente. Porém, para que todas essas dificuldades sejam subjugadas, faz-se necessário que as pessoas envolvidas com a educação saibam lidar com o tema de forma específica:

Quadro 11: Como lidar com a temática da diversidade

Documento	Como lidar com o tema na escola
Tema Transversal “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) A- 1ª a 4ª séries B- 5ª a 8ª séries	<ul style="list-style-type: none"> -Divisão por ciclos e blocos de conteúdos; -Cabe às equipes técnicas e aos educadores, ao elaborarem seus currículos e projetos educativos, adaptar, priorizar e acrescentar conteúdos, segundo sua realidade particular tanto no que se refere às conjunturas sociais específicas quanto ao nível de desenvolvimento dos alunos (A, p. 65); -Condições: criar na escola um ambiente de diálogo cultural, baseado no respeito mútuo; perceber cada cultura na sua totalidade: os fatos e as instituições sociais só ganham sentido quando percebidos no contexto social em que foram produzidos; e uso de materiais e fontes de informação diversificadas: fontes vivas, livros, revistas, jornais, fotos, objetos, para não se prender a visões estereotipadas e superar a falta ou limitação do livro didático (A, p. 65); -Orientações didáticas: Valorização do repertório e integração entre o vivido e o aprendido (participação no cotidiano); Expressões culturais (ligar manifestação social ao grupo que a produziu); crítica dos materiais didáticos (criticar materiais que disseminam o preconceito); intercâmbio (relação entre os alunos – dando-lhes voz - e as escolas, normas e regulamentos (facilitar à criança a compreensão de que normas, regulamentos, leis, são estabelecidas pelas pessoas como formas de organização da vida coletiva); documentos jurídicos (acostumar os alunos à consulta da Constituição Federal, além de constituições estaduais, leis orgânicas dos municípios, declarações das Nações Unidas (das quais o Brasil é signatário), em particular da Declaração dos Direitos Universais da Pessoa Humana e declarações referentes aos povos indígenas e populações pertencentes a minorias, assim como declarações e convenções internacionais sobre condições de trabalho, especialmente aquelas que já se encontram sistematizadas pela Organização Internacional do Trabalho. (A, p. 66, 67, 68, 69); - Intercâmbio de informações com crianças de diferentes lugares do País, por meio de cartas, jornais, vídeos, fitas cassete, etc. (A, p. 61); - Preparação de roteiros, levantamento e escolha de fontes diversas para entrevistas,

¹²³ Consultar Anexo III sobre as publicações do MEC/SECAD (Coleção Educação para todos). A SECAD publicou, em apenas dois anos (2005-2007), mais de 20 volumes, compostos por centenas de textos e autores, sobre a temática da diversidade na educação.

	<p>depoimentos, observações, pesquisas, etc., e sua efetivação. (A, p. 61);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reprodução de instrumentos, técnicas, objetos e formas de representação de diferentes culturas para analisar e compreender suas estruturas e funcionamentos (A, p. 61); - Uso de textos escritos e orais e representações gráficas (narrativas, reportagens, pesquisas, objetos, fotos, ilustrações, maquetes, desenhos, etc.), tanto para busca de informações (levantamento, seleção, observação, comparação, interpretação) quanto para registro e comunicação de dados (anotação, reprodução, discussão, reinterpretação) (A, p. 61).
<p>As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</p>	<p>-Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais (p.20);</p> <ul style="list-style-type: none"> - A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade (p.19); - A crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las (p.20); <p>- Participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (p. 20);</p> <ul style="list-style-type: none"> - O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (p.21).
<p>Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade Módulo I- Ética Módulo II- Convivência Democrática Módulo III- Direitos Humanos Módulo IV- Inclusão Social</p>	<p>-Sugestões para o funcionamento do programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer um calendário fixo de reuniões para todo o ano escolar. Nossa sugestão é de uma periodicidade quinzenal ou mensal; - Escolher um coordenador ou um comitê gestor para o Fórum, que se responsabilizará pela organização das reuniões e a comunicação com a secretaria do <i>Programa Ética e Cidadania</i>. - Estabelecer antecipadamente a pauta dos encontros, que pode ser elaborada com sugestões de quaisquer membros, e divulgá-la amplamente, não só aos participantes regulares, mas também aos demais membros da comunidade que porventura se interessem em participar. - Registrar todas as reuniões por meio de atas, mesmo que simples, é fundamental, não só para documentar as decisões tomadas e as regras estabelecidas, mas também para assegurar a história e a memória dos encontros. - Ter abertura para o diálogo e para a discussão permanente das regras de convivência e de participação nos encontros. - Manter constantes avaliações dos projetos e das reuniões do Fórum (site); (http://mecsr04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html).

	<p>– Garantir o livre direito de expressão, mantidos os preceitos de respeito mútuo, e incentivar a participação presencial e oral de alunos e alunas. (I, p. 08);</p> <p>Sugestões e estratégias de trabalho com a temática das Relações étnico-Raciais e de gênero: as escolas podem decidir a ordem dos módulos, se eles serão trabalhados separadamente ou todos juntos (princípio da não linearidade exposto do documento); Sugestões de jogos e leituras de textos sobre as temáticas em cada um dos módulos.</p>
--	---

Cada documento apresenta uma sugestão ou “estratégia” para que as escolas possam lidar com a temática: no documento 01, a principal preocupação é a de que os alunos sejam protagonistas e possam não só ter “voz” no processo de aprendizagem, reconhecendo sua identidade, mas também conhecendo outras realidades culturais e trocando experiências com outros alunos do País, além do contato com as referências legais, tanto as nacionais quanto internacionais. Nota-se que essas relações propostas ainda não contam com as facilidades da Internet para intercâmbios. No documento 02 o foco é a mudança de mentalidades, ou seja, das representações que as minorias ocupam no contexto escolar. Através de intercâmbios com diferentes setores do Movimento Negro e do questionamento das narrativas hegemônicas da identidade no currículo, o documento propõe o desenvolvimento de atividades “curriculares ou não”, ao valorizar “aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade”. Interessante notar a mudança linguística: os negros vem sempre a frente no conjunto das relações. No terceiro documento há uma proposta de formação do fórum de cidadania, para que as questões, por exemplo, das relações étnico-raciais e de gênero, sejam debatidas. A participação dos alunos, assim como no documento 01, é valorizada. Além disso, cada módulo apresenta sugestões de textos e vídeos com estratégias de jogos, debates e brincadeiras definidas, para que o professor trabalhe em sala de aula. Mas, para que tudo isso dê certo, *devem-se* criar condições específicas:

Quadro 12: Condições para lidar com o tema nas escolas

Documento	Condições para lidar com a temática
Tema Transversal “Pluralidade Cultural” Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) A- 1ª a 4ª séries B- 5ª a 8ª séries	-Que se incluam como conteúdos as contribuições das diferentes culturas. Embora mais evidentemente ligados a História e Geografia, esses conteúdos referem-se também a Ciências Naturais (etnoconhecimentos), Língua Portuguesa (expressões regionais), Arte e Educação Física (expressões culturais). Trata-se de conteúdos que possibilitam o enriquecimento da percepção do mundo, do espírito crítico perante situações vividas e informações recebidas, no que se refere à temática; que se organizem projetos didáticos em torno de questões específicas, eleitas a partir da priorização de conteúdos considerados fundamentais; que se questione a ausência, nos trabalhos escolares, da imagem de determinados grupos sociais como cidadãos, sem reproduzir estereótipos e

	discriminações; que a equipe pedagógica discuta permanentemente suas relações e analise suas práticas na busca de superar preconceitos e discriminações, pois as atitudes dos adultos são o veículo mais importante para a aprendizagem da convivência (A,p. 65).
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	- Condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças (p.20); - O cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais (p.20); -Diferentes culturas interagindo e se interpretando reciprocamente (p.21).
Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade Módulo I- Ética Módulo II- Convivência Democrática Módulo III- Direitos Humanos Módulo IV- Inclusão Social	-Para que os estudantes possam assumir os princípios éticos, são necessários pelo menos dois fatores: que os princípios se expressem em situações reais, nas quais os estudantes possam ter experiências e conviver com a sua prática; que haja um desenvolvimento da sua capacidade de autonomia moral, isto é, da capacidade de analisar e eleger valores para si, consciente e livremente. Outro aspecto importante desse processo é o papel ativo dos sujeitos da aprendizagem, estudantes e docentes, que interpretam e conferem sentido aos conteúdos com que convivem na escola, a partir de seus valores previamente construídos e de seus sentimentos e emoções (I, p. 04); -Diretrizes do funcionamento e organização do programa Fóruns de Cidadania nas escolas: -Descentralizado: cada escola pode seguir o caminho que considerar mais adequado ao desenvolvimento do Programa. -Não-linear: a estrutura dos recursos didáticos e materiais pedagógicos dão liberdade de ação às escolas. -Não-hierárquico: Não há pré-requisitos de conteúdos para o desenvolvimento do programa e os canais de comunicação e trocas de experiências permitem a livre circulação de informações entre os participantes. (site) (http://mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html).

No documento 01, dentre as condições para se lidar com a temática, constam: a mudança de foco das Ciências, pelo etnoconhecimento, a valorização das expressões regionais e culturais e uma vinculação entre as temáticas da desigualdade e da exclusão, incluindo o aluno, uma vez mais, como protagonista de uma mudança que precisa ocorrer. A construção de condições que possibilitem diferentes culturas e etnias a se interpenetrarem é o que mais nos chama atenção do documento 02. Já o documento 03, por se tratar de um fórum permanente e de adesão voluntária, apresenta, em suas condições, os princípios de funcionamento. Nos três documentos há a necessidade de mudança de condições para que se criem novas formas de convívio entre os diferentes.

Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2007), o atual currículo evidencia certa continuidade entre a perspectiva multiculturalista e a tradição crítica. Esse currículo amplia e radicaliza a pergunta acerca de quais as relações de poder que compõem as diretrizes

escolares: Afinal, o que conta como conhecimento? Se o multiculturalismo aumentou nossa compreensão sobre as bases sociais da epistemologia – nitidamente expostas nos documentos – a tradição crítica chamou, segundo o autor, nossa atenção para as determinações de classe do currículo:

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá ‘justiça curricular’, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (SILVA, 2007, p. 90).

Silva mostra também como as questões multiculturais na educação podem ser tanto conservadoras quanto críticas, dependendo de como se situam frente à diversidade: como simples tolerância ou denunciando as relações de poder que envolvem as identidades. Ao explicitar o currículo como narrativa étnica e racial¹²⁴, o autor afirma que:

O texto curricular – entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, das datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (Ibid., p. 101 e 102).

A essa pergunta, os documentos por nós analisados neste trabalho, parecem demonstrar alternativas críticas, numa mescla do que chamamos de multiculturalismo *descritivo* e *normativo*, uma vez que, além de denunciarem formas de opressão sofridas por “minorias”, também sugerem certas formas de educar, a fim de gerar novas mentalidades,

¹²⁴ Tema não exclusivo, mas de maior tendência nas diretrizes curriculares que analisamos.

produzir novos sujeitos, alcançar justiça por meio de mudanças políticas, éticas e, é claro, curriculares.

Como demonstrado na primeira parte do trabalho, os debates que permeiam a questão parecem hoje, divididos entre dois discursos principais (mas não únicos): os *celebratórios* – que identificam as questões da diversidade cultural como algo tardiamente conquistado, acusando de racismo e preconceito todos os que o criticam – e os *igualitários radicais* – que concebem as questões multiculturalistas na educação como forma de desvio da questão de classe e/ou de uma cidadania plena. Não se trata, aqui, de indicar um meio-termo ou escolher uma das tendências, mas de marcar os documentos federais citados como uma materialidade discursiva em que esses posicionamentos se interpõem. O que pretendemos indicar é a necessidade de uma atitude crítica sob esse emaranhado e ambivalente fenômeno. Isso não significa que sejamos contrários às conquistas estabelecidas em torno de demandas identitárias, mas que precisamos evitar uma ingenuidade teórica, que nos leve a uma celebração acrítica e evite-nos perceber o “caráter ambivalente e equívoco dessa bifrontalidade de todo o fenômeno histórico e político, um combate no campo das conquistas representadas pelos Direitos Humanos” (GIACÓIA JR, 2008, p. 295).

Quando iniciamos essa pesquisa, percebemos que um termo-chave entre as díspares tendências epistemológicas (teoria crítica, hermenêutica e pós-estruturalismo, conforme nosso mapeamento), era o entendimento, ou melhor, o *desentendimento* sobre o estatuto do *reconhecimento*. Faz-se necessário que voltemos a essa complicada questão a fim de analisarmos como esse termo aparece nos documentos enquanto elemento fundamental para a constituição de uma nova forma de reconhecimento entre o *idêntico* e o *outro*, por meio de uma verdadeira e justa democracia no Brasil, originada nas mudanças educacionais.

3.6 Novamente, o reconhecimento

Francis Fukuyama, em polêmico artigo escrito em 1989, “O Fim da História?”, desencadeou uma série de debates internacionais sobre o que seria a História e se ela realmente teria alcançado seu fim. Estimulado por esses debates, o autor decide publicar, três anos depois, o livro *O Fim da História e o Último Homem*. Sua tese fundamental sustenta que, após o colapso das ditaduras de direita e esquerda, o ideário da democracia liberal teria atingido, em graus diferentes, quase todos os países. Diretamente influenciado pela concepção de História Universal encontrada na filosofia de Hegel, o autor não sugere o fim da ocorrência dos eventos, mas sim, o fim da ocorrência da história como processo evolutivo. Para ilustrar sua tese, Fukuyama explica que, em Hegel e Marx, a evolução das sociedades humanas não era ilimitada, mas terminaria quando estas alcançassem uma forma societária que correspondesse às suas aspirações mais profundas e fundamentais. Se para Marx isso se daria na sociedade comunista, para Hegel seria o Estado Liberal e suas instituições, o apogeu progressista da História. Retornando a uma questão que ele chama de “muito antiga”, Fukuyama estabelece as indagações que incentivam seu livro:

Será que no fim do século XX faz sentido falarmos novamente de uma história coerente e direcional da humanidade que, finalmente conduzirá a maior parte dessa humanidade à democracia liberal? Minha resposta é sim, por duas razões distintas. Uma está ligada à economia, e a outra diz respeito ao que chamamos de “luta pelo reconhecimento” (FUKUYAMA, 1992, p. 13).

O que move os seres humanos, segundo Fukuyama baseado em Hegel, é a autoestima provocada pelo orgulho advindo do reconhecimento. Se na famosa dialética entre o senhor e o escravo Hegel notou a importância do reconhecimento recíproco, ainda faltava ao “senhor” o reconhecimento dos pares, esse era o problema, para Hegel, da aristocracia. Porém:

[...] a “contradição” inerente à relação entre domínio e servidão foi superada finalmente em consequência da Revolução Francesa e, devemos acrescentar, da Revolução Americana. Essas revoluções democráticas aboliram as distinções entre senhor e escravo, fazendo dos escravos seus próprios senhores e estabelecendo os princípios da soberania popular e da supremacia da lei. O reconhecimento intrinsecamente desigual de senhores e escravos é substituído pelo reconhecimento recíproco e universal, onde cada cidadão reconhece a dignidade e humanidade de todos os outros e onde essa dignidade é por sua vez reconhecida pelo Estado através da concessão de *direitos* (Ibid., p. 19).

Para Hegel, os direitos eram fins em si mesmo, importando mais o reconhecimento do *status* e dignidade humanas, do que a prosperidade material. Na primeira parte da dissertação, procuramos mostrar como essa ideia influencia, de maneira decisiva, autores que afirmam (ex. Honneth, Taylor) ou negam esse pressuposto (ex. Canclini, Hall, Bhabha), por entenderem que essa concepção de reconhecimento pode ser inspiradora de novos imperialismos.

Estabelecendo uma intrínseca relação entre economia e democracia liberal, Fukuyama liga as mudanças sociais que acompanham a industrialização, em particular a educação universal, como aquelas que parecem liberar maior exigência de reconhecimento, que não existia nos povos mais pobres e com baixo nível de educação. Para o autor, na medida em que se elevam os padrões de vida, as populações tornam-se mais cosmopolitas, conquistam maior igualdade e começam a exigir mais reconhecimento pelo seu status. Alegando que o comunismo começa a ser superado pela democracia liberal por apresentar uma falha muito grave em seus padrões de reconhecimento, o cientista político desenvolve a ideia de que o esse seria o novo *motor da história*. Explicando melhor seus argumentos, Fukuyama afirma que nova seria a preponderância do reconhecimento na política, já que a luta por prestígio pode ser encontrada desde a filosofia de Platão e sua concepção do *thymos* – o desejo da alma por orgulho e reconhecimento – até as análises de Kojève sobre a filosofia de Hegel.

Essa contundente afirmação também traz, segundo Fukuyama, dúvidas sobre o alcance dos cidadãos ao reconhecimento na democracia liberal contemporânea. A resposta da esquerda seria a de que ele continua incompleto, pois o capitalismo cria a desigualdade econômica e promove uma divisão do trabalho, implicando desigual reconhecimento. Já para a direita que, para autor, tem seu porta-voz em Nietzsche, o cidadão típico da democracia liberal seria um “último homem”, moralmente servil, que trocou a crença orgulhosa na própria superioridade pelo instinto de autoconservação (Ibid., p. 24 e 25). Mas as contradições não acabam por aí. Se a democracia liberal pretende ser um ato político de extrema racionalidade, mesmo que a crença em suas associações não sejam tão evidentes, a “cultura de um povo” – incluindo o sentimento de identidade nacional, a religião, a propensão para a sociedade civil e a sua experiência histórica de instituições liberais – é decisiva para que a democracia “não entre pela porta dos fundos”, o que nunca deve ocorrer, na visão do autor (Ibid., p. 266-269). Dessa forma, quanto mais arraigados os sentimentos de nacionalismo, religião e etnia (fatores de reconhecimento), maior dificuldade haverá para a institucionalização democrática:

Em que sentido um homem disposto a matar e morrer por algo de valor puramente simbólico, por prestígio ou reconhecimento, pode ser considerado mais profundamente humano do que o que mais sensatamente recua quando é contestado e submete sua reivindicação à arbitragem pacífica ou aos tribunais? (Ibid., p. 188).

Para Fukuyama, voltar a Hegel e compreender a *luta por reconhecimento*, é um modo muito útil e esclarecedor de ver o mundo contemporâneo, pois estamos tão acostumados, na democracia liberal, a explicações que reduzam qualquer motivação a causas econômicas, que nos surpreendemos com a descoberta de que a vida política é quase totalmente não-econômica:

Na verdade, não temos sequer um vocabulário comum para falar sobre o lado afirmativo e digno da natureza humana, responsável por muitas guerras e conflitos políticos. A “luta por reconhecimento” é um conceito tão antigo quanto a filosofia política e refere-se a um fenômeno coexistente com a própria vida política. Se, para nós, hoje, parece uma expressão um tanto estranha e pouco conhecida é por causa da “economização” do nosso pensamento, ocorrida nos últimos quatrocentos anos. Contudo, a “luta por reconhecimento” é evidente em toda a parte e constitui a base dos movimentos contemporâneos pelos direitos liberais, seja na União Soviética, no Leste Europeu, na África do Sul, Ásia, América Latina, ou nos Estados Unidos (Ibid., 185 e 186).

Mesmo sem concordarmos com os diagnósticos de Fukuyama, ou mesmo de Hegel, parece-nos muito importante entender como essas questões atreladas ao reconhecimento e à autoestima são tratadas nos documentos 01, 02 e 03. Se em 1992 – quando Fukuyama publica seu livro – o termo não é tão recorrente, hoje há uma avalanche discursiva sobre ele, não só nos autores vistos na primeira parte, mas também nos documentos:

Quadro 13: Termos Utilizados para definir as diferenças

Documento	Termos recorrentes
Tema Transversal “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) A- 1ª a 4ª séries B- 5ª a 8ª séries	-Reconhecimento (A, p. 21, 22, 27, 29, 30, 33, 34, 48, 52, 54, 56, 66, 67, 69); -Pluralidade Cultural (todo o documento); -Diversidade cultural (A, p. 19, 20, 21, 29, 43, 48, 53); -Pluralidade etnocultural (A, p. 30); -Diálogo intercultural (A, p. 35).
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação	-Reconhecimento da identidade (p.10, 11, 13, 16, 20, 24, 31, 32);

das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	<ul style="list-style-type: none"> -Pluralidade Cultural (p.25); -Pluralidade étnico-racial (p.31); -Diversidade (p. 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 32); -Diferença (p.13, 20, 23); -Multiculturalismo (p.23).
Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade Módulo I- Ética Módulo II- Convivência Democrática Módulo III- Direitos Humanos Módulo IV- Inclusão Social	<ul style="list-style-type: none"> -Reconhecimento (I, p, 19,20,22,23,33) (II, p. 37) (III,p. 07,08,09,11,12,13,17,18,23) (IV, p. 07,31); -Diversidade Cultural (I, p. 09,14,15,19,20,21,22,23,24,26,31,49) (II, p, 06,33) (III, p. 07,08,17,18,21) (IV, p. 06,27,31); -Diversidade étnico-racial (I, p. 16,48,50,51) -Diferença (I, p.06,14,15,19,21,20,22,23,24,29,30,39,44,45,49) (II, p. 13,14,16,31,32,33,34,35,36) (IV, p. 07,08,11,12,17,18,19,20,33) (IV,P. 06,07,15,24,27,29); -Pluralidade Cultural (I, p. 20,51) (III, p. 20); (IV, p. 27); -Multiculturalismo (III, p. 06,07,08,10,11,13).

Embora saibamos que esses diversos termos possuem diferentes concepções epistemológicas, nos documentos isso não parece ser uma questão¹²⁵. Suas utilizações são quase sinônimas na abordagem das diversidades no ambiente escolar, sendo sempre associados à *necessidade de reconhecimento*. Exceção seja feita ao termo multiculturalismo no documento 01. Além do termo não ser mencionado, o uso da expressão pluralidade cultural parece ser utilizada para se contrapor, política e epistemologicamente, ao termo multiculturalismo. Talvez isso ocorra pelo fato de que, no final da década de 90, quando foi publicado, a educação multicultural era designada como conservadora e simplesmente permissiva, não reconhecendo o valor das singularidades étnicas e culturais.

Nos documentos o termo reconhecimento – embora não conceitualizado – parece se assemelhar muito à noção proposta por Fukuyama. O importante nessas diretrizes não é só a tolerância ao outro, mas sua efetiva valorização, com o devido reconhecimento das diferentes culturas e etnias que compõem o povo brasileiro. Não basta só que as diferentes culturas estejam nas escolas, é preciso conferir-lhes *status* e dignidade. Como diversas passagens abordam o tema, separamos algumas que nos parecem determinantes:

¹²⁵ Cf. nota 02.

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. [...] embora não caiba à educação, isoladamente, resolver o problema da discriminação em suas mais perversas manifestações, cabe-lhe atuar para promover processos, conhecimentos e atitudes que cooperem na transformação da situação atual. [...] é fato que a escola se encontra marcada por práticas culturais e historicamente arraigadas, bem como por teorias que deslocaram a responsabilidade da escola para o aluno, além de currículos e formação de professores insuficientes. Entre outras medidas estruturais, o estabelecimento de condições que revertam esse processo inclui, necessariamente, o reconhecimento e valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias, escolas, professores e alunos [...]. A cultura pode assumir um sentido de sobrevivência, estímulo e resistência. Quando valorizada, reconhecida como parte indispensável das identidades individuais e sociais, apresenta-se como componente do pluralismo próprio da vida democrática. Por isso, fortalecer a cultura própria de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia (BRASIL, 1998, A p. 24, 37, 34).

Nesse trecho do documento 01, o reconhecimento e a valorização de características específicas, singulares, de cada região, etnia ou indivíduo é vital para que se alcance o pluralismo pretendido pela vida democrática. No documento 02, várias passagens corroboram a importância do reconhecimento, para que também se alcance a igualdade:

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2005 p.12)

Sendo a palavra de ordem nesse documento, o *reconhecimento* exige não só adoção de políticas de valorização e respeito às pessoas negras, à diversidade, mas também a reparação das desigualdades e a formação de professores comprometidos com a educação de negros e brancos, que se relacionem com respeito. Nos trechos de textos selecionados no documento 03, esse termo adquire grande força simbólica na luta contra a discriminação e o preconceito:

O reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, entre outros) coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença. Coloca-nos, também, diante do desafio de implementar políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais. A luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada e isolada e nem resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas solitárias e excludentes. [...]

Um outro equívoco é pensar que a luta pelo reconhecimento da diferença é algo próprio das transformações decorrentes do novo milênio. É fato que a globalização, as políticas neoliberais e o ressurgimento dos nacionalismos recolocam a questão da diversidade em outros termos. Contudo, é importante ponderar que a luta pelo direito às diferenças sempre esteve presente na história da humanidade e sempre esteve relacionada com a luta dos grupos e movimentos que colocaram e continuam colocando em xeque um determinado tipo de poder, a imposição de um determinado padrão de homem, de política, de religião, de arte, de cultura. Também sempre esteve próxima às diferentes respostas do poder em relação às demandas dos ditos diferentes. Respostas que, muitas vezes, resultaram em formas violentas e excludentes de se tratar o outro: colonização, inquisição, cruzadas, escravidão, nazismo etc. [...] Refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo. Esse reconhecimento não é algo fácil e romântico. Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro. Infelizmente, ainda encontramos entre nós opiniões do tipo “não vi; e não gostei”. Como a diversidade é vista nessa perspectiva? (BRASIL, 2007, Kit Relações étnico-raciais, I, p. 22)

E ainda:

Este é o nosso momento. Nele temos de buscar, no meio de tensões, contradições e conflitos, caminhos de afirmação de uma cultura dos direitos humanos que penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sócio-cultural, de modo especial os direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença. [...] Hoje em dia não se pode mais pensar em uma igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação (BRASIL, 2007, Kit Relações étnico-raciais, III, p. 07 e 09).

Nesses trechos podemos perceber algumas das principais dificuldades que permearam toda nossa pesquisa. Se, instigados por Fukuyama, tomamos que a contemporaneidade é marcada por uma certa ausência de negação à democracia liberal, sendo a luta por reconhecimento (principalmente nacionalista, étnico ou religioso) o motor das atuais reivindicações hodiernas, e que a democracia não convive bem com os essencialismos comunitários, como podemos pensar numa conciliação entre igualdade e diferença? Será que ela de fato é possível? Ou ainda, como, no caso brasileiro, conciliamos nossa ‘peculiar’ democracia e o liberalismo como ‘ideia fora de lugar’, a essas atuais demandas por reconhecimento?

Em todos os documentos e textos a que tivemos acesso, a democracia liberal é tida não somente como um valor, mas como uma necessidade. É ela pré-condição para que os grupos reivindiquem justiça e proponham mudanças na educação. Dentre essas mudanças, uma em particular chamou nossa atenção: o reconhecimento das especificidades dos afrodescendentes. Na tentativa de conciliar igualdade e diferença, que nos parecem tensões irreduzíveis (SCHILLING, 2008 p. 283), há toda uma construção de subjetividades relacionadas aos negros: no intuito de superar a discriminação sofrida até o momento e na busca por igualdade, os documentos educacionais que analisamos, notadamente o documento 02, referente às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2005), enfatizam a diferença, o que distingue os africanos e seus descendentes na História do Brasil. Disso parece resultar um paradoxo: quanto mais acentuamos a diferença através de essencialismos, menos parecemos alcançar a igualdade, porém, pela lógica do reconhecimento identitário na democracia liberal, a valorização/accentuação da diferença é a condição da igualdade.

A tensão entre igualdade e diferença faz transitar a ênfase no papel das características étnico/culturais dos indivíduos por campos axiológicos diferentes. Tal transitoriedade pode

ser percebida em um dos conceitos mais marcantes e recorrentes nas análises sociais brasileiras: a ideia do Brasil como uma democracia racial. Se bem que por muitas vezes essa ideia possa ser vista como um *slogan* usado sem muita profundidade, ela aparece ora como a afirmação da identidade brasileira, ora como um engodo a ser negado, ou ainda como um objetivo a ser alcançado.

Considerações Preliminares III: a democracia racial e a educação brasileira

Ao término da análise documental proposta, queremos assinalar a questão que nos pareceu mais complexa e relevante: a forma como as questões culturais estão sendo essencializadas e racializadas, na busca por igualdade. Tais questões, nos documentos analisados, são muito importantes para que se possa atingir o “ideal de se educar na diferença”. Conforme exposto na segunda parte do trabalho, o Brasil possui características bastante singulares com relação à assimilação ou hibridização cultural. Sobre isso, convém destacar o polêmico “mito da democracia racial”:

Afinal, o que é a democracia racial brasileira? [...] A princípio, prevaleceu a compreensão de que se tratava realmente de um mito fundador da nacionalidade. Afinal, o Brasil teria sido percebido historicamente como um país onde os brancos tinham uma fraca, ou quase nenhuma, consciência de raça (cf. Freyre, 1933); onde a miscigenação era, desde o período colonial, disseminada e moralmente consentida; onde os mestiços, desde que bem-educados, seriam regularmente incorporados às elites¹²⁶; enfim, onde o preconceito racial nunca fora forte o suficiente para criar uma "linha de cor" (GUIMARÃES, 2006, p. 269).

Guimarães introduz outro elemento ao debate, procurando demarcar historicamente o surgimento da expressão “democracia racial”. Assim, prossegue ele:

Os estudos de Campos [2002; 2006], reforçando minha argumentação, revelaram depois que a expressão surge disseminadamente entre os intelectuais brasileiros na conjuntura de 1937-1944, ou seja, durante o Estado Novo, diante do enorme desafio de inserir o Brasil no mundo livre e democrático, por oposição ao racismo e ao totalitarismo nazi-fascistas, que acabaram vencidos na Segunda Grande Guerra.

Essa mudança no modo de entender a "democracia racial" nos permite estudá-la não apenas como mito, ou seja, como construção cultural [...] Mais que uma ideologia, ela foi um modo tacitamente pactuado de integração dos negros à sociedade de classes do Brasil pós-guerra, para utilizar o famoso título de Florestan, tanto em termos de simbologia nacional, como em termos da sua política econômica e social [...] (Ibid., p.270).

Guimarães também observa as reformas constitucionais recentes na América Latina, onde as discussões sobre identidades raciais não se fazem menos importantes. Segundo ele, essas reformas trouxeram como novidade a concepção de sociedades e nações pluriétnicas e multiculturais. Essas constituições submergiram, assim, do ideal fundador de nações mestiças

¹²⁶ Os estudos de relações raciais entre 1940 a 1960 corroboraram essa visão. Ver, entre outros, Pierson ([1942] 1971); Azevedo (1953); Wagley (1952); Harris (1956). (Cf, GUIMARÃES, 2006).

e culturalmente homogêneas, vistas como produto da **miscigenação biológica e cultural** entre europeus, indígenas americanos e africanos. E acrescenta:

Segundo Donna Van Cott [2000], esse modelo constitucional, que pode ser chamado de *multicultural*, tem as seguintes características: 1) reconhecimento formal da natureza multicultural de suas sociedades e da existência de povos indígenas como coletividades sociais e subestatais distintas; 2) reconhecimento das leis consuetudinárias dos povos indígenas como leis públicas e oficiais; 3) direito à propriedade coletiva com restrição à alienação ou divisão de terras comunitárias; 4) *status* oficial para línguas indígenas em unidades territoriais de residência; e 5) garantia à educação bilíngüe. **No caso brasileiro, precisaríamos acrescentar um sexto elemento ao modelo: reconhecimento do racismo como um problema nacional** (Ibid., p. 273) (grifos nossos).

A partir dos anos 70 e, principalmente nos anos 90, essa tese foi atacada de modo virulento por parte de ativistas negros, sendo considerada como ideologia da raça branca opressora¹²⁷. Sabemos que no Brasil, segundo dados governamentais produzidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)¹²⁸, os negros ganham menos e tem menos anos de estudo, para as mulheres negras os índices são ainda piores.

Nos documentos 01, 02 e 03 essa discussão sobre a “democracia racial” apresenta-se de forma muito relevante, pois a verdadeira justiça no Brasil parece depender, segundo os desígnios das diretrizes, da sua real superação. Desde a redemocratização do país, o mito democracia racial, já contestado há algum tempo, passa a ser indicado como o seu mais errôneo diagnóstico, sendo necessário superá-lo, para que possamos prosseguir rumo a uma “real” democracia.

Constatamos que esse objetivo está presente nos três documentos analisados. No documento 01, é exposta a necessidade de se “superar o mito homogeneizador da democracia racial e da integração das raças” (BRASIL, 1998, A p.25); no documento 02, também aparece a obrigação de se “desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira [...] e superar a ideia de que o racismo, [esse mito] e a ideologia do branqueamento só atingem os negros” (BRASIL, 2005, p.12 e 16). No documento 03, em texto de abertura ao módulo de Direitos Humanos, considera-se basilar a ampliação do sentido de cidadania, visando “incorporar a reflexão sobre cidadania cultural, uma cidadania que desnaturalize o ‘mito da

¹²⁷ Alguns antropólogos (Cf. Maggie, 1996; Fry, 1995-1996; Schwarcz, 1999) lembraram que o mito da democracia racial, antes de ser uma “falsa consciência”, é um conjunto de valores que tem efeitos concretos nas práticas dos indivíduos. Esse mito, portanto, não poderia ser interpretado, apenas, como “ilusão”, pois em grande medida fora e ainda é um ideário importante para amainar e coibir preconceitos (Cf. GUIMARÃES, 2006).

¹²⁸ Cf. “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça 3ª ed., 2008. In: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 2009.

democracia racial’, ainda tão presente no nosso imaginário coletivo” (BRASIL, 2007, Kit 01, Módulo III, p. 10). Nos documentos, essa parece ser não só a única proposta presente nos três, mas também a forma apresentada por todos para que possamos alcançar não só uma educação plural, mas também uma sociedade mais justa e democrática.

Outro paradoxo parece decorrer dessas mudanças ainda em curso: mesmo não aceitando a “divisão e esquadramento da sociedade em grupos culturais fechados” (BRASIL, 1998, A p. 20) ou “a mudança de um foco etnocêntrico de raiz européia por outro de raiz africana” (BRASIL, 2005, p. 17); os atuais documentos e textos que abordam as temáticas culturais valorizam os aspectos que **distinguem** determinadas etnias para fortalecerem suas identidades.

No caso das diretrizes e textos produzidos após a lei 10.639/03, a tendência pela distinção do corpo, da raça e da cultura negra fica bastante evidente. Ao se buscar a “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (Ibid., p.20) constroem-se discursos e práticas que delimitam os grupos. O maior risco dessa tendência é encerrar esses grupos a suas identidades culturais e, ao que parece, biológicas. Outro exemplo disso encontram-se nas *Orientações e Ações para a educação das Relações étnico-Raciais*, que apresenta ao final um glossário de termos e expressões anti-racistas que abrangem: *africanidade, afrodescendente, ancentralidade, auto-estima, complexidade, circularidade, corpo, corporalidade, cultura/cultura negra, discriminação racial, diversidade, estereótipo, etnia/ grupo étnico, etnocentrismo, griô, história, história da África, identidade, memória, mito, multiculturalismo, oralidade, pluralismo, preconceito, raça, racismo, reconhecimento, segregação racial, sexismo, território/territorialidade, xenofobia*. Alguns desses verbetes, como o da Africanidade, vincula os descendentes de africanos brasileiros com as tradições coletivas do continente africano:

Em sentido geral, pensar em africanidade nos remete ao sentido de reconhecimento tanto do lugar histórico, sociopolítico e lúdico-cultural onde tudo se liga a tudo. Na prevalência da africanidade o universo é gerado na existência coletiva, prevalecendo o Ser Humano e o Espaço enquanto expressão da chamada força vital, imprescindível para evidenciar a construção de uma identidade negra postulada na construção de um mundo democrático. A africanidade reconstruída no Brasil está calcada nos valores das tradições coletivas do amplo continente africano, presente e recriada no cotidiano dos grupos negros brasileiros (BRASIL, 2006, p. 215).

Toda essa construção por uma ancestralidade visa superar o ideário de que na África exista somente pobreza, mostrando à “comunidade escolar” a riqueza cultural de que os afrodescendentes são herdeiros. Dessa forma, intenta-se o reconhecimento e a autoestima necessárias aos negros para que as injustiças cometidas desde o escravismo possam ser superadas, através de ações afirmativas. Ao que nossa pesquisa indica, para que esse novo enunciado encontre ressonância na sociedade e, principalmente, na educação, faz-se necessária a alteração do ideário da “democracia racial”. Isso só seria possível com a *diferenciação* daqueles que dependem da discriminação positiva, para alcançarem igualdade. Em outros países que adotaram ações afirmativas, como por exemplo, Estados Unidos, África do Sul e Índia, essas ações buscam oferecer igualdade de oportunidades aos historicamente segregados. Interessante notar que esses países têm históricos de racismo bem diferentes do Brasil, no entanto, as ações afirmativas adotadas quase sempre coincidem.¹²⁹

Como vimos, no Brasil o racismo apresenta características bastante específicas¹³⁰ e as ações afirmativas tendem a ser vistas com muita desconfiança. Se, entre nós, imperou o mito da “democracia racial” – tida pelos documentos como falsa e ideológica – é necessário produzir no discurso uma distinção entre negros e brancos que “somente existia” nas estatísticas. No Brasil as disputas pela ação afirmativa, ao menos por ora, são mais bem aceitas por vários setores da sociedade, quando transformam as políticas baseadas em raças em políticas mais universalistas, com foco no *status* socioeconômico. Esse resultado parece adequar-se à compreensão brasileira da desigualdade como puramente socioeconômica e à necessidade de manter o ideal de assimilação entre raças (SILVA, G., 2006), ou, pelo menos, da dificuldade em se classificar por cores, num país de tantos matizes.

Embora concordemos que o “mito da democracia racial” tenha provocado diversas falácias, a construção de uma “ancestralidade única” parece-nos igualmente fictícia. Não há um “negro” ou uma “África”, mas sim povos com momentos históricos e culturais bastante diferenciados.

Parece-nos evidente que, se a “democracia racial” fosse algo aceite de fato, as políticas multiculturalistas não encontrariam a menor ressonância. Toda a nossa pesquisa mostra o contrário: o crescimento cada vez maior de políticas diferencialistas na educação indica-nos que a sociabilidade no Brasil gera não só desigualdades, mas também exclusões¹³¹.

¹²⁹ Cf. pesquisa de Graziella Moraes Dias da Silva (2006), “Ações Afirmativas no Brasil e na África do Sul”.

¹³⁰ Cf. a Parte II deste trabalho.

¹³¹ Encontramos em todas as diretrizes sobre a diversidade na educação e mesmo em textos publicados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD (Cf, Anexo III), alguma referência sobre a democracia racial, seja como ideologia a ser superada ou como utopia a ser alcançada. Essa questão

Dito isso, queremos terminar essa última parte do trabalho com um dilema que mostra toda a complexidade dessa vinculação entre *diferenças culturais* e educação, qual seja: se os documentos de âmbito federal demonstram que a questão da diversidade cultural *deve* ser trabalhada nas escolas, por determinação do Estado Brasileiro via setores organizados da sociedade civil, como esse mesmo Estado, para não incorrer em injustiças, será capaz de agregar as diferenças? Em outros termos: será esse Estado capaz de abarcar todas as múltiplas demandas dos considerados “outros” no currículo escolar? Qual será o possível limite de agremiação, por parte do Estado, de todas as diferenças?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: perguntas sobre a atualidade

Mas o que é filosofar hoje em dia - quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?
Foucault “História da Sexualidade 2: O Uso dos Prazeres”

Este trabalho é fruto de inúmeras indagações sobre a emergência de um novo regime de verdade no campo educacional. O que o motivou foi a tentativa de compreensão de um fenômeno ainda em curso, qual seja, a crescente demanda sobre a temática das diferenças culturais na educação brasileira. Nossas lentes de acesso a tal fenômeno foram alguns documentos de âmbito federal que definem diretrizes curriculares e, conseqüentemente, estipulam práticas pedagógicas. Em apoio à análise aqui empreendida foram utilizados como conceitos centrais os de *desentendimento* e de *discurso*. O primeiro foi tomado por nós de Jacques Rancière, significando uma situação singular da palavra em que as partes em disputa reivindicam diferentes significados para o mesmo termo. No atual estágio da *luta* pela inserção das demandas identitárias na educação, não parece haver dúvidas quanto à importância das diferenças/diversidades/pluralidades culturais. O *desentendimento* se dá pelo próprio significado dessas diferenças e seu papel na luta por uma cidadania mais justa. Nesse cenário, a Educação ocupa uma posição estratégica, ao ser considerada responsável pela formação das “futuras gerações”. Deste modo, grupos organizados da sociedade (negros, mulheres, indígenas, deficientes, religiosos, homossexuais, etc.) apostam na mudança curricular para que as antigas e atuais discriminações deixem de ocorrer, alterando os enunciados até então vigentes no contexto educacional, que foram em parte os responsáveis pelo imaginário de uma sociedade harmônica, sem conflitos ou preconceitos. Devido a isso é que o conceito de *discurso*, conforme postulado por Michel Foucault, foi aqui utilizado. Para compreender os deslocamentos e debates sobre a temática das diferenças na educação brasileira, tomamos por objeto a imensa contenta teórica e política que envolve a questão. Ao invés de considerarmos que o discurso é feito de uma série de acontecimentos homogêneos, intentamos distinguir, na própria densidade do discurso, diversos planos de acontecimentos dispersos. O que nos motivou metodologicamente não foi a tentativa de reduzir as fissuras discursivas, mas sim a intenção de multiplicá-las. Nessa tentativa analítica, não procedemos por dedução linear, mas pela investigação de círculos concêntricos (FOUCAULT, 2008a, p. 130, 192 e 193), em que ora partimos na direção dos enunciados mais exteriores, ora na direção dos mais interiores. Isso se deve à nossa tentativa de percepção das transformações

gerais encontradas no relacionamento entre diferentes positividades: justiça, política, direito, biologia, pedagogia.

Num primeiro momento, *cartografamos* os discursos sobre as diferenças em um espaço em que eles se graduam e acumulam: as análises teóricas-sociais. Essa etapa foi muito necessária à pesquisa para que pudéssemos melhor compreender e postular a localização de determinado autor nessa disputa em torno do que é justo na contemporaneidade, e não simplesmente analisar as relações entre o “autor” e o que ele disse. Vários foram os teóricos e as propostas estudadas, porém, nessa “Babel discursiva”, há pelo menos uma constância: a ideia de que somente com o espaço político possibilitado pelo liberalismo seria possível valorizar as diferenças culturais de uma dada sociedade. Em decorrência dessa constatação, analisamos também como essas ideias liberais formaram-se no Brasil. Combinadas com o escravismo, elas surgem aqui como “fora de lugar”, sendo modeladas de forma que as relações pessoais de poder se alterassem pouco. Até hoje encontramos ressonância dessa confusão das áreas de pertencimento entre o que é público e o que é privado. Dessa forma, nossa democracia e vida pública são bastante singulares, parecendo afastar da política a participação popular. Num último momento, focalizamos os enunciados componentes da atual tendência pela ampliação do tema das diferenças culturais nas diretrizes curriculares brasileiras. Várias camadas discursivas foram descritas e analisadas, na tentativa de compreender essas mudanças.

Nesse trajeto, algumas questões chamaram mais nossa atenção. Percebemos como a cultura vem assumindo preponderância nas atuais análises teórico-sociais. Parece não haver no momento nenhum teórico da sociedade que não estude o impacto dessa demanda cultural/identitária, seja para fortalecê-la ou criticá-la, traço que foi encontrado por nós tanto em autores da teoria crítica e hermenêutica quanto do pós-estruturalismo. Os debates entre essas teorias não se resumem a dessemelhantes formas de se compreender a cultura, mas também a diferentes posicionamentos sobre as desigualdades e exclusões. Se as políticas que privilegiam o enfoque classista não dão mais conta da complexidade oriunda das novas demandas, notadamente as culturais e corpóreas constituídas pós-68, tais políticas também não nos parecem de todo ultrapassadas, uma vez que tanto as lutas por redistribuição de bens materiais quanto reconhecimento entrelaçam-se em diversas situações. Porém, notamos uma tendência crescente em separá-las, privilegiando-se o *reconhecimento*. Esse complexo conceito filosófico é não só o mais recorrente entre os autores estudados, além disso aparece como um termo-chave nos documentos analisados por nós. Encontramos sua principal utilização filosófica no sentido a ele atribuído por Hegel, embora algumas análises o

demonstrem como um dos principais temas do pensamento ocidental, já estando presente na Odisseia ou mesmo nos diálogos platônicos. Vinculado às ideias de autoestima e dignidade social, o *reconhecimento* pode ser tratado tanto como um conceito quanto como uma bandeira política.

A demanda por reconhecimento, embora legítima, cria várias e polêmicas questões. A maior delas é a tendência ascendente ao fechamento de certos grupos sociais/culturais. Se o reconhecimento refere-se a uma singularidade, para que ele seja alcançado faz-se necessário que a sociedade esteja esquadrihada em grupos sociais e que as diferenças entre esses grupos sejam enaltecidas. A partir disso é que as comunidades ressurgem na cena contemporânea, sendo compreendidas de forma positiva, por fortalecerem laços em um mundo em que a incerteza e a insegurança predominam, ou de forma negativa, como negação à igualdade política na esfera pública. Isso porque, com o aumento das demandas políticas tendo por base a identidade, admite-se uma cidadania diferenciada, com a convergência do espaço público a uma soma de reivindicações particulares. Rancière intitula esse fenômeno contemporâneo (1996) como democracia humanitária formada pelo dano, já Bauman (2000) o intitulou de *àgora* sitiada.

Outro *desentendimento* também parece se dar na conceitualização dos Direitos Humanos. Vistos por nós como um campo de inúmeras disputas, eles possuem fundamental importância no debate sobre as diferenças culturais. Todos os documentos analisados na terceira parte da dissertação baseiam-se em concepções provenientes desses direitos. No entanto, vários “grupos identitários” acusam os mesmos de serem abstratos e ocidentais e alegam ser preciso levar em conta particularidades culturais para sua efetiva aplicação. Essa tensão entre igualdade e diferença foi por nós observada em vários contextos, uma vez que os grupos identitários convocam a igualdade através de suas particularidades. Parece-nos urgente a necessidade de superação do preconceito histórico que marcou diferentes grupos como “inferiores” ou mesmo “incivilizados”. O que não nos parece tão evidente é como essa questão possa ser resolvida. A equação igualdade-diferença não é fácil, pois, no limite, as diferenças se ampliam, multiplicam e deslocam, parecendo-nos quase impossível abarcar a todas de maneira justa e precisa.

As mudanças sociais que caracterizam o aumento, no âmbito político, por demandas identitárias não ocorrem de forma isolada, mas são reflexo de muitas alterações decorrentes da globalização, dentre elas o neoliberalismo, o aumento dos fluxos financeiros e migratórios, o avanço tecnológico e, conseqüentemente, o maior contato entre as culturas. Dentre inúmeras características que tais mudanças ocasionaram, duas merecem aqui destaque: o avanço dos

fundamentalismos e dos neorracismos. Os primeiros acentuam-se como resposta a essas mudanças globais, sendo formado por laços comunitários fortes e essencialistas, geradores de certezas, enquanto os segundos parecem ampliar o racismo, abarcando também as diferenças culturais. O que mais nos intrigou nessa última tendência foi sua concomitância à aproximação de aspectos biológicos e culturais para a compreensão das diversidades. Como vimos, é cada vez mais recorrente o discurso de que as diversidades culturais são tão necessárias quanto às naturais. Embora essa celebração da pluralidade pareça inverter a lógica racialista do século XIX – ao exaltar aspectos da cultura negando as diferenças biológicas – ela também aparenta repetir alguns dos pressupostos que alicerçaram tal lógica. É o caso dos usos encontrados na diferenciação de determinada raça, gênero, sexualidade ou etnia.

Nesse novo e complexo cenário mundial, a escola assume um papel preponderante, pois *deve* ensinar a flexibilidade, o estudo e aperfeiçoamento constantes e, é claro, a convivência harmônica entre os “diferentes”.

No Brasil todas essas questões assumem uma proporção imensa. Com uma sociabilidade marcada pelo preconceito velado e autoritarismo, as questões diferencialistas chocam-se também à desigualdade social. Nesse quadro, a escola configura-se como uma das principais instituições das quais se espera a reparação de algumas injustiças históricas.

Analisando algumas diretrizes curriculares percebemos que, embora as questões referentes a gênero, deficiência, sexualidade e religião apareçam com certa frequência, são as questões relacionadas à etnia e à raça que predominam em seus enunciados. Há um conflito nos documentos sobre a prioridade das demandas quando o assunto são as diversidades/pluralidades culturais: por vezes o respeito às diferenças aparece atrelado à ética, por outras esse respeito figura como um valor em si, que permite a ética. Outra característica importante são as “vizinhanças” encontradas nas diretrizes. Na tentativa de explicitar as diferenças, os documentos parecem homogeneizá-las em semelhantes enunciados. Em que outro domínio, senão o do discurso, poder-se-iam unir as demandas de inclusão com as de gênero, sexualidade ou raça?

As diretrizes foram entendidas em nossa pesquisa como resultado das lutas de diferentes grupos da sociedade pelo acesso ao currículo. As relações de poder presentes nessas lutas parecem configurar duas formas de entendimento sobre o multiculturalismo e a educação, definidas por nós como descritiva e normativa. A primeira refere-se a descrição da necessidade do multiculturalismo questionar o poder que gera a diferença. Já a forma normativa, relaciona-se a determinadas mudanças nos materiais escolares e nas práticas pedagógicas. Ambas fazem parte dos documentos analisados, sendo essa confluência uma das

possíveis causas do *desentendimento* existente acerca do que é justo. Porém, conquanto o multiculturalismo normativo seja mais recorrente nos documentos, podemos notar, que mesmo em relação a ele, existe uma tendência preponderante: a construção de um discurso essencialista, notadamente nas temáticas étnico-raciais. As demandas dos movimentos Indígena e Negro são as mais recorrentes, mas, dentre elas, a valorização das culturas africana e afrodescendente são as mais citadas.

Entre as diversas tensões e *desentendimentos* sobre o tema das diferenças culturais que notamos nos documentos, há algo que os une: a necessidade de superação do “mito da democracia racial”. De forma unânime, os documentos veem como etapa imprescindível para superação de uma democracia “falsa e injusta” o imperativo de que as raças/culturas/identidades, principalmente a negra, sejam reconhecidas em suas diferenças, para que alunos e professores tenham orgulho dessa ancestralidade, que não se resume à escravidão. Disso decorre que os paradoxos formulados por nós sobre o reconhecimento identitário, as comunidades e os Direitos Humanos, não só se repetem como criam mais um dilema: a necessidade de construção de uma “negritude”, em um país miscigenado, multirracial e híbrido. O problema seria de fácil resolução se as diferenças fossem somente relacionadas à exclusão cultural. No entanto, a “cultura negra” coexiste entre diferentes classes e raças no Brasil, mas a pobreza ainda encontra nos negros sua grande maioria. Quais as consequências dessa diferenciação racial e cultural na escola brasileira? Ainda não sabemos. Mas, já nos é possível perceber que se o “mito da democracia racial” é uma construção, ou mesmo uma utopia, a edificação dessa fronteira cultural/racial também parece-nos eivada de contradições.

A partir do estreito vínculo – mostrado na análise dos documentos – estabelecido entre diversidade cultural, educação, democracia e justiça, só poderíamos terminar essa pesquisa, tão repleta de múltiplas e densas questões, indagando-nos sobre algumas inquietantes possibilidades. São elas:

- Como podemos conciliar uma proposta educativa que promova a educação como um direito, ao mesmo tempo em que a instituição escolar continua operando sob uma lógica classificatória?
- Será possível pensarmos em um reconhecimento das identidades culturais, sem cairmos em essencialismos, ou no mito da comunidade homogênea e ancestral?
- Podemos conciliar o fortalecimento de identidades com os direitos universais?

- Haveria a possibilidade de pensarmos em ganhos reais, nos âmbitos político, econômico e social, de um grupo que não se unisse em torno de uma identidade?¹³²
Exemplos: religiosos, mulheres, negros, indígenas, homossexuais, etc.
- O que fazer na escola quanto à temática da pluralidade?
- Será que nós, educadores, conseguimos lidar com todas as diferenças?
- Quantos *outros* o discurso pedagógico brasileiro comportaria? Não estaríamos correndo o risco de substituir a “antiga” classificação “negro/indígena/mulher X homem branco” por diversas: mulheres, negros, indígenas, idosos, deficientes motores, pessoas com distúrbios mentais, com diferentes níveis de atenção e hiperatividade, dentre tantos e tantos *outros*?
- É-nos possível ensinar sobre o *outro* sem torná-lo exótico?
- O professor estaria capacitado para lidar/ensinar sobre todas as diferenças na escola? Se não, quais seriam os critérios para priorizá-las?
- Não deveríamos estranhar certas vizinhanças como “negros, mulheres, deficientes e indígenas”, expostas nas diretrizes educacionais como se esses grupos sofressem a mesma discriminação e lutassem pelas mesmas demandas?
- Ao tentarmos superar o mito da democracia racial não estaríamos criando essencializações não só culturais, mas também biológicas?
- O que fazer para vincular educação, democracia, reconhecimento e justiça?
- Afinal, é possível “educar na diferença”?

Este trabalho foi descritivo, do seu começo a seu fim. Julgamos mais necessário, para compreender nossa atualidade, analisarmos o conjunto das relações que podem ser descobertas nessa nova configuração, que conecta as diferenças culturais ao discurso pedagógico. Sem promessas ou diagnósticos normativos, intentamos mostrar, sem nenhuma pretensão de neutralidade, as etapas de constituição de um sistema de valores que vem se tornando verdadeiro. Segundo Giorgio Agamben (2009b), somente somos contemporâneos quando capazes de manter fixo um olhar em nosso tempo, e conseguimos perceber nele não as luzes, vistas por todos, mas também o escuro, que nos concerne e não cessa de nos interpelar. Talvez seja por isso que só conseguimos terminar este trabalho com perguntas. Esperemos que elas se tornem úteis na interrogação do que nos tornamos agora, nesse exato e contemporâneo momento.

¹³² Devo essa importante questão à pesquisadora e amiga Luciana Alves.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Legais:

- BRASIL. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado.
- _____. (1996) Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação (MEC). Brasil. 1996.
- _____. (1998) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
<<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>> Acesso entre: 2006 e 2009.
- A: PCN 1ª a 4ª séries
<<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf> pesquisados em 08/10/09> Acesso entre: 2006 e 2009.
- B: PCN 5ª a 8ª séries <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Introdução aos PCN. Acesso entre: 2006 e 2009.
- _____. (1998c) *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parecer 15/98. Relatora: Guiomar Nano de Mello:
<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf>. Acesso entre: 2008 e 2009.
- _____. (2003) Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/2003.
- _____. (2003) *Diversidade na Educação: Reflexões e Experiências*. MEC/ SEMT/DEM/ Programa diversidade na universidade. Brasília, 2003.
- _____. (2005) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, MEC/ Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Junho de 2005.
- _____. (2006) *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, MEC, 2006.
- _____. (2007) *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: Kits: Relações étnico-raciais e de gênero; Protagonismo Juvenil, Inclusão e Exclusão Escolar*. módulo 1: *Ética* – módulo 2: *Convivência Democrática* – módulo 3: *Direitos Humanos* – Módulo 4: *Inclusão / Organização FAFE* – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo ...[et al], Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica, MEC, 2007. 3 kits com 4 v.
<<http://mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html>> Acesso entre 2008 e jan. 2010.

Declaração dos direitos do Homem e do Cidadão. Texto adotado pela Assembléia Nacional da França em 26 de agosto de 1789.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos do Homem* – Aprovada em Resolução da III Sessão Ordinária da Assembléia Geral das Nações Unidas, 1948.

UNESCO. DELORS, Jacques (Org.). *Educação, um tesouro a descobrir*. Tradução: José Carlos Eufrázio. 6ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

_____. CAMPBELL, Jack (Org.). *Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade*. Tradução: Patrícia Zimbres. Brasília: UNESCO, 2002.

Leis: 10.639/03 e 11.645/08 [online]

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>.

Acesso entre: out. 2008 e 2009.

Sites consultados durante a pesquisa:

MEC: Notícias, Legislações e Publicações

<<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso entre 2007 e jan. 2010.

Secretaria de Educação Especial do MEC:

<<http://w.w.w.portal.mec.gov.br/seesp>> Acesso em: 04 jan. 2010.

MEC: Programa Ética e Cidadania

<<http://w.w.w.mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html>>. Acesso entre: março 2008 e set. 2009.

Secretaria de Relações Institucionais de São Paulo:

<<http://www.comunidadenegra.sp.gov.br/potal.php.hist>> Acesso em: 09 set. 2009.

IPEA:

<<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 2009.

Faculdade Zumbi dos Palmares: Notícias e Histórico

<<http://www2.zumbidospalmares.edu.br/>>. Acesso em: dez. 2009.

Dicionário de Filosofia Moral e Política. Instituto de Filosofia da Linguagem.

<<http://www2.fcsh.unl.pt/...verbetes/...multiculturalismo.htm>>. Acesso entre: 2008 e 2009.

Obras Consultadas:

- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- _____. *Movimento*. 2005. Disponível <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/viewPDFInterstitial/748/638>>. Acesso em: maio 2008.
- _____. “O que é um dispositivo?” In: *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Tradução: Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2009a.
- _____. “O que é o contemporâneo?” In *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Tradução: Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2009b.
- ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. “Michel Foucault e a teoria do poder”. In: *Tempo Social: Foucault, um pensamento desconcertante*; rev. Sociologia USP. São Paulo, 7 (1-2): 105-110, outubro de 1995.
- ALEXANDER, Jeffrey. “O novo movimento teórico”. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais. Associação de pós-graduação e pesquisa em Ciências Sociais*. Número 04, volume 02. Junho de 1987. (publicação quadrimestral) p. 05-28.
- ARANTES, Otília Beatriz e ARANTES, Paulo. *Sentido da Formação: três estudos sobre Antonio Candido, Gilda de Mello e Souza e Lúcio Costa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- ARAÚJO, Paulo Roberto M. de. *Charles Taylor: para uma ética do reconhecimento*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- _____. *Da Violência*. Tradução: Maria Claudia Drummond Trindade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.
- ARISTÓTELES. *A Política*. Tradução: Nestor Silveira Chaves. 15ª ed. São Paulo: Editora Escala, 2004. (Coleção Mestres Pensadores)
- _____. *Ética a Nicômaco*. Tradução: Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores)
- AQUINO, Julio Groppa (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- AVRITZER, Leonardo. “Teoria Crítica e Teoria Democrática: diagnóstico da impossibilidade da democracia ao conceito de esfera pública” in *Revista Novos Estudos Cebrap* nº53, 1999.
- BARROS, Joy Nunes da Silva. *Herbert Marcuse: utopia e dialética da libertação*. São Paulo: PUC/SP, 2009. 186 p. (dissertação de mestrado). Disponível em <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10386>. Acesso em: nov. 2009.

- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução: Mauro Gama. Revisão Técnica: Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- _____. *Modernidade e Holocausto*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998b.
- _____. *Globalização: as conseqüências Humanas*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999a.
- _____. *Modernidade e Ambivalência*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999b.
- _____. *Em busca da política*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- _____. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- _____. *Amor Líquido: sobre a fragilidade das relações humanas*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004a.
- _____. “Entrevista a M.L.G. Pallares-Burke”. In: *Tempo Social*, v. 16, n° 01, p. 301-325, 2004b.
- _____. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005a.
- _____. *Vidas Desperdiçadas*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005b.
- _____. *Europa: uma aventura inacabada*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.
- _____. *Medo Líquido*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- _____. “Entrevista sobre la educación. Desafios pedagógicos y modernidad líquida” Tradução: Alba Porcheddu. In: *Propuesta Educativa*, n° 28. p. 7-18 (xérox s/d).
- BAUMANN, Gerd. *El Enigma Multicultural: um replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Traducción: Carlos Ossés Torrón. Barcelona: Paidós, 2001.
- BENSAID, Daniel. *Os Irredutíveis: teoremas da resistência para o tempo presente*. Tradução: Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2008.
- BHABHA, Homi K.. *O Local da Cultura*. Tradução: Myriam Ávila, Eliana L. de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- BIELEFELDT, Heiner. *Filosofia dos Direitos Humanos: Fundamentos de um ‘ethos’ de liberdade universal*. Tradução: Dankwart Bernsmüller. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2000. (Focus, 4)
- BIRMAN, Joel. “Comunidade, diferença, amizade: sobre as novas formas de subjetivação na atualidade”. In: *Vozes do Milênio: para pensar a globalização*. Org. Anelise Pacheco e Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Gryphus: Museu da República, 2002.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

- BORGES, Jorge Luis. “A loteria em Babilônia” in *Ficções*. Tradução: Carlos Nejar. Porto Alegre (sob licença): Editora Globo, 1972.
- _____. “A Biblioteca de Babel”. In: *Ficções*. Tradução: Carlos Nejar. Porto Alegre (sob licença): Editora Globo, 1972.
- _____. “O idioma analítico de John Wilkins”. In: *Outras Inquisições*. Tradução: Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução: Aparecida Joly Gouveia. Revisão técnica: Maria Alice Nogueira In: *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Alfredo (Orgs.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reinaldo Bairão. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 2008.
- BURKE, Edmund. *Reflexões sobre a Revolução em França*. Tradução: Renato de A. Faria, Denis F. S. Pinto e Carmen L. R. R. Moura. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2ª ed., 1997.
- CANCLINI, Nestor. *Noticias Recientes sobre la hibridación*. Revista transcultural de música, 2003 [online] <<http://www.sibetrans.com/trans/trans7/canclini.htm>>. Acesso em: abril 2008.
- CANEN, Ana. “Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares”. In: *Cad. Pesq.*, 2000, n°111, p.135-149.
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Tradução: Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Revisão Técnica: Manoel de Barros da Motta. Tradução do Posfácio de Pierre Macherey e da apresentação de Louis Althusser: Luiz Otávio Ferreira Barreto Leite. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- COMPARATO, Fábio Konder; “O princípio de igualdade na escola”. In: *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, n°10, São Paulo, Julho de 1998. p.47-57.
- COUTO, Rui Ribeiro. “El hombre cordial, producto americano”. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Ricardo Benzaquen de Araújo, Lilia Moritz Schwarcz (Orgs.) Ed.rev. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. (Edição Comemorativa 70 anos) p. 397-398.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. 2ª ed. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELORS, Jacques (Org.). *A Educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- D’HONDT, Jacques. *A recusa dos direitos do homem*. Tradução: Cynthia Bianco. (xerox, sem referência).
- DIDEROT. *Direito Natural*. Verbete Enciclopédia. (xerox, sem referência).

- DUBET, François. “A escola e exclusão”. Tradução: Neide Luzia de Resende. In: *Cadernos de pesquisa*, nº119, julho/2003. p.29-45.
- DUSCHATZKY, Silvia, SKLIAR, Carlos. “O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação”. In: *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Org.: Jorge Larrosa e Carlos Skliar. Tradução: Semiramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: 2001. p.119-138.
- DUSSEL, Inês. “Foucault e a escrita da história: reflexões sobre o uso da genealogia”. In: *Dossiê Michel Foucault. Educação & realidade*, Porto Alegre v.29, nº1. jan./jun. 2004, p.-45-68.
- ELIOT, T.S. *Notas para a definição de cultura*. Tradução: Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.
- FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Tradução: Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. (Coleção Cultura. V. 2)
- FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Volumes 1 e 2. 10ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira São Paulo: Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro)
- _____. “Sérgio Buarque de Holanda: analista das instituições brasileiras”. In: CANDIDO, Antonio. (Org.). *Sérgio Buarque de Holanda e o Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.
- _____. “Existe um pensamento político brasileiro?”. In: *A República Inacabada*. Organização e prefácio: Fábio Konder Comparato. São Paulo: Globo, 2007.
- FERNANDES, Rogério Cordeiro. *A dialética envenenada de Roberto Schwarz. Estudos Sociedade e Agricultura*, 11, outubro 1998: 207-210. [online] <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/onze/rogeri11.htm>>. Acesso em: abril 2007.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. “Foucault revoluciona a pesquisa em educação?”. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.21, nº2, jul./dez. 2003, p.371-389.
- FLORENCE, Maurice (pseudônimo de Michel Foucault). “Michel Foucault”. In: HUIMAN, Denis. *Dicionário dos Filósofos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FONSECA, Márcio Alves da. “Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar”. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). *Figuras de Foucault*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 155-164.
- FOUCAULT, Michel. *Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita*. Tradução de Irley Franco. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- _____. *A História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução: Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 5ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- _____. “Outros Espaços” (1984b). In: *Ditos e Escritos III*. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Forense Universitária. p. 411-422.

- _____. “A Ética do Cuidado de Si como prática da Liberdade” (1984c). In: *Ditos e Escritos V*. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, Forense Universitária, p.264-287.
- _____. “O sujeito e o poder”. In: DREYFUS, H.L. e RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica, para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução: Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. “Tecnologías del yo”; “Omnes et singulatim: hacia una crítica de la ‘razón política’”; “Verdad, individuo y poder”. In: FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Introducción Miguel Morey. Barcelona: Ediciones Pedíós Ibérica, S.A., 1996.
- _____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução Andréa Daher; consultoria, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- _____. *Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France (1975-1976)*. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos)
- _____. *Microfísica do Poder*. Org. e Tradução: Roberto Machado. 15ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2000.
- _____. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Tópicos)
- _____. *Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões*. Tradução: Raquel Ramallete. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. “Tecnologias de si”. In: *Verve*, n° 06 p. 321-360, 2004.
- _____. *As verdades e as formas jurídicas*. Tradução: Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes, supervisão final Léa Porto de Abreu...et.al.J. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005.
- _____. *História da Loucura*. Tradução: José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2007a. (Estudos 61 / dirigida por J. Guinsburg)
- _____. *História da Sexualidade 02: O Uso dos Prazeres*. 12ª ed. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b.
- _____. *História da Sexualidade 03: O Cuidado de Si*. 9ª ed. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007c.
- _____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 9ª ed. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007d. (Coleção Tópicos)
- _____. “Introdução à vida não fascista”. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. In: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/vienonfasc.html> acesso em: mar. 2008.
- _____. *A Arqueologia do Saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. (Campo Teórico)
- _____. *A ordem do Discurso*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16ª ed. São Paulo: Loyola, 2008b.
- _____. *Segurança, Território, População: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Tradução: Eduardo Brandão. Revisão: Cláudia Berliener. São Paulo: Martins Fontes, 2008c. (Coleção Tópicos)
- _____. *Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Tradução: Eduardo Brandão. Revisão: Cláudia Berliener. São Paulo: Martins Fontes, 2008d. (Coleção Tópicos)
- _____. “O que são as Luzes” (1984). In: *Ditos e Escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Organização, seleção: Manoel Barros da Motta; Tradução: Elisa Monteiro. 2ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008e.

- _____. *Le Gouvernement de soi et des autres: Cours au Collège de France. 1982-1983.* Paris: Gallimard/Seuil, 2008f.
- _____. *O Nascimento da Clínica.* Tradução de Roberto Machado. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008g.
- _____. “O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung)”. Tradução: Antonio C. Galdino (xérox sem referência).
- FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Homens Livres na Ordem Escravocrata.* 4ª ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997. (Biblioteca básica)
- FRASER, Nancy “Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialistas” Tradução por Márcia Prates. In: Jessé Souza (Org.) *Democracia hoje: novos desafios para a teoria contemporânea.* Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- _____. “A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação”. In: *Eurozine*, 2003. [online] <<http://www.eurozine.com/articles/2003-01-24-fraser-pt.html>>. Acesso em: maio 2008.
- _____. “Reconhecimento sem ética?” *Revista Lua Nova*, 70: 101-138, 2007. [online] <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n70/a06n70.pdf>>. Acesso em: maio 2008.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.* Apresentação: Fernando Henrique Cardoso. 50ªed. rev. São Paulo: Global, 2005. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 1)
- FUKUYAMA, Francis. *O Fim da História e Último Homem.* Tradução: Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- GALLO, Sílvio. “Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercursões na produção de conhecimento em educação”. In: *Educação e Pesquisa* (em foco: a filosofia da educação enfrentando a problemática educacional contemporânea) v. 32, nº03. São Paulo set.dez. 2006. p. 01-18.
- _____. “Foucault: (Re)pensar a educação” . In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). *Figuras de Foucault.* 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.253-260.
- GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. “Sobre direitos humanos na era da bio-política”. *Kriterion* [online]. 2008, vol.49, n.118, pp. 267-308. ISSN 0100-512X. doi: 10.1590/S0100-512X2008000200002 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2008000200002>. Acesso em: 23 nov. 09.
- GIDDENS, Anthony. *Política, Sociologia e Teoria Social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo.* Tradução de Cibele Saliba Rizek. 1ª Reimpressão. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. (Biblioteca Básica)
- _____. *Modernidade e Identidade.* Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2002.

- GILROY, Paul. *Entre campos: Nações, Culturas e o Fascínio da Raça*. Tradução: Célia Maria Marinho de Azevedo et al. São Paulo: Annablume, 2007.
- GROS, Frederic. “O Cuidado de Si em Michel Foucault”. In: RAGO, Margareth e VEIGANETO, Alfredo (Orgs). *Figuras de Foucault*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.127-138.
- _____. (Org.) *Foucault: a coragem da verdade*. Tradução: Marcos Marcionilo; prefácio: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Episteme 1)
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. “Depois da democracia racial”. *Tempo social*, 2006, vol.18, n°2, p. 269-287.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. “Desafios da diversidade na escola”. In *Revista Meditações*, Londrina, v.5, n.2, p. 9-28. jul./dez. 2000.
- HABERMAS, Jurgen. *Técnica e Ciência como “Ideologia”*. Lisboa: Edições 70. Biblioteca de Filosofia Contemporânea, 1968.
- _____. *A Crise da Legitimação no Capitalismo Tardio*. Tradução: Vamireh Chacon. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1994. (Biblioteca Tempo Universitário: Série estudos alemães)
- _____. *O Discurso Filosófico da Modernidade: doze lições*. Tradução: Rodnei do Nascimento e Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Tópicos)
- _____. *A inclusão do Outro: estudos de teoria política*. Tradução George Sperber e Paulo Pastor Soethe (UFPR). São Paulo: Edições Loyola, 2002. (Humanística)
- _____. “Lutas pelo Reconhecimento no Estado Democrático Constitucional”. Tradução: Shierry Weber Nichol森. . In: TAYLOR, C. *Multiculturalismo: examinando a política do reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, (s/d).
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HARDT, Michel e NEGRI, Antonio. *Império*. Tradução: Berilo Vargas. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Consultoria, supervisão e revisão técnica: Luciana Vellinho Corso. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HEGEL, GEORG W. F. *Princípios da Filosofia do Direito*. Tradução: Orlando Vitorino, São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 2003.
- HELLER, Agnes e FEHÉR, Ferenc. *A condição política pós-moderna*. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. Tradução João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores)

- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Ricardo Benzaquen de Araújo, Lilia Moritz Schwarcz (Orgs.) Ed.rev. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. (Edição Comemorativa 70 anos) pp. 03-232.
- _____. “Carta a Cassiano Ricardo”. São Paulo, Setembro de 1948. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Ricardo Benzaquen de Araújo, Lilia Moritz Schwarcz (Orgs.). Ed.rev. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. (Edição Comemorativa 70 anos) pp. 393-396.
- HONNETH, Axel. “Teoria Crítica”. In: Anthony Giddens e Jonathan Turner *Teoria Social Hoje*. Tradução Gilson Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Biblioteca Básica)
- _____. “Democracia como cooperação reflexiva. John Dewey e a teoria democrática hoje” Traduzido por Lúcio Rennó. In: Jessé Souza (Org.) *Democracia hoje: novos desafios para a teoria contemporânea*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- _____. *Luta por Reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução Luiz Reppa. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- HORKHEIMER, Max. *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores)
- HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1985.
- INWOOD, Michael. *Dicionário Hegel*. Tradução: Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução: Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores)
- KYMLICKA, Will. *Filosofia Política Contemporânea: uma introdução*. Tradução: Luís Carlos Borges. Revisão da Tradução: Marylene Pinto Michel. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Justiça e Direito)
- LEITE, Rodrigo Gomes. “Will Kymlicka: possibilidades e limites de uma abordagem multicultural da sociedade civil”. [online]
<<http://www.lasociedadecivil.org/docs/ciberteca>>. Acesso em: out. de 2009.
- LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução: Semíramis G. da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LARROSA, Jorge. “A operação ensaio: sobre o ensaiar no pensamento, na escrita e na vida”. In *Educação e realidade*, Porto Alegre, v.29, n°1, jan./jun. 2004, p. 27-43.
- LEFFORT, Claude. “Direitos do homem e política” Libre. In: *A invenção democrática*. (xerox, sem referência).
- LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-Moderna*. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. Posfácio: Silvano Santiago. 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

- LUKÁCS, Georg. *História e Consciência de Classe: Estudos sobre a dialética marxista*. Tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Tópicos)
- LUKES, Steven. *A Curiosa Iluminação do Professor Caritat: uma comédia de idéias*. Tradução: Sônia Torres. Revisão da tradução e notas: Célia de Andrade e Lessa. Rio de Janeiro: Revan, 2000.
- MARCUSE, Herbert. *Ideologia da Sociedade Industrial*. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- _____. *A Grande Recusa Hoje*. Isabel Loureiro (Org.) Tradução: Isabel Loureiro e Robespierre de Oliveira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. Prefácio: Paulo Freire. Apresentação: Moacir Gadotti. Tradução Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARX, Karl. *A questão judaica*. Tradução: Silvio Donizete Chagas. 5ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- MATTOS, Patrícia. *A Sociologia Política do Reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006.
- MENDONÇA, Ricardo Fabrino Mendonça. “Reconhecimento em debate: os modelos de Honneth e Fraser em sua relação com o legado habbermasiano”. In: *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, 29 p. 169-185, nov. 2007.
- MIRANDA, Orlando. “A Construção Identitária na Sociologia Clássica”. In: *Sociabilidades*. Vol. II, Natal, Rio Grande do Norte: Terceira Margem, 2002.
- MISKOLCI, Richard. *A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização*. [online]< http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf> Acesso em: ago. 2008.
- MONTEIRO, Pedro Meira. *A queda do aventureiro: aventura, cordialidade e os novos tempos em Raízes do Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999. (Coleção Momento)
- MORLEY, Helena. *Minha Vida de Menina*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MOTA, Lourenço Dantas (Organizador). *Introdução ao Brasil: um banquete no trópico*. 2ª ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1999.
- NABUCO, Joaquim. *O Abolicionismo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. São Paulo: Publifolha, 2000. (Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro)
- NATERCIA, Flávia. “Em nome do dissenso, filósofo francês redefine termos e conceitos na arte e na política”. *Cienc. Cult.*, 2005, v. 57, n. 4, pp. 16-16.
- NEGRI, Antonio. *Cinco Lições sobre o Império*. Tradução: Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- NIETZSCHE, F. “A verdade e a mentira no sentido extra-moral”. In: *Obras Incompletas*. Seleção de textos: Gerard Lebrun. Tradução e notas: Rubens Rodrigues Torres Filho. Posfácio: Antônio Cândido. 3ª Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores)
- NOBRE, Marcos. “Luta por Reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica”. In: Honneth, A. *Luta por Reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*, Tradução Luiz Reppa. São Paulo: Ed. 34, 2003.
_____. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- Ó, Jorge Ramos do, “Notas sobre Foucault e a governamentalidade”. In: Falcão, Luis Felipe, Pedro de (orgs.) *Michel Foucault: perspectivas*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005, p.15-39.
- ORTIZ, Renato. “Anotações sobre o Universal e a Diversidade”. In: *Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, jan/abr 2007, p. 07-16.
- PAES, José Machado. “As ‘cronotopias’ das práticas culturais do cotidiano. [online] *Observatório das Atividades Culturais*, OBS, nº 04, Outubro de 1998, p.7-9. <http://www.oac.pt/pdfs/OBS_4_As%20cronotopias%20das%20pr%C3%A1ticas%20culturais%20do%20quotidiano.pdf>. Acesso em: out. 2008.
- PAINE, Thomas. *Senso Comum*. Tradução: Pedro Paulo Martinez. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- PELBART, Peter Pál. *Vida Capital: Ensaio de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- PIERUCCI, Antonio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 1999.
- RABINOW, Paul. *Antropologia da Razão: ensaios de Paul Rabinow*. Organização e tradução: João Guilherme Biehl. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- RABINOW, Paul e ROSE, Nikolas. “O conceito de Biopoder hoje” [online] *Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais*, nº 24 Abril de 2006, p. 27-57. <http://www.cchla.ufpb.br/politicaetrabalho/arquivos/artigo_ed_24/artigos/sumario.pdf> Acesso em: abril 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. Tradução: Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS)
- REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil I: De Varnhagen a FHC*. 9ª ed. ampliada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- RIBEIRO, Renato Janine. *A sociedade contra o social: o alto custo da vida pública no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- RICARDO, Cassiano. “Variações sobre o ‘homem cordial’”. São Paulo, julho de 1948. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Ricardo Benzaquen de Araújo,

- Lilia Moritz Schwarcz (Orgs.). Ed.rev. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. (Edição Comemorativa 70 anos). pp. 365-392.
- RODRIGUES, Tatiane Consentino. “Embates e Contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990”. In: OLIVEIRA, Iolanda, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e PINTO, Regina Pahim (Orgs.). *Negro e Educação: cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Afirmativa, ANPED, 2005. p. 251-263.
- ROSE, Nikolas. “Governando a alma: a formação do eu privado”. In: *Governing the soul. The shaping of the private self*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Londres: Routledge, 1989, p. 1-11.
- ROUANET, Sergio Paulo. *As razões do iluminismo*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. “Da sociedade Geral do Gênero Humano”. In: *Obras de Jean-Jacques Rousseau*. Tradução Lourdes Santos Machado. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Editora Globo. (xerox, sem data)
- SAID, Edward W. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. Tradução: Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SALLUM Jr. Brasília. “Sérgio Buarque de Holanda: Raízes do Brasil”. In: MOTA, Lourenço Dantas (Org.). *Introdução ao Brasil: um banquete no trópico*. 2ª ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum: v. 04)
- SANTOS, Genavilda. *Relações Raciais e Desigualdades no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Consciência em debate / coordenada por Vera Lúcia Benedito)
- SEMPRINI, Andréa. *Multiculturalismo*. Tradução: Laureano Pelegrin. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.
- SCHILLING, Flávia. SCHILLING, Flávia. “A Sociologia na Modernidade Radical: quem tem medo da incerteza?” *Revista da USP*, 54, Agosto 2002.
- _____. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2004. (coleção cotidiano escolar, coordenador Ulisses F. Araújo)
- _____. (Org.). *Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas*. Prefácio de Maria Victoria Benevides. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. “Direito à Educação: um longo caminho”. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). *Educação e Metodologia para os Direitos Humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

- SCHWARCZ, Lilia Moritz. “Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade”. In: *História da Vida Privada no Brasil IV: contrastes da intimidade contemporânea*. Coordenador-geral da coleção Fernando A. Novais; Organizadora do Volume Lilia M. Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. (volume 4)
- _____. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil –1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARZ, Roberto. *Duas Meninas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- _____. “As idéias fora de lugar”. In: *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. 5ª ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000. (Coleção Espírito Crítico)
- SENNETT, Richard. *O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade*. Tradução: Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. “Corpos cívicos Nova York multicultural In: *Carne e Pedra*. Tradução: Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro: BestBolso, 2008. p. 357-381
- _____. *A Corrosão do Caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Tradução: Marcos Santarrita. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.
- SILVA, Graziela Moraes Dias da, “Ações afirmativas na África e no Brasil”. In: *Tempo social*, v.18, n°2, São Paulo, nov. 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. (Ciências Sociais da Educação)
- _____.(Org.) *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.(Coleção estudos culturais em educação)
- _____. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- _____. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Textos de Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall e Katryn Woodward. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- _____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. “Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial”. In: SANTOS, Sales Augusto (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, SECAD: UNESCO, 2005.
- SKLIAR, Carlos. “Alteridades y Pedagogias. O ... ¿Y si el otro no estuviera ahí?” Brasil. *Educación & Sociedad* v. 23 n.79. Campinas ago. 2002.
- SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. “Formação, cuidado e transmissão” (xerox sem referência).
- TAYLOR, Charles. *Argumentos Filosóficos*. Tradução: Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.
- TODOROV, Tzvetan. *O Homem Desenraizado*. Tradução: Cristina Lobo. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

- TÖNNIES, Ferdinand. “Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais”. In: FERNANDES, Florestan et. *Al Comunidade e Sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1973.
- _____. *Comunidad y Asociacion: el comunismo y el socialismo como formas de vida social*. Traducción: José-Francisco Ivars, con la colaboración técnica de Salvador Giner. Ediciones Península: Barcelona, 1979
- TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos?: Iguais e diferentes*. Tradução: Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- _____. *Igualdad y Diversidad: las nuevas tareas de la democracia*. 2ª ed. Traducción: Ricardo González México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- _____. “O Véu e a Lei” in *Caderno MAIS; Folha de São Paulo*, 11 de Janeiro de 2004.
- _____. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Tradução: Gentil Avelino Tilton. 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- VEIGA-NETO. “Cultura, culturas e educação”. In: *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2003, n.23, pp. 5-15. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782003000200002. Acesso em: dez. 2008.
- _____. *Foucault & a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. “Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império”. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). *Figuras de Foucault*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- VIEIRA, Liszt (Org.). *Identidade e Globalização: impasses e perspectivas da identidade e a diversidade cultural*. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- VILLEY, Michel. *Polêmica sobre os “Direitos Humanos”*. Tradução: José Mourão Neto. (xerox, sem referência).
- WEBER, Max. “A ‘objetividade’ do conhecimento nas Ciências Sociais”. In: COHN, Gabriel (Org). *Weber*. Coordenador: Florestan Fernandes. Tradução: Amélia Cohn e Gabriel Cohn. 7ªed. São Paulo: Ática, 2000. p. 79-127.
- WIEVIORKA, Michel. *Em que mundo viveremos?* Tradução: Eva Landa e Fábio Landa. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____. *O Racismo, uma introdução*. Tradução: Fany Kon. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ANEXOS

ANEXO I: DIFERENÇAS CULTURAIS COMO QUESTÃO EDUCACIONAL
CRONOLOGIA INTRODUTÓRIA

Ano	Documento	Acontecimento
1988	Constituição Federal	Artigo 242 (Título IX, Capítulo III, Seção II) §01, estabelece-se que “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.
1993	Conferência de Viena	Contrária ao relativismo cultural.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)	Acrescenta aspectos à Constituição em seu Art. 26 § 04: “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. Também visa proporcionar aos indígenas “a recuperação de suas memórias históricas; a afirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”; além de “garantir aos índios, suas comunidades e povos. O acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos a sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias” Art. 78.
1998	Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais	Em seus temas transversais, a <i>pluralidade cultural</i> aparece ao lado de ética, educação sexual, saúde, meio-ambiente e trabalho e consumo como assuntos imprescindíveis a serem tratados pela Educação.
1998	Publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais	Propõe uma “estética da sensibilidade” de valorização e respeito a diferentes culturas.
2001	Conferência de Durban: Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata	Brasil assina compromisso – novas ações são pensadas para combater o racismo. Ex. cotas raciais no ensino superior, mudanças curriculares na educação básica e formação de professores e materiais didáticos para o ensino de História da África e cultura afrodescendentes.
2003	Lei 10.639	Mensagem de veto: “Altera a Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” “Art.26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira. §1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. “Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia da Consciência Negra’” Esse dia foi escolhido em virtude da morte de Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência dos negros à escravidão.
2003	Inauguração da Faculdade Zumbi dos Palmares (20/11)	Primeira faculdade destinada a negros na América Latina. “A Faculdade Zumbi dos Palmares, é uma instituição de ensino privada, sem fins lucrativos. Tem por missão a inclusão do negro no ensino superior, viabilizando a integração de negros e

		não negros em ambiente favorável à discussão da diversidade social, no contexto da realidade nacional e internacional. Inaugurada em 20 de Novembro de 2003, as aulas começaram em fevereiro de 2004. Trata-se da primeira faculdade idealizada por negros, tendo como foco a cultura, a história e os valores da negritude (90 % dos alunos são negros auto-declarados). É a primeira e única instituição de ensino superior voltada para a inclusão do negro, na América Latina. A faculdade tem, na matriz curricular de seus cursos, o compromisso com a implantação da lei 10.639/2003 que institui como obrigatório o ensino de História da África e Afrobrasileira em todos os níveis. Isso garante que os alunos dos diversos cursos tenham a consciência do seu protagonismo na história [...] A Faculdade Zumbi dos Palmares tem por missão a inclusão dos afrodescendentes no ensino superior, viabilizando a integração de negros e não negros em ambiente favorável à discussão da diversidade social, no contexto da realidade nacional e internacional ¹³³ .
2003	Criação da SEPPIR Subsecretarias: -Subsecretaria de Políticas de Ação Afirmativa (SubAA); - Subsecretaria de Planejamento e Formulação de políticas (Subplan); - Subsecretaria de Políticas para as comunidades tradicionais (Subcom); -Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR);	“A Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) foi criada pelo Governo Federal no dia 21 de março de 2003. A data é emblemática: em todo o mundo, celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial. A criação da Secretaria é o reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro. A missão da Seppir é estabelecer iniciativas contra as desigualdades raciais no País. [...] A Seppir utiliza como referência política o programa Brasil sem Racismo, que abrange a implementação de políticas públicas nas áreas do trabalho, emprego e renda; cultura e comunicação; educação ; saúde, terras de quilombos, mulheres negras, juventude, segurança e relações internacionais. A criação da Seppir reafirma o compromisso com a construção de uma política de governo voltada aos interesses reais da população negra e de outros segmentos étnicos discriminados. ” ¹³⁴
2004	Criação da SECAD, no MEC	“Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade ”: alfabetização de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, diversidade étnico-racial . Seu objetivo principal é contribuir para redução das desigualdades educacionais. Por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação”. ¹³⁵
2004	Parecer Lei 10.639 Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Publicado no ano seguinte)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
2006	Publicação das <i>Orientações e Ações para a Educação das</i>	Orientações e Ações <i>para a Educação das Relações Étnico-Raciais</i> , voltadas para os ensinos fundamental, médio, superior, licenciaturas e educação de jovens e adultos.

¹³³ Cf. <<http://www2.zumbidospalmares.edu.br>>. Acesso em: dez. 2009.

¹³⁴ Cf. <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir>. Acesso em: nov. 2009.

¹³⁵ Cf. <<http://www.mec.gov/secad>> .Acesso em set. 2009.

	<i>Relações Étnico-Raciais</i> . Brasília: SECAD, MEC.	Coletânea de textos com sugestões de trabalhos para que o professor realize em sala de aula. Ao final há um glossário de termos e expressões anti-racistas.
2007	Documento Federal: Programa Ética e Cidadania	“A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural ” ¹³⁶ . Kit 01, Módulo III, p. 12.
2008	Resolução CD/FNDE Nº. 14, 28/04/08.	Critérios para assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e para a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições de Ensino Superior (Uniafro).
2008	Lei 11.645	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
2010	Vídeo Institucional do Ministério da Educação e SECAD	Vídeodocumentário de 26 minutos, um livro com 71 páginas para os professores, um caderno de 35 páginas para os alunos e uma página eletrônica constituem os novos materiais sobre história da África e cultura afro-brasileira para alunos do ensino básico público. O fio condutor dos materiais é o personagem marroquino “Ibn Battuta”, que viaja pela África no século XIV. ¹³⁷

¹³⁶ Nota-se aqui, alguma semelhança com os pilares propostos pelo “Relatório Delors” (UNESCO, 2001).

¹³⁷ Cf. <<http://www.portal.mec.br/noticias>> “Viajante Marroquino é tema de vídeo sobre História da África”. Consultado em Fevereiro de 2010.

ANEXO II: ARQUIVO/DOSSIÊ

Tratava-se de mostrar em que consistiam as diferenças, como era possível que homens, no interior de uma mesma prática discursiva, falassem de objetos diferentes, tivessem opiniões opostas, fizessem escolhas contraditórias; tratava-se, também, de mostrar em que diferentes práticas discursivas se distinguiam uma das outras; em suma, não quis excluir o problema do sujeito; quis definir as posições e as funções que o sujeito podia ocupar na diversidade dos discursos.

Foucault, “Arqueologia do Saber”

DOCUMENTO 01

Título: Parâmetros curriculares Nacionais – Tema Transversal: Pluralidade Cultural (BRASIL, 1998)
MEC – Secretaria da Educação Fundamental

Tema transversal Pluralidade Cultural A(p.115-170)

1ª PARTE

Apresentação / Introdução /Justificativa

Destacam-se também, ao longo do tema transversal:

- Estado Atual dos trabalhos com a temática (p. 124)
- Caracterização do tema (p. 125)
- Contribuições para o estudo da pluralidade cultural no âmbito da escola (p.129-135)- fundamentos éticos, conhecimentos jurídicos, conhecimentos históricos e geográficos, conhecimentos sociológicos, conhecimentos antropológicos, linguagens e representações, conhecimentos populacionais, conhecimentos psicológicos e pedagógicos.
- Ensino e aprendizagem na perspectiva da pluralidade cultural (p. 137-141) – ensinar a pluralidade cultural ou viver a pluralidade cultural?
- Objetivos Gerais para o ensino fundamental

2ª PARTE:

- Conteúdos de Pluralidade Cultural para terceiro e quarto ciclos (p. 147-165): critérios de seleção, blocos de conteúdos.

Temas gerais:

Pluralidade Cultural e a vida dos adolescentes no Brasil:

- Compreensão da organização familiar como instituição em transformação no mundo contemporâneo.
- Conhecimento e valorização das relações de cooperação e responsabilidade mútua na família. A importância de partilhar responsabilidades.
- Conhecimento e análise da vida comunitária como referência afetiva e forma de organização. Levantamento de indicadores da vida comunitária como base de relações econômicas em diferentes regiões.
- Conhecimento, respeito e valorização de diferentes formas de relação com o tempo estabelecidas pelas diferentes culturas.
- Levantamento de diferentes formas de relação com o espaço, vividas por diferentes grupos humanos, criando soluções alternativas para suas vidas.

- Conhecimento e valorização de como se processa a educação em diferentes grupos humanos, quem desempenha o papel de educador, conforme a organização social e da própria escola.

Pluralidade Cultural na Formação do Brasil:

- Conhecimento das origens continentais das diferentes populações do Brasil.
- Análise das influências históricas do mercado de trabalho na mobilidade dos diferentes grupos humanos que formam o Brasil e levantamento de dados populacionais.
- Levantamento, análise e valorização da contribuição das diversas heranças etnoculturais, como mecanismos de resistência ante as políticas explícitas de homogeneização da população havidas no passado.
- Valorização do ponto de vista dos grupos sociais para a compreensão dos processos culturais envolvidos na formação da população brasileira.

O ser humano como agente social e produtor de cultura:

- Conhecimento, respeito e valorização das diferentes linguagens pelas quais se expressa a pluralidade cultural.
- Levantamento e valorização das formas de produção cultural mediadas pela tradição oral.
- Conhecimento de usos e costumes de diferentes grupos sociais em sua trajetória histórica.
- Conhecimento e compreensão da produção artística como expressão de identidade etnocultural.
- Conhecimento e compreensão da língua como fator de identidade na interação sociopolítica e cultural.
- Conhecimento, análise e valorização de visões de mundo, relações com a natureza e com o corpo, em diferentes culturas.

Direitos humanos, direitos de cidadania e pluralidade:

- Prática e valorização da circulação de informações para a organização coletiva e como fundamento da liberdade de expressão e associação.
- Compreensão da definição e do conhecimento de leis como princípios de cidadania.
- Prática e valorização dos Direitos Humanos.
- Valorização da possibilidade de mudança como obra humana coletiva.
- Conhecimento dos instrumentos disponíveis para o fortalecimento da cidadania.

DOCUMENTO 02

Título: “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2005, p.05-35)

MEC - Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

A Diretriz é composta das seguintes partes:

Apresentação do MEC (p.05)

Apresentação do SEPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) (p. 07)

I - Relatório (p.09)

- Questões introdutórias (p.10)
- Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas (p. 11)
- Educação das Relações étnico-raciais (p.13)
- História e Cultura Afro-Brasileira- Determinações (p.17)
- Consciência política e histórica da diversidade (p.18)
- Fortalecimento de identidades e de direitos (p.19)
- Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações (p.19)
- Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnicos-Raciais e os Conselhos de Educação.

II – Voto da comissão (p.27)

III – Decisão do conselho pleno (p.29)

Resolução nº01, de 17 de junho de 2004 (p.31)

Lei 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. (p.35)

DOCUMENTO 03

Título: “Programa Ética e Cidadania: Construindo Valores nas Escolas e na sociedade” (BRASIL, 2007)

MEC- Secretaria da Educação Básica. Organização: FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo ...[et al], Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

O Programa é composto por quatro volumes

1º Volume – Livro de Formação para os professores, acompanhado Versão Eletrônica (CD)

“Ética e Cidadania: Construindo Valores nas Escolas e na sociedade” (84p.)

- Apresentação
- Introdução (p.11)
- Inclusão Social e Educação (p.23)
- Direitos Humanos e Educação (p.33)
- Ética e Educação (p.47) – texto extraído do PCN
- Convivência democrática e educação (p.57)
- Ética, cidadania e educação (p. 67)
- Anexo: Declaração Universal dos Direitos Humanos (p.77)

KIT 01 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO¹³⁸

Módulo I - ÉTICA

- Introdução (p.13)
- Educação e diversidade étnico-cultural (p.17) – Trecho do Texto de GOMES, Nilma Lino. “Educação e Diversidade Étnico-Cultural”. In: BRASIL. *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 70-76.
- Sugestões de estratégias de trabalho baseadas no texto de GOMES e no documento BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada. *Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006, p. 191-197.
- Sugestões e estratégias de Trabalho baseadas no curta metragem “O xadrez das cores” (p.35).

A personagem feminina negra na literatura infantil e juvenil - Relato de pesquisa sobre a análise crítica de obras literárias anti-racista no Brasil, feitas por SOUZA, Andréia Lisboa Souza “A Representação da Personagem Feminina Negra na Literatura Infanto-Juvenil, In: BRASIL. *Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação. SECAD, 2005p. 191-204.

Módulo II - CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

- Introdução (p.05)
- Como se ensina a ser menina (p.09) – Trecho do texto de MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: sexismo na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. p. 28-37 e 72-80.
- Sugestões de estratégias de trabalho baseadas no texto de MORENO.
- Sugestões e estratégias de Trabalho baseadas no curta metragem “Vista minha pele” (p.23)
- Reprodução de redações vencedoras do 1º Prêmio Construindo a igualdade de gênero, em Março de 2006.

Módulo III – DIREITOS HUMANOS

- Introdução (p.05) texto “Multiculturalismo e Direitos Humanos” de CANDAU, Vera Maria.
- Ações Afirmativas e racismo (p. 15) – Trecho do texto de PIOVESAN, Flávia. “Ações Afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In: BRASIL, *Ações Afirmativas e Combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC, SECAD, 2005. p. 35-43.
- Sugestões de estratégias de trabalho baseadas no texto de PIOVESAN.
- Gênero, maternidade e violência (p. 27). Sugestões e estratégias de Trabalho baseadas no curta metragem “Carregar uma criança”
- A Lei Maria da Penha e a violência doméstica e familiar contra a mulher. BRASIL, Lei nº 11.340, de 07 de Agosto de 2006.

¹³⁸ Só esse Kit é aqui especificado devido a sua utilização em nossa análise.

Módulo IV – INCLUSÃO SOCIAL

- Introdução (p.05)
- Gênero e inclusão escolar (p.09). Trecho do texto de MORENO, Montserrat et. al. “Realidades Silenciadas”. In: *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna, 1999. p. 17-25.
- Sugestões de estratégias de trabalho baseadas no texto de MORENO.
- Inclusão étnico-racial e de gênero (p.21): Sugestões e estratégias de Trabalho baseadas nos curtas metragens “Som da rua: três mulheres cegas”; “Som da rua: crianças da casa grande” e “Som da rua: índios”.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (p.29)

KIT 02 PROTAGONISMO JUVENIL

Módulo I - ÉTICA

- Introdução (p.13)
- Diálogos com o mundo Juvenil (p.17)
- Ideologia e Globalização (p. 31)
- Participação dos jovens na escola (p.37)

Módulo II – CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

- Introdução (p.05)
- Assembléias escolares e resolução de conflitos (p. 09)
- Assembléias escolares (p.17)
- Mediação escolar (p.25)

Módulo III – DIREITOS HUMANOS

- Introdução (p.05)
- O jovem no Brasil (p. 09)
- Juventude, sonhos, desejos e realidade (p.19)
- “ Causos do ECA”

Módulo IV – INCLUSÃO SOCIAL

- Introdução (p.05)
- A inclusão das pessoas com deficiências (p.11)
- Sexualidade e diferenças (p.31)
- Diálogo Nacional para uma política de juventude (p.37)

KIT 03 INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL

Módulo I - ÉTICA:

- Introdução (p.15)
- A educação e a luta contra as exclusões (p.19)
- Ética, consumo e dignidade humana (p.31)
- Ética, violência e exclusão escolar (p.37)

Módulo II – CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

- Introdução (p.05)
- A violência na escola (p.07)
- Diversidade e convivência democrática (p.21)
- Atividades de cultura e lazer como alternativa para a comunidade (p.25)

Módulo III – DIREITOS HUMANOS

- Introdução (p.05)
- Cidadania e direitos humanos (p.09)
- Cidade dos Direitos (p.23)
- Rede de Observatórios de Direitos Humanos (p.29)

Módulo IV – INCLUSÃO SOCIAL

- Introdução (p.07)
- Identidade, diferenças e o paradigma de inclusão (p.11)
- Descaso social (p.19)
- Diálogo Nacional para uma política pública de juventude (p.33)

ANEXO III: PUBLICAÇÕES DA SECAD¹³⁹ SOBRE A TEMÁTICA DAS DIFERENÇAS CULTURAIS

Publicação	Ano	Financiamento/ Parcerias	Descrição	Textos/Autores
História da Educação do Negro e outras histórias	2005	UNESCO/BID	278 páginas Vários autores Palavras-chave: 1. Negro. 2. Educação. 3. História da Educação do Negro. 4. Políticas educacionais. 5. Formação de Professores. 6. Currículo Escolar. 7. História social da educação. 8. Legislação educacional.	<p>“Apresentação” Eliane Cavalleiro</p> <p>“Introdução” Jeruse Romão</p> <p>“Uma abordagem sobre a história da educação dos negros” Mariléia dos Santos Cruz</p> <p>“Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra” Amauri Mendes Pereira</p> <p>“Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003” Lucimar Rosa Dias</p> <p>“Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas” Geraldo da Silva e Márcia Araújo</p> <p>“Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX” Surya Aaronovich Pombo de Barros</p> <p>“Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX” Marcus Vinicius Fonseca</p> <p>“Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro” Jeruse Romão</p> <p>“Negritude e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares” Alexandre do Nascimento</p> <p>“A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro” Maria Alice Rezende</p> <p>“A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afro-descendentes em Santa Catarina no século XX” Paulino de Jesus Francisco Cardoso</p> <p>“Magistério, reações do feminino e da brançura: a narrativa de um professor Negro” Claudia Regina de Paula</p> <p>“A formação de educadores(as) na perspectiva etno-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004)” Lauro Cornélio da Rocha</p> <p>“A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934” Lídia Nunes Cunha</p> <p>“Nós, afro-descendentes: história africana e</p>

¹³⁹Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Notamos o grande volume de textos e seus deslocamentos entre questões múltiplas de raça, etnia, juventude, gênero, etc: são diferenças dentro das diferenças.

				afro-descendente na cultura brasileira” Henrique Cunha Júnior
Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03	2005	Não há	236 páginas Vários autores Palavras-chave: 1. Relações raciais. 2. Relações étnicas. 3. Currículo escolar	<p>“Apresentação” Ricardo Henriques</p> <p>“Introdução” Eliane dos Santos Cavalleiro</p> <p>“A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro” Sales Augusto dos Santos</p> <p>“Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão” Nilma Lino Gomes</p> <p>“Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo” Eliane dos Santos Cavalleiro</p> <p>“Linguagens escolares e reprodução do preconceito” Francisca Maria do Nascimento Sousa</p> <p>“Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola” Nelson Fernando Inocêncio da Silva</p> <p>“Novas bases para o ensino da história da África no Brasil” Carlos Moore Wedderburn</p> <p>“A África, a educação brasileira e a geografia” Rafael Sanzio Araújo dos Anjos</p> <p>“A Representação da Personagem Feminina Negra na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira” Andréia Lisboa de Sousa</p> <p>“Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku” Marcos Ferreira dos Santos</p>
Educação na diversidade : como indicar as diferenças?	2006	UNESCO	232 páginas Vários autores Palavras-chave: 1. Indicadores educacionais. 2. Políticas educacionais. 3. Desigualdade socioeducacion al	<p>“Do que precisam os gestores de programas sociais? Wadih João Scandar Neto, Paulo de Martino Jannuzzi, Pedro Luis do Nascimento Silva</p> <p>“Sistemas de indicadores sintéticos? Eis a questão!”</p> <p>“As etapas e técnicas de construção de indicadores sintéticos”</p> <p>“Educação para a Diversidade e Cidadania” Adriana Fontes, Carla Amrein, Érica Pereira Amorim, Luísa de Azevedo, Mauricio Blanco Cossío</p> <p>“Uma proposta metodológica para enfrentar a problemática da desigualdade e da diversidade socioeducacional”</p> <p>“Uma trajetória incipiente rumo à redução das profundas desigualdades socioeducacionais na Educação Escolar Indígena”</p> <p>“Desigualdade socioeducacional no Campo”</p> <p>“Igualdade socioeducacional, pobreza e Ações Educacionais Complementares no Brasil”</p> <p>“A redução das desigualdades socioeducacionais na dimensão Étnico-Racial”</p>

				<p>“Igualdades socioeducacionais de Gênero e Identidade de Gênero”</p> <p>“As desigualdades socioeducacionais no Brasil: uma agenda de reflexão”</p>
<p>Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem</p>	2006	UNESCO	<p>272 páginas</p> <p>Vários autores</p> <p>Palavras-chave:</p> <p>1. Línguas Indígenas. 2. Lingüística. 3. Bilingüismo. 4. Índios do Brasil.</p>	<p>Autoria: Marcus Maia</p> <p>“Apresentação” Ricardo Henriques</p> <p>“Prefácio” Antonio Carlos de Souza Lima</p> <p>“Introdução”</p> <p>Capítulo 1 I A Linguagem Humana: conceitos fundamentais</p> <p>1.1 Linguagem e língua</p> <p>1.2 Infinitude discreta</p> <p>1.3 Comportamentalismo e cognitivismo</p> <p>1.4 O problema de Platão e o problema de Orwell</p> <p>1.5 Aquisição e aprendizagem da linguagem</p> <p>1.6 Competência e desempenho</p> <p>1.7 Princípios da gramática universal e parâmetros das gramáticas particulares</p> <p>1.8 Descritivismo e prescritivismo</p> <p>1.9 O preconceito lingüístico</p> <p>1.10 Língua oral e língua escritaz</p> <p>1.11 A forma da gramática</p> <p>1.12 As funções da linguagem</p> <p>Capítulo 2 I A Forma da Linguagem</p> <p>2.1 A estrutura da linguagem</p> <p>2.1.1 O signo lingüístico</p> <p>2.2 A fonética</p> <p>2.2.1 Fisiologia da fala</p> <p>2.2.2 Tipos articulatórios</p> <p>2.2.3 A classificação dos contóides</p> <p>2.2.4 A classificação dos vocóides</p> <p>2.2.5 A prosódia</p> <p>2.2.6 A sílaba</p> <p>2.2.7 O vocábulo fonético</p> <p>2.3 A fonologia</p> <p>2.3.1 A análise fonêmica</p> <p>2.4 A morfologia</p> <p>2.4.1 Classes de palavras</p> <p>2.4.2 Categorias lexicais e categorias funcionais</p> <p>2.4.3 Lexemas e morfemas</p> <p>2.4.4 Tipos de morfemas</p> <p>2.5 A sintaxe</p> <p>2.5.1 As estruturas sintáticas</p> <p>2.5.2 Valência verbal</p> <p>2.5.3 A delimitação dos sintagmas</p> <p>2.5.4 Argumentos e adjuntos</p> <p>2.5.5 A ambigüidade estrutural</p> <p>2.5.6 As funções sintáticas</p> <p>2.5.7 Tópico e foco</p> <p>2.6 A semântica</p> <p>2.6.1 Campos semânticos</p> <p>2.6.2 Linguagem e pensamento</p> <p>2.6.3 A lexicografia</p> <p>2.7 A pragmática</p> <p>2.7.1 O contexto</p> <p>2.7.2 Os atos de fala</p> <p>2.7.3 A dêixis</p> <p>2.7.4 A análise do discurso</p>

				<p>Capítulo 3 I A Variação da Linguagem</p> <p>3.1 Variação diatópica</p> <p>3.2 Variação diastrática</p> <p>3.3 Variação situacional</p> <p>3.4 Variação diacrônica</p> <p>3.4.1 A lingüística histórico-comparativa</p> <p>Capítulo 4 I A Tipologia Lingüística</p> <p>4.1 A abordagem tipológica</p> <p>4.2 A tipologia lingüística</p> <p>4.3 A tipologia de ordem vocabular</p> <p>4.3.1 Os universais de Greenberg</p> <p>4.3.2 As generalizações de Lehmann</p> <p>4.4 A tipologia de marcação de casos</p> <p>Capítulo 5 I Oficina do Período</p> <p>5.1 Perspectiva</p> <p>5.2 O período</p> <p>5.3 Articulação das orações no período</p> <p>Capítulo 6 I A Ecologia da Linguagem</p> <p>6.1 Uma agenda ecolingüística</p> <p>6.1.1 A natureza das línguas</p> <p>6.1.2 As estruturas das línguas</p> <p>6.1.3 A classificação das línguas</p> <p>6.1.4 O uso das línguas</p> <p>6.1.5 A tradição de escrita das línguas</p> <p>6.1.6 A política lingüística</p> <p>6.2 Uma mente, duas línguas</p> <p>6.2.1 A compreensão de orações adjetivas ambíguas</p> <p>6.2.2 A transferência de padrões de ordem vocabular</p>
<p>O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje</p>	2006	<p>LACED – Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento / Museu Nacional – UFRJ UNESCO, Fundação Ford</p>	<p>236 páginas</p> <p>Palavras-chave:</p> <p>1. Índios do Brasil. 2. Políticas Indigenistas. 3. Sociedades Plurais. 4. Indigenismo.</p>	<p>Autoria: Gersem dos Santos Luciano – Baniwa</p> <p>“Apresentação” Ricardo Henriques</p> <p>“Prefácio” Antonio Carlos de Souza Lima</p> <p>Capítulo 1 I Quem são e quantos são os índios no Brasil</p> <p>1.1 Por que índios ou indígenas</p> <p>1.2 O que pensam os brasileiros sobre os índios brasileiros</p> <p>1.3 Identidade indígena: o orgulho de ser índio</p> <p>1.4 Organização social indígena</p> <p>1.5 Diversidade cultural indígena</p> <p>1.6 Índios isolados ou índios resistentes</p> <p>Capítulo 2 I Movimento indígena etnopolítico: história de resistência e luta</p> <p>2.1 Movimento indígena ou movimentos indígenas?</p> <p>2.2 O que é movimento indígena?</p> <p>2.3 O que é organização indígena? 2.4 Organização tradicional</p> <p>2.5 Organização indígena formal</p> <p>2.6 Lideranças indígenas tradicionais e políticas</p> <p>2.7 Organização ou associação indígena</p> <p>2.8 Quais são as principais funções das organizações indígenas</p> <p>2.9 Processo histórico de construção do movimento indígena</p> <p>2.10 Movimento indígena contemporâneo</p>

				<p>2.11 Possíveis causas da ascensão das organizações indígenas</p> <p>2.12 O movimento indígena brasileiro nos últimos 25 anos</p> <p>2.13 Consequências diretas do processo de protagonismo indígena no Brasil</p> <p>2.14 Os principais desafios enfrentados pelos povos indígenas</p> <p>Capítulo 3 I Da cidadania à autonomia indígena: um desafio à diversidade cultural</p> <p>3.1 Autonomia e autodeterminação</p> <p>3.2 Terra, território e meio ambiente indígena</p> <p>3.3 Situação política das terras indígenas no Brasil</p> <p>3.4 A riqueza das línguas indígenas</p> <p>Capítulo 4 I Educação indígena</p> <p>4.1 Situação da educação escolar indígena no Brasil</p> <p>4.2 Os povos indígenas e a escola</p> <p>4.3 Educação escolar indígena: avanços, desafios e possibilidades</p> <p>4.3.1 Professores indígenas como agentes políticos e educativos</p> <p>4.3.2 Escolas indígenas diferenciadas como projetos-piloto estratégicos</p> <p>4.3.3 Ensino Básico</p> <p>4.3.4 Ensino Superior</p> <p>4.8 A ciência e os conhecimentos tradicionais</p> <p>Capítulo 5 I Saúde indígena</p> <p>5.1 Saúde e medicina tradicional</p> <p>5.2 Breve histórico da política de saúde indígena no Brasil</p> <p>5.2.1 A experiência dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas</p> <p>5.2.2 Avanços e desafios dos DISEIs</p> <p>Capítulo 6 I Economia indígena</p> <p>6.1 Algumas características das economias indígenas</p> <p>6.2 Economias indígenas e os modernos projetos de etnodesenvolvimento</p> <p>Capítulo 7 I Gênero</p> <p>Capítulo 8 I Contribuições dos povos indígenas ao Brasil e ao mundo</p>
<p>Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença</p>	2006	<p>UNESCO LACED Museu Nacional – UFRJ Fundação Ford</p>	<p>212 páginas Vários autores Palavras-chave: 1. Direito Indígena. 2. Índios do Brasil. 3. Direitos Coletivos. 4. Pluralismo Jurídico</p>	<p>Autoria: Ana Valéria Araújo, Joênia Batista de Carvalho – Wapixana, Paulo Celso de Oliveira – Pankararu, Lúcia Fernanda Jófej – Kaingang, Vilmar Martins Moura Guarany, S. James Anaya “Apresentação” Ricardo Henriques “Prefácio” Antonio Carlos de Souza Lima Introdução Parte 1 I Direitos indígenas no Brasil – breve relato de sua evolução histórica</p> <p>1.1 Povos indígenas no Brasil de hoje 1.2 Colonização portuguesa e a origem do</p>

				<p>caos</p> <p>1.3 Terras indígenas na primeira fase da República</p> <p>1.4 Parque do Xingu: exceção e novo paradigma</p> <p>1.5 O governo militar e as terras indígenas</p> <p>1.6 A Funai e o Estatuto do Índio</p> <p>1.7 Saldo da era militar</p> <p>1.8 Constituição de 1988 e novos mecanismos de proteção</p> <p>1.9 Mobilização indígena e consolidação de direitos</p> <p>1.10 Defendendo os direitos indígenas após 18 anos de uma nova Constituição</p> <p>Parte 2 I Direitos indígenas no Brasil – estado da arte</p> <p>2.1 A Constituição de 1988</p> <p>2.2 Revisão do Estatuto do Índio</p> <p>2.3 Terras Indígenas e o procedimento de demarcação</p> <p>2.4 Decreto 1775/96</p> <p>2.5 Laudos antropológicos</p> <p>2.6 As Terras Indígenas no contexto atual brasileiro</p> <p>2.7 Tutela e mecanismos de proteção especial</p> <p>2.8 Novo Código Civil 2.9 Convenção 169 da OIT</p> <p>2.10 Lacunas legislativas</p> <p>2.11 Índios e militares</p> <p>2.12 Índios e um Direito próprio</p> <p>2.13 Responsabilidade penal</p> <p>2.14 Saúde e educação 2.15 “Povos resistentes”, índios nas cidades e cidades indígenas</p> <p>2.16 Avanços e desafios com relação aos direitos territoriais indígenas</p> <p>2.17 A difícil tarefa de viver em um Estado esquizofrênico</p> <p>Parte 3 I O Direito na visão do advogado indígena</p> <p>– ensaios autorais</p> <p>Terras indígenas: a casa é um asilo inviolável</p> <p>Joênia Batista de Carvalho – Wapixana</p> <p>O direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e os direitos indígenas Paulo Celso de Oliveira – Pankararu</p> <p>A proteção legal do patrimônio cultural dos povos indígenas no Brasil</p> <p>Lúcia Fernanda Jófej – Kaingang</p> <p>Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena</p> <p>Vilmar Martins Moura Guarany</p> <p>Cenário internacional: Os Direitos Humanos dos Povos Indígenas</p> <p>S. James Anaya</p>
Olhares Feministas	2006	UNESCO	510 páginas Vários autores Palavras-chave:	<p>“Introdução”</p> <p>“Viagens e Sexo On-Line: a Internet na geografia do turismo sexual” Adriana</p>

			<p>1. Feminismo. 2. Movimento feminista – Brasil. 3. Violência</p>	<p>Piscitelli “O Movimento Feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política” Ana Alice Alcântara Costa Feminismo, Justiça Social e Cidadania na América Latina” Eni de Mesquita Samara “Por uma Bioética Não-Sexista, Anti-Racista e Libertária” Fátima Oliveira “Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo” Fúlvia Rosemberg “Modas e Modos: uma leitura enviesada de O espírito das roupas” Heloisa Pontes “Polícia e Gênero: participação e perfil das polícias femininas nas PMs brasileiras” Leonarda Musumeci e Bárbara Musumeci Soares “Imagens Femininas e Masculinas no Livro Didático: subsídios para um debate teórico-metodológico” Mara Rúbia Alves Marques. “Relações de Gênero e Classe Operária no Brasil: 1890-1930” Margareth Rago “Sobre a Invenção da Mulata” Mariza Corrêa “Relações de Violência e Erotismo” Maria Filomena Gregori “História das Mulheres e Gênero: usos e perspectivas” Maria Izilda Matos A Parteira Ignorante: um erro de diagnóstico médico? Maria Lúcia de Barros Mott “O Fracasso Escolar de Meninos e Meninas: articulações entre gênero e cor/raça” Marília Pinto de Carvalho “Etnografias do Brau: corpo, masculinidade e raça na reafirmação em Salvador” Osmundo Pinho. “Formas de Violência, Relações de Gênero e Feminismo” Rachel Soihet “Mulheres Reescrevendo a Nação” Rita Terezinha Schmidt “Fragmentos de Corpo e Gênero entre Meninos e Meninas de Rua” Simone Miziara Frangella “Elas Também Desejam Participar da Vida Pública: várias formas de participação política feminina entre 1850 e 1932” Teresa Cristina de Novaes Marques “A Presença; Feminina nas (Sub)Culturas Juvenis: a arte de se tornar visível!” Wivian Weller</p>
<p>Formação de professores indígenas : repensando trajetórias</p>	2006	UNESCO	<p>232 páginas Vários autores Palavras-chave: 1. Formação de professores. 2. Professor indígena. 3. Educação escolar indígena.</p>	<p>“Apresentação” Ricardo Henriques “Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória” Terezinha Machado Maher “Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil” Luís Donisete Benzi Grupioni “O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil” Kleber Gesteira Matos e Nietta Lindenber Monte “Interculturalidade e educação escolar</p>

				<p>indígena: um breve histórico” Celia Letícia Gouvêa Collet</p> <p>“Política e Planejamento Lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas” Ruth Maria Fonini Monserrat</p> <p>“Contra a ditadura da escola” Wilmar da Rocha D’ Angelis</p> <p>“O “resgate cultural” como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas” José Augusto Laranjeiras Sampaio</p> <p>“O que quer a Lingüística e o que se quer da Lingüística – a delicada questão da assessoria lingüística no movimento indígena” Gilvan Müller de Oliveira</p> <p>“Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena” Bruna Franchetto</p> <p>“Experiência em formação de professores” Bruno Kaingang</p> <p>“A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil” Francisca Novatino P. de Ângelo</p> <p>“Educação na visão do professor indígena” Fausto da Silva Mandulão</p>
<p>Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola</p>	2006	BID/UNESCO	<p>370 páginas</p> <p>Vários Autores</p> <p>Palavras-chave: Não ha</p>	<p>“Apresentação” Eliane Cavalleiro</p> <p>“Introdução” Maria Lúcia de Santana Braga, Edileuza Penha de Souza e Ana Flávia Magalhães Pinto</p> <p>“Expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho: reflexões preliminares” Rogério Diniz Junqueira</p> <p>“Jovens afrodescendentes de Porto Velho – os caminhos para a auto-afirmação” Marco Antônio Domingues Teixeira</p> <p>“Sobressaltos na flor da idade: expectativas de jovens negros e negras sobre a inserção no mercado de trabalho em Salvador” Maria Nazaré Mota de Lima</p> <p>“Diversidade étnico-racial e educação escolar: uma leitura das práticas pedagógicas no ensino médio em Campo Grande (MS)” Maria de Lourdes Silva</p> <p>“Expectativas sobre a inserção dos jovens negros e negras do ensino médio do Paraná no mercado de trabalho” Marcilene (Lena) Garcia de Souza</p> <p>“O papel decisivo das pesquisas para o conhecimento dos valores ancestrais afrodescendentes” Juarez Xavier</p> <p>“Cultura, religiosidade afro-brasileira e educação formal no Pará – os valores culturais afro-brasileiros chegam às salas de aula?” Marilu Márcia Campelo</p> <p>“Os afro-brasileiros e o espaço escolar – por uma pedagogia do lúdico e do informal” Rachel Rocha e Bruno César Cavalcanti</p> <p>“As representações sobre as religiões afro-</p>

				<p>brasileiras no ensino médio – Goiânia e Aparecida de Goiânia (GO)” Olga Cabrera</p> <p>“Matrizes religiosas afro-brasileiras e educação” Julvan Moreira Oliveira</p> <p>“Expressões de religiosidade de matriz africana no ensino médio: um estudo em escolas públicas no contexto de Porto Alegre (RS)” Gilberto Ferreira da Silva</p> <p>“Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível” Glória Moura</p> <p>“Os remanescentes de quilombolas na região do Tocantins (PA): história, cultura, educação e lutas por melhores condições de vida” Benedita Celeste Moraes Pinto</p> <p>“Obstáculos e perspectivas dos kalungas no campo educacional” Alecsandro J. P. Ratts, Kênia Gonçalves Costa e Douglas da Silva Barbosa</p> <p>“Trocar saberes e repensar a escola nas comunidades negras do Ausente, Baú e Quartel do Indaiá” Cristina dos Santos Ferreira</p> <p>“Educação formal e informal: o diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos” Georgina Helena Lima Nunes</p>
Acesso e Permanência da população negra no ensino superior	2007	UNESCO	<p>358 páginas</p> <p>Vários autores</p> <p>Palavras-chave:</p> <p>1. Ação afirmativa. 2. Política de inclusão social. 3. Negros. 4. Permanência na escola. 5. Acesso à educação.</p>	<p>“Acesso e Permanência de Negros(as) no Ensino Superior: o caso da UFBA” Dyane Brito Reis</p> <p>“Políticas Públicas para Permanência da População Negra no Ensino Superior: o caso da Uneb” Taynar de Cássia Santos Pereira</p> <p>“As Estratégias de Estar e Permanecer da Juventude Negra na Universidade: representações e percepções dos(as) estudantes da Ufal” José Raimundo J. Santos</p> <p>“Universidade Plural, País de Cidadãos: ações afirmativas desafiando paradigmas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul” Vera Lúcia Benedito</p> <p>“Significados da Permanência da População Negra no Ensino Superior: o caso da Universidade Estadual de Goiás” Waldemir Rosa</p> <p>“O Programa Ações Afirmativas na UFMG e os Conflitos em Torno de uma Proposta de Permanência de Estudantes Negros(as)” Marcus Vinícius Fonseca</p> <p>“Inserção de Alunos(as) Negros(as) na Universidade Estadual de Campinas: estudo de caso do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (Paais)” Alessandro de Oliveira Santos</p> <p>“Ações Comunicativas da Juventude Negra na USP: a experiência do Programa Raça, Desenvolvimento e Desigualdade Social, Brasil – Estados Unidos” Rosângela Malachias</p>

				<p>“O Desafio da Permanência do(a) Aluno(a) Negro(a) no Ensino Superior: o caso da Universidade Federal Fluminense” José Geraldo da Rocha</p> <p>“A Permanência da População Negra na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: significados, práticas e perspectivas” Maria Clareth Gonçalves Reis</p> <p>“Permanência de Negros(as) na Universidade Federal do Paraná: um estudo entre 2003 e 2006” Marcilene Lena Garcia de Souza</p> <p>“A Permanência da População Negra na Universidade Estadual de Londrina” Georgina Helena Lima Nunes</p>
Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas	2007	UNESCO	394 páginas Vários autores Palavras-chave: 1. Negros. 2. Ações Afirmativas. 3. Educação dos Negros	<p>“Introdução” Sales Augusto dos Santos</p> <p>“Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos” Flavia Piovesan</p> <p>“A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro” Joaquim B. Barbosa Gomes</p> <p>“Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra” Ronaldo Jorge A. Vieira Júnior</p> <p>“Raça e Educação: os limites das políticas universalistas” Mário Theodoro e Luciana Jaccoud</p> <p>“Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso” Carlos Alberto Medeiros</p> <p>“Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial” Valter Roberto Silvério</p> <p>“Branquitude e Poder: a questão das cotas para negros” Maria Aparecida Silva Bento</p> <p>“Racismo e Imprensa: argumentação no discurso sobre as cotas para negros nas universidades” André Ricardo Nunes Martins</p> <p>“Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação” Ricardo Henriques e Eliane Cavalleiro</p> <p>“A Difusão do Ideário Anti-Racista nos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes” Renato Emerson dos Santos</p> <p>“A Universidade Pública como Direito dos(as) Jovens Negros(as): a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG” Nilma Lino Gomes</p> <p>“Projeto Passagem do Meio: uma política de ação afirmativa na Universidade Federal de Goiás” Sales Augusto dos Santos</p> <p>“Avaliação da Política de Ação Afirmativa para Permanência de Alunos Negros na UFF” André A. Brandão e Iolanda de Oliveira</p> <p>“Do Marco Histórico das Políticas Públicas de Ação Afirmativa” Carlos Moore</p>

				<p>Wedderburn “Ações Afirmativas e Afro-Descendentes na América Latina: análise de discursos, contra-discursos e estratégias” Mónica Carrillo Zegarra “A Luta contra a Discriminação Racial em Cuba e as Ações Afirmativas: convite à reflexão e ao debate” Tomás Fernández Robaina</p>
Educação na diversidade : experiências de formação continuada de professores	2007	UNESCO	<p>196 páginas Vários autores Palavras-chave: 1. Educação continuada. 2. Políticas educacionais</p>	<p>“Avaliando a Formação de Educadores para a Diversidade: a análise de duas experiências de formação desenvolvidas pela Secad” Najla Veloso, Patrícia Ramos Mendonça “Avaliação Externa do Curso Educação na Diversidade” Elizabeth Danizato Rego “Formação Continuada em Educação Ambiental para Profissionais de Educação” Coordenação-Geral de Educação Ambiental</p>
Educação como exercício de diversidade.	2007	UNESCO/BID/ANPEd	<p>480 páginas Vários autores Palavras-chave: 1. Educação Universal— América Latina 2. Democratização o da Educação— América Latina</p>	<p>As desigualdades multiplicadas <i>François Dubet</i> Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos <i>Antonio Flavio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau</i> EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem <i>Marta Kohl de Oliveira .</i> Escolarização de jovens e adultos <i>Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro</i> Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? <i>Munir Fasheh .</i> Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta de educação formulada pelos trabalhadores <i>Sonia Maria Rummert</i> ÉTNICO-RACIAL Movimento negro e educação <i>Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva</i> Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? <i>Nilma Lino Gomes</i> Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa <i>Ana Lúcia Valente</i> SUMÁRIO EDUCAÇÃO NO CAMPO Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica <i>Marlene Ribeiro</i> A contribuição do homem simples na construção da esfera pública:</p>

				<p>os trabalhadores rurais de Baturité – Ceará <i>Sônia Pereira</i> Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás <i>Jadir de Moraes Pessoa</i> SEXUALIDADE Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo <i>Anderson Ferrari</i> ETNIA/ÍNDIOS Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias <i>Rosa Helena Dias da Silva</i> E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois <i>Nietta Lindenberg Monte</i> Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais <i>Teresinha Silva de Oliveira</i> “Cara ou coroa”: uma provocação sobre educação para índios <i>Maria Helena Rodrigues Paes</i></p>
Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe	2007	UNESCO	352 páginas Vários autores Palavras-chave: 1. Educação Intercultural. 2. Indígenas, América Latina. 3. Bilingüismo. 4. Série	<p>“Experiências Sobre a Interculturalidade dos Processos Educativos: informes da década de 90” <i>María Bertely Busquets e Erika González Apodaca</i> “Direitos Culturais Indígenas e Educação Intercultural Bilíngüe: a situação legal na América Central” <i>Diego Alfonso Iturralde Guerrero</i> “Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas” <i>Luiz Enrique López e Inge Sichra</i> “Reflexão Político-Pedagógica sobre a Diversidade e a Educação Intercultural Bilíngüe” <i>Guillermo Williamson Castro</i> “A Política da Educação Bilíngüe Intercultural no México” <i>Sylvia Schmelkes</i> “Educação e Diversidade na Iniciativa Comunidade de Aprendizagem Ação Educacional Integral para o Desenvolvimento Comunitário” <i>Andy May Cituk</i> “Rede de Comunidades de Aprendizagem: a visão a partir de uma organização da sociedade civil” <i>Ulises Márquez Nava</i> “Gestão Participativa em Educação – Kelluwün” <i>Professora Patrícia Gómez Ríos</i> “Educação Intercultural Bilíngüe: estratégias para sua aplicação no Chile” <i>Geraldine Abarca</i> “Experiência Educacional e Desenvolvimento Local: uma estratégia de pacificação de ayllus no conflito por terras” <i>Carlos Alconcé</i> “Línguas e Culturas no Currículo Oculto”</p>

				<p>Ubaldo Gardea Carrillo e Francisco Cardenal F.</p> <p>“Referência à Importância da Língua na Educação” Ubaldo Gardea Carrillo</p> <p>“A Educação Intercultural Bilíngüe na Reforma Educacional Boliviana” Lic. Pánfilo Yapu Condo</p> <p>“Experiência de Ensino-Aprendizagem Bilíngüe e Intercultural na Zona Rural de Furcy, Haiti” David Duwyn</p> <p>“Escola Secundária Intercultural Bilíngüe Emiliano Zapata” Alonso Mendez Guzmán</p> <p>“Intervenção Educativa com Meninas e Meninos que Frequentam Escolas Primárias Gerais” Mtro. Jesús Arturo Alemán</p> <p>Martínez, Mtra. Ma. Del Socorro Reyna Martínez</p> <p>“Educação Intercultural na Serra Wixárika” Rocío de Aguinaga</p> <p>“A Educação nas Culturas Nativas: suas contribuições para uma educação para todos” Walter Heredia Martínez</p> <p>“Uma Experiência de Educação Permanente na Serra Tarahumara, Chihuahua, México” Juan Carlos Pérez CastroVázquez</p>
Juventude e Contemporaneidade.	2007	UNESCO	<p>288 páginas</p> <p>Vários autores</p> <p>Palavras-chave:</p> <p>1. Educação Universal</p> <p>2. Democratização da Educação</p> <p>3. Educação de Adultos</p> <p>4. Juventude</p>	<p>“O jovem como modelo cultural” Angelina T. Peralva</p> <p>“Juventude, tempo e movimentos sociais” Alberto Melucci</p> <p>“Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión” Rossana Reguillo</p> <p>“Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.”</p> <p>“O trabalho, busca de sentido” G. Bajoit e A. Franssen</p> <p>“As gangues e a imprensa: a produção de um mito nacional” Martín Sánchez-Jankowsk</p> <p>“O jovem como sujeito social” Juarez Dayrell</p> <p>“Juventude e políticas públicas no Brasil” Marília Pontes Spósito e Paulo Carrano</p> <p>“Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens” Marília Pontes Spósito, Hamilton H. de C. e Silva e Nilson Alves de Souza</p> <p>“Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas” Regina Reyes Novaes</p>
Juventudes: outros olhares sobre a diversidade	2007	UNESCO	<p>332 páginas</p> <p>Vários autores</p> <p>Palavras-chave:</p> <p>1 Jovens Brasileiros, Educação.</p> <p>2. Políticas Públicas, Jovens</p>	<p>“Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas” Luiz Carlos Gil Esteves e Miriam Abramovay</p> <p>“Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação” Eliane Ribeiro Andrade e Miguel Farah Neto</p> <p>“Juventudes e Participação Política na Contemporaneidade: explorando dados e questionando interpretações” Mary Garcia</p>

			Brasileiros. 3. Brasil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 4. Série	Castro e Augusto Vasconcelos “Lazer e Tempo Livre dos(as) Jovens Brasileiros(as): escolaridade e gênero em perspectiva” Carlos Henrique dos S. Martins e Patrícia Lânes Araújo de Souza “Juventudes Brasileiras, Religiões e Religiosidade: uma primeira aproximação” Alexandre Brasil Fonseca e Regina Novaes “Juventude: percepções e exposição à violência” Daniel Cara e Maitê Gauto “Juventudes e Inclusão Digital: reflexões sobre acesso e uso do computador e da internet pelos jovens” Ana Maria Alexandre Leite e Maria Fernanda Rezende Nunes “Construções sobre Sexualidade na Juventude” Lorena Bernadete da Silva e Miriam Abramovay “Juventude, Juventudes: uma análise do trabalho e renda da juventude brasileira” Alessandro Lutfy Ponce de Leon
O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista	2007	UNESCO/BID	190 páginas Vários autores Palavras-chave: 1. Programas de Educação Superior. 2. Políticas públicas em educação. 3. Educação inclusiva. 4. Política de inclusão social. 5. Critérios do vestibular. 6. Integração racial.	“Por uma Política de Ação Afirmativa na Educação Básica” Renata de Melo Rosa “Os Projetos Inovadores de Curso e seus Atores da Transformação” Magda Fernanda Medeiros Fernandes “Estratégias Pedagógicas para a Educação Anti-Racista nos Projetos Inovadores de Curso” Maria Helena Vargas da Silveira “Por uma Educação Anti-Racista: desafi os aos cursos pré-vestibulares populares para negros” Renato Emerson dos Santos “Transversalidade da Temática Étnico-Racial com os Conteúdos do Ensino Médio e com Programas do Vestibular” Sérgio Pinheiro “As Experiências Educacionais dos Projetos Inovadores de Curso Segregação Racial, Desigualdades Raciais e Participação” Lourdes Brasil dos Santos Argueta, Cristiane de Barros Pereira, Giselle Pinto “Aspectos Racistas Presentes em Algumas Obras da Literatura de Cordel” Alcione Vilanova Souza Gonçalves, Paulo Guimarães de Azevedo, Reginaldo Ribeiro dos Santos “Da Relatividade ao Berimbau” Huyrá Estevão de Araújo “O Curso Pré-vestibular Milton Santos e a Festa Afro-Junina do Grupo TEZ” Ana Maria Queiroz, Dina Maria da Silva “Igualdade Racial só é Possível com um Povo Consciente, Sábio, Organizado” Leci Brandão