

# EDUCAÇÃO MULTICULTURAL, IDENTIDADE NACIONAL E PLURALIDADE CULTURAL: TENSÕES E IMPLICAÇÕES CURRICULARES

ANA CANEN

Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade – Proedes – e Faculdade de Educação (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)

## RESUMO

*O estudo busca problematizar as contradições, os limites e as possibilidades contidos no discurso referente à pluralidade cultural, no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, referentes ao 3º e 4º ciclos, para práticas docentes na perspectiva da valorização da diversidade cultural e do desafio a estereótipos a ela relacionados. Em um primeiro momento, discutem-se abordagens em educação para a pluralidade cultural e as concepções de “identidade nacional” e “pluralidade identitária” nelas apoiadas. Em um segundo momento, articulam-se as considerações teóricas à análise da proposta curricular em pauta. Argumenta-se que o avanço de propostas curriculares nessa linha passa pela desconstrução e reconstrução das concepções discutidas, à luz de um projeto de valorização da cidadania multicultural e participativa em sociedades plurais.*

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PRÁTICA DOCENTE – CIDADANIA – MULTICULTURAL

## ABSTRACT

*MULTICULTURAL EDUCATION, NATIONAL IDENTITY AND CULTURAL PLURALITY: TENSIONS AND IMPLICATIONS FOR THE CURRICULUM. The study aims to critically analyse contradictions, limits and potentials of the “Cultural Plurality” discourse within the Parâmetros Curriculares Nacionais [National Curricular Guidelines], 3th and 4th blocks. It seeks to pinpoint the extent to which that discourse is imbued by a perspective of valuing cultural diversity and challenging stereotypes. Firstly, it discusses different approaches in multicultural education, focusing on the concepts of “national identity” and “plural identities” in each of them. At the light of that conceptual framework, it then critically analyses the above mentioned curricular guidelines. It argues that, in order to advance an intercultural approach in curricular guidelines, more efforts of deconstructing and reconstructing concepts related to it should be undertaken, so as to help building a multicultural and participant citizenship in plural societies.*

---

Este artigo foi produzido no contexto da pesquisa Multiculturalismo e Educação, em desenvolvimento na Faculdade de Educação da UFRJ, com o apoio do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq. Versão preliminar do texto foi apresentada na 21ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – A.N.PEd –, em Caxambu, em setembro de 1998.

## INTRODUÇÃO

O reconhecimento do caráter multicultural de grande parte das sociedades leva à constatação da pluralidade de identidades culturais que tomam parte na constituição histórico-social da cidadania, nas mais diversas localidades. Nesse sentido, autores como Hall (1997), Featherstone (1997), Canen (1995; 1997b), Candau (1997), Coutinho (1996) e Grant (1997) alertam para a necessidade do reconhecimento da fragmentação de uma noção de identidade fixa e bem localizada, enfatizando a pulverização das identidades culturais de classe, gênero, etnia, raça, padrões culturais e nacionalidade a serem levadas em consideração em práticas pedagógico-curriculares, voltadas à construção de uma sociedade democrática e ao desenvolvimento da cidadania crítica e participativa.

Deste modo, uma educação multicultural voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem emergido em debates e discussões nacionais e internacionais, buscando-se questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógico-curriculares de uma educação voltada à valorização das identidades múltiplas no âmbito da educação formal. No Brasil, o debate assume especial relevância no contexto da elaboração de uma proposta curricular nacional – os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (Brasil, 1997) –, que inclui “pluralidade cultural” como um dos temas a serem trabalhados.

Autores tais como Moreira (1996, 1997) e Lopes (1995) têm contribuído para a discussão e “desnaturalização” de discursos curriculares, identificando o vínculo entre cultura(s) e poder que constitui a seleção, a hierarquização e a valorização diferencial de saberes em sua formulação. Questionam, entre outros aspectos, a concepção de currículos que se pretendem “nacionais”, situando-os em uma visão neoliberal de educação voltada à homogeneização de saberes em torno de competências tidas como “necessárias” para a modernidade. Em tal perspectiva, currículos nacionais são apontados como instrumentos de controle, pautados por conceitos de qualidade e produtividade que desconhecem sujeitos, saberes e formas de conhecimentos plurais. Em sociedades multiculturais, essas questões assumem particular significado, já que implicam uma sensibilidade para a maneira como a pluralidade de vozes e de identidades culturais tem sido contemplada nas propostas curriculares em questão.

A partir de um olhar situado em uma perspectiva intercultural crítica (Canen, 1995, 1997, 1997b), voltada à valorização da pluralidade cultural e à necessidade de superar estereótipos, preconceitos e hierarquização cultural em currículos e práticas pedagógicas, este estudo pretende avançar na discussão de tais questões. A perspectiva intercultural crítica busca superar visões “exóticas” e “folclóricas” da

diversidade cultural, que a reduzem a aspectos tais como rituais, receitas e costumes de povos diversos. A partir do paradigma da teoria crítica, essa perspectiva questiona as relações desiguais de poder que legitimam certas culturas em detrimento de outras. Nesse sentido, parte da relevância de se promoverem práticas pedagógico-curriculares que problematizem a construção das diferenças e que desafiem preconceitos relacionados àqueles considerados “diferentes”.

Em um primeiro momento, o artigo analisa os vários sentidos que a expressão “educação multicultural” adquire, segundo os diferentes discursos que dela se apropriam, focalizando particularmente as categorias “identidade nacional” e “pluralidade de identidades culturais”, consideradas centrais para a discussão de propostas curriculares que preconizam o alinhamento ao pensamento multicultural. Em um segundo momento, focaliza as considerações sobre pluralidade cultural contidas no documento “Pluralidade Cultural”, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (Brasil, 1997), em sua versão preliminar, distribuída para apreciação da comunidade acadêmica. Cabe assinalar que era a única versão disponível, à época da realização do presente estudo. Buscou-se verificar até que ponto uma perspectiva intercultural crítica perpassava suas formulações. Argumenta-se que a desnaturalização do discurso da “identidade nacional” e da “pluralidade de identidades culturais”, a partir do documento em análise, pode fornecer pontos de partida para que se repense a educação multicultural em propostas curriculares preocupadas com a formação da cidadania crítica e participante, em sociedades multiculturais marcadas por exclusões e disparidades socioculturais.

## **EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE**

Em um contexto de crescente globalização, a necessidade de uma educação para a diversidade cultural tem sido preconizada em literatura nacional e internacional mediante três argumentos distintos: de um lado, a diluição de fronteiras geográficas pelos avanços da tecnologia, da mídia e da informática estaria propiciando um intercâmbio entre culturas distintas, o que exigiria uma sensibilização para a pluralidade de valores e universos culturais cada vez mais presentes no cotidiano de educadores, alunos e profissionais (Featherstone, 1997; Hall, 1997; Grant, 1997; Candau, 1997). Em uma outra perspectiva de análise, um segundo argumento refere-se à constatação de uma filtragem de valores dominantes e de uma cultura predominantemente imbuída por valores consumistas que estaria ameaçando culturas locais, estabelecendo um processo de homogeneização, ameaça-

dor das identidades culturais específicas. Nesse caso, educação multicultural é percebida como uma via pela qual se promove o resgate de valores culturais ameaçados, de forma a se garantir a pluralidade cultural, compreendida em uma perspectiva semelhante à de preservação da diversidade ambiental e à defesa de espécies em extinção, tal como foi discutido por autores como McGinn (1996). O conhecimento da diversidade cultural e a perspectiva de aceitação da pluralidade cultural, visando ao desenvolvimento dos valores de tolerância e de otimização das relações interpessoais entre grupos culturalmente diversos, estariam na base de ambas as perspectivas em pauta, conforme argumentado por Canen (1995, 1997b).

Em uma terceira perspectiva, a globalização é percebida em sua face “perversa”: na medida em que não beneficia igualmente os diversos grupos socioculturais, estaria consubstanciando processos discriminatórios, legitimando desigualdades e reforçando a exclusão social. Fenômenos de racismo, de xenofobia contra grupos socioculturais fragilizados economicamente (tais como imigrantes pobres nos países europeus, por exemplo), bem como movimentos de luta por afirmação de identidades étnicas, são ressaltados nessa perspectiva. Nesse caso, a educação multicultural seria uma via pela qual se superaria uma visão meramente folclórica ou exótica acerca da pluralidade cultural, bem como iria além do mero desenvolvimento de valores de “tolerância” e de “apreciação” da diversidade cultural. De fato, nessa terceira perspectiva, fomenta-se, acima de tudo, o desenvolvimento de uma conscientização crítica acerca do binômio pluralidade cultural e poder, e, conseqüentemente, acerca das práticas pedagógicas cotidianas que excluem as vozes ligadas a grupos socioculturais marginalizados (Grant, 1997; Candau, 1997; Coutinho, 1996; McLaren, 1997). Também denominado perspectiva intercultural crítica (Canen, 1995, 1997, 1997b), o enfoque em pauta traduz as preocupações com o desafio a estereótipos e com a promoção de práticas voltadas ao desenvolvimento de uma cidadania multicultural e híbrida (McLaren, 1997; Stronach, 1996), desafiadoras de “narrativas mestras” que silenciam a pluralidade cultural.

Os argumentos em prol da educação multicultural esboçados permitem uma visualização da diversidade de discursos que se apropriam daquela expressão, com diferentes pressupostos teóricos e implicações pedagógico-curriculares, confirmando a necessidade de desconstrução de narrativas discursivas preconizada por autores como Veiga-Neto (1996). No âmbito da educação multicultural, o potencial da perspectiva intercultural crítica para o desafio de estereótipos e para a construção de práticas educativas cotidianas voltadas à valorização da cidadania plural foi apontado por Canen (1995, 1997, 1997b), e constituir-se-á no olhar pelo qual as categorias *identidade nacional* e *pluralidade cultural*, bem como suas implicações curriculares,

serão trabalhadas, na próxima seção.

## IDENTIDADES CULTURAIS, IDENTIDADE NACIONAL E IMPLICAÇÕES CURRICULARES

A diversidade de formas pelas quais a educação multicultural é concebida traduz-se em diferentes pressupostos que norteiam o trabalho com as categorias *identidade nacional*, *cultura nacional* e *pluralidade cultural*, muitas vezes revelando contradições internas com sérias implicações curriculares e pedagógicas que, não raro, podem comprometer seriamente a intenção de educar para a pluralidade cultural.

Conforme discutido na seção anterior, pressupostos assimilacionistas, de aceitação ou de conscientização cultural (Canen, 1997, 1997b), enformam diferentes perspectivas de análise e de categorias como identidade nacional, pluralidade cultural e educação multicultural. Segundo Featherstone (1997), em contraste com a perspectiva de assimilação ou a de mistura de raças e culturas – modelos estes em que a identidade era vista como algo fixo, de essência individual – existe um reconhecimento cada vez maior de que as pessoas possuem múltiplas identidades. A ruptura da noção de uma unidade identitária, preconizada pelo iluminismo, é apontada também por Hall (1997), que enfatiza a descentração do sujeito, o reconhecimento de sua pluralidade identitária (em termos de gênero, raça, nacionalidade, visões de mundo etc.) e a impossibilidade de se obter, em grande parte dos casos, o senso de uma identidade “mestra”.

Outros autores, tais como Grant (1997), tentam extrair alguns dos elementos identitários “fortes” que provoquem um certo senso de pertencimento dos indivíduos a um grupo, denominados “marcadores de identidade”, entre os quais aponta a língua, a religião e os padrões culturais. Interessante notar que a nacionalidade é considerada por Grant (1997) como um traço nem sempre mais relevante. Ele exemplifica com diversos grupos imigrantes que, já na terceira geração, dificilmente identificam-se com o país de nascimento, mas que, ao mesmo tempo, também não possuem os mesmos laços identitários com o país de origem de seus antepassados. Featherstone (1997) denomina esse grupo como constituinte de “terceiras culturas”, resultantes da hibridização e do cruzamento de culturas. Enfatizando a importância de reconhecer-se esse tipo de grupo como composto por cidadãos, autores como McLaren (1997) apontam para a relevância de um conceito de cidadania multicultural e híbrida, em que o respeito e a tolerância à pluralidade identitária são condições necessárias à democracia.

Nesse caso, como fica a identidade nacional, considerada por tanto tempo

como o baluarte do processo identitário cultural? Apoiando-se em Bhabha, Featherstone (1997, p. 28) adverte que o próprio conceito de cultura nacional homogênea, baseada em tradições consensuais ou em comunidades étnicas orgânicas, está sendo cada vez mais desafiado e redefinido. Em uma perspectiva historicizada e crítica, Hall (1997, p. 53) sustenta que as identidades nacionais “não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*” (grifo do autor). Neste sentido, a nação seria uma “comunidade simbólica”, e a “cultura nacional” constituir-se-ia em uma forma discursiva, construída à custa da subordinação de inúmeras identidades étnicas, religiosas, raciais, de gênero e de padrões culturais, sob o manto político do “Estado-Nação”. Featherstone (1997), em uma perspectiva crítica, aponta para fenômenos tais como a escravidão de negros, o genocídio de judeus e o extermínio de comunidades indígenas na América Latina, como fenômenos que “participam de uma cultura e de um conjunto de memórias coletivas que não podem ser integradas ou limitadas às culturas dos Estados-Nações nos quais residem”.

Entretanto, tais colocações não deveriam levar a extremos, como a tentativa de caracterização de grupos culturais em tipos “puros”, imunes aos efeitos da globalização e aos choques e entrechoques culturais. Conforme alertam Grant (1997) e Featherstone (1997), tal deturpação levaria ao desconhecimento da dialética pela qual o global e o local se interpenetram, em dinamismo constante. A necessidade de se romper com dualismos tais como universal *versus* multicultural, nacional *versus* local, e de se visualizar a relação dialética entre esses pólos, na compreensão da pluralidade cultural, é enfatizada pelos referidos autores, sob pena de se proceder a uma homogeneização artificial que, ainda que reconheça a pluralidade identitária, não admite seu caráter dinâmico e sempre inacabado.

A nosso ver, a maior contribuição da crítica tecida pelos referidos autores reside na problematização da naturalização da identidade nacional, quando interpretada como “marcador mestre” da identidade dos sujeitos socioculturais diversos. Conforme apontado anteriormente, marcadores de gênero, raça, preferências sexuais, padrões culturais e outros sobrepõem-se, em grande parte dos casos, à noção de “identidade nacional”, essa compreendida como “construção” e não como condição natural da formação identitária. Uma outra ordem de reflexões suscitada é o desafio à noção de “culturas puras”, que, portanto, desconhece mecanismos de aproximação e distanciamento entre elas, nos encontros e desencontros culturais. Argumentamos que implicações curriculares, nessa perspectiva, traduzir-se-ão em diretrizes em que a dialética universal-multicultural, global-local, seja trabalhada de forma articulada. Busca-se, dessa forma, desnaturalizar discursos de identidade nacional que excluem vozes culturais não-dominantes de sua “história”,

ou que tratem da diversidade cultural de forma estática, homogeneizadora de grupos culturais, ignorando o dinamismo, a hibridização cultural e os mecanismos discriminatórios que legitimam a valorização diferencial dos padrões socioculturais.

## **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, PLURALIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO MULTICULTURAL**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), em sua versão preliminar, recentemente distribuída para apreciação pela comunidade acadêmica, consistem de uma série de prescrições curriculares para o ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries, dando continuidade à primeira parte do documento relativo aos 1º e 2º ciclos, voltado às séries iniciais. Dotada de estrutura semelhante (documento introdutório, introdução aos temas transversais e documentos referidos a cada área curricular), a proposta em pauta sofre algumas das mesmas limitações curriculares apontadas por autores como Moreira (1996, 1997), tanto no que diz respeito à reduzida consulta prévia à comunidade acadêmica para a sua elaboração inicial, quanto ao excesso de prescrições em seu bojo e ao viés psicológico em sua abordagem.

Questionamentos em relação à viabilidade de se tratar a pluralidade cultural como tema transversal têm sido, também, avançados por Grant (1997) e Canen (1995), que manifestam receio de que a “impregnação” de tal proposta no trabalho, nas diferentes áreas, possa ser tão tênue a ponto de se tornar invisível. A relevância em se promover a conscientização acerca da educação multicultural como necessária à promoção de cidadãos críticos e participativos, em sociedades cada vez mais multiculturais, deveria, dessa forma, ser enfatizada no interior de todas as áreas, bem como no trabalho relativo às representações sociais de docentes (Alves-Mazzotti, 1994), sob pena de reduzir-se a um “imperativo moral” consensualmente aceito no currículo formal, porém, não efetivamente implementado nas práticas curriculares vivenciadas.

A despeito das limitações apontadas, é importante reconhecer avanços tendo em vista o fato de se constituir numa proposta curricular que reconhece, em seu bojo, a pluralidade cultural como tema a ser tratado no âmbito da educação formal. Cabe assinalar que a discussão de alguns aspectos da versão preliminar dos PCNs – 1º e 2º ciclos (Brasil, 1996) – foi realizada em outro contexto (Canen, 1997a). Dessa forma, neste artigo, buscaremos detectar, especificamente, a partir do documento “Pluralidade Cultural” (Brasil, 1997), potenciais e limitações para o trabalho com a pluralidade cultural em uma perspectiva crítica e transformadora, desafiadora de estereótipos e facilitadora de uma desnaturalização de construtos como “identidade

nacional" e "identidades culturais puras", abordagem teórica já discutida anteriormente.

O documento em questão é dividido em duas partes: na primeira, apresentam-se a justificativa, o estado atual dos trabalhos com a temática, as contribuições trazidas pelos conhecimentos em áreas diversas (são citados fundamentos éticos, jurídicos, históricos, geográficos, sociológicos, antropológicos, de linguagens, representações populacionais, psicológicos e pedagógicos) e os objetivos gerais do ensino fundamental. Na segunda parte, tratam-se das implicações das posturas discutidas em termos de conteúdos e seus critérios de seleção. Aponta-se que os conteúdos receberam o tratamento por blocos, nos quais são propostos núcleos temáticos, que incorporam "avanços do conhecimento (...), reivindicações antigas de movimentos sociais (...) [e] divulgação de direitos civis, sociais e culturais estabelecidos na Constituição Federal..." (Brasil, 1997, p. 23). Tais temas são elencados sob os seguintes títulos: Pluralidade Cultural e a Vida dos Adolescentes no Brasil, Pluralidade Cultural na Formação do Brasil e Direitos Humanos, Direitos de Cidadania e Pluralidade. Os assuntos são, por sua vez, subdivididos em categorias, tais como: a organização familiar como instituição em transformação no mundo contemporâneo, a vida comunitária como referência afetiva, forma de organização e base de relações econômicas em diferentes regiões, as relações com o tempo e com o espaço por seres humanos de diferentes origens culturais, a educação em diferentes grupos humanos, a atitude de voltar a atenção para o ponto de vista dos grupos sociais, o ser humano como agente social e produtor de cultura, as muitas linguagens como fator de identidade de grupos, e assim por diante.

Uma primeira aproximação dos temas e subtemas elencados permite uma visualização inicial de contradições discursivas (Veiga-Neto, 1996), no que se refere à educação multicultural e aos construtos de identidade nacional e de pluralidade de identidades culturais discutidos no texto. Por exemplo, ao citar Pluralidade Cultural e a Vida dos Adolescentes no Brasil, uma ruptura parece ocorrer entre a primeira e a segunda parte do tema: adolescentes aparecem como categoria identitária "mestra", abstrata, homogênea, e a impressão que se tem é que pluralidade cultural irá ser estudada em relação a seu impacto sobre essa identidade – a de ser adolescente. Contradizendo autores tais como Grant (1997), Hall (1997), McLaren (1997) e Featherstone (1997), a identidade "adolescente" não é vista em termos de sua articulação aos outros marcadores identitários singulares de gênero, classe social, raça, padrões socioculturais, inserção histórica etc.

A exploração do tema em termos de seu desenvolvimento no documento parece confirmar a impressão inicial, sugerida pelo seu título. De fato, afirma-se, por exemplo, que "a percepção da possibilidade de interação efetiva com o social e a vivência de busca de subsídios permitirão ao *adolescente* (grifo da autora)



compreender os processos (...) em sociedade (...) para a definição das leis” (Brasil, 1997, p. 40). Propõe-se também, em uma das estratégias para o trabalho com Direitos Humanos, que se “ofereçam ao adolescente elementos de recentes conferências internacionais (...) destacando que se trata, em todos os casos, de documentos e tratados referentes aos direitos humanos, por princípio indivisíveis e inseparáveis” (idem, p. 41). O fato de a categoria “adolescente” ser tratada de forma homogênea, aistórica e descontextualizada das diferentes marcas identitárias agrava-se particularmente pelo desconhecimento das implicações práticas e da necessidade de se trabalhar com Direitos Humanos como construção cotidiana em diálogo com grupos culturais diferenciados, conforme sugerido por Candau et al. (1996). Ao isolar a identidade do adolescente de forma abstrata, o “ensino” dos Direitos Humanos passa a ser interpretado como algo fixo, conhecimento apriorístico a ser igualmente veiculado para todos os adolescentes, da mesma forma, a partir de “conferências internacionais”, sem que se levem em conta seus universos culturais diferenciados. Nesse caso, a contradição entre o discurso da pluralidade cultural e a categoria homogeneizadora “adolescentes” representa um viés pelo qual a identidade múltipla é afirmada como perspectiva de trabalho mas ignorada no seu desdobramento. O mesmo tipo de colocação é pertinente em relação a “crianças”, “criança”, “alunos” e “aluno”, tratados de forma homogeneizadora, descontextualizada e sem levar em conta referenciais identitários plurais.

Ainda, a partir dos temas e subtemas elencados para o trabalho com a pluralidade cultural, pode-se observar que tentativas de reconhecimento da pluralidade identitária de grupos socioculturais e a busca de superação da homogeneização cultural não parecem incluir docentes e discentes na problemática apontada. Trata-se, ao contrário, de falar da pluralidade cultural em termos que a afastam, nas dimensões temporais e espaciais, da realidade concreta do cotidiano escolar. A diversidade cultural é tratada em um tom narrativo que a limita a fatos históricos ou a ritos e costumes referentes àqueles grupos destacados. Enfatiza-se o “outro”, sem que se promova a conscientização da pluralidade cultural e dos estereótipos a ela relacionados, dentro do próprio espaço escolar e das práticas sociais mais amplas, em uma perspectiva intercultural crítica (Canen, 1995, 1997, 1997b).

Este fato fica bastante evidente, por exemplo, na parte em que se refere à descrição dos blocos de conteúdos, como seleção que “visa à oferta, para a criança, de vivências e informações, que propiciem a percepção de uma situação social e cultural mais ampla e complexa do que seu mundo imediato” (Brasil, 1997, p. 22). Ainda que o parágrafo prossiga especificando a relevância de se levarem em conta as características culturais locais, a ênfase na necessidade de compreen-

são da “complexidade do país” reduz a pluralidade cultural a uma perspectiva “macro”, em detrimento de sua articulação com os universos culturais dos alunos que chegam às escolas.

Nesse tipo de enfoque presente no documento analisado, em que a pluralidade cultural é vista como “estando lá, mas não aqui”, predomina a perspectiva de educação multicultural que privilegia a abordagem de “feira de culturas”, de conhecimento de padrões culturais plurais para a aceitação interpessoal, de acordo com uma visão fenomenológica (Canen, 1997, 1997b). Assim, enfatiza-se o conhecimento das formas com que diferentes grupos tratam da relação tempo-espço, da organização familiar, dos ritos, da vida comunitária, das múltiplas linguagens empregadas, das expressões artísticas etc. Essa apresentação leva à idéia de grupos culturais puros, locais, acabando por reforçar uma homogeneidade cultural (desta vez, no âmbito dos grupos culturais específicos) que deveria, no que diz respeito a intenções, ser combatida. Desconhecem-se, pois, a dinamicidade, os choques, os conflitos e as transformações pelos quais grupos culturais constroem identidades híbridas, “terceiras culturas”, conforme apontado por Grant (1997), Hall (1997), McLaren (1997), Featherstone (1997) e Stronach (1996).

O engessamento de pluralidade de identidades culturais em termos de uma homogeneização de grupos culturais específicos é percebido também no desenvolvimento dos temas propostos. A título de ilustração, o subtema referente à organização social dos grupos humanos (dentro do tema Direitos Humanos, Direitos de Cidadania e Pluralidade) propõe a transversalização com a História no tratamento “da vida nas aldeias indígenas, ou dos processos de chegada e integração dos imigrantes em território nacional...” (Brasil, 1997, p. 38). Ainda que, na introdução ao documento, enfatize-se a pluralidade de etnias indígenas (em número de 206): “cada uma com identidade própria e representando riquíssima diversidade sociocultural” (idem, p. 6) e haja a preocupação de se descreverem os diferentes povos que emigraram para o Brasil, o tratamento ao tema rompe com a perspectiva multicultural dinâmica e recai na descrição de formas de vida desses grupos, tomados como categorias homogêneas (“indígenas”, “imigrantes”).

A perspectiva de uma educação multicultural para o conhecimento de práticas culturais diversificadas e para a promoção da aceitação cultural, em uma linha fenomenológica (Canen, 1997b), é percebida no decorrer de vários trechos contidos no documento em análise. Fala-se, por exemplo, que se deve “aprender a posicionar-se de forma a compreender a relatividade de opiniões, preferências, gostos, escolhas, e aprender a respeitar o outro” (Brasil, 1997, p. 17). Da mesma forma, aponta-se que “compreender que diferentes etnias desenvolvem diversas formas de organização de

festas e celebrações (...) permite (...) a aproximação que o adolescente pode fazer de sua própria vivência" (idem, p. 34). Também, afirma-se que se deve "oferecer ao aluno, e construir junto com ele, um ambiente de respeito, pela aceitação; de interesse, pelo apoio à sua expressão (...)". Esse tom que reduz o tratamento da diversidade cultural a uma perspectiva de aceitação interpessoal está presente, também, em diferentes partes do discurso referente à língua como fator de identidade para grupos étnicos. As dimensões de "multilingüismos, bilingüismos e plurilingüismos" (Brasil, 1997, p. 35), com reconhecido potencial para o trabalho intercultural crítico (Canen, 1995, 1997, 1997b) no sentido de desafio de preconceitos associados a dialetos e sotaques, são, no entanto, tratadas em diversas passagens do texto na qualidade de conhecimento acerca dos "processos de aquisição de uma segunda língua e o significado dessa aquisição do ponto de vista social, cultural e econômico" (Brasil, 1997, p. 35), bem como acerca de "regionalismos... e expressões utilizadas por grupos étnicos em seu cotidiano" (idem, *ibidem*).

Até mesmo quando se mencionam o preconceito e a necessidade de combatê-lo, o discurso contém, em grande parte, um tom psicológico, individual, evitando uma análise que localize, nas estruturas de poder, a origem das discriminações que calam as vozes de grupos socioculturais diversos em práticas pedagógicas que privilegiam padrões culturais dominantes. O viés psicológico, já denunciado por Moreira (1996; 1997), fica evidenciado particularmente na análise da discriminação como fruto do "medo", "manifestação de insegurança, muitas vezes plantada em cada um de maneira arcaica" que, "no pólo que discrimina (...) apresenta-se como reação ao desconhecido, visto como ameaçador" (Brasil, 1997, p. 15).

Da mesma forma, o discurso de valorização da pluralidade cultural é rompido, em diversas partes, por uma visão não problematizadora da chamada "identidade nacional", também referida como "patrimônio nacional". De fato, longe de conceber a identidade nacional como uma representação simbólica, conforme enfatizado por autores como Hall (1997), Featherstone (1997) e Grant (1997), volta-se à expressão de forma esvaziada, sem que se questionem os critérios e os "marcadores identitários" para a base dessa "identidade nacional". Por exemplo, fala-se que, "apesar da discriminação, da injustiça e do preconceito (...), paradoxalmente o Brasil tem produzido também experiências de convívio, reelaboração das culturas de origem, constituindo algo intangível que se tem chamado de brasilidade". Afirma-se, também, que "no cenário mundial, o Brasil representa uma esperança de superação de fronteiras e de construção da relação de confiança na humanidade" (Brasil, 1997, p. 3). Não se questionam, nesse tipo de afirmativa, as injustiças, a violência, o silenciar de grupos socioculturais alijados do poder econômico, a pobreza e as exclusões perpetradas em território nacional.

Confirmando Featherstone (1997) e Hall (1997), sob o manto da expressão "identidade nacional", encobrem-se as manifestações socioculturais e as vozes sistematicamente silenciadas e excluídas, afastando-as da condição de "nacionais". A cidadania plural e híbrida, proposta por McLaren (1997) e Stronach (1996), é substituída, à luz do construto "identidade nacional", por uma expressão abstrata, que se refere a um repertório de exercícios de direitos e deveres, elencados de forma desconectada dos grupos socioculturais plurais que a constroem, cotidianamente. Dessa forma, ainda que propondo, no campo das intenções, desafiar o mito da democracia racial, as referências à identidade nacional tendem a legitimá-lo.

O fato ilustra as contradições discursivas que perpassam o documento em pauta, no qual o cunho intercultural crítico (Canen, 1995, 1997, 1997b), manifesto nas intenções (particularmente na introdução e justificativa do tema), é silenciado no processo de construção de categorias tais como "identidade nacional" e "identidades culturais plurais", bem como nos desdobramentos temáticos propostos para o trabalho escolar. Assim, em um discurso intercultural crítico, fala-se acerca da "valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira" (Brasil, 1997, p. 2). Igualmente, articulam-se desigualdade social e discriminação na produção da exclusão social, bem como se denunciam o preconceito e a discriminação racial/étnica na escola e na constituição de episódios da História do Brasil, como a escravidão de negros africanos. Combate-se, também, a visão de raças que se dissolvem – "o índio, o branco e o negro", que teriam dado "origem ao brasileiro", apontando que essa visão "foi difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando um cultura à outra" (idem, p. 7). Enfatizam-se a questão dos preconceitos e estereótipos e a necessidade de combatê-los em práticas pedagógicas cotidianas, bem como a relevância em desafiar a visão de um Brasil de "braços abertos" e o "mito da democracia racial" (idem, ibidem).

No entanto, ainda que, no nível discursivo, os parâmetros consigam dar conta da perspectiva intercultural crítica (como evidenciado, particularmente, em trechos da introdução e justificativa do tema), fica claro que tal perspectiva não se sustenta, quando se analisa o documento mais detalhadamente. De fato, a perspectiva intercultural crítica dilui-se e esvazia-se em um discurso em que predomina uma perspectiva de educação multicultural para a aceitação, uma visão de pluralidade cultural que ignora a dinamicidade e a hibridização de culturas e uma não-problematização da identidade nacional, conforme discutido neste estudo. Entretanto, conforme salientado anteriormente, o fato de que a pluralidade cultural pas-

sa a ser reconhecida no âmbito da proposta curricular em foco pode ser interpretado como um avanço significativo na área. Nessa perspectiva, cabe aceitar o desafio de visualizar as contradições detectadas no discurso dos PCNs (Brasil, 1997) como pontos de partida para uma perspectiva de trabalho que supere o congelamento de uma identidade nacional, que busque a compreensão da dinamicidade e do hibridismo culturais e que lance um olhar crítico e desafiador a preconceitos e estereótipos, em busca de uma valorização da cidadania plural e concreta nas práticas curriculares.

## CONCLUSÕES

Longe de esgotar a análise da educação multicultural e das categorias de identidade nacional e pluralidade cultural, conforme trabalhadas nos PCNs (Brasil, 1997), este estudo buscou problematizar, a partir de um referencial intercultural crítico, as contradições, os limites e as possibilidades contidos no discurso presente no documento em pauta para o trabalho em uma perspectiva de valorização da diversidade cultural e da construção de uma cidadania plural e híbrida. Argumentou-se que a desnaturalização do construto de “identidade nacional”, bem como o desafio a posturas de congelamento de identidades “puras”, em detrimento da dinamicidade e do hibridismo constante de culturas, constituem passos necessários ao trabalho curricular em uma perspectiva intercultural crítica.

A análise do documento “Pluralidade Cultural”, no contexto dos PCNs (Brasil, 1997), levou a constatar as contradições discursivas pelas quais o tema é tratado, detectando-se desde propostas em uma linha intercultural crítica de desafio a estereótipos e preconceitos, até afirmações que reduzem a discriminação a uma manifestação psicológica de medo, a diversidade cultural a um conjunto de identidades “homogêneas”, a identidade nacional ao reflexo de uma “brasilidade” idealizada e não problematizada, e a educação multicultural a um mero conhecimento de manifestações culturais e ritos diversificados.

No entanto, argumentou-se que, ao mesmo tempo em que tais contradições indicam a necessidade de se estabelecerem, com maior clareza, as intenções e os objetivos para o trabalho com a educação multicultural, o fato de o tema ser incorporado na proposta curricular em pauta pode representar um ponto de partida para que se repensem práticas pedagógico-curriculares, levando em conta a pluralidade cultural.

A complexidade das representações acerca do que significa “nacional”, “multicultural”, “cultura ou patrimônio nacional comum” e “pluralidade cultural” indica a diversidade de significados de que se revestem tais expressões e a relevância em se proceder à sua

desconstrução e reconstrução, em uma perspectiva transformadora e crítica, em cursos de formação inicial e continuada de docentes, de forma que propostas curriculares concretizem-se em práticas educativas cotidianas, viabilizadoras da formação de cidadãos críticos e participantes em sociedades cada vez mais multiculturais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, n. 61, p. 60-78, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais, primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, pluralidade cultural*. Brasília: MEC, 1996. [Versão preliminar para discussão nacional.]
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, pluralidade cultural*. Brasília: MEC, 1997. [Versão preliminar para discussão nacional.]
- CANAU, V.M.F. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANAU, V.M.F. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 237-50.
- CANAU, V.M.F. et al. *Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CANEN, A. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, p. 89-107, nov. 1997.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores: diálogo das diferenças. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 5, n. 17, p. 477-94, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANAU, V.M.F. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997b, p. 205-36.
- \_\_\_\_\_. Teacher education and competence in an intercultural perspective: a parallel between Brazil and the UK. *Compare*, v. 25, n. 3, p. 227-37, 1995.
- COUTINHO, J.M. Por uma educação multicultural: uma alternativa de cidadania para o século XXI. *Ensaio*, v. 4, n. 13, p. 381-92, 1996.
- FEATHERSTONE, M. *O Desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo: Studio Nobel, Sesc, 1997.
- GRANT, N. D.C. Some problems of identity and education: a comparative examination of multicultural education. *Comparative Education*, v. 33, n. 1, p. 9-28, 1997.

- HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- LOPES, A.R.C. Currículo e construção do conhecimento na escola: controvérsias entre conhecimento comum e conhecimento científico no ensino de ciências físicas. In: MOREIRA, A.F. (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papyrus, 1995, p. 39-52.
- McGINN, N.F. Education, democratization, and globalization: a challenge for comparative education. *Comparative Education Review*, v. 40, n. 4, p. 341-57, 1996.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOREIRA, A.F. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996.
- MOREIRA, A.F. A Psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, p. 93-107, mar. 1997.
- STRONACH, I. Fashioning post-modernism, finishing modernism: tales from the fitting room. *British Educational Research Journal*, v. 22, n. 3, p. 359-76, 1996.
- VEIGA-NETO, A.A. Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 2, p.161-75, 1996.