# CIDADANIA MULTICULTURAL NO DISCURSO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Rosângela Tenório de Carvalho**[1]

A partir dos anos 1990 as políticas educacionais não só evidenciam as diferenças culturais e desigualdades sociais como, também, moldam-nas e regulam-nas sob as suas regras. Esse processo ocorre nos interstícios de lutas culturais pelo poder de afirmar/negar/produzir a educação intercultural e o cidadão multicultural.

As lutas culturais desenvolvidas no âmbito de diversos movimentos sociais no Brasil têm ampliado o debate sobre o papel da diferença cultural e conseqüentemente das identidades culturais nas políticas educativas. Há de certa forma uma inquietação acerca das formas de inclusão pelas políticas educacionais de objetos de saber/poder/ser resultantes dessas lutas.

Sem pretender entrar nesse debate do ponto de vista da coerência política/ ideológica, objectivo situar as políticas educacionais e a questão do cidadão multicultural como práticas discursivas definidas em determinado momento histórico. Tais práticas são necessárias às relações imanentes ao campo discursivo e ao campo não-discursivo. A contribuição que se pretende no debate instalado está um problematizar aspectos que constituem o discurso cidadão multicultural no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Ao considerar que é no âmbito de práticas discursivas que os cidadãos multiculturais são instituídos pretende-se refletir como são construidos sentidos sobre cidadão multicultural em regiões discursivas do campo da política educacional, especificadamente no campo do currículo, isto é no âmbito da materialidade das políticas educacionais.

Focalizo neste trabalho, portanto, uma síntese de parte de uma investigação na qual foram analisados discursos sóciopolíticos, epistemológicos e pedagógicos produzidos e postos em circulação por diferentes forças sociais no período 1990/2000, cujos enunciados vêm estatuindo a interculturalidade e conseqüentemente o cidadão multicultural como um objeto de saber-poder-ser no campo específico do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

Ancorada nos pressupostos da análise arqueológica de Michel Foucault, bem como em ferramentas teóricas da versão pós-colonialista do currículo, esta análise constitui-se numa descrição de discursos com vista a indicar arranjos discursivos de saber-poder, na ordem interna desses discursos, na produção do sujeito da interculturalidade.

Seguindo de perto Foucault, concebemos que os enunciados surgem em uma materialidade, articulam-se em rede e colocam-se em campos de utilização esta analise privilegia discursos advindos de lugares institucionais cujos enunciados parecem mais significativos por fazerem parte da rede social com desejo e poder de enunciação e, portanto, de

[1] Professora Rosângela Carvalho – Universidade Federal de Pernambuco

produzir efeitos de vontade de verdade no campo educativo. Nesse sentido, analisam-se enunciados: da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); do Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL); de sectores educativos dos Movimentos Sociais Populares (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

No que se segue apresento o cenário discursivo, em seguida uma análise de um conjunto interdiscursivo no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e concluo ao tentar evidenciar os problemas e o papel das políticas educativas na produção de novas cidadanias nas praticas discursivas curriculares.

## 1. O Cenário discursivo

Sabe-se que a partir dos anos 1990 o cenário político, econômico, cultural e demográfico mundial está marcado por relações neocoloniais, pela intensificação de processos de desigualdade social e de exclusão cultural e pela intensificação de processos de governação econômica, político e militar anglo-americano. Há um sentimento de que os discursos culturais encontram-se cercados e sob os riscos dessa forma de governação, o que tem justificado ser o campo da cultura nos tempos atuais determinante nas questões das relações entre as nações.

Pode-se dizer que no campo das práticas hegemónicas das globalizações, no qual a economia de mercado é o esteio, o lugar da diferença cultural está garantido. Este lugar é conquistado tanto porque as lutas culturais, quando expressas por grupos específicos, podem significar uma ruptura nas lutas políticas em particular, a "luta de classes"[2] como também pelo facto de poderem ser transformadas em mercadorias de consumo. As diferenças culturais ao serem utilizadas como mercadorias garantem aos mercados, além dos lucros, um atestado de civilidade por adopção de práticas ditas "politicamente correctas".

Por outro lado, no campo das práticas políticas e sociais reconhecidas como progressistas, a diferença cultural representa, nos tempos actuais, um objecto de saber /poder de grande significação nas lutas pelas cidadanias. Se a "luta de classes" foi a grande referência das lutas sociais do século XX, no final deste mesmo século conjugam-se as lutas culturais anteriormente vistas pela maioria da esquerda revolucionária marxista como questões que coexistiam com o problema prioritário. De certa maneira havia um entendimento que a

[2] Essa é uma das questões que tem justificado críticas incisivas aos estudos culturais, as versões pós-modernas e pós-colonialistas quando tratam das diferenças sociais e culturais. O estudo de Eduardo Grüner *El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico* (2002), é um exemplo significativo no qual o autor propõe como superação dos "erros" desses estudos, em particular os estudos pós-colonialistas, que incorporem as reflexões teóricas de Immanuel Wallerstein sobre sistema-mundo e as teses do pós-colonialista marxista Aijaz Ahmad. Acolhemos e percebemos essas críticas pelo que podem problematizar versões discursivas que anulam a categoria classe no campo das diferenças. Como já indicamos no capítulo III desta tese o nosso caminho de análise não perde de vista as diferenças sociais de classe.

revolução socialista, em sua justeza na luta por igualdade e equidade social, absorveria os sujeitos sociais em todas as suas cidadanias.

No Brasil, o debate sobre a diversidade cultural e/ou diferença cultural e a sua relação com a representação das identidades culturais, nos diversos campos sociais e culturais, tem aumentado de forma significativa. Engendrado no país nos anos 1920, pelo Movimento Modernista[3], cresceu no final dos anos 1940 com as lutas desenvolvidas pelas organizações de grupos étnicos, em especial negros, [4] que conduzem um debate em contraponto ao mito da democracia racial.[5] Ampliado nos anos 1960, com a incorporação dos movimentos sociais feministas e movimentos sociais de esquerda, e, em particular, com os movimentos sociais de educação com a incorporação do debate sobre a diferença em relação à idade e aos saberes culturais, consolida-se, a partir dos anos 1980, com a inserção de grupos homossexuais e grupos religiosos, assim como é fortalecido pelas sociedades indígenas que desenvolvem as suas lutas pela terra, pela defesa das suas culturas e pela educação indígena.

Ressalto que a epistemologia da colonização sofreu transformações significativas condicionadas por processos sociais, políticos, econômicos e culturais dos séculos mais atuais, em particular a partir do século XIX com a consolidação dos dispositivos da sociedade disciplinar como as ciências, a escola e o próprio currículo. Entretanto, pode-se dizer que há uma epistemologia colonial que, em sua regularidade enunciativa mantém-se, isto é, está presente no campo curricular no âmbito das relações entre saberes, nas formas de interiorização: dos emigrantes do campo para a cidade; das mulheres; dos homens e mulheres de cor; dos homens e mulheres em suas orientações sexuais diferentes do que está autorizado como relações normais; dos povos indígenas. Isto é, o fato de discursos contemporâneos estarem, ainda, moldados pela herança epistemológica da colonização coincide com o discurso moderno quando afirma e reafirma a primazia do discurso do conhecimento universal firmado na concepção eurocêntrica ou americana do norte.

Grande parte desses discursos, que tratam da diferença cultural ou da diversidade cultural, relacionados ao campo da educação no Brasil e influenciados pelas práticas sociais desenvolvidas nos movimentos políticos e culturais, têm a sua expressão em diversos estudos que datam, na sua maioria, de meados dos anos 1990[6]; e, em políticas públicas educacionais[7] definidas nos diferentes níveis da administração em municípios e estados da Federação, naquele

---

[3] Movimento estético cultural que problematizou a situação de dependência cultural do Brasil e formulou um projecto de revisão crítica da natureza e função da cultura no país. O Modernismo expõe a pluriculturalidade brasileira, representada brilhantemente no texto Macunaíma, 'a meditação rapsódica'de Mário de Andrade. Nesse texto o autor apresenta a alma 'arlequinal' do Brasil.

[4] Sobre o papel das organizações negras e da sua importância na construção das lutas pelo multiculturalismo, ver Luiz Alberto Oliveira e Beatriz P. Gonçalves (1998).

[5] Concepção desenvolvida por Gilberto Freyre (1975) em *Casa Grande e Senzala*, Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

[6] Alice R. Cassimiro, 1997; Marlucy A.Paraíso, 1997, 1998; Ana Canen, 1998; Guilherme T. Prado, 1999; Helena P. Maranhão, 2000; Ana Canen, Ana P. Arbache e Monique Franco, 2000.

[7] São exemplos as experiências de Educação de Adultos *MOVA* em São Paulo; *Os Círculos de Educação e Cultura* em Pernambuco; o *CEJA* em Olinda; a *Escola Plural* em Belo Horizonte, a *Escola Cidadã* em Porto Alegre, a *Escola Candanga* em Brasília, dentre outras.

período. O facto dos discursos sobre a diversidade cultural passarem a constar do *corpus* discursivo das políticas educacionais e do currículo, em particular do currículo "oficial", pode ser analisado como uma incursão no âmbito dos diferentes discursos culturais com vista ao domínio (no sentido da apreensão da temática e também do controle do discurso) à produção de um outro estatuto à temática da diversidade cultural, agora no âmbito educativo.

Por sua vez parte daqueles estudos foi suscitada, sobretudo, pelo debate instituído nas duas décadas anteriores, em particular pelo Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública - FNDEP[8] na sua actuação no processo de elaboração da Constituição Brasileira de 1988 (Gohn, 1992). Tal debate, expresso no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), influenciou nos anos recentes as mudanças nos discursos educacionais do país, nomeadamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes níveis de ensino (1999-2000); e, em particular, a Reforma Curricular desenvolvida pelo Ministério da Educação e do Desporto que culminou com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a partir de 1995.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, dirigidos ao Ensino Fundamental, à Educação Indígena e ao Ensino Médio, trazem como um dos temas transversais o Pluralismo Cultural. Quanto à Educação de Jovens e Adultos, no documento "Ensino Fundamental Proposta Curricular para o 1º Segmento", proposto pelo MEC como subsídio à elaboração de projectos e propostas curriculares a serem desenvolvidos por organizações governamentais e não-governamentais, a diversidade cultural aparece como um conteúdo a ser considerado na proposta curricular dessa modalidade de ensino. A inclusão da temática diversidade cultural nos PCN pode ser interpretada como um indicativo de assimilação do debate instaurado em diversas agendas educacionais internacionais, das reivindicações dos movimentos sociais de educação no Brasil em torno do direito à diferença e das pesquisas nesse campo. O que se constata é que, pela primeira vez, explicitamente, a diversidade cultural está colocada no cerne do currículo nacional numa perspectiva de cidadania multicultural normalizada.

Parte significativa da produção já mencionada[9] problematiza o tratamento dado à questão da diversidade cultural no discurso curricular oficial nacional recente apontando as suas

---

[8] O FNDEP organizado em 1986 lançou em 1987 o 'Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita' no qual englobava as demandas sociais pela educação no Brasil nos anos 1980. Dentre estas demandas, a Educação de minorias étnicas: índios e Educação contra discriminações: sexo, idade, cor, nacionalidade (Maria da Glória Gohn, 1992). Segundo, a autora (*ibidem*: 9), este Fórum foi composto de 15 entidades nacionais: ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior; ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação; ANDE – Associação Nacional de Educação; ANPAE – Associação Nacional de Profissionais de Administração em Educação; SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência; CPB – Confederação dos Professores do Brasil; CEDES – Centro de Estudos de Educação e Sociedade; CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores; CUT – Central Única dos Trabalhadores; FENOE – Federação Nacional dos Orientadores Educacionais; FASUBRA – Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras; OAB - Ordem dos Advogados do Brasil; SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas; UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas e UNE – União Nacional dos Estudantes.

[9] Além dos estudos já citados acrescente-se a produção na área curricular, nos últimos dez anos, os estudos de Antonio Flávio Moreira (1997ª, 1997b, 1998, 1999): Alfredo Veiga-Neto (1995, 1998); Tomás Tadeu Silva (1994, 1995, 1996, 1998, 1999); e Marisa Vorraber Costa (1998, 1999).

contradições, os sentidos da diversidade nos PCN e /ou preocupações com a produção de identidades de género, etnia e sexualidade, a partir dos discursos curriculares.

As questões, portanto relativas à diversidade cultural conquista no campo das políticas públicas a sua forma social de regulação. A partir de meados dos anos 1990 e início dos anos 2000 acontecem mudanças substantivas na legislação e que contribuem para a emergência do discurso pela interculturalidade no campo curricular da EJA, tal como em outros domínios. Uma primeira está inscrita no Decreto de 20 de Novembro de 1995, no qual se institui o Grupo de Trabalho Interministerial com a função de desenvolver políticas para valorização da População Negra do Brasil. Essas políticas significaram o combate à discriminação racial, o estímulo e apoio aos estudos que tratassem da situação da população negra no país, o estabelecimento do diálogo com instituições e entidades incluindo as do movimento negro nacional e internacional, o estímulo e apoio às iniciativas públicas e privadas que valorizem a presença do negro nos meios de comunicação. É importante ressaltar que essa lei antecede outras leis no campo educacional e especificadamente no currículo da EJA, como as já citadas Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Resolução CNE/CEM nº 1 de 5 de Julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

Indiscutivelmente programas de ações afirmativas e programas de educação intercultural", "educação multicultural", "educação inclusiva" chegam nos anos 1990 no Brasil e em outros países com um prestígio já confirmado socialmente.

As ações afirmativas em particular reflectem as lutas culturais intensificadas nos anos 1990 e contribuem para que em 13 de Maio de 2002 o Decreto N º 4.228 instituísse, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. Esse programa contempla entre outras medidas duas que citamos na íntegra e que são os incisos I e IV do Art. 2º:

> I – observância, pelos órgãos da Administração Pública Federal, de requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo- Direção e Assessoramento Superiores – DAS;
>
> IV – inclusão, nas contratações de empresas prestadoras de serviços, bem como de técnicos e consultores no âmbito de projetos desenvolvidos em parceria com organismos internacionais, de dispositivo estabelecendo metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência.

Com a Lei Nº 10.558, de 13 de Novembro de 2002, é criado o Programa Diversidade na Universidade no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros. Essa legislação normaliza o discurso e as práticas políticas, económicas e culturais em relação à

diferença cultural e social, dá legitimidade às lutas dos diversos movimentos sociais e ao mesmo tempo revela as relações entre as práticas discursivas e as práticas não discursivas. Reflecte assim o conjunto disperso de acções sociais e culturais que tomaram corpo nos diferentes domínios das práticas sociais, desde os anos 1960. O que não significa mudanças substantivas na vida quotidiana das pessoas, nem mesmo credibilidade de que este é o caminho desejado no que diz respeito à justiça nas relações sociais e culturais.

Por outro lado parece ser possível dizer também que essas ações afirmativas e ou programas educativos pela interculturalidade reflectem também o estatuto conquistado no campo do conhecimento a partir de uma interlocução discursiva entre saberes eruditos, saberes locais e também com saberes com estatuto de conhecimento, mas que, durante muito tempo, foram marginalizados tal como a educação popular, a etnomatemática, a entnociência, o discurso feminista, o discurso *gay,* os estudos de raça, os estudos esotéricos. Ao mesmo tempo, esse entendimento da interlocução discursiva obriga-nos a pensar não apenas na provisoriedade do conhecimento como também na provisoriedade dos nossos mapas de afiliações ou, no mínimo, que consideremos a existência de um hibridismo no campo do conhecimento.

## 2. Normalização da cidadania multicultural no campo curricular da Educação de Jovens e de Adultos

É nosso intento, nesta secção, focalizar, inicialmente, enunciados das diferentes regiões discursivas nos quais defende-se uma pedagogia centrada no diálogo entre culturas, matriz de uma pedagogia intercultural e, em seguida, indicarmos os enunciados de normalização do sujeito cidadão multicultural nas referidas regiões discursivas. Substantivamente, pretendemos descrever e analisar esses enunciados, nas suas formulações a respeito da didáctica da educação intercultural e sujeito dessa educação.

Considerando o lugar teórico ao qual estou afiliada, as políticas educacionais como um dispositivo, está associada a uma disposição para a produção de verdade e actua como um poder não repressivo. Mais ainda, como um dispositivo de produção de subjectividades. Neste sentido, interessa problematizar a vontade de verdade expressa em pedagogia intercultural em construção, associada à pedagogia freireana e a outros domínios discursivos no que diz respeito ao sujeito da educação intercultural. Não para dizer que é bom ou ruim, pois entendo ser preciso romper com o maniqueísmo do bem e do mal, das verdades universais e aproximarmo-nos da historicidade do conhecimento, da análise das relações de poder (Foucault, 1995, Veiga-Neto, 1998).

Afiliada a essa perspectiva propus-me a examinar nos enunciados pela interculturalidade o jogo de poder/saber subjacente às verdades do discurso pela interculturalidade que afirmam o cidadão colectivo e/ou cidadão multicultural. Para essa análise das formas de subjectivação do sujeito da interculturalidade, seleccionei enunciados que indicam no discurso pela interculturalidade, como se diz das práticas de objectivação do ser jovem e adulto na sociedade

e em relação a si próprio. Isto é, em enunciados que indicam os processo de governamentalidade dos sujeitos da educação.

Foucault (1994) desenvolve este conceito de governamentalidade nos seus estudos sobre a história da organização do saber, em particular, quando estudou a "loucura". Nomeou como governamentalidade o encontro entre as "técnicas de poder" que estão a determinar a conduta dos indivíduos e as "técnicas de si", que permitem os indivíduos efectuarem, eles mesmos, ou com a ajuda dos outros, operações sobre os seus modos de ser. Sob essa concepção, sem, no entanto desenvolver um estudo aprofundado, interessou-me a questão das identidades multiculturais por fazerem parte do que estamos entendendo como o conjunto de positividades que estão a instituir o engendramento do discurso pela interculturalidade no campo curricular da EJA, nos anos 1990. Nessa direcção, defendo que o eixo pedagógico do discurso intercultural indica que há uma preocupação com a produção de identidades culturais que contemplem as alteridades relativas a género, a classe, a etnia, a raça, a idade e a sexualidade.

Como todo o processo educativo, a formação discursiva da interculturalidade diz e actua sobre a forma dos indivíduos serem, ou seja, como podem e devem comportar-se, na escola ou em outros espaços sociais. Diz de como deve ser esse sujeito colectivo, um cidadão multicultural (alunos, alunas, educadores, educadoras) e quais os seus valores. Indica como, através da educação humanizante intercultural se confronta uma sociedade globalizada, povoada pela miséria, desigualdades, corrupção e injustiças. Frente a uma sociedade perdida, justifica-se incidir sobre os sujeitos da educação e através do governo dos cidadãos espera-se governar melhor os destinos da sociedade globalizada, agora numa perspectiva humanizadora.

Nos enunciados analisados, é visível essa intencionalidade de instituição de novas identidades que possam viabilizar sociedades mais justas, nomeadamente quando na região discursiva dos movimentos sociais assumem como referência a educação popular no seu posicionamento em favor "al cultivo de esas identidades movilizadoras y afirmadoras de la dignidad de las personas y de la legitimidad de las luchas por hacer valer sus derechos" (CEAAL, 2000: 9). Ou, quando afirmam a autonomia dos sujeitos, a construção de indivíduos solidários:

> *"El incremento de los procesos de anomia y desencanto social coloca a la educación popular el reto de reforzar su aporte a la construcción de identidades, de referencias comunes para la acción colectiva, de cultivo de la memoria histórica, de afirmación de los lazos de solidaridad. Todo esto en la perspectiva política de afirmar sujetos autónomos que hagan valer su palabra y visión en el entramado de la sociedad civil y de los procesos de democratización"* (CEAAL, 2000: 9).

Esse parece ser um momento de romper com o cidadão instituído sob a égide do pensamento moderno iluminista e sob o lastro do sujeito cidadão do estado-nação, agora substituído pela sociedade civil: "En este panorama latino americano de principios del tercer milenio occidental el concepto de la sociedad civil aparece como un detonante de reflexiones

encaminadas a clarificar el tema del sujeto del cambio social y la fuente de energías culturales para impulsarlo"(CEAAL, 2000: 9).

> *"hablar entonces de la emergencia de la sociedad civil, más allá del debate sobre la categoría conceptual, nos remite a un discurso que busca ordenar las nuevas coordenadas de una nueva civilización y de nuevas lógicas de civilidad sustentadas en la inclusión el cultivo de la diversidad y por la afirmación de la equidad. El sujeto de esta nueva civilización y civilidad es, en términos genérico, la sociedad civil y en términos individuales y organizativos la ciudadanía"* (CEAAL, 2000: 10).

Justifica-se uma cidadania com referência à sociedade civil como uma possibilidade de reconhecimento da diversidade cultural, pois a "idea de la sociedad civil nos remite también de una gran variedad de voces y rostros, de temáticas y de campos de acción, de formas de asociación y de expresión pública. A una multiplicidad de sujetos. El reto, además del respeto a la diversidad y del cultivo de la pluralidad es ir encontrando las causas comunes y los mínimos de una ética privada y pública"(CEAAL, 2000: 10).

O discurso do MST está conformado a uma afirmação identitária sob os auspícios dos movimentos sociais, uma certa vontade de "mostrar a cara" pela negação de um conceito de identidade do cidadão com direitos e deveres. Assume uma cidadania firmada nas lutas sociais, um cidadão que por suas lutas deve ser um "cidadão respeitado". Parece-nos uma forma diferente de dizer-se cidadão:

> *"Sem Terra tornou-se nome próprio. Nome de trabalhadores organizados lutando pela Reforma Agrária e para transformar a sociedade. (...) Sem Terra tornou-se sinal do resgate da dignidade de trabalhadores e trabalhadoras chamados vagabundos, chutados de um canto para outro. Conquistou, pela sua opção de entrar na luta, uma identidade: sou Sem Terra. Tornou-se, por causa do MST, um cidadão respeitado. E o MST nada mais é do que centenas de milhares de Sem Terra.* (MST, 1994: 5)

Podemos dizer que entram em cena os novos actores sociais no dizer de Sader (1988) e as "novas cidadanias" explicadas por Stoer e Magalhães (2003: 1):

> *"o contrato social, tal como a modernidade o desenvolveu, fundava-se na cidadania delimitada através do estado-nação. Este era a arquitectura política que garantia aos indivíduos e aos grupos um conjunto de deveres e protecções sociais e políticas em troca da sua desistência das identidades a nível local. Isto é, a sua lealdade já não se baseava em pertenças étnicas, familiares, religiosas e outras teias da tradição, mas naquilo que se assumia como sendo algo comum, como a cultura nacional, o território, a língua, etc".*

Acrescentam os autores que o processo de formação de identidades esteve associado a três esteios, a saber: "1. identidade nacional /Tu és/ Eu sou um súbdito de tal país'; 2.a identidade jurídica ou legal, 'Tu és/ Eu sou um detentor de direitos e deveres'; 3. a identidade subjectiva, 'Tu és/ Eu sou uma unidade consciente, racional e afectiva" (*ibidem*: 1) Ao olhar que assumo, a escola e o currículo em especial vêm tendo um papel significativo na produção de

subjectividades sob a conformação acima mencionada. Segundo Veiga-Neto (1995: 10) "a tarefa da Escola Moderna é habilitar o maior número de pessoas ao uso da razão e, assim, transformá-las em cidadãos".

De certa forma, estou a dizer do que Stoer e Magalhães (*op. cit*.) nomearam de "rebelião das diferenças" referindo-se a grupos e a indivíduos que durante muito tempo estiveram subordinados às formas de subjectivação fundadas no estado-nação e que passam a assumir-se como alteridade configurando um processo de resistência às formas consolidadas por este estado. De facto, diferentes movimentos sociais têm representado bem essa rebelião das diferenças, o que está em consonância com os estudos pós-coloniais de Bhabha (2000), no que diz respeito ao "híbrido", como aquele que carrega em si as marcas do poder mas também as marcas de resistência. No discurso dos Movimentos Sociais está presente esta narrativa da resistência, ao que reconhecemos hoje como opressão pós-colonial advinda do impacto das relações de poder entre as nações e também as relações de poder instituídas no âmbito das relações locais, nas quais a educação é uma vertente.

Os enunciados da região discursiva da transnacionalização da educação referem-se também à construção do sujeito colectivo, com realce para os que advém da especificidade de género. Ao defender a autonomia da mulher e a igualdade entre géneros, mediante a educação de adultos, pretende-se fazê-lo "educando al hombre y la mujer de modo que se compartan mejor las múltiples tareas y responsabilidades"; e também "aletando a la mujer a organizarse para promover una identidad colectiva yu crear organizaciones femeninas que fomenten el cambio" (UNESCO, 1997: 312).

Embora as questões de género estejam presentes nos enunciados da região discursiva da política educacional, existe uma ênfase na instituição de uma identidade de cidadão condicionada à superação das discriminações culturais em relação a idade:

> *A superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares é uma possibilidade para que a EJA mostre plenamente seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana face à ética, à estética, a constituição de identidade, de si e do outro ao direito ao saber"* (CNE/ Parecer, 11/2000: 149).

A educação de jovens e adultos é, pois, vista como uma possibilidade "de abertura para o mundo contemporâneo em seus desafios e exigências mais urgentes e um dos meios de reconhecimento de si como sujeito e do outro como igual" (CNE/ Parecer, 11/2000: 149) e relaciona a inserção dos indivíduos nos processos educacionais como condição para a construção da identidade de cidadão. De certa maneira, é ainda uma visão de construção de identidades sob o governo do discurso do estado-nação, diferente da perspectiva dos movimentos sociais tal como apresentamos. Portanto, o sujeito que se está a definir é o sujeito cidadão. E a educação, em um sentido mais cultural, está orientada para fortalecer a autoconstituição de sujeitos que num sentido político, é uma construção da cidadania. Cidadania essa entendida para além da afirmação do indivíduo e do sentido comunitário, ou seja, como categoria política, como factor dinamizador da civilidade.

Na região discursiva académico educacional há uma afiliação a teorias que vêem os processos de construção identitária, que reconhecem a pluralidade e também a necessidade de formação de docentes para a "pluralidade cultural" através de estágios supervisionados e de um trabalho com teorias desenvolvidas em diferentes campos de saber (GT Currículo, Canen, 1999: 13). Indicam-se os "aportes pós-modernos, particularmente pós-colonialistas" como justificativa para que "a constituição dessas identidades propriamente ditas" sejam objecto de atenção. Define-se "quatro dimensões (..) na análise da categoria identidade: seu caráter de construção, sua hibridização, sua relação com a diferença e sua representação em práticas educacionais" (GT Currículo, Canen, 1999: 5).

Do ponto de vista das práticas pedagógicas, nomeadas por Foucault (1994) como técnicas de subjectivação, observamos nos enunciados uma técnica por excelência justificada como estratégia identitária às "histórias de vida", seja através das suas histórias pessoais, seja através de histórias que falem de costumes, artes de ser e de viver de antepassados. E essas histórias de vida são justificadas na perspectiva de reconstituição da auto-estima dos indivíduos envolvidos na educação de jovens e adultos. É dito: "a recuperação da auto-estima, da identidade pessoal e cultural e o reconhecimento mútuo dos educandos envolve a rememoração de suas histórias de vida, de seus projetos e expectativas" (MEC, 1997: 174). Ou, ainda, é justificada como uma forma de valorização das tradições culturais

> *"na recuperação das histórias de vida dos alunos, tem papel importante a valorização das tradições culturais e do saber prático que os educandos detêm"* (*ibidem*: 174).
>
> *"Outro aspecto importante refere-se à recuperação das festas e tradições locais. Investigar a origem desses eventos culturais é uma boa oportunidade de trabalhar noções de tempo passado e presente e ampliar os referenciais culturais dos alunos, ao mesmo tempo em que se abre espaço para que eles relembrem das tradições do seu local de origem, falando e escrevendo sobre sua vivência anterior"* (*ibidem*: 177).

As histórias de vida funcionam, nessa perspectiva, como ferramenta significativa para viabilizar o projecto de uma educação na perspectiva intercultural, na educação de jovens e adultos. As possibilidades dessa ferramenta didáctica têm motivado grande parte dos educadores e das educadoras no sentido de partirem das informações possibilitadas através dessas histórias para mobilizarem os conteúdos curriculares das diferentes áreas disciplinares e, de certa forma, conferirem elementos para as experiências didácticas com os "temas geradores".

Mas, as histórias de vida, podem ser vistas também de outra forma pois, ao dizer de si mesmo, tal como ao falar as verdades de si sobre a sua sexualidade, sobre os seus pecados, sobre os seus saberes, as suas formas de ser, o indivíduo, em diferentes centros/locais de poder (a aula por exemplo), torna-se um objecto de saber para si próprio e para os outros (o psicólogo, o padre, o professor, o coordenador), isto é, torna-se objecto de conhecimento. E como este é um processo discursivo que é definido por quem propõe o recurso à estratégia de

histórias de vida, embora geralmente justificada numa perspectiva de emancipar o indivíduo, ela é também um processo regulador, ou, no dizer de Marchal (1994: 26), "é um processo controlador". Para este autor "a chave para a tecnologia do eu supõe a possibilidade de dizer-se a verdade sobre si próprio" (*ibidem*).

Para além das narrativas de vida, há uma gramática voltada para as situações de recuperação de auto-estima, de auto-imagem, de autonomia e de relação directa com a construção da identidade:

> *"A imagem que os educandos têm da escola tem muito a ver com a imagem que têm de si mesmos dentro dela. Experiências passadas de fracasso e exclusão normalmente produzem nos jovens e adultos uma auto-imagem negativa"* (MEC, 1997: 43).

> *"É especialmente importante, no trabalho com jovens e adultos, favorecer a autonomia dos educandos, estimulá-los a avaliar constantemente os seus progressos e suas carências, ajudá-los a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza"* (*ibidem*: 46).

> *"Um aspecto fundamental da inserção de jovens e adultos nesses programas é o fortalecimento de sua auto-estima, a afirmação de sua identidade como cidadãos de direitos e como seres produtivos e criativos, intelectualmente capazes, detentores e produtores de cultura"* (*ibidem*: 174).

Larossa (1994: 37) afirma como uma das inércias no campo pedagógico a "ocultação da própria pedagogia como uma operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas, e a crença arraigada de que as práticas educativas são meras 'mediadoras' onde se dispõem os 'recursos' para o desenvolvimento dos indivíduos". Ou seja, a escola determina os referentes e os critérios de desenvolvimento dos sujeitos, disfarçando-se num vocabulário pedagógico que parece ter uma "relação do sujeito consigo mesmo: auto-conhecimento, auto-estima, auto-controle, auto-confiança, autonomia, auto-regulação e auto-disciplina" (*ibidem*: 38). Trata-se de um vocabulário bem afinado com a gramática do discurso pedagógico do campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil, em particular na região discursiva de política educacional, mas que não corresponde a situações reais de autonomia dos sujeitos.

Em síntese, sendo o sujeito o resultado dos dispositivos que o constróem como tal, defendemos que o sujeito multicultural é construído historicamente no limiar entre a modernidade e a pós-modernidade. Na mesma formação discursiva pela interculturalidade (no campo curricular da EJA) há um discurso do cidadão da modernidade e, ao mesmo tempo, um discurso do cidadão multicultural identificado pela organização da sociedade civil, o que, ao nosso olhar, dá a esse discurso um carácter híbrido, se considerarmos que a sociedade civil é também identificada na organização dos estados modernos.

Entende-se que as lutas políticas no campo da cultura produzem processos híbridos de emancipação/regulação da diferença cultural, seja através da transformação dos objectos de saber em produtos de consumo seja na produção de práticas discursivas que em sua materialidade buscam distanciar-se do *ethos* da globalização predominante. Ou seja, aprisionados no tempo histórico das globalizações, forças sociais, em luta permanente, ora conseguem dar passos, estratégias na direcção de relações interculturais justas, solidárias, ora essas mesmas conquistas governadas pelo mercado de consumo passam a constituir-se como problemas. É preciso que se mantenha uma permanente vigilância pois a governação do discurso pela interculturalidade, na perspectiva da globalização, traduz-se sempre em processos de regulação e de limite das cidadanias multiculturais.

**Considerações finais**

O discurso da "cidadania multicultural" no cerne das políticas educacionais pode ser entendido como o reconhecimento de que a diferença cultural tal como defende Bhabha (2000:63) "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, de referência, aplicabilidade e capacidade". Nesse sentido, deve o discurso sobre a construção do cidadão multicultural ser problematizado no âmbito das lutas culturais instituídas nas relações entre racionalidades ocidentais e experiências de alteridades multidimensionais de classe, raça, etnia, geração, religião, sexualidade.

Parece querer afirmar também que a mesma Modernidade que tão bem empreendeu a cidadania, a democracia representativa, a liberdade de expressão criou também as formas disciplinares de normalizar a vida dos homens e mulheres das cidades anunciadas na afirmação de Foucault "as luzes que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas" de certa maneira mostrando as oposições intrínsecas entre o conceito de cidadão e de normalidade.

Os limites da democracia representativa como um lugar de produção da cidadania multicultural pode ser entendido a partir da própria problematização de sua condição de geradora de cidadãos sociais clássicos tal como defende Oliveira (2004). Para esse autor:

> "o*s conflitos gerados pela concorrência intercapitalista são tão intensos que a democracia representativa não dá conta. O capital procura atalhos... Aos poucos, parece que (...) a burguesia começa dispensar a política, a mediação entre seu poder social e o poder estatal... Nas periferias, avassaladas pela globalização e o neoliberalismo, o fenômeno é aterrador. De um lado, a burguesia joga por fora da democracia. De outro, as classe dominadas estão corroídas pela globalização, marginalização e ressignificação do trabalho"*

Acrescenta Oliveira (ibidem) ao analisar o caso específico da União Européia com a instituição do parlamento comum:

*"o próprio poder deste parlamento é muito reduzido, e certos mecanismos supranacionais funcionam como o que Foucault chamava de dispositivos que anulam a política. O Tratado de Maastrich, por exemplo, retira dos Estados a condição de serem alcançados pela política. A cidadania perde a capacidade de intervir nestas instituições, que se tornam caducas. Anulam-se mecanismos fundamentais - como a construção de consensos, em geral lenta e complexa".*

Neste sentido, considero que é importante problematizar essa vontade de verdade do saber/ser do sujeito colectivo/ multicultural nos tempos actuais pelos riscos de estarmos ao pedagogizar a diferença estarmos a fazer também embalagens bem iguais, bem quadradas e, nessa embalagem, também colocarmos os sujeitos sociais e culturais.

Ao mesmo tempo, é preciso estar alerta para as categorias de sujeito que se estão a definir, tanto por grupos conservadores como por grupos progressistas. Tal como nos alerta Gonçalves e Silva (1998: 32), há, de facto, uma tradição em definir os sujeitos [das políticas públicas] por categorias amplas e vagas como por exemplo, camadas populares e classe operária, sem nenhuma distinção em termos de género e de raça. É importante associar a essa enunciação em categorias amplas as especificidades dos grupos/pessoas que elas comportam.

A posição que defendo encontra suporte na democracia radical compreendida como a que representa a participação dos movimentos sociais e incorpora a concepção mestiça de direitos humanos concepção defendida por Boaventura de Souza Santos; à teoria pós-colonial em sua contraposição ao modelo de racionalidade eurocêntrica, e ao realce aos testemunhos de minorias que intervém nos discursos da modernidade tentando dar uma normalidade às historias de povos, raças, nações, comunidades, dos discursos feministas, dos discursos de raça, dos discursos étnicos; e, no plano pedagógico, sustento a possibilidade de uma prescrição dialógica como uma negociação no contexto das lutas culturais.

Nesse sentido, entendo ser preciso incorporar as experiências sociais de organizações sociais em redes a exemplo das redes de economia solidária no campo econômico e as redes de movimentos sociais e culturais no campo político assim como os modos de enunciação desse discurso através, por exemplo, de legislações específicas por ações afirmativas, a problematização da industria cultural voltado para as diferentes dimensões da alteridade. Significa também o trabalho com temas culturais; e também uma possibilidade para olharmos para os materiais didáticas como artefatos culturais que têm implicações na opção por um ensino sexista ou não-sexista, racista ou não-racista, ou, ainda, uma possibilidade de superar os essencialismos e proporcionar um reconhecimento do processo histórico que determina formas de fixação do Outro nas suas diferentes dimensões, questão hoje fundamental no campo da educação.

Essas questões são, no meu entender, as questões fundamentais para o campo educacional, campo que atua como dispositivo de normalização da cultura, isto é, um campo

com potencial para qualificar ou desqualificar pessoas a partir de um tipo ideal de normalidade, tal como acontece com a produção de objetos de saber-poder-ser.

Do que está exposto dizemos, em síntese, que as políticas educativas sustentadas no discurso pós-colonial podem ter um papel muito importante na construção estratégias de desvelamento de formas de produção de sujeitos e das próprias formas dos sujeitos se produzirem.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS**


BHABHA, Homi (2000) *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Autêntica.

CANEN, Ana (1999) "Multiculturalismo e Formação Docente: Experiências Narradas" in REUNIÃO ANUAL ANPED, 22ª, Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século, Caxambu (MG). *Trabalhos e comunicações*. Texto completo publicado em compacr disk. Rio de Janeiro: Mundo Virtual.

CANEN, Ana, ARBACHE, Ana Paula e FRANCO, Monique (2000). "Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses", in *ANPEd.* [On –line], www.anped.org.br/gt1.htm, 10/12/2000.

CASSIMIRO, Alice Ribeiro (1997) "Pluralismo Cultural e Políticas de Currículo Nacional: Análise Preliminar do tema Transversal Pluralismo Cultural dos PCNs", in *ANPEd* [On – line], www.anped.org.br, 07/10/2000.

COSTA, Marisa V.(1998b) "Currículo e Política Cultural" in Mariza Vorraber Costa (org) *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DPeA, 37-68.

COSTA, Mariza Vorraber (1999) "Estudos Culturais- Um Campo Interdisciplinar", in Mariza Vorraber Costa (org.) Estudos Culturais em Educação. No prelo.

FOUCAULT, Michel (1994) *História da Sexualidade I* A Vontade de Saber. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

FOUCAULT, Michel (1995) *A Arqueologia do Saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FREYRE Gilberto (1975) Casa *Grande e Senzala.* Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

GOHN, Maria da Glória (1992) *Movimentos Sociais Populares e Educação*. Questões de Nossa Época. São Paulo: Cortez Editora.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, e PETRONILHA Beatriz Gonçalves (1998) *O Jogo das Diferenças* O Multiculturalismo e seus Contextos. Belo Horizonte: Autêntica.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA (1998) "Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos", *Revista Brasileira de Educação*, 9, 30-50.

GRÜNER, Eduardo (2002) *El fin de las pequeñas historias.* De los estudios culturales al retorno (imposible de lo trágico) Buenos Aires: Paidós.

LAROSSA, Jorge (1994) *Pedagogia Profana*: Danças, piruetas e mascarados. Belo Horizonte: Autêntica.

MARANHÃO, Helena P. (2000) "A Diversidade e seus Sentidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais- 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental: Questões Prévias", in *ANPEd* [On - line] www.anped.org.br, 07/10/2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (1997a) *Currículos e Programas no Brasil.* Campinas, SP: Papirus.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.) (1997b) *Currículo: Questões Atuais*. Campinas, São Paulo: Papirus.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (1998) "A Crise da Teoria Curricular Crítica", in Mariza Vorraber Costa *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DPeA, 11-36.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.)( 1999) *Currículo, Cultura e Sociedade*, São Paulo: Cortez.

PARAÍSO, Marlucy A.(1997) "Currículo Etnia e Poder. O silêncio que discrimina", in *ANPEd*. [On - line], www.anped.org.br/gt1.htm, 07/10/2000.

PARAÍSO, Marlucy A.(1998) "Currículo e Identidades: A produção de género, sexualidade e etnia na formação da professora", in *ANPEd* [On – line] www.anped.org.br/gt1.htm, 11/10/2000.

PRADO, Guilherme T. (1999) "Currículo e Linguagem: Contribuições para o debate a partir do conceito de género no discurso", in *ANPEd.* [On – line], www.anped.org.br/gt1.htm. 11/10/2000.

SAUQUILLO, Julián (2001) *Para Leer a Foucault.* Madrid: Alianza Editorial.

SILVA, Tomaz Tadeu (1994a) "O Adeus às metanarrativas Educacionais" in Tomaz Tadeu Silva (org) *O Sujeito da Educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes

SILVA, Tomaz Tadeu (org.) (1995a) *Alienígenas na Sala de Aula*. Uma Introdução aos estudos culturais em educação . Petrópolis, RJ: Vozes.

SILVA, Tomaz Tadeu (1996) *Identidades Terminais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

SILVA, Tomaz Tadeu (1999) *O Currículo como Fetiche*, a poética e a política do texto curricular - Belo Horizonte: Autêntica,

STOER, Stephen R. e MAGALHÃES, António M. (2003) "Novas Cidadanias, Reconfiguração do Contrato Social e Educação" (texto policopiado)

VEIGA-NETO, Alfredo (1995) (org) *Crítica Pós – Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina.

VEIGA-NETO, Alfredo (1998a) "Culturas e Currículo" [On – line] www.file://A:\sertao.htm, 08/06/1999.

LEGISLAÇÃO

BRASIL, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394/96). *Diário Oficial da União*, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto / Conselho Nacional de Educação Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.