

---

# EDUCAÇÃO, GOVERNAMENTO E MULTICULTURALISMO NO BRASIL

## Lei nº 10.639/03 e Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004

---

Mozart Linhares da Silva\*, Carolina Assmann\*\* & Carolina Siqueira\*\*\*

---

*Este artigo<sup>1</sup> analisa a Lei nº 10.639/03 (Congresso Nacional, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Conselho Nacional de Educação, 2004), problematizando os discursos multiculturalistas e as estratégias de governo que embasam tais dispositivos legais. A análise das Diretrizes Curriculares permite inferir como o currículo é um instrumento pedagógico de saber-poder importante na construção de regimes de verdade e de sujeitos sociais, sustentando novas narrativas identitárias, que, no entanto, não ultrapassam os limites do multiculturalismo. Dentre as críticas ao multiculturalismo, destacamos a permanência de uma visão essencialista da cultura e a manutenção de fronteiras étnico-culturais, impedindo relações interculturais mais profícuas na produção de novas narrativas identitárias, construídas, vale dizer, a partir da perspectiva da diferença.*

**Palavras-chave:** multiculturalismo, educação, currículo, governo, história

### Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar as políticas educacionais antirracistas no Brasil, nomeadamente a Lei nº 10.639/03 (Congresso Nacional, 2003), que determina a inclusão do

---

\* Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) (Santa Cruz do Sul, RS/Brasil).

\*\* Bolsista do Programa Unisc de Iniciação Científica (PUIC) e Acadêmica do Curso de História da UNISC.

\*\*\* Bolsista PIBIC/CNPq e Acadêmica do Curso de História da UNISC.

<sup>1</sup> Esta pesquisa contou com apoio de CNPq, FAPERGS e Programa UNISC de Iniciação Científica (PUIC) da UNISC.

ensino da História e Cultura Afro-brasileira no ensino básico, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE, 2004), que detalham a reforma curricular determinada pela legislação citada, problematizando os enunciados que articulam uma perspectiva multiculturalista da educação brasileira. Neste sentido, problematiza esses documentos como instrumentos estratégicos de governmentação das diferenças, apontando as dificuldades em se ultrapassar a perspectiva de uma política multiculturalista. Assim sendo, a legislação, resultado dos movimentos sociais antirracistas, constitui-se como importante dispositivo de governmentação dos sujeitos a partir de uma reforma curricular apresentada como restauradora da verdade histórica e, ainda, redentora dos sujeitos considerados vitimados na história brasileira, no caso, os sujeitos negros. As narrativas identitárias daí advindas podem ser lidas, portanto, como centradas na perspectiva multiculturalista que não rompe com a tradicional concepção essencialista e naturalizante da cultura e, vale notar, impede a abertura de construções identitárias interculturais. Para tanto, dividimos o texto em três partes: na primeira, analisamos a instituição da Lei nº 10.639/03, bem como a trajetória do multiculturalismo no Brasil, entendido como matriz a partir da qual a legislação supracitada se fundamenta. Na segunda, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE, 2004) que reforçam a instituição das políticas antirracistas e os elementos multiculturalistas que atravessam tal processo. Na terceira e última etapa, analisamos o currículo como um dispositivo de saber-poder que aciona estratégias de governmentação das diferenças e, nessa direção, permite a construção de novas narrativas sobre a chamada «identidade» nacional brasileira.

## **1. A Lei nº 10.639/03 e o multiculturalismo no Brasil**

Dentre as ações políticas desdobradas dos movimentos sociais antirracismo no Brasil, merece ênfase a legislação que institui para o ensino básico a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (Lei nº 10.639/03). Essa lei, ampliada em 2008, com a inserção do ensino sobre a cultura dos povos indígenas, permite-nos problematizar uma série de proposições sobre os novos arranjos antropológicos que passaram a dar outro sentido à chamada «identidade nacional». Trata-se, na realidade, de uma reestruturação da visão de povo, da composição étnica da população que implica, de facto, o questionamento das narrativas que até então embasavam a cosmovisão da sociedade brasileira.

A legislação de 2003 foi amparada e detalhada, ainda, através das Diretrizes Curriculares, onde temos um arrazoado importante que procura justificar a nova proposição curricular do

ponto de vista histórico e sociológico. Tomando as Diretrizes, bem como a legislação citada, fica claro, no nosso entendimento, que os aportes teóricos que sustentam essa política foram calcados do multiculturalismo, entendido como uma prática política que visa agenciar novas formas de governmentação e controle das diferenças. Noutras palavras, o multiculturalismo é a forma política de gestão da pluralidade cultural que convive no mesmo território, reconhecendo as diferenças e estabelecendo critérios de convivência social e legal.

O multiculturalismo enquanto política de gestão das diferenças teve início nos Estados Unidos da América (EUA) na década de 1950, quando os desdobramentos da II Guerra Mundial não podiam mais ser ignorados e, assim, os EUA estavam obrigados a adotar uma política de reconhecimento das diferenças, o que, de facto, era o reconhecimento de que os EUA eram uma sociedade multicultural (ver Semprini, 1999; Moreira & Candau, 2008). É neste contexto que surgem questionamentos acerca da democracia e da natureza dos direitos civis, entrando em voga, assim, a problemática das mediações entre Estado e formação identitária, além das relações entre as diversas etnias que compunham a sociedade norte-americana. Dentre as estratégias de governmentação das diferenças adotadas pelos norte-americanos, a educação pode ser considerada uma das mais importantes, pois não é apenas uma medida pragmática, mas, sim, estruturante. Destaca-se, por exemplo, o processo de revogação das chamadas *Jim Crows* (legislação racista que, desde a segunda metade do século XIX, atingia negros e asiáticos) durante os anos 1950-60. Em 1954, o Supremo Tribunal dos EUA, a partir do julgamento do caso *Brown vs. Board of Education*, declarou inconstitucional o impedimento de negros nas escolas consideradas para brancos e, em 1964, todas as leis *Jim Crows* foram revogadas pelo chamado *Civil Rights Act*. Com a revogação da legislação racista iniciava-se, vale notar, uma ampla discussão política de inclusão das diferenças baseada no reconhecimento e na tolerância, princípios basilares do multiculturalismo norte-americano.

O multiculturalismo no Brasil, no entanto, segue um processo histórico diferente, resultado de uma formação sócio-histórica que evitou quanto pôde que a sociedade fosse cindida em duas polaridades contrastantes, como nos EUA entre brancos e negros. A miscigenação, presente desde o início da formação da América portuguesa, construiu uma matriz social baseada, para usar os termos de Oracy Nogueira (1985), na marca de cor e não no sangue. O mestiçamento da população foi fartamente utilizado nas narrativas sobre a inexistência do racismo no Brasil durante os anos 1930, aquando do período nacionalista de Getúlio Vargas. Nascia, naquele contexto, a chamada «ideologia» da democracia racial, elemento estruturante das narrativas identitárias nacionais desde então (Guimarães, 1999).

A construção da identidade nacional até o final da década de 1970, alicerçada no mito da democracia racial, vinha ao encontro da necessidade de atribuir à sociedade brasileira um carácter homogeneizador. A ideia de forjar uma identidade que anulasse os conflitos «raciais»

apresentava-se como uma estratégia perfeita para a eliminação das diferenças e estruturação de uma ideia de igualdade social.

Com o relaxamento do regime militar (1964-1984), no final dos anos 1970, os movimentos sociais antirracismo, nomeadamente o Movimento Negro Unificado (MNU), abriram o debate que denunciou a «ideologia» da democracia racial, dando início, assim, a uma luta pelo reconhecimento do racismo no país. Entre as inúmeras reivindicações, nesse processo inicial de abertura política, destacam-se as reivindicações dos movimentos sociais, bem como dos intelectuais e pesquisadores acadêmicos, para que o governo abrisse os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A abertura dos dados do IBGE possibilitou uma série de pesquisas quantitativas que acabaram por explicitar o panorama de discriminação racial brasileiro, fortalecendo os próprios movimentos antirracismo que tinham, agora, dados estatísticos para apresentar a sociedade como um todo e embasar as suas estratégias de luta.

Destacamos informações censitárias e coleta de dados domiciliares dos anos 1970/80, apresentados e analisados pelo sociólogo Carlos Hasenbalg, que indicam a ligação direta entre exclusão social e discriminação racial no Brasil. Segundo Hasenbalg, «a evidência empírica indica que os brasileiros não-brancos estão expostos a um “ciclo de desvantagens cumulativas” em termos de mobilidade social intergeracional [*sic*] e intrageracional» (2005: 230).

As pesquisas demográficas acima referidas apontavam a vulnerabilidade social e inferiorização do negro em diferentes aspectos. De acordo com Hasenbalg, em entrevista concedida a Sérgio Guimarães (2006):

As pesquisas sobre educação indicam que crianças não-brancas completam menos anos de estudos do que as brancas, mesmo quando se consideram crianças de mesma origem social ou renda familiar *per capita*...

Esses estudos indicam que pretos e pardos estão expostos a diversas práticas discriminatórias no mercado de trabalho. (p. 261)

Soma-se a isso a discriminação salarial. (p. 262)

A trajetória do multiculturalismo passa, na década de 1990, pelo reconhecimento do Brasil como um país racista, além da institucionalização das políticas públicas de feição multiculturalista, emergentes no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Salientamos neste contexto a organização e realização por parte do Ministério da Justiça brasileiro, com o apoio do Itamaraty<sup>2</sup>, de um seminário nacional intitulado «Multiculturalismo e Racismo: O Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos», em 1996 (Grin, 2010). No evento, foi debatida pública e oficialmente a existência de racismo no Brasil e, com a participação de intelectuais brasileiros e brasilianistas, as problemáticas trazidas pela inferiorização social do negro foram discutidas com profundidade. Foi a primeira vez que o poder público

<sup>2</sup> Ministério das Relações Exteriores.

aceitou a necessidade de instituir políticas afirmativas que promovessem a ascensão das camadas sociais/étnicas consideradas negligenciadas.

Nesse sentido, é importante salientar que em 2001, ainda no governo FHC, o Brasil teve uma importante participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, promovida pela ONU em Durban. No preparo para o evento, foram realizadas no Brasil muitas ações por parte de ONG e grupos diversos, que tinham por objetivo combater a discriminação racial e salientar a luta pelo reconhecimento das barreiras socioeconômicas e culturais pelas quais os afro-descendentes eram vulnerabilizados (Costa, 2006). Ao participar da conferência, o Brasil reforçava a internacionalização dos problemas raciais, bem como apontava para a necessidade da construção de políticas afirmativas. Assim sendo, a participação em Durban fortalece um novo campo de lutas antirracistas no Brasil.

Com a ascensão do governo Lula, em 2003, o Brasil apresentava uma trajetória político-institucional favorável à consolidação dos movimentos antirracistas. É nessa direção que, logo em 2003, é implementada a Lei nº 10.639/03 (Congresso Nacional, 2003) e, no ano seguinte, são elaboradas as Diretrizes Curriculares (CNE, 2004).

A criação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares implica considerar o currículo como uma ferramenta pedagógica importante na construção de novos regimes de verdade sobre o negro no Brasil. Criadas no mesmo contexto da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, essas ferramentas legais fazem parte de um conjunto de estratégias que instituíram oficialmente a política multiculturalista no Brasil.

## **2. As Diretrizes Curriculares e o discurso multiculturalista**

A medida política que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira possui determinações que têm forte impacto social e cultural, pois, para além de objetivarem a promoção da igualdade e atenuação da exclusão, promovem a construção de novas narrativas identitárias no Brasil.

A alteração curricular determinada pela Lei nº 10.639/03 faz parte de um conjunto de articulações biopolíticas que implica uma redefinição antropológica da população nacional. O desdobramento da Lei nas Diretrizes Curriculares explicita uma série de enunciados que apontam para uma nova forma de governo das diferenças, calcada na matriz multiculturalista. Segundo essa matriz, a configuração da população brasileira deve ser considerada a partir da divisão das polaridades branco e negro, e o convívio e as relações sociais construídas pela lógica da tolerância, diversidade e respeito às diferenças.

## Segundo as Diretrizes Curriculares,

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e da cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática...

Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. (SEPP/IR, 2004: 17)

Dentre as determinações contidas nas Diretrizes Curriculares, destacamos os aspectos que defendem uma reconstrução de identidades étnico-raciais através das estruturas educacionais, colocando a produção de conhecimento, bem como a difusão de ações pedagógicas que estimulem o sentimento de orgulho étnico dos indivíduos, como uma estratégia de reformulação da ideia de igualdade, uma vez que é destacando a existência das diferenças que se busca na educação a promoção, valorização e respeito das mesmas.

## As Diretrizes Curriculares propõem ainda

A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (*ibidem*: 10)

Frisamos que a ideia de «diferença» trazida pela Lei nº 10.639/03, assim como pelas Diretrizes Curriculares, é desdobrada de uma política multiculturalista que fundamenta o agenciamento da diversidade cultural. Sendo assim, a ideia de diferença étnico-racial atende a perspectiva multiculturalista, que entendemos como legitimadora de narrativas identitárias essencializadas. Tratando-se da problemática da construção antropológica do negro como «identidade étnico-racial», podemos identificar uma pluralidade de termos que revelam certa imprecisão e insegurança semântica para nomear a «etnicidade/racial» do «negro». Assim, termos como «afrodescendente», «negro» e «afro-brasileiro» são usados sem um critério efetivo.

A ausência de clareza das terminologias que visam fazer referência a um mesmo sujeito, no caso, o afrodescendente/negro/afro-brasileiro, indica que a estruturação conceitual dos textos legais em questão traz em si um caráter incerto e até mesmo hesitante no que diz respeito a uma definição antropológica de «quem é o negro?», uma vez que os documentos não fornecem nitidamente instrumentos para que se compreendam quais são os critérios para a construção da identidade étnica propriamente dita.

A hesitação terminológica remete-nos ainda à dificuldade da própria legislação refutar a

«estrutura» mestiça da sociedade nacional, de modo que ao polarizá-la entre brancos e «negros» não consegue ter clareza na definição étnica de uma das polaridades. Se é evidente que a tendência do Movimento Negro é paulatinamente combater a miscigenação, pois essa é considerada um enclave na «identidade» negra, é da mesma forma evidente que a polarização se constitui num artificialismo. Pereira, nessa direção, destaca que:

Como no texto das «Diretrizes» aparecem posições políticas diferentes acerca das configurações históricas e contemporâneas do racismo brasileiro, não há, ao final de sua leitura, como estabelecer componentes coerentes para a definição de «que sociedade» se trata nem do que, efetivamente, no plano da ação docente, seria pertinente. Ainda no documento, é expressa uma compreensão de que a sociedade brasileira é supostamente cindida e bipolarizada, uma sociedade em que se opõem brancos – em geral favorecidos e herdeiros do que se chama de «etnocentrismo europeu» – e negros – em geral descritos como vitimizados e desfavorecidos, a parte contraposta deste modelo explicativo. (2008: 29-30)

Os dispositivos legais aqui analisados trazem concomitantemente a proposta de «dar conta» de questões pendentes de uma sociedade multicultural; ignora contudo, o facto de a sociedade brasileira se ter estruturado desde sempre numa matriz híbrida pouco afeita à lógica binária e, sobretudo, aos esquadrihamentos rígidos da própria modernidade. É preciso considerar que, mesmo sem ignorar o preconceito e a precarização de grupos não brancos, no geral, a sociedade brasileira não se reconhece como segregacionista nem rigidamente cindida por critérios de sangue, noutra palavra, «racial». Ao tratar a sociedade na perspectiva do multiculturalismo, a legislação acaba por pressupor que a diversidade nacional estaria toda fragmentada por fronteiras étnico-raciais, mas coabitando um mesmo território, como é notório no caso dos EUA, por exemplo. O ponto mais passível de crítica da matriz multiculturalista é justamente o reforço e enaltecimento das fronteiras culturais. Uma vez contempladas nos parâmetros de políticas multiculturalistas, as demandas de reconhecimento das minorias são atendidas; porém, a(s) fronteira(s) da(s) diferença(s) também são consolidadas, gerando, assim, um convívio baseado na ideia da tolerância.

Tais estratégias de gestão de matriz multiculturalista propõem um «respeito à diferença» que fixa os limites culturais dentro de um mesmo meio, tornando possível que diferentes grupos étnico-culturais convivam dentro da ideia de respeito e reconhecimento (Hall, 2003). O respeito à diferença constitui-se, assim, como o ponto de partida da construção da diversidade, seja ela racial ou cultural/étnica. Considerando que a política multiculturalista enseja uma narrativa da diversidade, cabe frisar aqui que o convívio de diferentes culturas dentro de um mesmo espaço, com base na ideia de tolerância, faz com que, além de reforçar limites, se crie no «imaginário social» um senso de que existe um convívio quase que «intercultural». Uma análise mais cuidada, entretanto, indica que as fronteiras das diferenças são fixadas e refixadas conforme a dinâmica dos arranjos políticos. É importante destacar, no entanto, que a

diferença não pode ser apreendida em sua totalidade, sendo o discurso sobre ela mais um recurso narrativo do que a representação de um facto objetivo; daí que não possamos confundir a ideia de diversidade com diferença: uma aponta para um facto social plenamente identificável, a outra para a impossibilidade de definição e apreensão.

Numa análise das Diretrizes Curriculares (SEPP/IR, 2004), destacamos vários enunciados que remetem as problematizações apontadas acima. No que se refere às determinações pedagógicas, estas assumem, como se refere nas Diretrizes Curriculares, o princípio da «Consciência Política e Histórica da Diversidade», que deve conduzir:

- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; (p. 18)
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns. (p. 19)

Como se define a pertença a grupos étnico/raciais no documento? Que histórias próprias seriam essas? Afirmarões como essas deixam claro que as Diretrizes Curriculares trabalham numa perspectiva essencialista das identidades e em que se crê que a história possa ser uma salvaguarda que permitiria definir as diferenças entre os grupos culturais, que o diálogo entre os diversos grupos levaria a um entendimento mútuo de suas idiosincrasias históricas, o que permitiria conhecer o «Outro» em sua alteridade. Contudo, essa concepção acaba por reafirmar as fronteiras e faz do diálogo um caminho de uma interculturalidade virtualmente possível. Se concordamos, e foi dito acima que a diferença é sempre uma impossibilidade de apreensão, podemos afirmar que, na lógica das Diretrizes Curriculares, o que vislumbramos é um arranjo multicultural que estereotipa, idealiza e reafirma fronteiras culturais sem considerar que estamos frente a narrativas político-culturais que deslizam o tempo todo. Dizer que existe uma história e cultura negra, por exemplo, implica definir um campo político e antropológico que dê conta das próprias diferenças culturais entre os negros. Evidentemente, o que está implícito nas Diretrizes Curriculares quando obrigam ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica é a necessidade de reinventar o negro e sua historicidade; trata-se portanto, da produção de narrativas que permitam construir as fronteiras da própria «identidade negra» no arranjo da diversidade. É nesse sentido que o documento faz as seguintes afirmações:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;...
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais. (SEPP/IR, 2004: 19)



É de se destacar a concepção acerca da história no documento. É o caso da afirmação de que existe uma história verdadeira que precisa ser «resgatada», pois o que temos hoje seria uma história «manipulada» ou «distorcida». A história não «retrata» o passado ou a realidade em si, mas, sim, problematiza e constrói dentro de sérios limites o passado e a realidade. Afirmar uma história-verdade remete-nos ao cientificismo do século XIX, que, confiante no conhecimento objetivo, desinteressado e neutro, afirmava a objetividade da história (Le Goff, 2005). Desde os *Annales* e a História Nova, sabemos que a história é mais problematização e narrativa do que um resgate objetivo de um passado supostamente representável (Burke, 1991).

Ao obrigar o ensino de uma História da Cultura Afro-Brasileira e, por decorrência, da própria África, deixa-se implícito que essa história poderá ser redentora, salvacionista e legitimadora de uma identidade cultural quando sabemos que estamos diante é de uma história da «diáspora» composta por múltiplas narrativas. Idealizar uma África ancestral como berço de uma cultura acabada e «em paz» com as suas características é de facto uma estratégia de vitimização que faz da história negra uma sequência de tragédias que precisam ser reparadas. É evidente que esse é um processo de filtragem e politização do discurso étnico/racial que visa sustentar e defender presumíveis fronteiras identitárias. Temos assim uma história totalizante do negro, que não se define mais nas suas diferenças, como é evidente num breve olhar histórico/antropológico para a África colonial, mas, sim, num discurso coerente e homogeneizador da negritude.

A coexistência de diferentes grupos culturais em um mesmo meio, com base nos arranjos políticos multiculturalistas, possibilita um convívio que não ultrapassa os limites do reconhecimento do «outro». Segundo Fleuri, «os termos *multi* ou *pluricultural* indicam uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si» (2000: 73). O multiculturalismo como estratégia de gerenciamento das diferenças não promove «conflito» entre os grupos culturais; leia-se o «conflito» como a existência de relações perturbadoras que propiciam reflexões acerca do *eu* e do *outro*.

A fricção das fronteiras culturais é fundamental para uma espécie de «desacomodação» do *eu*, que propicia um olhar para si, uma vez que é apenas relacionando-se com a diferença que se torna possível estabelecer uma relação de troca, ao contrário do que ocorre nas estratégias multiculturalistas, que se acomodam apenas no âmbito do reconhecimento, forjando um convívio tolerante, porém, não interativo. Referente a essa problemática das relações com a diferença, Berino afirma que:

Assistimos à presença cada vez mais constante do «outro» em «nós» mesmos, isto é, se antes as diferenças eram percebidas à distância, definitivamente territorializadas e/ou corporificadas, agora são vistas inegavelmente como parte da nossa existência, impregnadas no nosso cotidiano. (2008: 34)

A inexistência do diálogo entre essas diferenças nos contextos multi/pluriculturais abre caminho para a proposição de uma ideia de sociedade intercultural, que, além de promover o enfraquecimento das fronteiras culturais, causa «desconfortos» e ocasiona, assim, o surgimento da necessidade de repensar e reestruturar as relações entre os grupos culturais. Segundo Berino, «o contato desestabiliza nossas histórias e nos obriga a novas narrativas» (*ibidem*: 103).

A interculturalidade enquanto forma de promoção de diálogo entre as diferenças apresenta-se como uma ferramenta que se contrapõe aos arranjos multiculturalistas, pois induz ao fim do convívio baseado na tolerância e iniciam-se, assim, relações de troca e assimilação por meio do conflito. De acordo com Gilberto Ferreira da Silva,

A interculturalidade é concebida como as inter-relações entre distintas expressões culturais que dinamicamente colocam em relação de interpenetração cultural os sujeitos pertencentes a grupos humanos diferentes. Mas é de fundamental importância que a intencionalidade dessas inter-relações seja potencializada como forma de colocar os sujeitos em contato entre si, de estabelecer o intercâmbio e propiciar as trocas necessárias, em última instância, uma intencionalidade que é marcada pela atitude de quem deseja dialogar e colocar-se em contato com o outro e com ele aprender. (2003: 171)

A questão que se coloca aqui é justamente a essencialização de identidades étnicas oriundas da formulação de narrativas histórico-culturais determinadas pelas ferramentas legais supracitadas, facto este que se apresenta como um obstáculo para a interculturalidade na educação.

### 3. Currículo, poder e governo

A construção de narrativas históricas baseadas em princípios homogeneizadores, bem como a difusão das mesmas por meio de práticas pedagógicas obrigatórias, são ferramentas que exercem um papel fundamental na construção identitária dos sujeitos. Neste sentido, frisamos que a estruturação curricular funciona como um instrumento político eficiente na elaboração das estratégias de governo das diferenças através da educação.

A ideia de governo que orienta essa reflexão tem nas chamadas ferramentas foucaultianas a sua sustentação. O autor desenvolve o conceito na quarta lição do curso *Segurança, território, populações*, proferida no Collège de France, em 1978 (Foucault, 2008). O governo constitui-se como conjunto de técnicas e procedimentos que governam a si e aos outros como prática discursiva e/ou não discursiva que coloca em funcionamento regimes de verdades que fazem com que os sujeitos se constituam e interfiram na constituição dos outros. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007), o governo visa conformar condutas e comportamentos. Foucault distingue governo, governo e governamentalidade e é importante que essa distinção seja lembrada aqui. Governo designa as ações do governo, do Estado. Governamento são

práticas, sustentadas por saberes, que subjetivam ou governam a si e aos outros como materialização do poder, ou seja, como ação sobre a ação dos outros. A governamentalidade constitui-se no conjunto das técnicas de governo quando o Estado se torna governamentalizado e as suas ações se justificam não mais por um ato de soberania, mas, sim, por um conjunto de «práticas políticas calculadas e refletidas», ou melhor, administrativas (Foucault, 2008: 141). É no desenvolvimento das tecnologias de disciplinamento e administração da multiplicidade que o governo se constituiu. É a forma de acionamento do saber-poder que permite conduzir e governar os grupos sociais, uma massa de indivíduos em sua multiplicidade. O governo é a forma de transformação dessa massa de indivíduos em população. Segundo Foucault,

a população é pertinente como objetivo, os indivíduos, as séries de indivíduos, os grupos de indivíduos, a multiplicidade dos indivíduos, essa não vai ser pertinente como objetivo. Vai ser simplesmente pertinente como instrumento, intermédio ou condição para obter algo no nível da população. (*ibidem*: 56)

O governo foi, na modernidade, como o é no mundo contemporâneo, a forma eficaz de contenção das diferenças. Segundo Sílvia Gallo,

parece ser necessário que a sociedade defenda-se das diferenças, contenha-as num padrão de normalidade, para que possam ser administradas, governadas, para que não fujam ao controle, uma vez que não teríamos como saber as consequências de um acontecimento dessa natureza. (2009: 9)

O governo não se resume às estruturas de gestão administrativa, mas também molda os discursos, atua como formador, tornando algumas formas de poder invisíveis, porém aplicáveis, como, por exemplo, os efeitos formativos do currículo – não tanto o que se deve ensinar, mas a forma como se ensina.

As bases curriculares passam a forjar discursos que agenciam as dinâmicas dos grupos socioculturais de forma intangível/invisível, já que este fim é alcançado na formulação de novas narrativas histórico-culturais, difundidas através de práticas educacionais que carregam em si os novos discursos de maneira intrínseca e naturalizada. De acordo com Berino, «Nas escolas, um caminho para alcançar a governabilidade é o currículo» (2008: 71).

Uma análise da legislação supracitada permite a compreensão de que tais estratégias de governo pressupõem a identificação da alteridade como forma de ordenar, esquadriñar e, vale frisar, normalizar os grupos considerados «diferentes». No caso aqui estudado, é definindo quem é o negro, através da construção de uma narrativa histórico-cultural homogeneizadora propagada por meio das estruturas curriculares, que se pretende dar conta da diferença e governá-la. Segundo Roos:

Tudo que é extenso, tudo aquilo que se manifesta – o que podemos ver e dizer, nomear, contar, classificar, hierarquizar, planejar – é governável. Tudo aquilo que passa a ter uma forma tem como característica a gover-

nabilidade. Ao ver, declarar, legislar, programar, estamos governando, estamos instituindo e conduzindo coisas, pensamentos, falas, práticas, sujeitos... (2009: 2728)

O atual contexto no qual se insere a ideia de reconhecimento e respeito à diferença permite que, por meio de determinações legais, os grupos considerados minoritários e negligenciados agora se encontrem «incluídos» e respeitados nas suas diferenças. Assim sendo, afirmamos que estratégias de controle e governo, como no caso do currículo escolar, possibilitam que todos se sintam igualmente incluídos e reconhecidos. A política de inclusão deve ser entendida na sua complexidade e sutileza, pois tem a capacidade de mobilizar dispositivos que no mundo atual ambicionam capturar os sujeitos ditos excluídos e integrá-los no sistema.

Dispositivos de estruturação curricular legal, como a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares, são compreendidos como ferramentas eficazes na construção de novos discursos identitários e/ou na constituição dos sujeitos. Sendo assim, o entendimento que se tem aqui do currículo é de que este se apresenta como uma ferramenta que possibilita governar as condutas, moldar os grupos de forma normativa e transformar os indivíduos em «um grupo de pessoas de um determinado tipo» (Marshall, 2010: 29). Considerando a legislação analisada como um meio de governo, cabe salientar ainda que, ao pressupor igualdade dentro das diferenças, o currículo se coloca também como uma forma de individualizar e ao mesmo tempo normalizar as pessoas como sujeitos. Conforme afirma ainda James Marshall, «a governamentalidade está dirigida a assegurar a correta distribuição das “coisas”, arranjadas de forma a levar a um fim conveniente para cada uma das coisas que devem *ser* governadas» (2010: 29).

O currículo como forma de poder e governo é compreendido ainda como um conjunto de narrativas produzidas através de processos históricos que constituem discursos por meio de determinações legais e pedagógicas. O currículo não se limita a ser uma ferramenta organizacional na educação que determina as informações e conhecimentos trabalhados, mas é, principalmente, veículo difusor de práticas discursivas e das formas de compreensão do mundo que os sujeitos regulados absorvem e naturalizam. No que se refere à estrutura curricular como narrativa, destacamos o que afirma Popkewitz:

Vejo o currículo como um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e «ver» o mundo e o «eu». (2010: 174)

A legislação analisada é passível de ser pensada enquanto ferramenta de uma política de governo da diferença na medida em que é compreendida na perspectiva das estratégias das políticas multiculturalistas, o que significa dizer que se está interessado em analisar as con-

dições de exterioridade da própria legislação. Pensar a matriz multiculturalista da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares é, fundamentalmente, pensar a partir do paradigma da diferença. Para realizar uma análise acerca de tais dispositivos legais enquanto instrumentos estratégicos construídos em bases multiculturalistas é necessário compreender de que forma a ideia da diferença é construída e pensada nesta legislação. Frisamos que a própria política multiculturalista compõe um panorama que nos permite compreender como a questão da diferença é forjada neste sentido. Visando atender demandas de grupos negligenciados, como no caso específico dos movimentos sociais antirracismo, são fomentadas determinações legais que pretendem dar conta das reivindicações de grupos culturais considerados «diferentes» que, portanto, devem ser agenciados e dirigidos. Assim sendo, se faz necessária uma construção que determine quem é o «diferente» para que esta diferença se torne ainda que minimamente tangível e possa então ser identificada, classificada, ordenada e, finalmente, «incluída» e «normalizada».

Diante do panorama de fortes demandas por reconhecimento das diferenças, inevitavelmente se apresenta a necessidade de gerir os grupos culturais que emergem e se colocam no centro destas discussões. Neste contexto, as análises aqui realizadas permitem-nos perceber as estruturas curriculares como dispositivos de saber-poder eficientes na constituição de novos sujeitos sociais, agora identificáveis e nomeáveis, portanto, assegurados pelo dispositivo da inclusão. Popkewitz salienta que «a ideia de currículo corporifica uma organização particular do conhecimento pela qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios como membros de uma comunidade/sociedade» (2010: 186). Assim sendo, compreendemos ainda a formulação de uma nova proposta curricular como uma técnica de governo que se institui a partir de novos regimes de verdade que normalizam os sujeitos nos dispositivos pedagógicos. É isso que se vislumbra na construção de uma «nova» «história-verdade» sobre a população afrodescendente, que passa a instituir-se com fronteiras demarcadas, garantindo, assim, o funcionamento dos arranjos multiculturais.

Percebemos que as estratégias multiculturalistas de gestão da diferença acarretam sempre alguma perda. No caso do estudo aqui realizado a «perda» diz respeito à manutenção e essencialização das fronteiras étnico-culturais como forma de construção identitária de grupos diversos. Isso implica numa dificuldade de dinamização da interação entre os grupos que podem permanecer coexistentes, porém não interatuantes.

Em que pese à legislação apontar para a necessidade do convívio e das trocas entre os grupos étnicos, é preciso considerar que esse convívio é construído a partir da ideia de tolerância e, sendo assim, contorna as possibilidades da crítica e do «conflito» intercultural. É preciso salientar ainda que ao posicionarmos a crítica à Lei nº 10.639/03 e às Diretrizes Curriculares não estamos pontuando uma crítica aos movimentos antirracismo ou mesmo à intenção de tais políticas em combater o racismo. O que se propôs foi, lançando mão de

algumas ferramentas analíticas, no caso, acessadas na chamada «caixa de ferramentas foucaultianas», pensar esses dispositivos (a Lei e as Diretrizes Curriculares) a partir das suas condições de possibilidade e ainda focar o olhar não para as políticas em si e, sim, para o que as constitui, no limite, sobre as suas exterioridades, sobre as articulações entre esses dispositivos e o multiculturalismo no Brasil e a proliferação da diversidade cultural como discurso inclusivo baseado na tolerância.

**Contacto:** Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Av. Independência, 2293, sala 506, Santa Cruz do Sul, CEP: 96815-900, RS – Brasil

Email: mozartrt@terra.com.br; carolina\_a@botmail.com.br; carolinafcsiqueira@gmail.com

## Referências bibliográficas

- Berino, Aristóteles (2008). *Economia política da diferença*. São Paulo: Cortez.
- Burke, Peter (1991). *Escola dos Annales 1929-1989: A Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2004). Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário Oficial da União*, Ano CXXI, 118, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Retirado em maio 16, 2012, de <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=22/06/2004>
- Congresso Nacional (2003). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Ano CXL, 8, 10 de janeiro, Seção 1, p. 1. Retirado em maio 16, 2012, de <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/01/2003>
- Costa, Sérgio (2006). *Dois Atlânticos: Teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: UFMG.
- Fleuri, Reinaldo M. (2000). Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In Vera M. Candau (Org.), *Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa* (pp. 67-81). Rio de Janeiro: DP&A.
- Foucault, Michel (2008). *Segurança, território e população: Curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gallo, Sílvio (2009). Uma apresentação: Diferenças e educação; governo e resistência. In Maura C. Lopes & Morgana D. Hattge (Orgs.), *Inclusão escolar: Conjunto de práticas que governam* (pp. 7-12). Belo Horizonte: Autêntica.
- Grin, Mônica (2010). *«Raça»: Debate público no Brasil (1997-2007)*. Rio de Janeiro: MauadX/FAPERJ.
- Guimarães, Antonio A. (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34.
- Guimarães, Antonio A. (2006). Entrevista com Carlos Hasenbalg. *Tempo Social*, 18(2), 259-268. Retirado em maio 16, 2012, de <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v182/v18n2a12.pdf>
- Hall, Stuart (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Hasenbalg, Carlos (2005). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Le Goff, Jacques (2005). *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes.
- Marshall, James (2010). Governamentalidade e educação liberal. In Tomaz T. da Silva (Org.), *O sujeito da educação: Estudos foucaultianos* (pp. 21-34). Petrópolis: Vozes.
- Moreira, Álvaro, & Candau, Vera M. (Orgs.) (2008). *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes.
- Nogueira, Oracy (1985). *Tanto preto quanto branco: Estudos de relações raciais*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Pereira, Júnia S. (2008). Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei 10.639. *Estudos Históricos*, 21(48), 21-43. Retirado em maio 16, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/02.pdf>
- Popkewitz, Thomas (2010). História do currículo, regulação social e poder. In Tomaz T. da Silva (Org.), *O sujeito da educação* (pp. 173-210). Petrópolis: Vozes.
- Roos, Ana P. (2009). Sobre a (in)governabilidade da diferença. In Maura C. Lopes & Morgana D. Hattge (Orgs.), *Inclusão escolar: Conjunto de práticas que governam* (pp. 13-31). Belo Horizonte: Autêntica.
- Semprini, Andrea (1999). *Multiculturalismo*. Bauru, SP: EDUSC.
- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Ministério da Educação. Retirado em maio 16, 2012, de <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCNs%20%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>
- Silva, Gilberto F. (2003). Interculturalidade e educação: Uma análise a partir do recorte cor com estudantes do ensino médio público. In Lúcia A. Barbosa (Org.), *De preto a afro-descendente: Trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil* (pp. 165-180). São Carlos: EdUFSCar.
- Veiga-Neto, Alfredo, & Lopes, Maura C. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedade*, 28(100), 947-963.