

Diferença e identidade: o currículo multiculturalista

Tornou-se lugar-comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. É um fato paradoxal, entretanto, que essa suposta diversidade conviva com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural. Ao mesmo tempo que se tornam visíveis manifestações e expressões culturais de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem de forma destacada as produções culturais estadunidenses. Vejam-se, por exemplo, as vinhetas intituladas “sons e imagens de...”, veiculadas pela CNN, a poderosa rede estadunidense de TV a cabo, nas quais se apresentam, a cada vez, de forma sintética, supostos aspectos de diversas culturas nacionais. A “diversidade” cultural é, aqui, *fabricada* por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização. Trata-se de um exemplo claro do caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos. O exemplo também serve para mostrar que não se pode separar questões culturais de questões de poder.

É nesse contexto que devemos analisar as conexões entre currículo e multiculturalismo. O chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. Afinal, a atração que movimenta os enormes fluxos migratórios em direção aos países ricos não pode ser separada das relações de exploração que

são responsáveis pelos profundos desníveis entre as nações do mundo. Os dizeres de uma camiseta vestida por um imigrante num metrô de Londres, embora se refiram mais especificamente apenas às relações de exploração coloniais, expressam bem essa conexão: “Nós estamos aqui porque vocês estiveram lá”.

Apesar dessa ambigüidade ou, quem sabe, exatamente por causa dessa ambigüidade, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política. O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia. Embora a própria Antropologia não deixasse de criar suas próprias relações de saber-poder, ela contribuiu para tornar aceitável a idéia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra.

É essa compreensão antropológica da cultura que fundamenta, de certa forma, grande parte do atual impulso

multiculturalista. Nessa visão, as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade.

Essa perspectiva está na base daquilo que se poderia chamar de um “multiculturalismo liberal” ou “humanista”. É em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade.

Essa visão liberal ou humanista de multiculturalismo é questionada por perspectivas que se poderiam caracterizar como mais políticas ou críticas. Nestas perspectivas, as diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente de relações de poder. A referência do multiculturalismo liberal a uma humanidade

comum é rejeitada por fazer apelo a uma essência, a um elemento transcendente, a uma característica fora da sociedade e da história. Na perspectiva crítica não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que pode ser definido como “humano”.

A perspectiva crítica de multiculturalismo está dividida, por sua vez, entre uma concepção pós-estruturalista e uma concepção que se poderia chamar de “materialista”. Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo lingüístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos lingüísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como “não-diferente”. Mas essa “outra coisa” não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa “outra coisa”, o “não-diferente”, também só faz sentido, só existe, na “relação de diferença” que a opõe ao “diferente”. Na

medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a “diferença” se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não-diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não-diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder.

Essa visão pós-estruturalista da diferença pode ser criticada, entretanto, por seu excessivo textualismo, por sua ênfase em processos discursivos de produção da diferença. Uma perspectiva mais “materialista”, em geral inspirada no marxismo, enfatiza, em troca, os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural. Assim, por exemplo, a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente através

do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde.

Quais as implicações curriculares dessas diferentes visões de multiculturalismo? Nos Estados Unidos, o multiculturalismo originou-se exatamente como uma questão educacional ou curricular. Os grupos culturais subordinados — as mulheres, os negros, as mulheres e os homens homossexuais — iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional. Eles caracterizavam esse cânon como a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, européia, heterossexual. O cânon do currículo universitário fazia passar por “cultura comum” uma cultura bastante particular — a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante. Na perspectiva dos grupos culturais dominados, o currículo universitário deveria incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas.

Embora as várias perspectivas multiculturalistas aceitem esse princípio mínimo comum, elas divergem, entretanto, em aspectos importantes. A perspectiva

liberal ou humanista enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas idéias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. Da perspectiva mais crítica, entretanto, essas noções deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença. Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a idéia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las”. Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa

análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.

Nos Estados Unidos, a posição multiculturalista tem sido ferozmente atacada por grupos conservadores e tradicionalistas. Na verdade, até mesmo pessoas consideradas progressistas têm dirigido críticas ao multiculturalismo. Na versão mais conservadora da crítica, o multiculturalismo representa um ataque aos valores da nacionalidade, da família, da herança cultural comum. Em termos curriculares, o multiculturalismo, nessa visão, pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas “minorias” — negros, mulheres, homossexuais. São os próprios valores da civilização ocidental, por outro lado, que estão em risco quando o estilo de vida dos homossexuais, por exemplo, se torna matéria curricular. Numa versão mais progressista da crítica, o multiculturalismo, ao enfatizar a manifestação

de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional única e comum, com implicações políticas regressivas. O problema com esse tipo de crítica é que ela deixa de ver que a suposta “cultura nacional comum” confunde-se com a cultura dominante. Aquilo que unifica não é o resultado de um processo de reunião das diversas culturas que constituem uma nação, mas de uma luta em que regras precisas de inclusão e exclusão acabaram por selecionar e nomear uma cultura específica, particular, como a “cultura nacional comum”.

De um ponto de vista mais epistemológico, o multiculturalismo tem sido criticado por seu suposto relativismo. Na visão dessa crítica, existem certos valores e certas instituições que são universais, que transcendem as características culturais específicas de grupos particulares. Curiosamente, entretanto, esses valores e instituições tidos como universais acabam coincidindo com os valores e instituições das chamadas “democracias representativas” ocidentais, concebidos no contexto do Iluminismo e consolidados no período chamado “moderno”. Qualquer posição que questione esses valores e essas instituições é vista como

relativista. Da perspectiva multiculturalista crítica, não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais. Essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de quem a afirma, de quem a enuncia. A questão do universalismo e do relativismo deixa, assim, de ser epistemológica para ser política.

Parece haver uma evidente continuidade entre a perspectiva multiculturalista e a tradição crítica de currículo. Ao ampliar e radicalizar a pergunta crítica fundamental relativamente ao currículo (o que conta como conhecimento?), o multiculturalismo aumentou nossa compreensão sobre as bases sociais da epistemologia. A tradição crítica inicial chamou nossa atenção para as determinações de classe do currículo. O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico

existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.

Leituras

DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

HALL, Stuart. “Identidade cultural e diáspora”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, 24, 1996: p.68-75.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio: DP&A, 1998.

GONÇALVES, Luiz A. O. e SILVA, Petronilha B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

As relações de gênero e a pedagogia feminista

Inicialmente, a teorização crítica sobre a educação e o currículo concentrou-se na análise da dinâmica de classe no processo de reprodução cultural da desigualdade e das relações hierárquicas na sociedade capitalista. A crescente visibilidade do movimento e da teorização feminista, entretanto, forçou as perspectivas críticas em educação a concederem importância crescente ao papel do gênero na produção da desigualdade.

O próprio conceito de gênero tem uma história relativamente recente. Aparentemente, a palavra “gênero” foi utilizada pela primeira vez num sentido próximo do atual pelo biólogo estadunidense John Money, em 1955, precisamente para dar conta dos aspectos sociais do sexo. Antes disso, a palavra “gênero”, em inglês, tal como em português, estava restrita à gramática, para designar o “sexo” dos substantivos. Posteriormente, sua definição foi se tornando crescentemente mais sofisticada. “Gênero” opõe-se, pois, a “sexo”: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade

sexual, o termo “gênero” refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual. Essa separação é hoje questionada por algumas perspectivas teóricas, que argumentam que não existe identidade sexual que não seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída, mas a distinção conserva sua utilidade.

Na crítica do currículo, a utilização do conceito de gênero segue uma trajetória semelhante à da utilização do conceito de classe. As perspectivas críticas sobre currículo tornaram-se crescentemente questionadas por ignorarem outras dimensões da desigualdade que não fossem aquelas ligadas à classe social. Especificamente, questionavam-se as perspectivas críticas por deixarem de levar em consideração o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução da desigualdade. O feminismo vinha mostrando, com força cada vez maior, que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado. De acordo com essa

teorização feminista, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo.

Tal como ocorreu com a análise da desigualdade centrada na classe social, a análise da dinâmica do gênero em educação esteve preocupada, inicialmente, com questões de acesso. Estava claro, para essa análise, que o nível de educação das mulheres, em muitos países, sobretudo naqueles situados na periferia do capitalismo, era visivelmente mais baixo que o dos homens, refletindo seu acesso desigual às instituições educacionais. Mesmo naqueles países em que o acesso era aparentemente igualitário, havia desigualdades internas de acesso aos recursos educacionais: os currículos eram desigualmente divididos por gênero. Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas. Da mesma forma, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente vedadas às mulheres.

Nesse tipo de análise, considerava-se

que o acesso diferencial das mulheres à educação devia-se a crenças e atitudes profundamente entranhadas nas pessoas e nas instituições. Particularmente, questionavam-se os estereótipos ligados ao gênero como responsáveis pela relegação das mulheres a certos tipos “inferiores” de currículos ou de profissões. Os estereótipos de gênero estavam não apenas amplamente disseminados, mas eram parte integrante da formação que se dava nas próprias instituições educacionais. O currículo educacional refletia e reproduzia os estereótipos da sociedade mais ampla. A literatura crítica concentrou-se em analisar, por exemplo, os materiais curriculares, tais como os livros didáticos, que caracteristicamente faziam circular e perpetuavam esses estereótipos. Um livro didático que sistematicamente apresentasse as mulheres como enfermeiras e os homens como médicos, por exemplo, estava claramente contribuindo para reforçar esse estereótipo e, conseqüentemente, dificultando que as mulheres chegassem às faculdades de Medicina. De forma similar, os estereótipos e os preconceitos de gênero eram internalizados pelos próprios professores e professoras que inconscientemente esperavam coisas diferentes de meninos e de meninas. Essas expectativas,

por sua vez, determinavam a carreira educacional desses meninos e dessas meninas, reproduzindo, assim, as desigualdades de gênero.

A análise dos estereótipos de gênero já prenunciava, entretanto, uma questão que iria dominar aquilo que se poderia chamar de segunda fase da análise de gênero no currículo. Nessa segunda fase, a ênfase desloca-se do acesso para o *quê* do acesso. Não se trata mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e as experiências das mulheres. O simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens — mas num mundo ainda *definido* pelos homens.

As análises feministas mais recentes enfatizam, de forma crescente, que o mundo social está feito de acordo com os interesses e as formas masculinas de pensamento e conhecimento. Podemos utilizar uma comparação para nos ajudar a compreender a mudança radical que está envolvida nesse deslocamento. Vamos transferir, por um momento, a questão da divisão entre os gêneros para uma hipotética divisão em termos de altura. Vamos supor que o mundo estivesse dividido em

duas metades: uma metade de pessoas altas e outra metade de pessoas extremamente baixas. Vamos supor ainda que o mundo estivesse feito à escala das pessoas altas, ou seja, que tudo estivesse construído levando em conta esta sua altura. Numa tal situação, parece evidente que qualquer reivindicação de igualdade por parte das pessoas baixas não poderia se limitar a ganhar acesso a esse mundo talhado à medida das pessoas altas, mas deveria tentar modificar esse próprio mundo para que ele refletisse também a experiência das pessoas mais baixas.

Os arranjos sociais e as formas de conhecimento existentes são aparentemente apenas humanos: eles refletem a história e a experiência do ser humano em geral, sem distinção de gênero. O que a análise feminista vai questionar é precisamente essa aparente neutralidade — em termos de gênero — do mundo social. A sociedade está feita de acordo com as características do gênero dominante, isto é, o masculino. Na análise feminista, não existe nada de mais masculino, por exemplo, do que a própria ciência. A ciência reflete uma perspectiva eminentemente masculina. Ela expressa uma forma de conhecer que supõe uma separação

rígida entre sujeito e objeto. Ela parte de um impulso de dominação e controle: sobre a natureza e sobre os seres humanos. Ela cinde corpo e mente, cognição e desejo, racionalidade e afeto. Essa análise da masculinidade da ciência pode ser entendida para praticamente qualquer campo ou instituição social.

A perspectiva feminista implica, pois, uma verdadeira reviravolta epistemológica. Ela amplia o *insight*, desenvolvido em certas vertentes do marxismo e na sociologia do conhecimento, de que a epistemologia é sempre uma questão de posição. Dependendo de onde estou socialmente situado, conheço certas coisas e não outras. Não se trata simplesmente de uma questão de acesso, mas de perspectiva. De acordo com certas análises, as formas de conhecimento das pessoas em situação de desvantagem social seriam, inclusive, epistemologicamente melhores. Da perspectiva feminista que aqui nos interessa, é suficiente, entretanto, reter o fato de que a epistemologia não é nunca neutra, mas reflete sempre a experiência de quem conhece. Apenas numa concepção que separa quem conhece daquilo que é conhecido é que se pode conceber um conhecimento objetivamente neutro.

É essa reviravolta epistemológica que torna a perspectiva feminista tão importante para a teoria curricular. Na medida em que reflete a epistemologia dominante, o currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina. O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação — características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres. A solução não consistiria simplesmente numa inversão, mas em construir currículos que refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina. Seria desejável que todas as pessoas cultivassem características que normalmente são consideradas como pertencendo a apenas um dos gêneros. Algumas qualidades consideradas masculinas seriam,

entretanto, claramente menos desejáveis que as femininas, como é o caso, por exemplo, da necessidade de controle e domínio.

A celebração das qualidades e experiências femininas na epistemologia e no currículo não é, entretanto, feita sem problemas. Um grupo de feministas ligadas à educação advogam um currículo que inclua aquelas características consideradas femininas por considerarem que elas são altamente desejáveis do ponto de vista humano. Desse ponto de vista, a experiência da maternidade — real ou potencial — levaria as mulheres, por exemplo, a enfatizarem as conexões pessoais ou, de forma mais geral, uma conexão com o mundo que não faz parte da experiência dos homens, a não ser de forma indireta. Essa necessidade de conexão é uma qualidade mais desejável do que, por exemplo, a necessidade de controle e domínio, vista como uma característica eminentemente masculina. Outras análises argumentam que enfatizar essas características supostamente femininas significa simplesmente reforçar estereótipos que relegam as mulheres a papéis considerados socialmente inferiores. As defensoras da primeira posição argumentariam, talvez, que

elas não estão afirmando que as mulheres deveriam se restringir aos papéis que tradicionalmente lhes foram atribuídos, mas que deveriam transformar todas as instituições em que trabalham ou vivem, para que reflitam aquelas qualidades e experiências consideradas como femininas e desejáveis. A tensão entre as duas posições não será facilmente resolvida. Na verdade, talvez ela não deva ser mesmo resolvida, pois reflete a tensão e os dilemas do próprio processo social.

A introdução do conceito de gênero na teoria feminista teve o mérito de chamar a atenção para o caráter relacional das relações entre os sexos. Um termo relacional ajuda a deslocar o foco da análise: não são simplesmente as mulheres que são vistas como problema, mas principalmente os homens, na medida em que estão situados no pólo de poder da relação. Embora tenha sua origem no campo dos Estudos das Mulheres, “análise de gênero” não é sinônimo de “estudo das mulheres”. Essa compreensão tem levado a um aumento significativo nos estudos que focalizam a questão da masculinidade. De forma geral, a pergunta é: como se forma a masculinidade, como se faz do homem um homem? De forma mais

importante, pergunta-se: como a formação da masculinidade está ligada à posição privilegiada de poder que os homens detêm na sociedade? Ou ainda: como certas características sociais, que podem ser vistas como indesejáveis do ponto de vista de uma sociedade justa e igualitária, como a violência e os impulsos de domínio e controle, estão ligadas à formação da masculinidade? Em termos curriculares, pode-se perguntar: como o currículo está implicado na formação dessa masculinidade? Que conexões existem entre as formas como o currículo produz e reproduz essa masculinidade e as formas de violência, controle e domínio que caracterizam o mundo social mais amplo? Esse tipo de investigação mostra que as questões de gênero têm implicações que não são apenas epistemológicas: elas têm a ver com problemas e preocupações que são vitais para o mundo e a época em que vivemos.

Ao mesmo tempo em que a teoria educacional e curricular reconhecia, de forma crescente, a importância das questões de gênero, desenvolvia-se, na área originalmente conhecida como “Estudos da Mulher” (*Women’s Studies*), sobretudo nos Estados Unidos, uma preocupação com

uma “pedagogia feminista”. A chamada “pedagogia feminista” tem uma história que é bastante independente da história das preocupações com gênero na teoria educacional. Em primeiro lugar, estando localizada principalmente na universidade, sobretudo nos então recentemente criados departamentos de “Estudos da Mulher”, a pedagogia feminista centrava-se precisamente em questões pedagógicas ligadas ao ensino *universitário* de temas feministas e de gênero, dedicando pouca ou nenhuma atenção às questões pedagógicas dos outros níveis de ensino. Em segundo lugar, como uma prática que se desenvolvia precisamente nos cursos e aulas dedicados ao feminismo e ao gênero, a pedagogia feminista centrava-se mais na questão da *pedagogia* do que na questão de um currículo que fosse inclusivo em termos de gênero. De certa forma, o gênero já estava lá, por definição. Assim, a pedagogia feminista preocupou-se, sobretudo, em desenvolver formas de ensino que refletissem os valores feministas e que pudessem formar um contraponto às práticas pedagógicas tradicionais, que eram consideradas como expressão de valores masculinos e patriarcais. A pedagogia feminista tentava construir um ambiente

de aprendizagem que valorizasse o trabalho coletivo, comunitário e cooperativo, facilitando o desenvolvimento de uma solidariedade feminina, em oposição ao espírito de competição e individualismo dominante na sala de aula tradicional. Mesmo não estando centrada especificamente em questões curriculares, a pedagogia feminista pode servir de inspiração para uma perspectiva curricular preocupada com questões de gênero, na medida em que o currículo não pode ser separado da pedagogia.

Não se pode dizer que o currículo oficial tenha incorporado sequer parte dos importantes *insights* da pedagogia feminista e dos estudos de gênero. Nenhuma perspectiva que se pretenda “crítica” ou pós-crítica pode, entretanto, ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder teorizadas por essas análises. O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo.

Leituras

- LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GORE, Jennifer M. *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata, 1996.
- WALKERDINE, Valerie. “O raciocínio em tempos modernos”. *Educação e realidade*, 20(2), 1995: p.207-226.

O currículo como narrativa étnica e racial

A teorização crítica sobre o currículo esteve inicialmente concentrada, como sabemos, na análise da dinâmica de classe, da qual as chamadas “teorias da reprodução” constituem um bom exemplo. Tornou-se logo evidente, entretanto, que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não podiam ficar restritas à classe social. Como análise política e sociológica, a teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia. Ainda mais importante era descrever e explicar as complexas inter-relações entre essas diferentes dinâmicas de hierarquização social: não se tratava simplesmente de somá-las.

Tal como ocorrera com a classe e com o gênero, as teorias críticas focalizadas na dinâmica da raça e da etnia também se concentraram, inicialmente, em questões de acesso à educação e ao currículo. A questão consistia em analisar os fatores que levavam ao consistente fracasso escolar das crianças e jovens pertencentes

a grupos étnicos e raciais considerados minoritários. Embora muitas dessas análises se concentrassem nos mecanismos sociais e institucionais que supostamente estavam na raiz desse fracasso, elas, em geral, deixavam de questionar o tipo de conhecimento que estava no centro do currículo que era oferecido às crianças e jovens pertencentes àqueles grupos. Para essas perspectivas, não havia nada de “errado” com o currículo em si, que deixava, assim, de ser problematizado. Foi apenas a partir de uma segunda fase, surgida sobretudo a partir das análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, que o próprio currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado. É também nas análises mais recentes que os próprios conceitos de “raça” e “etnia” se tornam crescentemente problematizados.

No início de um debate publicado na revista estadunidense *Harper's Magazine*, entre Cornel West, um intelectual negro, e Jorge Klor de Alva, um antropólogo de descendência mexicana, ambos

estadunidenses, lemos o seguinte diálogo (Earl Shorris é o intermediador): Earl Shorris — Para começar, gostaria de perguntar: Cornel, você é um homem negro? Cornel West — Sim. Earl Shorris — Jorge, você acha que Cornel é um homem negro? Jorge K. de Alva — Não, por enquanto.

Eles passam a expor, em seguida, as razões de suas respectivas respostas. Ao final do debate, o intermediador volta a repetir a mesma pergunta: Earl Shorris — Vamos ver se aconteceu alguma coisa nesta conversa. Cornel, você é um homem negro? Cornel West — É claro que sim. Earl Shorris — Jorge, ele é um homem negro? Jorge K. de Alva — É claro que não.

A conversa entre os dois intelectuais ilustra algumas das dificuldades e complexidades da identidade racial e étnica. Jorge K. de Alva estava tentando enfatizar o caráter histórico e construído das categorias raciais. Cornel West, sem deixar de reconhecer esse caráter, tentava demonstrar a importância política e estratégica do sentimento de identificação étnica e racial. Ambas as perspectivas podem ser encontradas na teorização social contemporânea sobre raça e etnia. É precisamente nessa difícil problemática que se inserem as teorizações críticas

contemporâneas sobre currículo preocupadas com a identidade étnica e racial.

A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder. A própria história do termo mais fortemente carregado e polêmico, o de “raça”, está estreitamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados. Consolidado no século XIX, como uma forma de classificação supostamente científica da variedade dos grupos humanos, com base em características físicas e biológicas, o termo “raça” tornou-se, nesse sentido, crescentemente desacreditado. A moderna genética demonstrou que não existe nenhum conjunto de critérios físicos e biológicos que autorize a divisão da humanidade em qualquer número determinado de “raças”. A mesma observação vale para o termo “etnia”. Até mesmo a oposição que frequentemente se faz entre “raça” e “etnia” perde, dessa perspectiva, o sentido. Em geral, reserva-se o termo “raça” para identificações baseadas em caracteres físicos como a cor da pele, por exemplo, e o termo “etnia” para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua etc.

A confusão causada por essa problemática distinção é tão grande que em certas análises “raça” é considerado o termo mais geral, abrangendo o de “etnia”, enquanto que em outras análises é justamente o contrário. Na primeira perspectiva, as etnias seriam subconjuntos de uma determinada raça; na segunda, a “etnia” seria mais abrangente que “raça” por compreender, além das características físicas definidoras da raça, também características culturais. Dadas as dificuldades dessa distinção, grande parte da literatura simplesmente utiliza os dois termos de forma equivalente.

O que essa discussão demonstra é precisamente o caráter cultural e discursivo de ambos os termos. O fato de que o termo “raça” não tenha nenhum referente “físico”, “biológico”, “real”, não o torna menos “real” em termos culturais e sociais. Por outro lado, na teoria social contemporânea, sobretudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, raça e etnia tampouco podem ser considerados como construtos culturais fixos, dados, definitivamente estabelecidos. Precisamente por dependerem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença, raça e etnia estão sujeitas a um

constante processo de mudança e transformação. Na teoria social contemporânea, a diferença, tal como a identidade, não é um fato, nem uma coisa. A diferença, assim como a identidade, é um processo relacional. Diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa. É por isso que a teoria social contemporânea sobre identidade cultural e social recusa-se a simplesmente descrever ou celebrar a diversidade cultural. A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional — histórico e discursivo — de construção da diferença.

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla — o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas — está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas

como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo?

Uma perspectiva crítica buscaria incorporar ao currículo, devidamente adaptadas, aquelas estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais que têm sido desenvolvidas nos campos teóricos do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-coloniais. Ela não procederia por simples operação de adição, através da qual o currículo se tornaria “multicultural” pelo simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades. Uma perspectiva

crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? Um currículo centrado em torno desse tipo de questões evitaria reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação. Um currículo multiculturalista desse tipo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político.

Um currículo crítico inspirado nas teorias sociais que questionam a construção social da raça e da etnia também evitaria tratar a questão do racismo de forma simplista. Em primeiro lugar, dessa perspectiva, o racismo não pode ser concebido simplesmente como uma questão de preconceito individual. O racismo é

parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem simplesmente ser reduzidas a atitudes individuais. Tratar o racismo como questão individual leva a uma pedagogia e a um currículo centrados numa simples “terapêutica” de atitudes individuais consideradas erradas. O foco de uma tal estratégia passa a ser o “racista” e não o “racismo”. Um currículo crítico deveria, ao contrário, centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. É claro que as atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas sempre como parte da formação social mais ampla do racismo.

Tratar o racismo como questão institucional e estrutural não significa, entretanto, ignorar sua profunda dinâmica psíquica. A atitude racista é o resultado de uma complexa dinâmica da subjetividade que inclui contradições, medos, ansiedades, resistências, cisões. Aqui, torna-se útil a compreensão pós-estruturalista da subjetividade como contraditória, fragmentada, cindida e descentrada. O racismo é parte de uma economia do afeto e do desejo feita, em grande parte, de sentimentos que podem ser considerados

“irracionais”. Como consequência, um currículo anti-racista não pode ficar limitado ao fornecimento de informações *raciais* sobre a “verdade” do racismo. Sem ser terapêutico, um currículo anti-racista não pode deixar de ignorar a psicologia profunda do racismo.

Na análise cultural contemporânea, a questão do racismo não pode ser analisada sem o conceito de representação. Nas análises tradicionais do racismo, o que se contrapõe ao racismo é uma “imagem verdadeira” da identidade inferiorizada pelo racismo. O racismo é, fundamentalmente, nessa perspectiva, uma descrição falsa da verdadeira identidade que ele descreve de forma distorcida. Na crítica cultural recente, não se trata de uma questão de verdade e falsidade, mas de uma questão de representação que, por sua vez, não pode ser desligada de questões de poder. A representação é sempre inscrição, é sempre uma construção linguística e discursiva dependente de relações de poder. O oposto da representação racista de uma determinada identidade racial não é simplesmente uma identidade “verdadeira”, mas uma outra representação, feita a partir de outra posição enunciativa na hierarquia das relações de poder. Um

currículo crítico que se preocupasse com a questão do racismo poderia precisamente colocar no centro de suas estratégias pedagógicas a noção de representação tal como definida pelos Estudos Culturais. Essa noção permitiria deslocar a ênfase de uma preocupação realista com a verdade para uma preocupação política com as formas pelas quais a identidade é construída através da representação.

O que um currículo crítico deveria evitar, de todas as formas, seria uma abordagem essencialista da questão da identidade étnica e racial. Não é suficiente evitar simplesmente as formas mais evidentes de essencialismo, como aquelas fundamentadas na biologia, por exemplo. É preciso questionar também formas mais sutis de essencialismo, como aquela que se manifesta através do essencialismo cultural. Embora não reduza a identidade étnica e racial a seus aspectos biológicos, o essencialismo cultural concebe a identidade simplesmente como a expressão de alguma propriedade cultural intrínseca dos diferentes grupos étnicos e raciais. Nessa concepção a identidade, embora cultural, é vista como fixa e absoluta. No centro de uma perspectiva crítica de currículo deveria estar uma concepção de

identidade que a concebesse como histórica, contingente e relacional. Para uma perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação.

Leituras

- KING, Joyce E. "A passagem média revisitada: a educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos estudos negros". In SILVA, Luiz H. et alii (orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996: p.75-101.
- LIMA, Ivan C. e ROMÃO, J. (orgs.). *Negros e currículo*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997.
- LIMA, Ivan C., ROMÃO, Jeruse e SILVEIRA, Sônia M. *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1998.
- MEYER, Dagmar E. "Alguns são mais iguais que os outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar". In SILVA, Luiz H. da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998: p.369-380.
- SILVA, Luiz H. da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998: p.381-396.
- SILVA, Petronilha G. e. "Espaços para educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação". In WEST, Cornel. *Questão de raça*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

Uma coisa "estranha" no currículo: a teoria queer

A teoria *queer* representa, de certa forma, uma radicalização do questionamento da estabilidade e da fixidez da identidade feito pela teoria feminista recente. A teoria *queer* surge, em países como Estados Unidos e Inglaterra, como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos. Antes de mais nada, o termo expressa, em inglês, uma ambigüidade que é convenientemente explorada pelo movimento *queer*. Historicamente, o termo *queer* tem sido utilizado para se referir, de forma depreciativa, às pessoas homossexuais, sobretudo do sexo masculino. Mas o termo significa também, de forma não necessariamente relacionada às suas conotações sexuais, "estranho", "esquisito", "incomum", "fora do normal", "excêntrico". O movimento homossexual, numa reação à histórica conotação negativa do termo, recupera-o, então, como uma forma positiva de auto-identificação. Além disso, aproveitando-se do outro significado, o de "estranho", o termo *queer* funciona como uma declaração política de que o objetivo da teoria *queer* é o de complicar a questão da identidade sexual

e, indiretamente, também a questão da identidade cultural e social. Através da "estranheza", quer-se perturbar a tranquilidade da "normalidade".

A teoria feminista tinha, através do conceito de gênero, problematizado as concepções que viam as identidades masculina e feminina como biologicamente definidas ou, na melhor das hipóteses, como formadas por um núcleo essencial, fixo, estável, de qualquer forma dependente de características biológicas. A teoria feminista argumentava não apenas que nossa identidade como homem ou como mulher não podia ser reduzida à biologia, que tinha uma importante dimensão cultural e social, mas que as próprias concepções do que era considerado puramente biológico, físico ou corporal estavam sujeitas a um processo histórico de construção social. Nem sequer a biologia podia ser subtraída ao jogo da significação. O conceito de gênero foi criado precisamente para enfatizar o fato de que as identidades masculina e feminina são histórica e socialmente produzidas. É suficiente observar como sua definição varia ao longo

da história e entre as diferentes sociedades para compreender que elas não têm nada de fixo, de essencial ou de natural.

Seguindo na trilha da teorização feminista sobre gênero, a teoria *queer* estende a hipótese da construção social para o domínio da sexualidade. Não são apenas as formas pelas quais aparecemos, pensamos, agimos como homem ou como mulher — nossa identidade de gênero — que são socialmente construídas, mas também as formas pelas quais vivemos nossa sexualidade. Tal como ocorre com a identidade de gênero, a identidade sexual não é definida simplesmente pela biologia. Ela tampouco tem qualquer coisa de fixo, estável, definitivo. A identidade sexual é também dependente da significação que lhe é dada: ela é, tal como a identidade de gênero, uma construção social e cultural.

A teoria *queer* começa por problematizar a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade. Em geral, é a identidade homossexual que é vista como um problema. A heterossexualidade é a norma invisível relativamente à qual as outras formas de sexualidade, sobretudo a homossexualidade, é vista como um desvio, como uma anormalidade.

A teoria *queer*, seguindo os *insights* pós-estruturalistas sobre o processo de significação e sobre a identidade, argumenta que a identidade não é uma positividade, não é um absoluto cuja definição encerra-se em si mesma. A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado. Como um ato social, essa atribuição de significado está, fundamentalmente, sujeita ao poder. Alguns grupos sociais estão em posição de impor seus significados sobre outros. Não existe identidade sem significação. Não existe significação sem poder. Aplicando esse raciocínio à questão da identidade sexual, a definição da heterossexualidade é inteiramente dependente da definição de seu Outro, a homossexualidade. Além disso, nesse processo, a homossexualidade torna-se definida como um desvio da sexualidade dominante, hegemônica, “normal”, isto é, a heterossexualidade.

A teoria *queer*, entretanto, quer ir além da hipótese da construção social da

identidade. Ela quer radicalizar a possibilidade do livre trânsito entre as fronteiras da identidade, a possibilidade de cruzamento das fronteiras. Na hipótese da construção social, a identidade acaba, afinal, sendo fixada, estabilizada, pela significação, pela linguagem, pelo discurso. Com a introdução do conceito de “performatividade”, a teórica *queer* Judith Butler quer enfatizar o fato de que a definição da identidade sexual não fica contida pelos processos discursivos que buscam fixá-la. Nessa concepção, mesmo que provisoriamente, mesmo que precariamente, nós *somos* aquilo que nossa suposta identidade define que somos. Se a identidade é definida, entretanto, também como uma performance, como aquilo que fazemos, sua definição torna-se muito menos dependente de um núcleo, mesmo que esse núcleo seja definido através de um processo discursivo de significação. O que eu faço num determinado momento pode ser inteiramente diferente, até mesmo o oposto, daquilo que faço no momento seguinte. É aqui que o travestimento, a máscara, a drag-queen tornam-se metáforas para a possibilidade de subverter o conforto, a ilusão e a prisão da identidade fixa. A identidade, incluindo a identidade sexual, torna-se uma viagem entre fronteiras.

A teoria *queer* não se resume, entretanto, à afirmação da identidade homossexual, por mais importante que esse objetivo possa ser. Tal como o feminismo, a teoria *queer* efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. A teoria *queer* quer nos fazer pensar *queer* (homossexual, mas também “diferente”) e não *straight* (heterossexual, mas também “quadrado”): ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. É aqui que entra a conotação ambígua do termo *queer* em inglês. O homossexual é o *queer*, o estranho da sexualidade, mas essa estranheza é virada contra a cultura dominante, hegemônica, para penetrar em territórios proibidos de conhecimento e de identidade. O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa.

É a partir da teoria *queer* que autoras como Deborah Britzman, por exemplo, propõem uma pedagogia *queer*. Tal como a teoria *queer*, a pedagogia *queer* não se limitaria a introduzir questões de sexualidade no currículo ou a reivindicar que o currículo incluía materiais que combatam as atitudes homofóbicas. É claro que uma pedagogia *queer* estimulará que a questão da sexualidade seja seriamente tratada no currículo como uma questão legítima de conhecimento e de identidade. A sexualidade, embora fortemente presente na escola, raramente faz parte do currículo. Quando a sexualidade é incluída no currículo, ela é tratada simplesmente como uma questão de informação certa ou errada, em geral ligada a aspectos biológicos e reprodutivos. Especificamente em relação à homossexualidade, a pedagogia *queer* não quer simplesmente estimular uma atitude de respeito ou tolerância à identidade homossexual. Ela tampouco quer estimular uma abordagem terapêutica, na qual a ênfase estaria no tratamento individual do preconceito e da discriminação. A abordagem baseada nas noções de tolerância e do respeito deixa intocadas as categorias pelas quais a homossexualidade tem sido definida, histórica e socialmente, como uma forma

anormal de sexualidade: ela apenas produz uma outra espécie de binarismo ao admitir, como diz Deborah Britzman, as categorias do heterossexual tolerante e do homossexual tolerado. Da mesma forma, a abordagem terapêutica transfere para o nível individual e psicológico uma questão que pertence ao nível institucional, social, cultural, histórico. A pedagogia *queer* não objetiva simplesmente incluir no currículo informações *corretas* sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal. A ênfase da pedagogia *queer* não está na informação, mas numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais.

Tal como a teoria *queer*, de forma mais geral, a pedagogia *queer* também pretende estender sua compreensão e sua análise da identidade sexual e da sexualidade para a questão mais ampla do conhecimento. O currículo tem sido tradicionalmente concebido como um espaço onde se ensina a pensar, onde se transmite o pensamento, onde se aprende o raciocínio e a

racionalidade. Essa ênfase no pensamento é fortemente estimulada por uma pedagogia inspirada nas diversas formas de psicologia e, mais recentemente, na psicologia construtivista. Num currículo inspirado na teoria e na pedagogia *queer*, essa ênfase sofre um importante deslocamento. Para citar novamente Deborah Britzman, a questão não é mais simplesmente: “como pensar?”, mas: “o que torna algo pensável?”. Examinar o que torna algo pensável estimula, por sua vez, pensar o impensável. Um currículo inspirado na teoria *queer* é um currículo que força os limites das epistemes dominantes: um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído. A teoria *queer* — esta coisa “estranha” — é a diferença que pode fazer diferença no currículo.

Leituras

BRITZMAN, Deborah. “O que é esta coisa chamada amor?”. *Educação e realidade*, 21(1), 1996: p.71-96.

LOURO, Guacira L. (org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.