

O paradoxo da tolerância no discurso multicultural

The tolerance paradox in the multicultural speech

Gilcilene Dias da Costa*

Resumo

Tendo em vista a ampla repercussão que a temática da tolerância vem conquistando no bojo das questões multiculturais e a ambigüidade de seus desdobramentos nas práticas culturais de diferentes sociedades, o presente trabalho pretende seguir uma linha de problematizações em torno do paradoxo da tolerância cultural em nosso tempo, quando, simultaneamente, presenciemos crescentes manifestações de sentimentos de ódio e abjeção perante os nomeados “outros” (grupos, povos, culturas, religiões...), enquanto se vêem aumentadas as tentativas de se buscar compreender a alteridade do ponto de vista da tolerância e do respeito às diferenças. Tomando como *corpus* de análise a revista *Nova Escola* – um poderoso artefato pedagógico e cultural que atua com notável abrangência especialmente entre escolas do ensino fundamental –, o trabalho analisa as seguintes edições da revista: “Viva a diferença, abaixo o preconceito!” (dezembro/1997), “O silêncio vai acabar!” (março/1999) e “O índio redescoberto!” (abril/1999). Com essas análises, busca-se problematizar o discurso da tolerância no bojo da teorização multicultural, a “entrada” do multiculturalismo na educação brasileira em suas respostas ao problema da diferença cultural e os modos pelos quais as diferenças relativas à raça/etnia vêm

sendo narradas e/ou silenciados no currículo escolar. Ao assumir as perspectivas teóricas dos estudos culturais, do pós-colonialismo e de recentes teorias da diferença na educação, o texto levanta os seguintes argumentos: o multiculturalismo – embora se erga como campo político e teórico dos mais percorridos no meio educacional contemporâneo, com vistas à efetivação de práticas pedagógicas culturalmente orientadas e politicamente comprometidas com as lutas históricas de grupos e culturas socialmente excluídas –, ao tentar responder ao problema da diferença cultural via paradigma da tolerância, acaba restringindo as diferenças à convivência pluralista entre as culturas; com isso, o multiculturalismo acaba encobrindo nas vestes do discurso “politicamente correto” uma ideologia de assimilação colonial frente ao “outro”, mantendo-o a distância – embora amparado na égide da “tolerância aceitável”.

Palavras-chave: multiculturalismo, tolerância, paradoxo, identidade, diferença.

* Mestre e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA/Campus de Altamira). E-mail: gil1407@terra.com.br.

Introdução

Ultimamente, questões relacionadas às políticas de identidade e diferença têm ocupado lugar de destaque entre muitos fóruns de discussão intercultural, apoiados em perspectivas teóricas as mais diversas. Talvez uma das razões pela qual a temática da tolerância venha conquistando certa centralidade em nossos tempos esteja ligada à constância de conflitos de natureza étnico-cultural, religiosa, política, econômica etc., muitos dos quais se agravam em dimensões alarmantes. Paradoxalmente, tais embates traduzem, simultaneamente, crescentes manifestações de sentimentos de ódio e abjeção frente aos nomeados *outros* (grupos, povos, culturas, religiões...), enquanto se vêem aumentadas as tentativas de se buscar compreender a alteridade do ponto de vista da tolerância e do respeito às diferentes culturas.

As observações de Silva a respeito de nossa contemporaneidade apontam para um tempo paradoxalmente constituído. Afirma o autor que, por um lado, “*vivemos paradoxalmente* um tempo onde novas identidades emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, um tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades” (2001, p. 7). Nesse aspecto, estamos diante de um mundo onde coexistem perspectivas as mais diversas de emancipação humana e identitária – responsáveis, em boa parte, pela emergência/transgressão de dife-

rentes modos de viver as culturas, as religiões, as sexualidades... Contudo, num outro aspecto, vivemos também num tempo-mundo marcado por incansáveis tentativas de afirmação/fixação de identidades hegemônicas que insistem em fazer do *outro* um corpo “dócil” a ser conformado e enquadrado em rígidos sistemas de normalização. Trata-se, nesse caso, de “um mundo onde zelosos guarda-fronteiras tentam conter a emergência de novas e renovadas identidades e coibir a livre circulação entre territórios – os geográficos e os simbólicos” (SILVA, 2001, p. 8).

Nesse cenário, o multiculturalismo se ergue como um influente campo político entre diversas teorias educacionais, artefatos culturais, movimentos sociais etc., propondo-se analisar os processos de produção de identidades e diferenças culturais, as formas de conhecimento tradicionalmente corporificadas no currículo e as diversas instâncias produtoras de cultura (tais como escolas, televisão, cinema, jornais, revistas, publicidades etc.), com vistas à efetivação de práticas pedagógicas culturalmente orientadas e politicamente comprometidas com as lutas históricas de grupos e culturas socialmente excluídos.

No Brasil, inúmeras propostas educacionais têm surgido apoiadas na perspectiva de um currículo multicultural como possibilidade de diminuição das fronteiras culturais, apostando na “valorização da diversidade cultural” e no “respeito e tolerância às diferenças” – conforme prescrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN), em suas diretrizes gerais para o ensino fundamental (tema transversal *Pluralismo cultural*).

Partindo da perspectiva teórica dos estudos culturais, do pós-colonialismo e de recentes teorias da diferença na educação, este trabalho visa problematizar o discurso da tolerância no bojo da teorização multicultural, a “entrada” do multiculturalismo na educação brasileira em suas respostas ao problema da diferença cultural e os modos pelos quais as diferenças relativas à raça/etnia vêm sendo narradas e/ou silenciadas no currículo escolar. Toma como *corpus* de análise a revista *Nova Escola*¹ – um poderoso artefato pedagógico e cultural que atua com notável abrangência no ensino fundamental –, com destaque para as seguintes edições da revista: “Viva a diferença, abaixo o preconceito!” (dez. 1997), “O silêncio vai acabar!” (mar. 1999) e “O índio redescoberto!” (abr. 1999).

A pesquisa conclui que o multiculturalismo, ao tentar responder ao problema da diferença cultural, não escapa às críticas oriundas de perspectivas teóricas (como é o caso dos estudos culturais e do pós-colonialismo) que ponderam quanto à restrição das diferenças à convivência pluralista entre as culturas, sustentadas no discurso da tolerância. Alega-se que o multiculturalismo, ao apoiar-se no discurso do “politicamente correto”, chega muitas vezes a encobrir uma ideologia de assimilação colonial e a produzir “diferencialismos” (SKLIAR, 2002), pois, ao instituir *lugares* (para as identidades “desejáveis”) e *não-lu-*

gares (para os “diferentes”), acaba designando “quem são os diferentes”, ou seja, aqueles(as) que historicamente carregam a marca da exclusão social, herança da dominação colonial.

Multiculturalismo e tolerância

De modo geral, pode-se dizer que o *multiculturalismo* teve início na primeira metade do século XX em países cuja diversidade cultural – provocada, em grande parte, por fenômenos migratórios que se intensificavam em todo o mundo – representou um sério problema social para a consolidação das unidades nacionais. Desde a sua origem, o multiculturalismo aparece como “princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 20).

No início, os movimentos multiculturalistas expressavam apenas as reivindicações de grupos étnicos; porém, em decorrência dos inúmeros confrontos culturais que ocasionavam preconceitos e discriminações raciais, de classe, de gênero, de sexualidade, o multiculturalismo, passou a abarcar, a partir da segunda metade do século passado, um universo cultural mais amplo. Contando, inicialmente, com a aliança dos movimentos de negros, mulheres, homossexuais e de outros grupos culturalmente organizados, as vanguardas multiculturalistas solidi-

ficam uma luta política, institucional e jurídica em favor dos direitos humanos e civis.

É importante frisar que, apesar da grande evidência e repercussão do multiculturalismo como “retórica da moda” no mundo contemporâneo, não pode ser visto como um fenômeno recente ou exclusivo desses tempos, pois as culturas sempre foram plurais e os debates em torno da diversidade cultural datam de longas épocas. Contudo, é bem verdade que a *explosão multicultural* é, atualmente, um acontecimento. Isso em decorrência de pelo menos três importantes fatores:

- a) as constantes guerras e conflitos interculturais que colocam em jogo hegemonias nacionais e a sobrevivência de povos e culturas;
- b) as lutas instituídas, há mais de duas décadas, pelos movimentos feministas, gays, negros, indígenas etc. e que a cada dia ganham novos adeptos em prol dos direitos humanos, do respeito às diferenças e contra o *apartheid* cultural;
- c) a explosão midiática, que passa a assumir grande participação nesse processo, considerando-se a visibilidade, ao menos parcial, dessa multiplicidade de diferenças.

O multiculturalismo, como retórica da moda, apesar de conquistar crescente influência em diversos cenários sociais, tem sua “entrada” na educação brasileira bastante formalizada e atrelada às prescrições normativas das diretrizes curriculares para uma educação multicultural. Assim, seu

discurso parece entrar “lateralmente” nas escolas – e mesmo na revista *Nova Escola* – por uma porta que se abre *esporádica e episodicamente* em momentos e situações considerados “delicados” ou específicos, que ameaçam a convivência multicultural (cito como exemplos na revista: situações de racismo e discriminações, problemas nas relações de gênero e sexualidade...) – “O que fazer quando a classe estigmatiza e discrimina um colega que acha afeminado?”; ou ainda em datas comemorativas e “folclóricas” (como o Dia do Índio, descobrimento/independência do Brasil, abolição da escravidão, Dia Internacional da Mulher, dos imigrantes, da consciência negra etc.) – “Aproveite o dia 13 de maio para ensinar a importância do fim da escravidão”; “o folclore brasileiro é riquíssimo. Nas festas juninas, explore as diferenças regionais”; “alunos visitam comunidade de descendentes de escravos em aula prática de Pluralidade Cultural”, dentre outros.

Duschatzky e Skliar analisam essa entrada do ponto de vista de um duplo movimento que tem significado: “por um lado, uma *entrada folclórica*, caracterizada por um percurso turístico de costumes, e *escolarizada*, que converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista de festas escolares; por outro lado, a reivindicação da localização (da diversidade cultural) como *retórica legitimadora da autonomia institucional* passa a ser outro modo de tradução educativa do discurso multiculturalista” (2000, p. 171). Por sua vez, Canen

e Grant (2001, p. 182) consideram que o enfoque episódico atribuído às questões da diversidade cultural na educação – especialmente através dos PCN – corresponde a uma visão conservadora do multiculturalismo, haja vista que pretende “trazer a diversidade cultural em termos folclóricos, fenomenológicos, assumindo que as informações sobre costumes, ritos, tradições etc. serão suficientes para o respeito à pluralidade cultural”.

Embora haja restrições políticas e teóricas entre perspectivas multiculturais *conservadoras e críticas*,² observa-se que tais abordagens apóiam-se em noções demasiado etnocêntricas e essencialistas de cultura e identidade – entendidas como “consenso” e “unidade” cultural. Nessa perspectiva, as identidades são vistas como parte de um universo de existência “pacífica” e “consensual”, ou seja, uma espécie de “mosaico multicultural” onde o diverso se converte na fonte luminosa de um projeto multicultural pretensamente homogêneo e regulador, que diminui e obstaculiza as possibilidades de as diferenças existirem como vivências singulares no interior dos próprios grupos e movimentos culturais. Como consequência, mantém-se o outro a distância, adiando-se possíveis cruzamentos interculturais. Num outro aspecto, sabe-se que o discurso da *tolerância* cultural constitui uma das mais fortes bandeiras do multiculturalismo.

Ao apoiar-se em posições socialmente aceitas e pedagogicamente recomendadas de apelo à tolerância cultural, o multiculturalismo chega,

muitas vezes, a encobrir uma “ideologia de assimilação” (McLAREN, 2000) que simplesmente autoriza os outros a que continuem sendo apenas “outros”, porém sob a égide de uma tolerância regulada. Ao meu ver, por mais edificante que a política da tolerância possa parecer, impede, em muitos casos, o reconhecimento das identidades e diferenças como produções culturais e históricas extremamente conflitantes, disputadas, imersas em complicadas relações de poder.

Nesse sentido, talvez um dos paradoxos mais marcantes das sociedades multiculturais esteja no fato de que, ao mesmo tempo em que os indivíduos são convocados à “tolerância” e à convivência mútua, fica decretada a impossibilidade de a diferença ultrapassar as fronteiras da designação e do “fetiche” para falar de si e habitar um mundo fora das modernas e consagradas “referências” identitárias.

Entre os argumentos favoráveis ao multiculturalismo, Moreira (2001, p. 17) esclarece que “as tensões e as críticas a ele dirigidas (ao multiculturalismo) podem tanto favorecer o avanço do conhecimento na área como estimular propostas curriculares renovadas que visem a preparar cidadãos e docentes capazes de bem viver e atuar em sociedades cada vez mais multiculturais”. De outra parte, registram-se também, no campo educacional brasileiro, as sólidas discussões teóricas sobre os modos de se conceber a “resposta” multicultural ao problema da diferença, procurando-se evitar simplificações e reduções apressadas do campo teórico

das diferenças ao domínio pluralista da diversidade cultural.

Algumas das alternativas teóricas às “respostas” do multiculturalismo têm sido formuladas pela perspectiva intercultural da educação (FLEURI, 1998; 2002), a qual preconiza a análise da natureza multicultural das sociedades contemporâneas sem deixar de reconhecer o caráter complexo e multidimensional das relações entre sujeitos de culturas diferentes. De modo complementar, Canen e Grant (2001) consideram que a perspectiva intercultural crítica deve não apenas desestabilizar estereótipos baseados em raça, gênero, classe social e identidade cultural, mas também analisar e transformar as mensagens culturais etnocêntricas no currículo e nas práticas pedagógicas que costumam “condenar” grupos cujos valores culturais são diferentes dos hegemônicos ao fracasso escolar.

Por sua vez, Hopenhayn (2001) nos fala de relações *transculturais*, ou seja, da possibilidade de se viver com o “culturalmente-outro” a experiência de uma certa “viagem transcultural”.³ Trata-se de um processo em que o sujeito busca ampliar suas relações culturais experimentando encontros com o “culturalmente-outro”. Nesse processo, ambos se permitem compartilhar afinidades e conflitos, recriando-se com particular intensidade.

Com relação ao paradoxo da tolerância, o pós-colonialismo⁴ demonstra, na contramão do discurso multicultural, a insuficiência da retórica da diversidade perante o problema da diferença, pois a idéia de que as culturas são diver-

sas – devendo ser “toleradas” – cria a falsa ilusão de uma convivência pacífica e acaba suprimindo, no protótipo do “caldeirão multicultural”, as diferenças existentes entre as culturas. Nesse sentido, embora haja uma certa “acolhida” e estímulo à diversidade cultural, há sempre, e paradoxalmente, uma correspondente *contenção da diferença* por meio de uma “norma” instituída e administrada pela própria sociedade que “hospeda” essas culturas, servindo para mascarar os etnocentrismos dentro dos próprios circuitos culturais.

E no Brasil, existe preconceito?

Esta parece ser a pergunta central da qual parte a revista *Nova Escola* ao tentar “esclarecer” ou mesmo problematizar algumas das habituais construções de *raça* em nossa sociedade, as quais historicamente têm servido de orientação e norma para a maioria de nossas práticas culturais.

Em relação ao preconceito racial, a revista escreve: “Pouco se fala disso, mas também na escola os negros sofrem com o preconceito. Essa situação pode mudar” (mar. 1999, p. 7). Com essa frase, inicia a reportagem “O silêncio vai acabar!”, que traz como principal objetivo contribuir para o combate ao *racismo*, pela divulgação de variadas atividades pedagógicas sugeridas por escolas e professores(as).

De início, tenta-se mostrar que é possível combater o racismo nas escolas

partindo de ações consideradas relativamente simples, tais como: “Desfile ‘Afro’ melhora auto-estima”, “Uma galeria para os famosos da raça”, “Rosas e pintinhos ensinam a tolerância” etc. Enfatiza-se que o combate ao preconceito pode ser bem mais eficaz se os assuntos forem abordados de maneira “lúdica”, de modo que as crianças consigam formular o seguinte conceito: “Em sua essência todas as pessoas são iguais.” Contudo, as estratégias utilizadas parecem não surtir os “efeitos” desejados:

Uma professora se dirige a uma turma de crianças e pergunta: *se todas as pessoas são iguais, quem da sala gostaria de dançar com uma pessoa negra?*. Meninos e meninas reagiram igualmente: *ouviram-se risinhos, trejeitos de desdém e muitos Eu, não!*. Um aluno disse que branco deve dançar com branco e negro com negro (N. E., mar. 1999, p. 9).

Diante de formas explícitas de racismo, a revista procura simplesmente demonstrar que “as diferenças entre as pessoas estão (apenas) na cor... e nas idéias inconscientes que as crianças trazem de casa” (N. E., mar. 1999, p. 8), e que, por meio de atividades lúdicas a serem desenvolvidas com as crianças, “é possível ensinar a tolerância e praticar a diversidade cultural nas escolas”. Desse modo, parece-me importante destacar que, embora os textos escritos e ilustrados da revista favoreçam abertura à problemática do racismo na educação, seus modos de apresentação, parecem contribuir para a constituição de representações impregnadas de racismo, as quais muitas vezes desembocam em atitudes de

diminuição do outro, mesmo onde se pretende supostamente “denunciá-lo”. Por vezes, a sensação que se tem é a de que esses textos agem como se tentassem “apagar” o rastro das relações sociais que o produziram.

Ao considerar que o *racismo*⁵ corresponde às “idéias inconscientes que as crianças trazem de casa”, a revista recomenda, caso alguém “se declare” racista, que os esforços dos(as) professores(as) devem ir no sentido de fazer a pessoa “mudar de opinião” e não mais se declarar racista. Procurando ensinar que “preconceito se desaprende na escola”, a revista mostra como enredos de livros podem ajudar professores e alunos a combaterem o preconceito em sala de aula. Acompanhe-se o relato de uma atividade que tem a seguinte chamada “Professora, eu sou racista!”. A atividade descrita consiste basicamente em perguntar ao aluno: “Você é preconceituoso?”. O desfecho da atividade vai na seguinte direção: “Após vários debates, alunos assumem o racismo e se convencem da necessidade de mudar de opinião” (N. E., mar. 1999, p. 13). Com essa dinâmica, o periódico indica que “o bate-papo pode render bons resultados, (pois) parte da turma que se assumia racista mudou de opinião e outros alunos prometeram refletir a respeito”.

Com relação aos aspectos “psicológicos” presentes nas atividades culturais propostas pela revista, pode-se dizer que, na ânsia de abordar questões de preconceito com alguma finalidade pedagógica, isto é, fazer os(as) alunos(as) saltarem imediatamente de

um estado de racismo para uma “mudança de opinião” ao final da atividade realizada, tais atividades acabam recaindo numa espécie de “psicologismo”, em virtude da supervalorização do domínio afetivo no trabalho pedagógico e da ausência de desdobramentos políticos sobre a temática.

Certamente, muitas das atuais ou “reformadas” formas de racismo advêm de histórias de colonização que nos ensinam que o racismo “não tem cor” ou, quando muito, considera-se que ele tem uma cor “preta”, ligada ao negro e à sua negritude. Nesse caso, muitas vezes chega-se ao absurdo de afirmar que só existe racismo porque o negro existe. Age-se e pensa-se como se não houvesse outras formas de racismo igualmente violentas contra diversas etnias (por exemplo, indígenas, judeus, muçulmanos, asiáticos, latinos etc.), que vivem às margens de uma *condição branca*, tomada como a justa medida para classificar povos, raças, etnias, territórios, como “inferiores” ou “terroristas”, isto é, como “racialmente outros”.

Na contramão do discurso colonial racista, podemos afirmar que o racismo tem, sim, *cor*. Não a cor negra de suas próprias vítimas, mas uma *cor* “branca” ligada à *branquidade* do silêncio que institui a invisibilidade de uma “norma” que nem precisa se fazer visível para imprimir seu ritmo regulador/controlador e para exigir formas de “preenchimento” do racismo de acordo com as tonalidades previamente definidas. É essa *cor branca* que, pela sua vontade de intrusão, vai,

aos poucos ou com tamanha rapidez, “tingindo” identidades e justificando a necessidade de novas tonalidades.

Na reportagem “O silêncio vai acabar”, quando interrogada sobre a cor de sua pele, uma menina negra manifesta a insatisfação de ser negra e o desejo de ser branca como Angélica,⁶ como forma de se livrar das atitudes racistas do tipo: “por que vocês acham que os negros têm essa cor?” Uma criança responde: “porque são feitos de porcaria!” (N. E., maio 1999, p. 13). Ironicamente, a professora passa a chamar a menina de “Angélica”.

Entretanto, o racismo não possui apenas *cor*; também tem *cheiro* e *corpo*, um corpo que procura viver sua diferença confrontando-se com uma violenta condição “branca”, que insiste em dizer como esse corpo deve ser e viver. Na revista, uma professora branca explica a origem do preconceito: “Se você pensar bem, vai ver que o preconceito é uma questão de cheiro. Nos negros, a melanina faz com que o cheiro fique mais forte. Hoje, esse preconceito melhorou com os anti-transpirantes que fazem com que não exista o cheiro. Não havendo o cheiro, não existe o porquê de o branco não conversar com o preto e vice-versa” (N. E., maio 1999, p. 13).

Representações como essas são responsáveis, em boa parte, pela ampla afirmação do preconceito contra negros e também contra outras raças e etnias que vivem sob o peso da discriminação em nossa sociedade. Em geral, essas representações externam preconceitos que reforçam ou coinci-

dem com binômios racistas que pejorativamente beiram à *animalidade* – “preto/sujo”, “preto/nojento”, “preto/feio”, “preto/maltrapilho”, dentre outros. Repudiando a apresentação de pessoas negras na revista de forma negativa e preconceituosa, um leitor assim escreve: “Na escola, nada oferece à criança negra uma identificação positiva com seus antepassados. O que se mostra a ela são membros de sua raça vendendo balas nos sinaleiros ou fazendo o serviço sujo. Estamos cheios disso...” (N. E., jun. 1997, p. 4).

A ampliação dos modos de ver o racismo em termos de *cor e cheiro* talvez indique que é possível analisá-lo muito além de palavras, imagens, narrativas ou histórias “sem-corpo” – representações comumente contempladas em “memoriais” de museus e registros históricos de nossas culturas. Talvez essa ampliação possa falar das ambigüidades que caracterizam nossa atual existência, isto é, de que estamos muito longe daquilo que o multiculturalismo proclama serem os “ideais” de respeito às diferenças e dignidade humana, e muito perto dos “ideais” da modernidade e seu projeto higienista; ou, ainda, signifique que, não obstante as agendas políticas e sociais que reúnem numerosos movimentos (como o de negros, índios, mulheres, homossexuais, portadores de deficiência etc.) em favor dos direitos humanos e contra a *apartheid* social, convivemos com outras tantas agendas políticas e culturais xenofóbicas, racistas, sexistas, homofóbicas, excludentes e em dimensões alarmantes.

As nuances de *cor e cheiro* do racismo produzem significados que têm sido amplamente disseminados pelo mundo por meio de atitudes, leis ou projetos racistas que, por vezes, se fazem visíveis e, noutras, obscuros. As análises de Bauman (1999, p. 14) a respeito dos ideais “higienistas” do projeto moderno em nossos tempos, têm demonstrado nesse projeto instituidor da ordem, que a guerra é ativada contra toda forma de “desvio”, indeterminação, ambivalência ou confusão, isto é, contra os que, na classificação dicotômica, estão situados como “o outro da ordem” – primeiro sujar, depois limpar.

Percorrendo as múltiplas formas em que a revista aborda a questão do preconceito, nota-se a presença de uma *norma (heterossexualidade e branquidade)* que orienta e informa o *quê e quem* lhe convém definir como gênero/sexualidade, raça/etnia, enfim, como “diferente”. Através da (in)visibilidade dessa norma, a revista demarca limites e lugares para pessoas, grupos, culturas, de acordo com determinadas referências identitárias. Nessas definições, os diferentes são sempre as mulheres e os negros, além de alguns “outros”, cuja ausência em sua pauta de discussão coloca-os na condição de apenas “outros” – embora estejam desde sempre compondo um universo de inclusão e exclusão. A obsessão pelo *outro* parece colocar-nos numa busca constante de fazer de sua existência uma estratégia segundo a qual podemos definir melhor o próprio terreno de nossas identidades.

Necessitamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas. Necessitamos do outro para, em síntese, poder nomear a barbárie, a heresia, a mendicância etc. e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 124).

Por vezes, o silêncio é uma das fortes estratégias de governo do outro, pois se lhe dá palavra e “visibilidade” para, em seguida, imprimir-lhe estratégias de captura e controle, com forte dose de tolerância regulada. Sob as vestes do silêncio, a *norma* produz efeitos muito mais eficazes se comparados às formas violentas e impositivas de aprisionamento do outro, ou seja, em muitos casos, e para quem conta com a norma a seu favor, torna-se mais produtivo permanecer em silêncio do que fazer barulho. Parece que “fazer barulho” é uma estratégia mais próxima da dominação colonial, ao passo que permanecer em silêncio é uma estratégia mais velada de nossos tempos pós-modernos. Eis que se trata, portanto, de uma *norma* que não precisa aparecer como dominante, muito menos como “vítima” de preconceito e discriminação, pois ela é sempre a norma que (in)visivelmente institui e determina quem pode ou não ser considerado diferente.

Para continuar pensando...

Em virtude da presença marcante do discurso multicultural nos tex-

tos da revista *Nova Escola*, acredito que fazer uma leitura crítica desses textos exige que sejam interrogados tanto pelo que *mostram* quanto pelo que *silenciam* na materialidade de seu tecido. Tal movimento pode não apenas “desestabilizar as constelações de fatos reificados e desfamiliarizar os mitos domesticantes, que servem frequentemente para legitimar relações existentes de poder e privilégio entre grupos dominantes” (GIROUX; McLAREN, 2000, p. 44), mas também assinalar a entrada do *outro* na revista como *diferença*, ou seja, como vozes que traduzem demandas de reivindicações de grupos e culturas há muito silenciadas e que, em razão da efervescência multicultural de nossos dias, passam a ganhar maior visibilidade no cenário social – com todas as vantagens e ônus que isso representa.

Considerando-se as ambigüidades que caracterizam o discurso multicultural, podemos afirmar que os modos de constituição de identidades e diferenças não são marcadamente representações estanques, sendo perfeitamente possível pensar criticamente os preconceitos em diversos contextos sociais (como família e escola, movimentos sociais etc.). E se os modos de constituição desses saberes e representações são reconhecidamente ambíguos, certamente também o são os “efeitos” por eles gerados, afinal, cada leitor(a) *olha* e *lê* diferentemente esses textos, fazendo uso (ou não) dessas construções.

As discussões aqui levantadas, de certa forma, contribuem para pen-

sarmos as identidades e as diferenças não com base em tempos fixos e sedentários, ou sob a “ilusão de fechamento”, mas pelo reconhecimento de que ambas se confluem em tempos fluidos e nômades, constituem-se por obra de um tríplice matiz intersticial que conjuga a experiência de *estar se dando, deixar de ser e estar sendo*. E nisso, talvez, possamos compreender os cenários culturais que se descortinam em nosso tempo através de perspectivas respeitosas de tolerância entre culturas diferentes, não sob formas violentas de subjugação do outro.

Tematizar criticamente as construções de identidade/diferença a partir do paradigma da tolerância no discurso multicultural pode contribuir para desafirmos concepções totalitárias e etnocêntricas de assimilação ao outro, percorrendo os campos da pedagogia e da cultura como territórios de luta sempre aberta à contestação e à negociação. Nesse sentido, circular por entre as dinâmicas dos textos culturais da revista *Nova Escola* torna-se absolutamente necessário se queremos perceber as redes de poder que neles operam.

Esse movimento de leitura e análise nos leva ao reconhecimento de que é preciso pensar a *diferença* de outros modos, combatendo os efeitos do hábito para produzir um *pensamento novo*, uma *escrita nova*. Produzir uma linguagem outra significa, pois, potencializar a escrita das palavras. E se reconhecemos que o currículo constitui identidades e diferenças (ou mesmo institui hierarquias – na medida em que funciona como um dispositivo que

subjativa e recoloca todos e cada um na dinâmica social), havemos de reconhecer também que ele abre espaços para pensarmos a diferença de outros modos. Nesse exercício do pensar, talvez comecemos por construir imagens que se contraponham aos modos de perceber as diferenças como “desvio” da norma e das identidades e passemos a vê-las como vivências singulares de pessoas, grupos, povos, culturas, em sua *experiência de estar sendo diferentes*.

Abstract

In view of the broad repercussion which the tolerance theme is conquering in the realm of the multicultural issues and the ambiguity of its unfolding in the cultural practices of different societies, this work intends to follow a line of issue making around the cultural tolerance paradox of our times, when we behold simultaneously growing demonstrations of hate and contempt feelings before the so called “others”, while one can see increasing attempts to understand the otherness from the point of view of tolerance and respect toward the differences. Taking as *corpus* of analysis the *New School* magazine – a powerful pedagogical and cultural artifact which acts as a remarkable embracement chiefly among primary education school –, the work analyzes the following issues of the magazine: “Long live difference, down with prejudice”! (December 1997), “Silence is going to end up!” (March 1999) and

“The rediscovered Indian!” (April 1999). With these analyses one seeks to make an issue out of the tolerance speech in the realm of multicultural theorization, the “entry” of multiculturalism into the Brazilian education in its responses to the issue of cultural difference and the ways in which the differences relating to race/ethnicity are being marked and/or silenced in the school curriculum. By assuming the theoretic perspectives of the cultural studies, from the post-colonialism and from the recent theories of educational difference, the text raises the following arguments: multiculturalism – although it rises as one of the most trodden political and theoretic fields in the contemporary educational milieu towards an elevation of pedagogical practices culturally guided and politically committed to the historical struggles of socially excluded groups and cultures –, by trying to respond to the issue of cultural difference by way of a tolerance paradigm, it ends up restricting the differences to the pluralistic conviviality among cultures; thus, multiculturalism ends up hiding under the garment of a “politically correct” speech an ideology of cultural assimilation before the “other one”, keeping him/her at bay – although protected under the aegis” of “acceptable tolerance”.

Key-words: multiculturalism, tolerance, paradox, identity, difference.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 10.
- CANEN, Ana; GRANT, Nigel. Conhecimento e multiculturalismo em políticas educacionais no Mercosul: limites e possibilidades. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.
- COSTA, Gilcilene Dias da. *Entre a política e a poética do texto cultural* – a produção das diferenças na revista Nova Escola. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 2003.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Educação e Realidade*, n. 2, v. 25, jul./dez. 2000.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FLEURI, Reinaldo M. *A questão da diferença na educação: para além da diversidade*. Texto apresentado no GT Educação Popular da 25ª ANPED. Caxambu, out./nov./2002.
- GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GONÇALVES, Luiz A. Oliveira; SILVA, Petronilha G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 24, 1996.

HOPENHAYN, Martín. Estilhaços de utopia. Vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A.; CANEN, A. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.

NOVA ESCOLA. SP: Fundação Victor Civita/Abril, 1986 - Mensal. Edições analisadas: dez. 1997; mar. 1999; abr. 1999.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Notas

- ¹ Trata-se aqui de um recorte elaborado a partir de minha pesquisa de mestrado concluída no ano de 2003, cuja dissertação fora apresentada ao PPGEDU/UFRGS sob o título *Entre a política e a poética do texto cultural* – a produção das diferenças na revista Nova Escola, sob orientação da professora Doutora Rosa Maria Hessel Silveira.
- ² No livro *Multiculturalismo crítico*, Peter McLaren (1997) destaca pelo menos quatro versões do multiculturalismo no campo educacional: multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico. Neste trabalho, estarei sintetizando essas versões em dois campos: de um lado, o multiculturalismo conservador; de outro, o multiculturalismo crítico.
- ³ Hopenhayn (2001, p. 261) prefere falar de “transcultural”, não de “intercultural” ou “multicultural”, porque “a ênfase coloca-se menos no efeito de agregação, diversificação ou mestiçagem cultural, e mais no efeito de se transcender a si mesmo, através do ‘culturalmente-outro’”.
- ⁴ O pós-colonialismo tem sido frequentemente relacionado a três espaços de pensamento: teoria, autores e literatura. Neste terceiro espaço – o da literatura – a *escrita pós-colonial* significa não a mera tentativa de “descolonização” das narrativas coloniais; mas, sim, um investimento em novas perspectivas, olhares e escritas sobre o outro e sua cultura. É nesse *lugar híbrido da tradução cultural* que a escrita pós-colonial tenta, pois, elaborar seu projeto histórico, político e literário da diferença; um projeto cujas pretensões consistem em fazer da escrita “um tempo revisionário, um retorno ao presente para redescrever nossa contemporaneidade cultural... (a fim de) *tocar o futuro em seu lado de cá*” (BHABHA, 1998, p. 27), no aqui e agora de nossa história.
- ⁵ Contrariamente ao entendimento de racismo como “idéia inconsciente”, amplamente difundido nos PCN, Fleuri (2002, p. 2) esclarece que “a *discriminação racial* traduz

toda a forma de tratamento desfavorável destinada a uma pessoa ou ao grupo étnico que esta representa. *Traduz determinados juízos intencionais construídos pelos grupos para especificar uma etnia* [...]. Portanto, discriminação racial significa todo ato destinado a inferiorizar um indivíduo ou um grupo, por ter uma determinada proveniência étnica” (grifos meus).

- ⁶ Angélica é uma jovem branca, loira, de olhos verdes, conhecida apresentadora de programas infanto-juvenis num influente canal da televisão brasileira.