

UNESPAR

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

YASMIN COELHO FIGUEIREDO MANFREDO

**A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NA PERSPECTIVA DE PETER
McLAREN**

YASMIN COELHO FIGUEIREDO MANFREDO

**PARANAVAÍ
2017**

2017

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NA PERSPECTIVA DE PETER
McLAREN**

YASMIN COELHO FIGUEIREDO MANFREDO

**PARANAVAÍ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NA PERSPECTIVA DE PETER
McLAREN**

Dissertação apresentada por YASMIN COELHO FIGUEIREDO MANFREDO, ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:

Prof. Dr.: RICARDO TADEU CAIRES SILVA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação
(CIP)

Manfredo, Yasmin Coelho Figueiredo
M276e A educação multicultural na perspectiva de Peter McLaren
/ Yasmin Coelho Figueiredo Manfredo. - Paranavaí, 2017.
148 f.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do
Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa
de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente
Interdisciplinar, 2017.

1. Peter McLaren. 2. Multiculturalismo. 3. Pedagogia
crítica. 4. Ensino. I. Silva, Ricardo Tadeu Caires, orient.
II. Universidade Estadual do Paraná. Centro de Ciências
Humanas e da Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino
Formação Docente Interdisciplinar. III. Título.

CDD 22. ed. 370.117

YASMIN COELHO FIGUEIREDO MANFREDO

**A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NA PERSPECTIVA DE PETER
McLAREN**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva – Unespar

Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Cassol Carbello – UEM

Prof^a. Dr^a. Isabela Candeloro Campoi – Unespar

Data de aprovação:

10/ 04/ 2017

Dedico este trabalho

A Deus, por todas as bênçãos a mim concedidas, aos meus familiares queridos, a todos os mestres que passaram em minha vida, abrindo caminhos para a minha realização pessoal e profissional, aos meus colegas de curso, a todos aqueles que me apoiaram, especialmente à minha amiga e diretora, pelo seu apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, por estar sempre no comando, ao meu lado e me proporcionar sapiência, foco e persistência.

A toda a minha família e aos meus filhos queridos, pela credibilidade, carinho, apoio e compreensão.

À minha mãe, pelo companheirismo habitual, pelo incentivo, suporte e brilhante exemplo de vida e profissionalismo a mim deixado com louvor.

Aos meus queridos mestres do Programa de Mestrado, com os quais muito aprendi e evolui de forma holística, em especial, ao meu orientador, professor Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva, por ter acreditado em mim e no potencial desta pesquisa.

Aos meus educandos, com quem tenho a possibilidade não só de ensinar, mas também de aprender, rever meus conceitos e procurar sempre aprimorar a minha prática educativa.

Aos meus companheiros de estudos do Mestrado, com os quais desenvolvi e enriqueci minhas ideias.

A quem contribuiu de modo intenso para a realização do meu sonho, por meio de todo o seu suporte, generosidade, sabedoria, humanidade e bondade. A você, Silvana Aparecida Minuzzo, minha eterna gratidão e admiração!

As pessoas têm direito a serem iguais sempre que a diferença as tornar inferiores, contudo têm direito a serem diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades.

(Boaventura de Souza Santos, 1997).

FIGUEIREDO, Yasmin Coelho. **A Educação Multicultural na Perspectiva de Peter McLaren**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Ricardo Tadeu Caires Silva. Paranavaí, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender a proposta de educação multicultural na perspectiva do educador canadense Peter McLaren, para quem a educação escolar e a *práxis* docente devem ser compreendidas a partir de uma vertente crítica para a construção de um multiculturalismo revolucionário que promova, de fato, a transformação social. Para tanto, buscamos compreender o advento do movimento multiculturalista e sua relação com a educação. Também abordamos a polissemia do termo e os seus diferentes usos, para, em seguida, situarmos o referido autor e sua proposta de educação multicultural. O desenvolvimento da pesquisa realizou-se a partir da reconstrução da trajetória intelectual, seguida da análise crítica das obras de Peter McLaren. Crítico ferrenho do capitalismo e da globalização, McLaren denuncia que o projeto neoliberal tem voltado os olhos para a educação escolar como forma de reconfigurar as relações de exploração e dominação da classe trabalhadora. Nesse sentido, defende que os processos que envolvem as relações de classe, etnia, gênero devam ser pensados organicamente, posto que estas últimas podem introduzir mudanças nas condições para as transformações nas primeiras, ou seja, a análise de classe deve incluir os processos sociais e culturais. Em se tratando da cultura dos grupos subalternos ou marginalizados, é fundamental que suas vozes sejam ouvidas para que a educação escolar não continue a cumprir apenas uma função reprodutiva da escolaridade na sociedade capitalista tardia.

Palavras-chave: Peter McLaren; Multiculturalismo; Pedagogia crítica; Ensino.

FIGUEIREDO, Yasmin Coelho. **Multicultural education in the perspective of Peter McLaren.** 149 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Ricardo Tadeu Caires Silva. Paranavaí, 2017.

ABSTRACT

This research sought to understand a multicultural education proposal from the perspective of the Canadian educator Peter McLaren, for whom school education and teacher praxis must be understood from a critical perspective for the construction of a revolutionary multiculturalism that actually promotes the social transformation. Therefore, we sought to understand the multiculturalist movement advent and its relation with education. We also approached the polysemy of the term and its different uses, to next locate the referred author and his proposal for multicultural education. The research was conducted from the reconstruction of the intellectual trajectory followed by the critical analysis of Peter McLaren works. A fundamental critic of capitalism and globalization, McLaren denounces that the neoliberal project has directed its eyes to school education as a way of reconfiguring exploitation and domination among the working class. In this sense, he argues that the processes that involve the relations of class, ethnicity, gender must be thought organically, since these last ones can introduce changes in the conditions for the transformations in the first ones; in other words, class analysis must include social and cultural processes. When it comes to culture of subaltern or marginalized groups, it is primordial to make their voices heard so that school education does not continue to fulfill only a reproductive function of schooling in late capitalist society.

Keywords: Peter McLaren; multiculturalism; Critical Pedagogy; Teaching.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EUA: | Estados Unidos da América |
| NAFTA | <i>North American Free Trade Agreement</i> - em português- Tratado Norte-Americano de Livre Comércio |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| UCLA | Universidade da Califórnia em Los Angeles |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | <i>United Nations Children's Fund</i> - em português - Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO | 012 |
| 1. O MULTICULTURALISMO: UM CONCEITO POLISSÊMICO | 021 |
| 1.1. As Origens do Movimento Multicultural | 022 |
| 1.1.1. Dos EUA para outras partes do mundo: a disseminação do multiculturalismo no Brasil | 024 |
| 1.2. As diferentes vertentes teóricas do multiculturalismo | 027 |
| 1.3. A visão de Peter McLaren sobre as diferentes concepções multiculturais | 032 |
| 1.3.1. O multiculturalismo conservador | 034 |
| 1.3.2. O multiculturalismo humanista liberal | 038 |
| 1.3.3. O multiculturalismo liberal de esquerda..... | 041 |
| 1.3.4. O multiculturalismo crítico e de resistência | 042 |
| 2. A TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE PETER McLAREN E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO | 050 |
| 2.1. Breve biografia de Peter McLaren | 050 |
| 2.2. A produção intelectual de Peter McLaren: uma trajetória <i>sui generis</i> | 056 |
| 2.2.1. A primeira fase | 058 |
| 2.2.2. A segunda fase: o flerte com a pós-modernidade | 061 |
| 2.2.3. A terceira fase (1994-2017): o retorno às raízes marxistas | 066 |
| 2.3. Princípios Fundamentais da Pedagogia Crítica | 072 |
| 2.3.1. Visão pedagógica crítica de McLaren quanto ao papel da escola, professores, alunos e à produção do conhecimento | 079 |
| 2.3.1.1. O ensino e o papel dos educadores segundo a pedagogia crítica | 082 |
| 2.3.1.2. Currículo e conhecimento | 085 |
| 2.3.1.3. Estudantes e educadores | 087 |
| 2.4. Influências e Interlocutores de Peter McLaren | 089 |
| 2.4.1. A influência de Che Guevara na pedagogia crítica, proposta por McLaren | 092 |
| 2.4.2 Paulo Freire e a pedagogia da autonomia | 099 |
| 3. A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL DE PETER McLAREN .. | 110 |
| 3.1. Por um multiculturalismo Crítico e Revolucionário: a Práxis Docente dos "Tempos Novos" | 119 |
| 3.2. A Questão Racial na obra de Peter McLaren: a Construção da Branquitude e seus impactos na subjetividade de negros e brancos | 126 |
| 4. CONCLUSÃO | 140 |
| REFERÊNCIAS | 142 |

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos que é na escola que se encontra uma significativa manifestação da diversidade cultural, presente principalmente nas instituições públicas de ensino, perante as quais os alunos pertencem a distintas classes socioeconômicas, culturais e étnicas e professam diferentes religiões, observamos a existência de inúmeros conflitos socioculturais, referentes à recusa dessa pluralidade. Como consequência, ocorrem o silenciamento e a marginalização daquele que é considerado "diferente" e fora dos padrões, assim como a clivagem de suas identidades, por meio da cultura do medo.

Constatamos, também, que a reflexão acerca da educação escolar e da diversidade cultural ocorre mais no âmbito da produção teórica do que das práticas pedagógicas e, quando ocorre, muitas vezes é abordada de forma superficial.

Ao longo da minha carreira educacional, há 21 anos trabalhando no Estado como educadora em escolas públicas com salas heterogêneas e numerosas, cuja diversidade faz-se cada vez mais presente, deparei-me com inúmeras situações de exclusão, injustiça, discriminação, marginalização e preconceito, as quais, diversas vezes, eram ignoradas ou consideradas comuns.

Com a abrangência da temática multicultural na sociedade e instituições escolares, passei a interessar-me mais pelo estudo do tema, de modo a acreditar que promover a alteridade e dignidade humana não se resume a uma mera utopia, a um sonho distante. Ou seja, são necessárias a ação, a luta para a transformação.

Contudo percebi que, mesmo diante das propostas educacionais multiculturais regulamentadas, muito pouco ainda está sendo feito de forma prática e efetiva no intuito da inclusão e aceitação da diversidade, sendo o multiculturalismo tratado de forma estanque, eventual e folclórica. Deparei-me, inclusive, com a inaceitação da temática por parte de vários professores, por considerarem desnecessário o trabalho com esse tema e, em contrapartida, considerarem que o mesmo "atrapalha" o desenvolvimento dos conteúdos específicos da sua área.

Diante dessa realidade vigente e cada vez mais predominante nos contextos sociocultural e educacional, indagamos, então, como educadores, sobre qual seria o papel da escola nesse contexto de economia globalizada, marcada pela sociedade de consumo. Qual sua função para uma educação crítica e de resistência, cujo papel de formação seria o de munir o seu alunado de ferramentas capazes de transformar os aspectos políticos, econômicos, socioculturais e éticos de suas vidas?

Como educadora crítica, inconformada com atitudes preconceituosas e mentiras, dadas como verdades, repassadas ao decorrer da história de modo unívoco e hegemônico, resolvi estudar com maior intensidade o multiculturalismo. Por meio das pesquisas realizadas, verifiquei a predominância de vários estudos e vertentes multiculturais, epistemologicamente diversas e até mesmo contraditórias.

Apesar de considerar o tema interessante e premente, entendia ineficaz o seu desenvolvimento em sala de aula. Foi então quando fui "apresentada" ao educador Peter McLaren, durante as aulas da disciplina História e Diversidade Socioculturais, ministradas pelos professores Ricardo Tadeu Caires Silva e Isabela Candeloro Campoi, no curso de Mestrado de Ensino, História e Formação Docente Interdisciplinar, para o qual esta dissertação foi elaborada. Desde então, fiquei encantada com a possibilidade de conhecer mais profundamente um educador crítico, polêmico, militante e revolucionário que vivencia o que propõe e acredita na dignidade humana, não como uma utopia idealista e abstrata, mas, segundo ele, como "a utopia do possível real" (McLAREN, 2001, p. 10).

Tinha ciência de que seria um trabalho desafiador pelo fato de Peter McLaren ser eclético, com uma linguagem considerada de difícil compreensão, com um vasto número de obras publicadas e estudos relacionados, bem como por sua trajetória intelectual diversificada e inúmeras influências e interlocutores. No entanto, apesar dos obstáculos a serem enfrentados, o que me motivou a seguir em frente com a pesquisa foi justamente o exemplo de vida de Peter McLaren e sua relação com o ser humano e a educação. Peter McLaren não se porta como um pesquisador frio e distante, mas como um educador e pesquisador atuante e militante que reconhece suas limitações, empenhado em fazer a diferença e propor a transformação.

Em meio à pesquisa, surgiram vários encontros e desencontros, encontros que acabaram por causar alguns desencontros, por exemplo, o fato de eu ter conseguido um vasto material de pesquisa fez com que eu "mergulhasse" intensamente no tema, entretanto acabei escrevendo muito e tive sérias dificuldades em ser mais objetiva e menos prolixa em minhas considerações. Por ser da área de letras, e não especificamente de história, também tive que me esmerar mais nos estudos, a fim de compreender o ponto de vista do autor, bem como o contexto por ele vivenciado em cada fase de sua carreira.

Escolhi estudar a concepção de educação multicultural de Peter McLaren justamente por ser este um educador crítico ao sistema capitalista e suas formas de opressão e também pelo fato de ele defender um movimento social de resistência que promova uma educação libertadora diante da qual o pluralismo seja considerado em toda a sua dimensão e magnitude

como parte integrante e essencial da educação do futuro (HUERTA- CHARLES & PRUYN, 2007).

Nas últimas décadas as questões culturais têm ganhado grande conotação nos meios de comunicação pelos conflitos culturais e identitários, causados pela intolerância e inaceitação de culturas distintas. Observamos com maior constância no mundo globalizado a proliferação de atos terroristas, motivados por ideais nacionalistas e também fanatismo religioso. Por detrás dessas catástrofes humanitárias, está o fenômeno da globalização, que em sua vertente cultural promove o crescente processo de homogeneização dos valores culturais, via imposição dos padrões ocidentais, assim como a supremacia da língua inglesa - considerada universal - e que acaba por nutrir a intolerância e xenofobia por meio do acirramento dos choques culturais e das tentativas de sobreposição de culturas (IANNI: 1999; SANTOS: 2000).

A hecatombe ocorrida nos Estados Unidos no fatídico dia 11 de setembro de 2001, além de chocar o mundo todo, demonstrou a fragilidade desse país, de modo a expor os desastrosos efeitos de uma economia mundial, e fez, portanto, com que diversos países de nítida influência hegemônica se assegurassem, a fim de preservar a sua estrutura política e social. Entretanto, como observa Beck (2001), não surtirão muito efeito represálias e outras medidas, mais ou menos violentas, que venham a ser tomadas, se não forem levadas em conta, com muito mais seriedade, a dignidade humana, a identidade cultural e a diferença.

É fato que os atentados terroristas têm se espalhado pelo mundo nas últimas décadas de forma avassaladora e geralmente são motivados por razões políticas, religiosas ou étnicas. O mundo está em conflito, EUA e Rússia bombardeiam áreas do Estado Islâmico e fazem muitas vítimas¹, sem deixar de mencionar os conflitos fronteiriços entre a Síria e Israel perante os quais homens civis, mulheres e crianças inocentes perdem suas vidas de forma trágica. São perceptíveis, portanto, em meio a tantas guerras, pobreza, repressão política e religiosa, a emigração e morte de milhares de pessoas, que abandonam, de forma desesperadora, os seus países de origem, como Síria, Afeganistão, Iraque, Eritreia, entre outros, em busca de uma vida melhor no continente europeu. Conforme relatório da ONU, somente no ano de 2015² quase 750 mil migrantes chegaram à Europa pelo Mediterrâneo, e os principais destinos foram Alemanha, Suécia, França e Inglaterra.

¹Fonte:<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/11/eua-e-russia-voltam-bombardear-areas-do-estado-islamico.html>. Acesso em: 5 mar 2016.

²Fonte:<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/08/entenda-situacao-de-paises-de-onde-saem-milhares-de-imigrantes-europa.html>. Acesso em: 13 mar. 2016.

Outro fato, lamentavelmente ocorrido no dia 13 de novembro de 2015, foi a morte de mais de 130 pessoas e dezenas que ficaram feridas durante um atentado terrorista, ocorrido em Paris e Saint-Denis, na França³. Em meio a essa crise mundial, é suposto que, infelizmente, muitos outros atentados ainda acontecerão.

No Brasil, sociedade formada a partir da contribuição de diferentes etnias, os conflitos culturais também se fazem presentes em nosso dia a dia. Em especial, destacamos o racismo e o preconceito racial que oprimem cotidianamente a população afrodescendente e a indígena. Tais questões ganharam maior visibilidade com a obrigatoriedade do ensino da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena nas escolas em razão das leis 10.639/03 e 11.654/08 (ABREU; MATTOS: 2008).

Por tudo isso, o debate abordando a diversidade e a pluralidade cultural tem se intensificado cada vez mais, e o campo multicultural vem gradativamente ocupando espaço significativo nas discussões acadêmicas (SANTOS: 2003). Por conseguinte, sociólogos, filósofos, historiadores, antropólogos, pesquisadores e educadores de diversas partes do mundo, com expressiva influência nos meios literários e acadêmicos, têm direcionado seus estudos às questões culturais. Podemos mencionar alguns exemplos significativos e, em face a tantos estudiosos, citamos o educador e inspirador deste trabalho, Peter McLaren; o sociólogo argentino Carlos Alberto Torres; as educadoras Shirlei Steinberg e Vera Maria Ferrão Candau; os pesquisadores Ana Canen e Antônio Flávio Barbosa Moreira etc. Além disso, em muitos países ocidentais, os governos vêm implementando políticas públicas, sobretudo na área educacional, por meio da criação de diretrizes legais e parâmetros curriculares, que incorporam a diversidade cultural, de modo a trazer à tona questões históricas, sociais e culturais, anteriormente silenciadas ou vistas de forma estereotipada, hegemônica e monocultural (SANTOMÉ:1995).

Para responder a essas e a outras instigantes questões, tomamos como objeto o estudo da obra do educador canadense Peter Lawrence McLaren, tido como um dos grandes expoentes da pedagogia crítica e um dos mais consagrados autores a tratar da questão do multiculturalismo e sua relação com a educação escolar.

Em sua obra, Peter McLaren alega que a escola é reprodutora do capitalismo, sobretudo de suas facetas mais nefastas como a exclusão, a pobreza e a alienação política. No entanto o sistema de produção capitalista proporciona um processo de globalização mundial, capaz de introduzir novas tecnologias, facilitar a comunicação e divulgar novos hábitos

³Fonte:<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/11/tiroteios-e-explosoes-sao-registrados-em-paris-diz-imprensa.html>. Acesso em: 13 mar. 2016.

culturais, causando problemas sociais de exclusão, desemprego, violência, desigualdade, de modo a conceber a educação como mera mercadoria - e que mesmo assim não está disponível a todos -, além de trazer à tona questões sociais contemporâneas como as da identidade, da diversidade e do multiculturalismo. Diante dessa triste realidade, defende o autor, é preciso que os educadores progressistas estejam preparados para enfrentar os novos desafios impostos à escola, evitando que a mesma seja mais um instrumento a serviço da implantação dessas novas políticas de opressão e dominação.

Nesse sentido, autores críticos como McLaren apontam que a tensão entre pluralidade étnico-cultural e a necessária política de justiça universal constitui "a questão urgente do novo milênio". Peter McLaren pontua em suas obras que, diante das mazelas que o capitalismo global está ocasionando na sociedade contemporânea, "o desafio para os que querem reivindicar a dignidade oferecida pela verdadeira justiça e fazer a cidadania reviver democraticamente em uma época em que os retornos diminuem cada vez mais" (McLAREN, 2000b, p. 17).

De acordo com o autor, diante desse desafio imposto pelos padrões socioculturais contemporâneos, torna-se de extrema importância "criar cidadãos críticos que não se contentem mais em ocupar espaços furtivos de afirmação privada, mas que possuam a vontade e o conhecimento para transformar tais espaços em esferas públicas por meio da criação de novos movimentos sociais e da luta anticapitalista" (McLAREN, 2000b, p. 17).

No artigo intitulado *Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses*, Canen, Arbache e Franco (2001) afirmam que os discursos e teorias do multiculturalismo são muitos, assim como as diversas abordagens. O que diferencia o multiculturalismo crítico dos demais é justamente o fato de ele ser um caminho a ser trilhado com sucesso para a educação libertadora, de forma a assegurar uma prática pedagógica, multiculturalmente comprometida com a transformação social.

McLaren (1997, p. 122-123 apud GONÇALVES; SILVA, 1998) pontua que "o multiculturalismo sem uma agenda política de transformação pode apenas ser outra forma de acomodação a uma ordem social maior". Propõe, desse modo, o multiculturalismo crítico, que compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais e reitera que um multiculturalismo de resistência que não vê a cultura como não conflitiva, harmoniosa e consensual (...) "não compreende a diversidade como uma meta, mas como uma afirmação de crítica e compromisso com a justiça social" (McLAREN, 1997, p. 122-123 apud GONÇALVES; SILVA, 1998). Dessa forma, incentiva estudantes e educadores a encararem sempre a diferença como produto da história, poder e ideologia, incitando-os a romperem com

a branquidade a fim de historicizarem a opressão do negro para a tomada de consciência da totalidade.

Canen, Arbache e Franco (2001) apontam, no contexto sociocultural do século XXI, a relevância de se garantir representações das identidades culturais nos diversos campos sociais e educacionais, condizentes à formação docente, ao papel dos discursos e a práticas curriculares na preparação de professores e de futuras gerações nos valores de apreciação da diversidade cultural, assim como o desafio a preconceitos ligados a determinantes de gênero, raça, religião, "deficiências" (grifo das autoras), padrões culturais, entre outros. As referidas autoras também assinalam que, constituindo o que tem sido conhecido como multiculturalismo, essas preocupações têm se evidenciado, recentemente, nos meios educacionais brasileiros, em artigos, reflexões e eventos que questionam práticas e discursos curriculares homogeneizadores e etnocêntricos, de forma a buscar alternativas de se pensar e trabalhar o multiculturalismo na pedagogia e no currículo. Canen, Arbache e Franco (2001) mencionam que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, apresentam, como um dos eixos transversais, o tema da pluralidade cultural, trazendo à baila a necessidade de se levar em conta essa dimensão no cotidiano escolar.

Segundo Lopes, Moreira e Silva (1999), "estes estudos têm tensionado o campo do currículo, trazendo novas configurações e propondo novos olhares, voltados ao reconhecimento e valorização de identidades culturais, apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais" (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001, p. 162). Ou seja, segundo os autores, a questão da diversidade e da desigualdade, abordadas no currículo escolar de modo crítico, tem provocado diversos conflitos ao questionar a visão monocultural e etnocêntrica da sociedade. Conforme Torres (2001, p. 200),

a questão de cidadania e educação democrática não pode e nem deve ser desvinculada das questões de quais são os cidadãos a serem educados, de como estes cidadãos mudam com o tempo em termos de sua própria configuração demográfica, política, cultural e mesmo simbólica, e, vice-versa, em termos de como estas mudanças são percebidas pelos cidadãos [...].

Como observam Pansini e Nenevé (2008, p. 32), ao se referirem às pesquisas realizadas no Brasil, "o multiculturalismo desperta interesse, tanto para o sociólogo, quanto para antropólogos e educadores que discutem a construção de um currículo emancipatório que propicie discussões sobre as diversidades culturais presentes no espaço escolar".

Desse modo, os autores pontuam que, numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cuja “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea” (MOREIRA, 2001, p. 41 apud PANSINI; NENEVÉ, 2008), penetrando os espaços de educação formal, o multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar, no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 32).

Ao abordar a questão de uma política oficial de inclusão que esteja de fato comprometida com os principais bastiões de uma democracia multicultural, McLaren alega que

[...] é necessário situar a educação multicultural em uma problemática mais ampla, além da política de inclusão. Ao fazê-lo, quero afirmar que um pluralismo multiculturalista que pareça ser incluyente pode estar, na verdade, fundamentado em discursos e práticas de exclusão estrutural. Além disso, é provável que esteja baseado em uma iniciativa homogeneizante, a partir de uma política do capitalismo branco patriarcal e imperialista (McLAREN, 2000b, p. 291).

O escritor Peter McLaren (2000b) adverte para o fato de que as nossas identidades cotidianas, apesar de serem produzidas em contextos que aparentemente dão suporte à diversidade, são frequentemente submetidas a microestruturas de poder e privilégio, produzidas por meio de expressões de autoconsciência burguesa, disfarçadas em discurso popular, produzido no interesse do povo. Desse modo, o autor sustenta que "a autonomia absoluta acaba transformando-se, no capitalismo global, em uma intolerância auto-referente e, até mesmo, em ódio pela condição do 'outro'" (McLAREN, 2000b, p. 292).

Coadunam-se com as reflexões de McLaren (2000b) acerca das trágicas consequências do sistema capitalista as considerações da autora De Alba (2007), quando se refere à crise global social e econômica, gerada pelas políticas neoliberais, oriundas do sistema capitalista. Em função disso, a autora reitera a importância da luta por um mundo melhor e adverte que essa crise

[...] comprende un crisol de oportunidades desconocidas de contribuir, de distintos modos, a la tarea primordial de transformar la realidad de los males sociales y crear un mundo mejor. El desafío, entonces, reside en el modo en que nos posicionamos frente a esta crisis.

Del mismo modo que han fallado las versiones ahistóricas, esencialistas y autoritarias de las utopías socialistas, la utopía capitalista también ha dejado dolorosamente claro sus propias deficiencias y puntos débiles (DE ALBA, p. 104).⁴

Na interpretação de Pansini e Nenevé (2008), a educação multicultural propõe, então, em conformidade com essas discussões, uma ruptura aos modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas que no interior do currículo escolar produzem um efeito de colonização, cujos estudantes de diversas culturas, classes sociais e matizes étnicas ocupam o lugar dos colonizados e marginalizados por um processo de silenciamento de sua condição.

Aliando-se à concepção crítica de McLaren (2000b), Pansini e Nenevé (2008) afirmam esperar, portanto, que, por meio de uma prática educativa multicultural, os estudantes possam analisar as relações de poder envolvidas na produção de mecanismos discriminatórios ou silenciadores de sua cultura, de forma a proporcionar condições para reagir e poder lutar contra esses mecanismos que pregam a superioridade científica, tecnológica e cultural de determinados grupos que são economicamente dominantes.

Os autores observam, no entanto, que, como destaca Moreira (2001), é impossível pensarmos numa educação multicultural sem que nos questionemos sobre o professor e sua formação. Pansini e Nenevé (2008, p. 32) argumentam que, para que possamos questionar o modo como a escola tem legitimado certos saberes, apagando de seu currículo ou afastando do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura dos grupos subalternos, "é necessário investir, de maneira enfática, numa formação pedagógica multiculturalmente orientada que resista às tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais". McLaren e Giroux (2000b, apud PANSINI; NENEVÉ, 2008) chamam a atenção para a necessidade da concretização de uma formação que desenvolva nos sujeitos a capacidade de questionar os conhecimentos e práticas legitimadas, provendo-os com "contradiscursos" com a intenção de desmistificar as formas dominantes, de maneira a incluir no centro do currículo os conhecimentos locais que constituem o cotidiano dos educandos das classes populares. Ressaltam também a necessidade de uma formação que permita aos educadores e educadoras reverem o uso da linguagem no espaço escolar uma vez que "é por meio da linguagem, entendida como prática humana social culturalmente organizada, que se torna

⁴ [...] Compreende um cadinho de oportunidades desconhecidas para contribuir, de diferentes maneiras, com a principal tarefa de transformar a realidade dos males sociais e criar um mundo melhor. O desafio, então, reside na forma como nos posicionamos contra esta crise. Assim como as versões a-históricas, essencialistas e autoritárias de utopias socialistas falharam, a utopia capitalista também tornou dolorosamente claras suas próprias falhas e fraquezas (DE ALBA, 2007, p. 104, tradução nossa).

possível, para professores e alunos, conhecerem o seu mundo mais próximo" (PANSINI; NENEVÉ, 2008 p. 33).

Em face aos divergentes discursos e posturas multiculturais e acreditando no multiculturalismo crítico como um movimento social atuante e transformador, algumas questões nortearam nosso mergulho sobre a produção acadêmica desta pesquisa. Dentre elas, destacamos: De que modo Peter McLaren tem incorporado em seus estudos a preocupação com o multiculturalismo? Como se realiza o ensino pautado no multiculturalismo crítico de Peter McLaren por meio da pedagogia crítica? Quais as principais influências e interlocutores de Peter McLaren? Como analisar a questão das teorias pós-modernistas e marxistas nas obras de McLaren? E, por fim, qual a influência da obra de Peter McLaren no campo educacional brasileiro?

Com vistas a responder a essas e outras questões, estruturamos o trabalho em três seções. A primeira abarca o multiculturalismo e suas definições, de modo a situar o leitor acerca da originalidade da abordagem do multiculturalismo crítico/revolucionário, proposta por Peter McLaren. Por conta da abrangência e polissemia deste termo, focado por diversos autores sob diferentes pontos de vista, entendemos premente compreender a sua origem, de modo a pontuar as diferentes vertentes do fenômeno multicultural entre as nações.

A segunda seção trata da trajetória intelectual de McLaren, de forma a abordar a biografia e formação acadêmica do autor, as condições de produção de suas principais obras, bem como as fases intelectuais, vivenciadas ao longo de sua primorosa carreira acadêmica. Compreendemos ser relevante também discorrermos sobre os princípios fundamentais da pedagogia crítica que norteiam a *práxis* educacional de Peter McLaren. Como já alegado, muitas foram as influências e inúmeros são seus interlocutores, no entanto consideramos viável destacar duas influências exponenciais que em muito contribuíram com a concepção crítica de McLaren, o educador Paulo Freire e o líder revolucionário Che Guevara, assim como analisarmos a questão das teorias pós-modernas e marxistas, presentes em suas obras.

A terceira e última seção busca delinear e aprofundar a análise da proposta de educação multicultural de Peter McLaren, com destaque à temática racial, mais especificamente no que concerne à questão da "branquitude" e aos impactos causados pelo conceito de supremacia branca na subjetividade de negros e brancos.

1. MULTICULTURALISMO: UM CONCEITO POLISSÊMICO

Nesta seção abordaremos as diferentes definições dadas pelos teóricos para o conceito de multiculturalismo. Faremos isso porque tal termo, tão em voga na atualidade, possui caráter polissêmico, haja vista que já foi e ainda é objeto de dezenas de estudos elaborados por autores de diferentes correntes teóricas (SEMPRINI, 1999; TORRES, 2001; TYLOR: 1994; CANEN, 2001). Segundo Moreira (2001), o termo multiculturalismo pode indicar diversas ênfases, tais como atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; meta a ser alcançada em determinado espaço social; estratégia política, referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; e, para finalizar, caráter atual das sociedades ocidentais. Para Gonçalves e Silva (2006, p. 9), “falar de multiculturalismo é falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior da sociedade em que vivem”. Postulam, ainda, que o multiculturalismo, enquanto movimento de ideias, resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de “centrismos” culturais, ou seja, de etnocentrismos. Assim sendo, destacam que o seu ponto de partida é justamente a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro.

Já Moreira (2001, p. 66) pontua que o multiculturalismo representa, em última análise, uma condição inescapável do mundo ocidental, à qual podemos responder de diferentes formas, mas não podemos ignorar, pois, segundo o autor, o multiculturalismo refere-se à natureza dessa resposta, e a educação multicultural diz respeito à resposta que damos a essa condição, em ambientes educacionais.

Na concepção de Joe Kincheloe e Shirlei Steinberg (apud MOREIRA; CANDAU, 2013), o multiculturalismo pode significar tudo, podendo também, simultaneamente, não significar nada. O que o movimento multiculturalista tem como consenso é que não existe apenas um tipo de cultura, pelo contrário, o que impera é a pluralidade e a diversidade. Por isso qualquer forma de ênfase em determinado padrão cultural é prejudicial, haja vista que ele anula outras culturas. Por isso os autores, acima mencionados, salientam a necessidade, ao enfocá-lo, de especificarmos o sentido do que estamos pretendendo dizer. Ou seja, não basta ter uma visão ingênua e homogênea do multiculturalismo, segundo a qual, apenas focar a diversidade como constituinte na sociedade e tolerar as diferenças "do outro" pudessem, de fato, promover a igualdade e desbancar todas as formas de preconceito.

Desse modo, alertam-nos Gonçalves e Silva (2006, p. 15-16) que "qualquer tentativa de compreensão mais abrangente do fenômeno do multiculturalismo requer um tratamento histórico-sociológico rigoroso dos contextos aos quais ele se refere". Isso se deve ao fato, conforme os escritores, de que "os atores falam de lugares diferentes, escrevem sobre situações que, por vezes, não têm similaridade com nenhuma outra no mundo" (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 16).

Como foi dito acima, no campo multiculturalista encontram-se atores políticos de diversas colaborações ideológicas, sejam elas de direita ou de esquerda, militantes de diferentes organizações e pesquisadores vinculados a variadas instituições universitárias. Por conseguinte, é de esperarmos que, em termos conceituais, existam definições diferenciadas a fim de designá-lo. Portanto, realizaremos essa distinção com o intuito de possibilitar ao leitor a compreensão de qual multiculturalismo o educador Peter McLaren se aproxima ou se filia e, ainda, qual a sua proposta de educação multicultural.

1.1. AS ORIGENS DO MOVIMENTO MULTICULTURAL

O multiculturalismo teve sua origem nas lutas sociais, mais especificamente nos movimentos étnicos, ocorridos nos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970 com o objetivo prioritário de pôr fim à segregação racial nos Estados do Sul (SEMPRINI, 1999, p. 31). De acordo com Peter McLaren, a educação multicultural

originou-se nos anos 1960 como produto do movimento dos direitos civis e sua preocupação fundamental com a liberdade, o poder político e a igualdade econômica. Era preciso uma resposta étnica e política aos levantes generalizados naquele momento e também uma reação educacional às crescentes preocupações de professores (as) e pais que se alinharam às lutas sociais, políticas, culturais e econômicas de grupos étnicos sitiados e combatidos durante as tumultuadas lutas nos Estados Unidos pela integração (McLAREN, 2001, p. 29).

Nesse sentido, Gonçalves e Silva destacam que "o multiculturalismo desde sua origem aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais" (2006, p. 17).

Em suma, foram os conflitos raciais, ocorridos nos EUA na década de 1960, que impulsionaram o surgimento do multiculturalismo e da educação multicultural. Pelas inúmeras injustiças e atrocidades cometidas durante o regime de segregação racial nos EUA, nos anos 1960, negros hippies e estudantes da Nova Esquerda insurgiram-se contra o

American way of life, de modo a denunciarem a hipocrisia de uma sociedade dominada pelo consumo, racismo, frieza do capitalismo e paranoia da Guerra Fria⁵. Culminaram, portanto, os movimentos de protesto, liderados pela figura proeminente de Martin Luther King, assim como inúmeros distúrbios de rua e conflitos, como o assassinato de dois grandes líderes negros mundiais que lutaram incessantemente pelos direitos civis, Malcom X, em 21 de fevereiro de 1965, e Martin Luther King, no dia 4 de abril de 1968⁶.

No ano de 1964, o Congresso americano aprovou a Lei dos Direitos Civis (*Civil Rights*)⁷ que, em tese, visava garantir a igualdade racial de direitos, entretanto, até a obtenção da Lei de Direitos Civis de 1964 e para além dessa data, ocorreram vários confrontos, que foram acirrados principalmente após o assassinato de Martin Luther King.⁸

Gonçalves e Silva (2006) pontuam que, inicialmente, os movimentos multiculturalistas expressavam exclusivamente a reivindicação de grupos étnicos. No entanto, a partir da segunda metade de século XX, abarcam um universo cultural mais amplo, de forma a contar com a aliança de outras minorias ou de outros grupos culturalmente dominados, tais como as mulheres, os gays etc. – que, juntos, reagem por meio de suas organizações políticas para serem reconhecidos e respeitados quanto aos seus direitos civis. Pontuam Gonçalves e Silva (2006) que o multiculturalismo nasce, portanto, no encontro de conflitos e de trocas entre diferentes grupos, reivindicado por aqueles que se encontram à margem da sociedade, pertencentes a um sistema elitizado, considerado único e inquestionável, cujas leis estabelecidas por grupos hegemônicos, assim como o acesso à escola e ao mercado de trabalho serão contestados. A educação seria, então, a porta de entrada para a valorização da cultura africana com o intento de reverter os séculos de dominação, de modo a investir na produção dos conhecimentos históricos.

Tais afirmações vêm ao encontro da concepção de Silva e Brandim (2008, p. 56) quando explicitam que o multiculturalismo se manifesta em território estadunidense "não

⁵ A Guerra Fria, que teve seu início logo após a Segunda Guerra Mundial (1945), é a designação atribuída ao período histórico de disputas estratégicas e conflitos indiretos entre os Estados Unidos e a antiga União Soviética. Ver: Gaddis, John Lewis. *História da Guerra Fria: Uma Nova História*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

⁶ Fonte consultada: http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/o_outro_sonho_americano.html. Acesso em 10 ago. 2016.

⁷ Lei do Congresso assinada em 2 de julho destinada a eliminar a discriminação racial no registro dos eleitores nas acomodações públicas na educação e no emprego. O famoso título VII desta lei proibia a discriminação na base da raça da cor da religião do sexo ou da origem nacional pelos empregadores e criava uma comissão de oportunidade igual de empregos bipartidária no intuito de eliminar práticas de emprego ilegais. Fonte consultada: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/16670/15239>. Acesso em 10 ago. 2016.

⁸ Fonte consultada: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/16670/15239>. Acesso em 10 ago. 2016.

apenas como movimento social em defesa das lutas dos grupos culturais negros e outras minorias, mas também, como abordagem curricular contrária a toda forma de preconceito e discriminação no espaço escolar".

Como observa Torres (2001, p. 201), pode-se argumentar que, "embora o multiculturalismo como enfoque teórico tenha adquirido uma forma mais vigorosa nos anos 1980 e 1990, a questão do multiculturalismo nos Estados Unidos é tão velha quanto a tentativa de o país estabelecer uma escolarização compulsória de massa". O autor pontua que isso se deve ao fato de que, na virada do século e talvez mesmo antes, a escolarização foi utilizada no intuito de homogeneizar a língua, bem como a experiência e os valores de diversos grupos, de modo a assegurar que os grandes grupos de imigrantes que iam para os Estados Unidos assimilassem a conduta, os valores e os costumes em um "cadinho social" (grifo do autor), de acordo com a concepção da inteligência oficial e da política oficial de cultura na emergente potência mundial.

Em função disso, Torres (2001) concebe que a experiência do pós-guerra imediato e as crescentes lutas nos Estados Unidos desencadearam uma série de debates concernentes às relações intergrupais acerca da diversidade e sobre o que as autoridades educacionais consideravam lutas provocadoras de divisão entre diferentes grupos de interesse, bem como grupos étnicos que competiam por dar forma à política e à prática educacional.

1.1.1. Dos EUA para outras partes do mundo: a disseminação do multiculturalismo no Brasil

Do território norteamericano, o movimento multiculturalista se espalhou por outras partes do mundo. E isso aconteceu por conta de que, nos quatro cantos do planeta, os embates entre culturas se tornavam cada vez mais latentes. A crise dos tradicionais padrões de organização social – família, religião, escola etc. – e o crescente aumento das trocas econômicas e culturais, propiciadas pelo advento da globalização, fizeram com que novas demandas por reconhecimento de direitos assumissem uma dimensão até então desconhecida (BECK: 1999).

No Brasil, a questão multicultural possui muitas semelhanças com o caso norte-americano. Assim como nos Estados Unidos, o multiculturalismo no Brasil nasce nas primeiras décadas do século XX sob a iniciativa dos movimentos negros que se organizaram em diferentes regiões do país em busca da cidadania plena. No entanto, diferentemente do que ocorreu em território norte-americano, os debates não contaram

inicialmente com a adesão das universidades, o que veio a ocorrer somente a partir dos anos 1980 e, sobretudo, nos anos 1990 em diante (Silva e Brandim: 2008).

Nos Estados Unidos, a partir dos anos 1970, há um relativo avanço nas lutas multiculturalistas, à proporção que o país institue, à custa das pressões populares, políticas públicas em todas as esferas de poder público (federal, estadual e municipal), visando garantir igualdade de oportunidades educacionais, de integração e justiça social a grupos culturais diversos, tais como os não brancos, sexo feminino, deficientes, alunos de baixa renda etc. (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 57).

Silva e Brandim (2008) assinalam que, nos anos 1980 e, principalmente, nos anos 1990, os estudos sobre o multiculturalismo ocorrem de modo mais intensificado, em virtude da ampliação da influência pós-moderna no discurso curricular, que valoriza a mistura e o hibridismo de culturas, a pluralidade e as diferenças culturais. As autoras pontuam que esse cenário de abordagem sobre o multiculturalismo, preconizado inicialmente nos Estados Unidos, vai ultrapassando territórios e fronteiras, chegando também ao Brasil.

Nesse sentido, Gonçalves e Silva (2006, p. 50) evidenciam, com base em Banks & Banks (1995), que

[...] uma de suas metas importantes é a de ajudar todos os estudantes na aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para um agir efetivo em uma sociedade democrática plural, bem como no interagir, negociar e comunicar-se com pessoas de diferentes grupos, a fim de criar uma comunidade cívica e moral que trabalhe pelo bem comum.

Pela proporção que a abordagem multiculturalista vai exercendo no cenário ocidental, a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências especializadas, com destaque à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), propõem aos países-membros a elaboração de garantias jurídico-institucionais, visando proteger as vidas dos grupos culturalmente dominados e conseqüentemente marginalizados.

Ao discorrerem sobre as políticas públicas, Silva e Brandim (2008, p. 58-59) argumentam que,

Malgrado os interesses subjacentes a esses organismos internacionais na tentativa de assegurar o controle da política mundial, existe um aspecto a ser destacado: ao financiar pesquisas visando evitar a propagação do racismo no mundo acabam contribuindo para desmistificar sociedades supostamente democráticas. É o caso do Brasil, acostumado a representar-se com a imagem de paraíso racial, de “harmoniosa” convivência inter-racial, quando na verdade sempre escondeu ou omitiu as dores e sofrimentos de

grupos culturais como os negros e indígenas, vítimas da miséria e da opressão branca.

De acordo com Silva e Brandim (2008), na década de 1980, pela influência exercida pelas teorias críticas e pós-críticas, as próprias organizações internacionais de defesa dos direitos humanos estabelecem o compromisso de promover uma educação para a cidadania, baseada no respeito à diversidade cultural, almejando a superação das discriminações e do preconceito.

Segundo Candau (1997), convém destacar a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, promovida pela UNESCO em 1982, no México, que exerceu significativa importância no sentido de contribuir para a aproximação entre os povos e uma melhor compreensão entre as pessoas.

McLaren (2001) ressalta que a educação multicultural nos anos 2000, nos Estados Unidos, multiplicou significativamente a sua visão e as suas plataformas para incluir, então, a participação de americanos asiáticos, americanos latinos, grupos de gays e lésbicas, movimentos feministas e outras comunidades de minorias. Afirma também que "esses grupos se juntaram sob o guarda-chuva do multiculturalismo" (McLAREN, 2001, p. 29).

Dessa perspectiva, ressalta Peter McLaren (2001) que o prefixo multi, o qual prefere no lugar da expressão educação antirracista como os britânicos costumam usar, foi adotado como um guarda-chuva abrigando diversos grupos de cor. O autor também afirma que a expressão "educação multiétnica" foi utilizada no intuito de incluir os grupos étnicos e raciais, sendo ampliada pela educação multicultural para incluir gênero e outras formas de diversidade, como, por exemplo, a diversidade sexual. McLaren (2001, p. 30) menciona que "a educação multicultural recebeu mais atenção nos últimos anos, desde que os estudos demográficos indicaram que as pessoas de cor constituirão a maioria da população dos Estados Unidos durante o século XXI".

Observamos, portanto, que, na sociedade vigente ocidental, as lutas pelo poder não estão abarcando somente a esfera política e a econômica, mas também o terreno cultural, e o cenário de interdependência global e de intercâmbios culturais está contribuindo para acirrar atitudes discriminatórias, racistas, xenofóbicas, intolerantes, de exclusão social, econômica, étnica, entre outras, de modo a atingir os grupos mais desfavorecidos economicamente. Nesse sentido, Silva e Brandim (2008, p. 55) advertem que "vai tornando-se urgente e inadiável a mobilização de esforços no sentido de solucionar e combater a opressão [...], bem como reafirmar os direitos humanos, garantindo o direito à pluralidade e às diferenças culturais, a fim de evitar abalos mais profundos nos alicerces da ordem vigente".

Assim sendo, Silva e Brandim (2008) pontuam que as agências internacionais, como a ONU, por intermédio da UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial, estimulam os Estados-Nação, dentre eles o Brasil, a assumir os compromissos de reformular os discursos e implementar reformas nos sistemas educacionais e curriculares oficiais, de modo a articular os princípios da ideologia neoliberal e, de forma contraditória, de educação para a tolerância, cultura da paz e respeito às diferenças culturais entre povos, etnias, nações.

Tais afirmações, elencadas no estudo desta seção, abordando a definição e abrangência do movimento multicultural, bem como o contexto sociocultural no qual ele emerge, embasarão a seção seguinte, que versará sobre as diferentes vertentes do multiculturalismo, bem como a classificação de distintas concepções teóricas multiculturais, na visão de Peter McLaren.

1.2. AS DIFERENTES VERTENTES TEÓRICAS DO MULTICULTURALISMO

Como foi dito anteriormente, o multiculturalismo possui várias vertentes teóricas e/ou definições. Para alguns, o multiculturalismo é considerado uma proposta política ingênua e leviana por partir de uma falsa consciência acerca dos reais problemas culturais, entretanto, para outros, ele não é senão um estímulo à fragmentação da vida social, levando, dessa forma, à desintegração nacional. Assim, embora haja diversidade de concepções referentes ao multiculturalismo, é possível diferenciá-las (GONÇALVES E SILVA, 2006, p. 12).

Começemos pela visão do sociólogo Carlos Alberto Torres. Para o sociólogo argentino, o multiculturalismo pode ser visto como movimento social, sendo este uma orientação filosófica, teórica e política que não se restringe à reforma escolar e que aborda o tema das relações de raça, sexo e classe na grande sociedade (TORRES, 2001). Em função disso, Torres (2001) pontua que tomemos por base a formulação de McLaren (1997) para os desafios mais imediatos, encontrados pelo movimento crítico multicultural e concernentes à sociedade estadunidense:

Nossas investigações em sala de aula e nossas discussões com educadores urbanos de Los Angeles levaram-nos também a repensar o assunto da educação multicultural. Angustia-nos a segregação racial que observamos na cidade como um todo, bem como nos pátios ou nas cantinas escolares. Alguma coisa disto nós associamos à política de assimilação forçada que se reflete na legislação da Proposta 187: o renascente movimento “Só Inglês”,

os assaltos à educação bilíngue na legislação republicana e por parte dos porta-vozes republicanos, a persistência do rastreamento acadêmico, o sentimento latinofóbico e anti-imigratório que vem aumentando desde o início dos anos 1980, a desindustrialização e o surgimento de movimentos étnicos e raciais a exigirem reconhecimento. É preciso que o multiculturalismo seja visto dentro de um quadro mais amplo, isto é, que tenha como ponto de referência o novo sistema mundial dos grandes e contínuos fluxos migratórios, as culturas subalternas e passageiras, as grandes corporações apátridas e a força de trabalho pós-industrial de mulheres, minorias raciais e imigrantes de nações anteriormente periféricas (McLAREN, 1997 apud TORRES, 2001, p. 210).

Silva e Brandim (2008, p. 62) asseveram que "o multiculturalismo tem se constituído num movimento de afirmação e resistência de identidades culturais plurais, situando-se na dinâmica dos acontecimentos mundiais a partir de movimentos como a 'virada cultural' e os 'Estudos Culturais'⁹".

Carlos Alberto Torres (2006) destaca que a educação multicultural, preconizada por Banks (1993, p. 3 apud TORRES, 2006, p. 215), "procura eliminar a discriminação escolar, de forma a definir o multiculturalismo como um movimento de reforma nascido dos direitos civis e dos movimentos de protesto dos anos 1960 e 1970" e constitui um movimento internacional de reforma, cuja finalidade é tentar ajudar estudantes e professores a desenvolverem atitudes positivas, condizentes à diversidade racial, cultural, étnica e linguística.

Em se tratando de enfoque multicultural, Torres (2001) aponta um importante trabalho de Christine Sleeter e Carl Grant (1987) a ser considerado, de modo a identificar também cinco categorias que podem ser úteis para sintetizar os diversos números de enfoques e currículos multiculturais, assim como o ensino e as experiências de aprendizagem que, nos anos 1980, foram implementadas nos Estados Unidos: a) ensinar os estudantes de diferentes culturas a se enquadrarem na corrente hegemônica da sociedade; b) um enfoque de relações humanas, que realce a convivência harmoniosa dos diferentes povos; c) o enfoque do estudo de determinado grupo, que se concentra em desenvolver a consciência, o respeito e a aceitação dos grupos, que se concentra em desenvolver a consciência, o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade; d) o enfoque sobre a redução dos preconceitos e sobre a busca da igualdade de oportunidade educacional e de justiça social para todos para todos; e,

⁹Estudos Culturais são estudos sobre a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas, sua multiplicidade e complexidade. São, também, estudos orientados pela hipótese de que entre as diferentes culturas existem relações de poder e dominação que devem ser questionadas. Fonte consultada: <<http://www.espacoacademico.com.br/027/27wlap.htm>>.

para finalizar, e) um enfoque reconstrucionista social, que estimule o pensamento analítico e crítico, centrado na redistribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os diversos grupos (TORRES, 2001, p. 203-204).

Gonçalves e Silva (2006) observam que a redução do preconceito aparece como uma das interpretações do multiculturalismo em educação. Assim sendo, destacam que, a partir desse propósito, realizam-se estudos que descrevem características étnico/raciais de alunos, atitudes/raciais de alunos, atitudes que lhes são próprias, atitudes de outros grupos com relação a eles e se formulam sugestões de estratégias para desenvolver atitudes e valores democráticos junto aos alunos.

Nesse sentido, McLaren (1997) evidencia que a questão das diferenças sociais, que o multiculturalismo empenha-se em explicar e encaminhar, é percebida de modo diferenciado de acordo com a visão de relações sociais que tenhamos.

Dessa forma, Gonçalves e Silva (2006, p. 53) assinalam, segundo a concepção de McLaren (1997, p. 110- 130), que,

Segundo ele, hoje, conservadores imbuídos de sentimento de superioridade de indivíduos de tez branca, de supremacia da “branquidade”, dificilmente desqualificam não-brancos como menos inteligentes, contudo os consideram como pessoas com déficit cultural, visto que a única cultura considerada por eles é a europeia. Avaliam suas famílias como desestruturadas e carentes de valores positivos. Defendem uma cultura comum que desvaloriza as raízes não-europeias, mas que assimila todos os grupos étnicos aos ideais de branquidade, aos benefícios sociais e econômicos de uma ordem excludente de pessoas e grupos.

Os autores Moreira; Candau (2013) argumentam que, partindo da afirmação da ausência de uma educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa,

não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). [...] No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 13-14).

Conforme Moreira; Candau (2013), essa consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte. Apontam também a necessidade de rompermos com esse tipo de consciência de modo a construirmos práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se faça cada vez mais presente.

Vale ressaltar que "as relações entre educação e cultura (s) nos provocam a nos situar diante das questões colocadas hoje pelo multiculturalismo no âmbito planetário e de cada uma das realidades nacionais e locais em que vivemos" (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 17).

Com base nos autores, podemos afirmar que as configurações dessa problemática são distintas, conforme o contexto em que nos situemos, e suscitam muitas discussões e polêmicas no momento atual. Desse modo, defensores e críticos confrontam suas posições apaixonadamente.

Moreira; Candau (2013) evidenciam que, diante de inúmeras e diversificadas concepções e vertentes multiculturais, podem ser encontradas variadas expressões condizentes tais como multiculturalismo *conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário*, entre outras que ainda se multiplicarão.

Como percebemos a seguir em Moreira; Candau (2013), com relação às vertentes multiculturais, há a necessidade de distinguir duas abordagens fundamentais em meio a inúmeras e diversificadas concepções multiculturais: uma descritiva e outra propositiva. A primeira, afirmam os autores, ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais, existente nas sociedades multiculturais em que vivemos. Assim sendo, destacam que podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural.

Já a perspectiva propositiva compreende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de trabalharmos as relações culturais em determinada sociedade, de concebermos políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construirmos estratégias pedagógicas nesta perspectiva (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 20).

De acordo com a visão dos referidos autores (op. cit., p. 20), "na perspectiva propositiva é necessário distinguir diferentes concepções que podem inspirar esta construção", haja vista o número expressivo de autores que têm oferecido indicações nessa linha e elencado grande número de tipos de abordagens multiculturais.

Por conseguinte, Moreira; Candau (2013) enumeram três abordagens que consideram fundamentais e que estão na base das diversas propostas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista, ou monoculturalismo plural, e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

A abordagem assimilacionista, na interpretação dos autores, parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, apenas no sentido descritivo, em que não existe

igualdade de oportunidades para todos ou todas. Segundo esse tipo de abordagem, conceituada por Moreira; Candau (2013), existem pessoas marginalizadas, provenientes de grupos sociais, culturais e econômicos diversificados, que não têm o mesmo acesso a determinados tipos de serviços, bens e direitos fundamentais que outros grupos sociais, pertencentes à classe média ou à alta, tez branca e que apresentam altos níveis de escolarização e são consideradas "normais" (grifo dos autores). Assim sendo, Moreira; Candau (op. cit.) apontam como integrantes desse grupo de excluídos os indígenas, negros, homossexuais, pessoas de classes populares que residem em determinadas regiões geográficas, ou mesmo que moram em outros países, com baixos níveis de escolarização ou com tipos de deficiências.

O relato de Moreira; Candau (2013) evidencia que uma política assimilacionista, segundo uma perspectiva prescritiva, resultará no favorecimento que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados/as à cultura hegemônica. Ressalta, entretanto, que não se mexe na matriz da sociedade, de modo a tentar integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. Em se tratando da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização na qual todos/as são chamados (as) a participar do sistema escolar, porém sem questionar o caráter monocultural e homogeneizador, presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 21).

Na interpretação de Moreira; Candau (op. cit.), uma segunda concepção de multiculturalismo, denominada de diferencialista, ou de monoculturalismo plural, pressupõe que, ao enfatizarmos a assimilação, silenciemos ou negamos a diferença, de modo a propor o destaque justamente no reconhecimento das diferenças. Em função disso, Moreira; Candau (op. cit., p. 21) pontuam que, segundo a visão da abordagem diferencialista, "para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, e segundo a visão da própria abordagem afirmam ser necessário garantir espaços próprios e específicos em que estas se possam expressar com liberdade, coletivamente". Conceituam os referidos autores que, pelo fato de os diferentes grupos sociais acreditarem que somente agindo assim poderão manter suas matrizes culturais de base, algumas posições pertencentes a essa linha acabam por terem uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. Nesse sentido, Moreira e Candau (2013, p. 22-23) discorrem acerca das consequências resultantes desse tipo de abordagem multicultural:

São enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações- bairros, escolas, igrejas, clubes, associações, etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros apartheid socioculturais.

Portanto, os autores deixam evidente sua identificação com uma terceira perspectiva, denominada por eles de "perspectiva intercultural" ou "multiculturalismo interativo". Candau (op. cit.) assevera que esta perspectiva propõe um multiculturalismo aberto e interativo, de maneira a resultar na acentuação da interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. Esse fato ocorre, mediante a concepção da autora, por meio da afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras. Assim sendo, Candau (2013, p. 23) concebe que "a hibridização cultural¹⁰ é um elemento importante para se levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais".

Coaduna-se com essas reflexões o fato de que as relações culturais não são idílicas, não são românticas, pois elas se encontram construídas na história e, portanto, estão permeadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (CANDAUI, 2013, p. 23).

1.3. A VISÃO DE PETER McLAREN SOBRE AS DIFERENTES CONCEPÇÕES MULTICULTURAIS

Apesar de reconhecer a polissemia do termo multiculturalismo, McLaren (2000a, p. 232) concebe que o conceito de Trinh T. Minh-ha (1991, p. 232 apud McLAREN, 2000a, p. 203) sobre multiculturalismo é aquele que vem buscando mapear ao longo de sua obra *Multiculturalismo Crítico* (2000a), visto que "é um conceito que não endosse a ideia de justaposição de culturas nem as subscreva ao tipo de atitude do insípido caldeirão que nivela

¹⁰O hibridismo cultural é um fenômeno histórico- social que existe desde os primeiros deslocamentos humanos, quando esses deslocamentos resultam em contatos permanentes entre grupos distintos. O continente latino-americano é um lugar por excelência para a ocorrência do hibridismo cultural, porque é um espaço de imigração e migração desde eras remotas. Todo sujeito migrante é um sujeito híbrido, porque, quando deixa sua terra, torna-se diferente, pois os outros homens que encontra na terra estrangeira têm outros costumes e outras crenças; ouve outro tipo de música e dança em outro ritmo [...]. CARDOSO, João Batista. Itinerários-Revista de Literatura. Fonte: <<http://seer.fclar.unesp.br/itinerários/article/view/112>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

todas as diferenças”. Em vez disso, McLaren (2000a, p. 203) discorre que Trinh (1991, p. 232) situa o multiculturalismo “na aceitação intercultural dos riscos, de desvios inesperados e complexidade de relação entre lacuna e fechamento”.

Dessa forma, Peter McLaren (1997) destaca a importância da tomada de consciência dos processos de cruzamentos culturais que causam conflitos por serem complexos, híbridos e mutáveis e, dessa forma, evidencia a necessidade de uma luta contínua, no intuito do reconhecimento, **aceitação e valorização da pluralidade cultural** (grifo nosso). McLaren (1997) evidencia também o desafio de formar sujeitos híbridos engajados que lutem para transformar suas condições de vida e trabalho. Sujeitos esses que, engendrados numa pedagogia revolucionária, de resistência, estejam aptos a questionar os sistemas culturais que estabelecem um padrão fixo e unitário.

Nesse sentido, em que o multiculturalismo crítico se difere das demais vertentes, segundo a visão de Peter McLaren?

Com a finalidade de evidenciar as posições multiculturalistas existentes que se divergem e se contradizem, reportamo-nos à obra de Peter McLaren, intitulada *Multiculturalismo crítico* (2000a), publicada no ano de 1994 nos EUA¹¹ e no ano 2000 no Brasil, considerada referência e marco histórico da questão, cujo autor consagrou-se como "pai do multiculturalismo crítico".

McLaren (2000a) categoriza, na terceira parte de sua obra, quatro tipos de multiculturalismo. De acordo com a concepção do autor, podemos classificá-los como o multiculturalismo conservador ou empresarial, o humanista liberal, o liberal de esquerda e, por fim, o multiculturalismo crítico e de resistência.

Por acreditar que somente uma concepção multicultural, politicamente engajada e revolucionária, segundo a qual as diferenças não são consideradas apenas como "obviedade cultural", mas como construções históricas e culturais (McLAREN, 2000a), o educador busca diferenciar a teoria multicultural crítica das demais vertentes. Contudo McLaren reconhece que a categorização desses rótulos tipicamente idealizados servirá apenas como um recurso heurístico, não podendo ser considerada algo estanque e acabado, de forma a reduzir a amplitude e complexidade do assunto em questão. Assim sendo, McLaren (2000a, p. 110) assevera que, "na realidade, as características de cada posição tendem a se misturar umas com as outras dentro do horizonte geral da vida social" e atesta que o seu objetivo deve ser visto somente como "uma tentativa inicial de transcodificar e mapear o campo cultural de raça e

¹¹ Título original em inglês: *Critical Pedagogy, Postmodernism and Predatory Culture: oppositional politics in age of decline* (1994).

etnicidade para formular uma tentativa de esquema teórico que possa ajudar no discernimento das múltiplas maneiras pelas quais a diferença é tanto construída quanto engajada" (MCLAREN, 2000a, p. 110).

1.3.1. O multiculturalismo conservador

Sobre o multiculturalismo conservador, McLaren (2000a) esclarece que as tendências iniciais dessa forma de concepção multicultural referem-se às visões coloniais em que as pessoas afro-americanas são representadas como escravos e escravas, como serviçais e como aquelas que divertem os outros. De acordo com o autor, tais visões estiveram fundamentadas nas atitudes profundamente autoelogiosas, autojustificatórias e profundamente imperialistas dos europeus e norte-americanos. Conforme a concepção do autor,

Tal postura retrata a África como um continente selvagem e bárbaro ocupado pelas mais inferiores das criaturas que eram privadas das graças salvadoras da civilização ocidental. Ela também pode ser localizada nas teorias evolucionistas que apoiaram a política de destino manifesto dos Estados Unidos, a generosidade imperial e o imperialismo cristão (McLAREN, 2000a, p. 111).

Peter McLaren destaca muitas razões pelas quais o multiculturalismo conservador deve ser rejeitado. Para citar algumas, porque ele recusa-se a tratar a branquidade como uma forma de etnicidade e, justamente por isso, situa a branquidade como uma norma invisível, por meio da qual outras etnicidades são julgadas. Além disso, o autor adverte que o multiculturalismo conservador (de Diane Ravitch, Arthur Schlesinger Jr., Lynne V.B Cheney, Chester Finn, Linda Chavez e outros) "utiliza o termo diversidade para encobrir a ideologia de assimilação que sustenta a sua posição" (MCLAREN, 2000a, p. 114- 115).

Para ele, segundo esta visão,

os grupos étnicos são reduzidos a "acréscimos" à cultura dominante. Para ser "acrescido" à cultura dominante dos Estados Unidos, você precisa primeiro adotar uma visão consensual de cultura e aprender a aceitar as normas patriarcais essencialmente euro-norte-americanas do país hospedeiro" (McLAREN, op.cit., p. 114 e 115).

Na visão de McLaren (1997), é premente, portanto, repensar o multiculturalismo com base na diferença, e não apenas na diversidade. O autor desbanca discursos de críticos neoconservadores, como William Bennett e Diane Ravitch, os quais consideram separatistas e

etnocêntricos, por afirmarem que apenas uma minoria das pessoas excluídas e marginalizadas não se dispõem em adotar uma visão consensual da vida social, vivendo, dessa forma, sem conflito e em constante harmonia.

Desse modo, Peter McLaren (2000a) deixa claro que, apesar de muitos multiculturalistas neoconservadores distanciarem as suas visões das ideologias racistas, encontradas nas primeiras tendências conservadoras do movimento, ainda aproximam suas ideias do legado colonialista da supremacia branca.

Sobre essa acepção de McLaren (2000a), condizente ao pensamento dos intelectuais conservadores e neoconservadores, Torres (2001) afirma que existem visões divergentes e conflitantes entre os próprios integrantes dos grupos neoconservadores, de forma a constituir, portanto, uma aliança de elementos diversificados.

Ao se reportar à visão multicultural conservadora, Torres (2001) pontua em seus estudos que as discussões tradicionais a respeito do multiculturalismo definem as fontes do pensamento ocidental na produção de pensadores europeus, masculinos e heterossexuais, sendo que sua premissa básica consiste em apelar para textos canônicos como fundamento para a educação liberal. O referido autor evidencia que, dessa forma, podemos esperar que, depois de muitos debates públicos, as versões recalcitrantes, unilaterais e unidimensionais do eurocentrismo, que já tiveram tanta importância no movimento neoconservador, não de perder terreno para as posições neoconservadoras sobre a diversidade cultural e o multiculturalismo nos Estados Unidos (TORRES, 2001, p. 214).

Torres (2001) cita, como exemplo da complexidade existente nas diferentes posições dos quadros neoconservadores, os debates do Partido Republicano acerca das proposições 187¹² e 209, efetuados na Califórnia, cujo intento, conforme o autor, é o de limitar o acesso dos imigrantes ilegais aos serviços públicos. Prossegue Torres (2001) afirmando que, ocasionalmente, surgem indícios de eurocentrismo em movimentos como o “Só Inglês” na Califórnia, perante o qual a língua inglesa é considerada única e oficial¹³.

Diante desse contexto, McLaren (2000b) afirma que a última década testemunhou níveis nunca antes vistos de luta acerca do significado e da utilização de diferença racial,

¹²Proposition 187- proposição aprovada pelos eleitores da Califórnia em 1994, que negou aos imigrantes ilegais e seus filhos o acesso ao bem-estar e educação. Fonte: <<https://quizlet.com/130873679/apush-chapter-27-flash-cards/>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

¹³ Fonte consultada:

<<https://books.google.com.br/books?id=rdFSBQAAQBAJ&pg=PA316&lpg=PA316&dq=movimento+s%C3%B3+ingl%C3%AAs+da+calif%C3%B3rnia&source=bl&ots=DBmBcxWqqY&sig=aFwvxFOqHOyN8VtEdEuFmKtMtbC&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiIxe2ssqPRAhVHRSYKHZsNDEwQ6AEIOjAF#v=onepage&q=movimento%20s%C3%B3%20ingl%C3%AAs%20da%20calif%C3%B3rnia&f=false>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

culminando na aprovação da proposta denominada "Proposition 187", a qual ele descreve como "uma espalhafatosa legislação anti-imigração, anti-pobres e anti-latinos na Califórnia" (McLaren, 2000b, p. 202). Segundo o autor, essa medida foi planejada para restringir o acesso das pessoas que não conseguiam provar o seu status de imigrantes legais ou sua cidadania americana às escolas públicas, à assistência social, bem como aos serviços médicos.

Torres (2001) destaca que os intelectuais neoconservadores, como Arthur Schlesinger, Linda Chavez, Diane Ravitch, Chester Evans Finn, Jr, entre outros, tentaram abordar a importância do multiculturalismo para a educação americana, de modo a estabelecer uma oposição entre multiculturalismo étnico e o pluralismo cultural, considerando as vantagens do último sobre o primeiro pelas perigosas tendências deste. Ou seja, mesmo aceitando que o multiculturalismo nos Estados Unidos seja um reconhecimento das sensibilidades das minorias étnicas ou raciais, isso não deveria ser confundido com o pluralismo cultural, posto que os grupos étnicos devem ser conservados como elementos constituintes identificáveis da nação americana pelos elementos únicos que contribuem para a riqueza e variedade da cultura americana (SAFRAN, 1994, p. 69 apud TORRES, 2001, p. 214).

Peter McLaren (2000a) salienta que o multiculturalismo conservador defende o inglês como a única língua oficial e se opõe virulentamente a programas educacionais bilíngues. Não questiona o conhecimento elitizado (mais valorizado pela classe média branca norte-americana), tampouco interroga regimes dominantes de discursos e práticas culturais e sociais que estão vinculadas à dominação global e que estão inscritas em convicções racistas, classistas, sexistas e homófobas. Por fim, McLaren (2000a, p. 115) enfatiza que "o multiculturalismo conservador deseja assimilar os estudantes a uma ordem social injusta ao argumentar que todo membro de todo grupo étnico pode colher os benefícios econômicos das ideologias neocolonialistas e de suas práticas econômicas e sociais correspondentes". McLaren assinala que, segundo uma concepção teórica multicultural, pautada em uma visão conservadora, "um pré-requisito para 'juntar-se à turma' é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura" (op.cit, p. 115).

Desse modo, inferimos, com base no autor, que não há como termos uma concepção crítica de multiculturalismo sem considerarmos os princípios de equidade e justiça social, sem abandonarmos as convenções estabelecidas histórica e culturalmente, de forma preconceituosa, unívoca e estereotipada, pela sociedade branca ocidental. Ao discorrer sobre o multiculturalismo conservador, McLaren (2000a, p. 113) alega:

[...] Preciso afirmar o fato de que muitos multiculturalistas conservadores ainda estão muito próximos do legado colonialista da supremacia branca. Mesmo que eles se distanciem das ideologias racistas, os multiculturalistas conservadores disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias mal sucedidas de terem “bagagens culturais inferiores” e “carência de forte valores de orientação familiar”. Esta posição “ambientalista” ainda aceita a inferioridade cognitiva negra com relação aos brancos como uma premissa geral e oferece ao multiculturalistas conservadores um meio de racionalizarem o fato pelo qual alguns grupos minoritários são bem-sucedidos enquanto outros não.

Vale ressaltar, conforme a concepção de Torres (2001), que um estudo cuidadoso das teorias do Estado em educação ajuda-nos a identificar e criticar os perigos e as brechas analíticas das posições defendidas pelos intelectuais neoconservadores. Para ele, é particularmente instrutivo observar como o multiculturalismo em educação é considerado pelos neoconservadores um movimento separatista, que prejudica o tecido social da sociedade americana (TORRES, 2001, p. 221).

Dessa acepção, Torres (2001) menciona o receio do intelectual neoconservador Schlesinger (1991) de que o multiculturalismo possa levar a cultura americana à incoerência e ao caos. Conforme Torres (2001, p, 207),

A preocupação central de Schlesinger é como o teor emocional do debate e, mais importante ainda, como as controvérsias sobre a questão da cultura podem diminuir a estatura de uma cultura ocidental comum, tida como um cânone comum e como elas podem solapar a solidez dos laços culturais, já sobrecarregados pelos conflitos comuns de toda cultura; como criam uma cultura fragmentária repleta de guetos, tribos e enclaves, de modo a forçar, segundo o autor, "a ideia de uma espécie de 'apartheid' cultural e linguístico; e como solapam a igualdade e originalidade da cultura americana".

Assim sendo, Torres (2001, p. 207) observa que "Schlesinger (1990), ao pensar dessa forma, considera que os estudos étnicos deixam de ser americanos, porque no final das contas eles promovem a balcanização¹⁴ da população".

Portanto, Torres (op. cit., p. 217) assevera que "um pressuposto central do multiculturalismo- totalmente rejeitado por neoconservadores como Schlesinger - é que não

¹⁴Balcanização- Termo cunhado pelos socialistas alemães do século XIX, para criticarem a ação do czar da Rússia nos Balcãs, quando este apoiou a constituição de uma pluralidade de unidades políticas, pequenas, separadas e hostis. Passou a significar o modelo estabelecido por uma potência diretora numa determinada zona, para que esta pudesse influenciar decisivamente, de acordo com o aforismo dividir para reinar. A expressão vai ser retomada em 1918, qualificando o modelo de divisão estadual consagrado pelo Tratado de Brest-Litovsk. Voltou a usar-se para definir a divisão estadual africana posterior à descolonização. Uma variante da balcanização é a chamada libanização, expressão usada nos anos oitenta qualificando a divisão de um Estado em muitas facções armadas hostis. Fonte: <<http://maltez.info/respublica/topicos/aaletrab/balcanizacao.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

existe uma cultura americana comum". O autor pauta que, na concepção de Chavez (1994), houve a adoção e assimilação pelos imigrantes dessa cultura poderosa, quando vieram aos Estados Unidos, de modo a resultar na extinção de suas línguas nativas.

Torres (op. cit.) alega que, de acordo com a visão dos neoconservadores, a noção de diversidade é aceita desde que os diferentes grupos sociais concordem em construir as suas identidades com base em um padrão cultural, institucionalizado como único e aceitável. Conforme o referido autor, os neoconservadores procuram estabelecer um conhecimento básico e oficial por meio do qual todas as culturas estariam submetidas a moldar o seu conceito cultural, de forma a conservar o seu caráter folclórico, baseado na aceitação e tolerância.

Embasados na concepção de McLaren (2000a), consideramos que, na abordagem multicultural conservadora, é predominante a universalização da cultura branca, cujo respaldo encontra-se nas teorias evolucionistas do século XIX. Em vez de "acusar" o sistema capitalista de prover restrições econômicas, a concepção multicultural conservadora atribui a "culpa" do insucesso e exclusão daqueles que não se encaixam nos padrões socioculturais hegemônicos da política da branquitude, de modo a justificar a inferioridade cognitiva negra com relação aos brancos pela suposta falta de bagagem cultural e problemas de orientação familiar.

Por conseguinte, McLaren (2000a) e Torres (op. cit.) ressaltam que o pragmatismo neoconservador não clama por mudanças sistêmicas substanciais que demandem uma democracia participativa em prol de uma sociedade mais justa e alicerçada, o que não se difere muito da visão multicultural humanista liberal que será abordada adiante, conforme Peter McLaren.

1.3.2. O multiculturalismo humanista liberal

Ao tecer suas considerações sobre o multiculturalismo humanista liberal, McLaren (2000a) argumenta que, para este, existe igualdade intelectual natural entre as pessoas brancas, afro-americanas, latinas, asiáticas e outras populações raciais. Essa equivalência cognitiva permite a competição igual entre as raças em uma sociedade capitalista. Ao discorrer sobre essa concepção, o autor assevera que,

Sob o ponto de vista do multiculturalismo humanista liberal, a igualdade está ausente nos Estados Unidos não por causa da privação cultural das pessoas

latinas e negras, mas porque as oportunidades sociais e educacionais não existem para permitir a todos competir igualmente no mercado capitalista. Diferente das concepções conservadoras, esta outra postura multicultural acredita que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa (McLAREN, 2000a, p. 119).

A consequência direta dessa visão, para McLaren (2000a), é um humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista, perante o qual as normas legitimadoras que governam a cidadania identificam-se de forma veemente com as comunidades político-culturais anglo-americanas.

Sob essa perspectiva, ao tecer uma análise das formas de multiculturalismo, pautada na visão de McLaren (2000a), Lopes (2012, p. 208) afirma que o "*multiculturalismo humanista liberal* descreve como sua principal característica certa apropriação humanística, respaldada na crença do princípio de igualdade independentemente de questões de etnia, gênero ou sexualidade".

Com base nas considerações de Peter McLaren (2000a), observamos, portanto, que o multiculturalismo humanista liberal, apesar de postular equivocadamente que todos, independentemente de raça, entre as diversas nações, podem competir em iguais condições em uma sociedade capitalista, culpa o sistema capitalista por prover restrições econômicas, de modo a defender a mudança dessas condições, característica essa que se difere da corrente conservadora.

No entanto, conforme Lopes (2012, p. 208), McLaren (2000a) adverte que, "apesar do fato desse caráter universal ser dotado de aspectos predominantemente brancos, eurocêntricos e referentes à cultura ocidental, o mesmo não é em nenhum momento colocado em questão".

O autor Pepi Leistyna (2007) argumenta que a vertente multicultural liberal tende a romantizar a concepção de mundo. Com base em McLaren, o referido autor adverte que

El educador multiculturalista liberal, atrapado en el lenguaje de la afirmación, se verá impulsado a romantizar esta concepción del mundo: no hay ninguna posibilidad de crítica, análisis cultural ni de intervención ética. De hecho, esta dura realidad queda fuera del aprendizaje formal de los estudiantes de las aulas multiculturalistas dominantes, en tanto rara vez los maestros de toman el trabajo de conocer las realidades existenciales de sus alumnos, y por consiguiente la pobreza, el desaliento, la brutalidad policial y el racismo que forman parte de sus vidas, moldeando la imagen que tienen de sí mismos (LEISTYNA, 2007, p. 128)¹⁵.

¹⁵ O educador multiculturalista liberal, preso na linguagem da afirmação, será conduzido a romantizar essa concepção do mundo: não há possibilidade alguma de crítica, análise cultural e intervenção ética. Na verdade, esta dura realidade está fora da aprendizagem formal dos alunos das salas de aula multiculturalistas dominantes,

Torres (2001, p. 207) reporta que o liberalismo tem estado no coração do movimento multiculturalista e por vezes é retratado como a principal ideologia da educação multicultural. Porém reitera que os estudiosos liberais externaram sérias críticas ao que eles percebem como as correntes mais radicalmente liberais do multiculturalismo.

Ao discorrer sobre a construção liberal do multiculturalismo, Torres (2001, p. 210) menciona que ela parece ser mais bem resumida por Graff (1992), quando este assinala que

Talvez devêssemos procurar imaginar a cultura americana como uma conversa entre diferentes vozes – mesmo que seja uma conversa de que até pouco tempo atrás alguns de nós não poderíamos participar (...) [e a educação como] um convite para a arte desta conversa, onde aprendemos a reconhecer as vozes, cada uma delas condicionada por uma delas condicionada por uma diferente percepção do mundo. O senso comum diz que não conseguimos incluir 90 por cento da herança cultural do mundo, se realmente desejamos aprender a respeito do mundo. (...) O senso comum (gramsciano e outros) lembra-nos que nós todos somos étnicos, e o desafio de superar o chauvinismo ético é um desafio que todos nós precisamos enfrentar (GRAFF, 1992, p. 175, apud TORRES, 2001, p. 210).

Torres (2001) tece uma crítica a Graff (1992), argumentando que, apesar de sua hipótese de que “ensinar sobre os conflitos pode revitalizar a educação americana”, Graff parece não reconhecer que a arte da política não segue sempre as mesmas regras que a arte da educação. O autor reitera que, "embora o propósito mais importante em educação seja persuadir usando os melhores argumentos, os melhores raciocínios teóricos e os melhores dados disponíveis, o principal objetivo da política é ganhar usando os meios mais eficientes, quaisquer que sejam". Torres (2001, p. 212) conclui sua argumentação, justificando que a disputa em torno do multiculturalismo é em torno da política da identidade e da política da cultura, e a crítica neoconservadora passou a ter vida própria, quase como uma cruzada contra o multiculturalismo como movimento social.

Gonçalves e Silva (2006, p. 54) mencionam que, "para os humanistas liberais, as diferenças étnico-raciais não significam inferioridade/superioridade de inteligência, ou de capacidades para competir em igualdade de condições na sociedade capitalista". No entanto, eles apontam desiguais oportunidades de educação e de acesso a bens sociais como fatores impeditivos e julgam que reformas de natureza econômica e sociocultural possam favorecer

embora raramente os professores tenham trabalho para atender as realidades existenciais de seus alunos e, portanto, a pobreza, o desespero, a brutalidade a violência policial e o racismo que fazem parte de suas vidas, moldando a imagem que têm de si mesmos. (Leistyna apud HUERTA-CHARLES & Pruyne, 2007, p. 128, tradução nossa).

pelo menos a alguns. Entretanto o padrão para tais reformas são as comunidades anglo-americanas (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 54).

Embasados nas acepções de Torres (2001), Gonçalves e Silva (2006) e McLaren (2000a) acerca do multiculturalismo humanista liberal, compreendemos que a postura multicultural liberal de Graff, de alcançarmos uma igualdade relativa a fim de competirmos em condições de igualdade, não poderá ser de fato concretizada, se não levarmos em conta a privação cultural pela qual passaram e ainda passam latinos e negros, bem como os aspectos políticos, ditados por uma sociedade capitalista, hegemônica e elitista.

1.3.3. O multiculturalismo liberal de esquerda

O terceiro tipo de multiculturalismo denominado por McLaren (2000a) é o liberal de esquerda. De forma oposta à visão multicultural liberal, esta postura, de acordo com ele, enfatiza a diferença cultural e sugere que a ênfase na igualdade das raças abafa aquelas diferenças culturais importantes entre elas, as que são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes. Nas palavras de McLaren, "O multiculturalismo liberal de esquerda trata a diferença como uma "essência" que existe independentemente de história, cultura e poder. Na maioria das vezes solicita documentos de identidade antes de iniciar o diálogo" (McLAREN, 2000a, p. 120).

Tais alegações vêm ao encontro do que Gonçalves e Silva (2006) pontuam ao destacar a posição de McLaren (2000a) quanto ao papel dos liberais de esquerda que, no seu entender, tratam as diferenças, desvinculadas dos processos históricos e sociais em que vão sendo elaboradas, confirmadas e rejeitadas, de modo a perder, muitas vezes de vista, circunstâncias configuradas por relações interétnicas de classe, de gênero e de sexualidade. Conforme a concepção de Gonçalves e Silva (2001, p. 54), "esse fato leva-os a tomar um representante desse grupo como próprio grupo, esvaziando de sentido as experiências variadas que o grupo contém. Dessa forma, o diálogo multicultural se daria entre representantes políticos e acadêmicos e não entre grupos".

Lopes (2012, p. 208) concebe que McLaren (2000a, p. 120), ao dissertar sobre a sua terceira versão de multiculturalismo, alega que "o multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a diferença cultural acusando a ênfase na igualdade universal de 'esconder' as diferenças entre raça, gênero, classe e sexualidade".

Por conseguinte, Lopes (2012) menciona que McLaren (2000a) critica a tendência que essa terceira corrente multicultural teria de "essencializar" (grifo da autora) a diferença como

se fosse suspensa do processo histórico, bem como privilegiar a fala de uma pessoa que possua a marca de uma identidade local. Sem querer desprezar a experiência vivida por uma pessoa, bem como sua raça, classe, gênero e história, McLaren (2000a) insiste para o risco de essa corrente multicultural gerar o que ele considera um "populismo elitista", construído à medida que, por exemplo, professores de bairros pobres das grandes cidades, articuladores de sindicatos ou aqueles engajados em políticas ativistas estabeleçam um *pedigree* de voz, baseado na história pessoal, classe, raça, gênero e experiência. De acordo com a visão de McLaren (2000a, p. 121), "o político é frequentemente reduzido apenas ao pessoal no qual a teoria é dispensada em favor da identidade pessoal e cultural próprias de uma pessoa".

1.3.4. O multiculturalismo crítico e de resistência

O quarto tipo de multiculturalismo, distinto por esse autor, foi por ele denominado de multiculturalismo crítico e de resistência. Para defendê-lo, McLaren (2000a) argumenta que o multiculturalismo, sem uma agenda política de transformação, pode apenas ser outra forma de acomodação a uma ordem social maior. Assim, argumenta o autor:

Eu acredito que pelo fato de estarem imersas no discurso da “reforma”, as posições humanistas liberal e liberal de esquerda sobre o multiculturalismo não conseguem avançar em um projeto de transformação social. Considerando isto, estou desenvolvendo a idéia de multiculturalismo crítico. (...) A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (McLAREN, 2000a, p.123).

Portanto, como já pontuado anteriormente, McLaren (2000a) evidencia o conceito de multiculturalismo por meio de uma agenda política de transformação, propondo, dessa forma, o multiculturalismo crítico que não compreende a diversidade apenas como uma meta, mas como uma afirmação de crítica e compromisso com a justiça social, de forma a exortar estudantes e educadores a encararem sempre a diferença “como produto da história, cultura, poder e ideologia” (McLAREN, 2000a, p. 122-123 apud Gonçalves; Silva, 2006, p. 54-55). Ou seja, para McLaren (2000a), é necessário haver uma historicização sociocrítica-cultural condizente a toda forma de opressão, imposta às pessoas marginalizadas e excluídas, a fim de levar a sociedade a tomar consciência dessa totalidade.

Ao tecer uma análise dos tipos de abordagens multiculturais, categorizadas por McLaren, o pesquisador Pepi Leistyna (2007, p. 119) destaca que,

Rápidamente, entendí de qué modo los tres primeros modelos tipificados por McLaren quedan entrampados en la preservación del *status quo*: el primero, debido a que su orientación hacia las diferencias culturales dentro del aula está enteramente basada en el modelo del déficit (haciendo religioso hincapié en los “dones” de la “cultura común”, la “lengua estándar” y las pruebas estandarizadas); el segundo, dando por sentado que todos los seres humanos son iguales y deberían ser capaces de competir en un campo de juego equilibrado dentro de la sociedad capitalista (haciendo de promover las relaciones positivas entre los grupos intraescolares su principal meta reformista, alentando la tolerancia y la unidad); y el tercero de ellos, por revalorizar las diferencias culturales y la autenticidad desde el relativismo cultural y el esencialismo.¹⁶

Isto é, de acordo com o autor, os três primeiros modelos classificados por McLaren apresentam-se preocupados com a preservação do *status quo*, ou seja, em manter as coisas como estão em uma sociedade excludente, discriminatória e monocultural.

Quando Pepi Leistyna (op. cit., p. 119) discorre sobre o conceito de concepção multicultural crítica e de resistência pontuada por McLaren, o autor enfatiza que

Fue la cuarta categoría de McLaren – el multiculturalismo crítico y de resistencia (al que también llama “multiculturalismo revolucionario”) -, la que habría de establecer el marco de análisis dentro de mi investigación. Para este modelo radical, la *cultura* no se reduce a una lista de libros, materiales, artefactos y prácticas sociales producidos fuera de la historia, la economía y las relaciones intergrupales. Por el contrario, en él la cultura es entendida como la encarnación de las experiencias y comportamientos que son el resultado de la desigual distribución de poder sobre la base de lineamientos tales como raza, clase, género, sexualidad y aptitudes.¹⁷

¹⁶Eu rapidamente compreendi o que os três primeiros modelos tipificados por McLaren estão enredados em preservar o modo de status quo: em primeiro lugar, porque a sua orientação para as diferenças culturais na sala de aula é inteiramente baseada no modelo do déficit (pela ênfase religiosa nas "dádivas" da "cultura comum", a "linguagem padrão" e testes padronizados); o segundo, assumindo que todos os seres humanos são iguais e devem ser capazes de competir em condições de igualdade dentro da sociedade capitalista (através da promoção de relações positivas entre grupos intraescolares, sua principal meta reformista, incentivando a tolerância e a unidade); e o terceiro, por revalorizar as diferenças culturais e a autenticidade do relativismo cultural e essencialismo. (PEPI LEISTYNA apud HUERTA-CHARLES & PRUYN, 2007, p. 119, tradução nossa)

¹⁷Foi a quarta categoria de McLaren - o multiculturalismo crítico e de resistência (também chamado de "multiculturalismo revolucionário") - que iria estabelecer o quadro para análise dentro de minha pesquisa. Para este modelo radical, a cultura não se limita a uma lista de livros, materiais, artefatos e práticas sociais produzidos fora da história, economia e relações intergrupais. Pelo contrário, entende-se a cultura como a personificação das experiências e comportamentos que são o resultado da distribuição desigual de poder com base em orientações, tais como raça, classe, gênero, sexualidade e habilidades. (Pepi Leistyna, op. cit., p. 119, tradução nossa)

Compreendemos, de acordo com o excerto de Leistyna (op. cit.), embasados na concepção de multiculturalismo crítico de resistência de McLaren (2000a, 2000b), que se torna premente a viabilização de um confronto, por parte dos educadores, das ideologias invisíveis, potencialmente negativas que compõem o currículo oculto, presentes em salas de aula.

Diante da diferença presente em nossa sociedade e escolas e dos diversos tipos de abordagens multiculturais, Moreira (2001) indaga e propõe analisar em tempos de crise que resposta está sendo dada ao caráter multicultural da nossa sociedade na qual o neoliberalismo parece não ter soluções a oferecer, como se tem buscado compreender o processo de construção dessas diferenças, bem como os pesquisadores têm contemplado o multiculturalismo em seus estudos.

Como observam Silva e Brandim (2008, p. 64), "o multiculturalismo crítico levanta a bandeira da pluralidade de identidades culturais, a heterogeneidade como marca de cada grupo e opõe-se à padronização e uniformização definidas e impostas pelos grupos dominantes". Em seus estudos as referidas autoras pautam que "celebrar o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça social, em meio às relações de poder em que tais diferenças são construídas". Prosseguem a sua argumentação enumerando a necessidade de concebemos, enfim, o multiculturalismo numa perspectiva crítica e de resistência de forma a contribuímos para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa ou excludente (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 64).

Por conseguinte, Silva e Brandim (2008, p. 63) destacam que "a vertente crítica e de resistência, trata a questão da diferença a partir da dimensão política, considerando-a sempre como resultado da história, da cultura, do poder e da ideologia". Assinalam, portanto, que, por esse fato, a pluralidade só adquire significado quando está inserida numa política de crítica, comprometida com a justiça e a transformação social.

As autoras, acima citadas, coadunam com a visão de Peter McLaren ao evidenciarem que, segundo a concepção do multiculturalismo crítico, a linguagem e as representações de raça, classe ou gênero assumem papel central na construção da identidade e do significado por meio das quais as representações são compreendidas como frutos de lutas históricas e sociais mais amplas sobre signos e significados, os quais são definidos com base nas transformações, nas relações sociais, culturais e institucionais, no interior das quais os significados são gerados. E, assim sendo, Silva e Brandim (2008, p. 63) reiteram que

a partir de uma visão crítica multicultural a grande meta a ser atingida é a equidade, com base no acesso e permanência escolar de todas as crianças e jovens, independentemente das diferenças étnicas, sexuais, religiosas, entre outras, objetivando preparar a todos para uma convivência plural e diversa.

Diante do exposto, tais afirmações, condizentes à importância do multiculturalismo crítico, evidenciam que

os estudos sobre multiculturalismo desenvolvidos por McLaren provocaram impacto em autores/as críticos/as em solo europeu, norte-americano e latino-americano, incluindo o Brasil, contribuindo para impulsionar mudanças no campo educacional e curricular desses países. Assim, outros problemas passaram a modelar as diretrizes curriculares, com análises sobre as possibilidades de redefinição investigativa do campo, antes orientadas por perspectivas mais tradicionais e tecnocráticas (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 63).

Ao discorrer sobre o multiculturalismo como movimento social, educação multicultural e educação para a cidadania, Torres (2001) aponta que

As novas políticas culturais da diferença nem estão simplesmente opostas à corrente tradicional (ou corrente masculina) da inclusão nem a transgridem, no sentido vanguardista de provocar choque nos ouvintes burgueses convencionais. São antes articulações distintas de pessoas talentosas (e em geral privilegiadas) que contribuem para a cultura e que desejam alinhar-se com as pessoas desmoralizadas, desmobilizadas, despolidizadas e desorganizadas, a fim de lhes possibilitar e as capacitar para a ação social e, se possível, alcançar uma insurgência coletiva para a expansão da liberdade, democracia e individualidade (CORNEL WEST, *The New Cultural Politics of Difference* apud TORRES, 2001, p. 196).

Na opinião do autor, essa epígrafe de Cornel West (1990 apud Torres, 2001, p. 196) "dá o tom exato da discussão, ao evidenciar que qualquer que seja sua forma ou colorido, o multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas".

Peter McLaren (1997) afirma no posfácio de sua obra que, "em muitos casos onde está em jogo uma política educacional, são as crianças que saem perdendo, especialmente aos filhos dos pobres". Argumenta que crianças em desvantagem econômica são criadas pela sociedade para falhar já em tenra idade, destinadas a perpetuar o odioso ciclo sem fim da pobreza criada por uma cultura obcecada com sucesso e riqueza (McLAREN, 1997, p. 182).

Para McLaren (1997, p. 214),

O que é essencial para os educadores nesta arena de luta é dismantelar os discursos de poder e privilégio e as práticas sociais que passaram por uma mutação epistemológica para uma nova e terrível forma de nacionalismo xenofóbico, onde existe apenas um sujeito universal de história – o branco anglo-saxão, masculino e heterossexual do privilégio burguês.

Assim sendo, entendemos que somente a vertente multicultural crítica/ revolucionária, defendida por Peter McLaren (1997), é capaz de propor um estudo embasado da linguagem por meio de uma análise apurada da sua construção histórica, apto a mudar essa concepção cultural monolítica dominante. Por isso McLaren (1997) considera crucial que a linguagem seja "reinventada" para então ser retirado o seu conteúdo discriminador.

Peter McLaren (2000a) destaca como posição teórica do multiculturalismo crítico o fato de que as diferenças são produzidas de acordo com a produção ideológica e a recepção de signos culturais, alegando que "diferença não é 'obviedade cultural' tal como o negro *versus* branco ou latino *versus* europeu ou anglo-americano; em vez disso, diferenças são construções históricas e culturais" (Ebert, 1991a, apud McLAREN, 2000a, p. 131). Diante do exposto, o autor considera que

[...] Aqui um currículo multiculturalista crítico pode ajudar as educadoras a explorarem as maneiras pelas quais alunos e alunas são diferencialmente sujeitados às inscrições ideológicas e aos discursos de desejo multiplamente organizados, por meio de uma política de significação (McLAREN, 2000a, p.131).

O multiculturalismo crítico e de resistência não concorda com aqueles/ as multiculturalistas liberais de esquerda que argumentam que a diferença necessita apenas ser interrogada como uma forma de retórica, reduzindo, dessa forma, as estruturadas políticas de significação e a história à textualidade (Ebert, 1991a apud McLaren, 2000a, p. 133).

McLaren (2000a, p. 133) enfatiza "a necessidade vigente de irmos além da desestabilização do significado, ao transformarmos as condições históricas e sociais nas quais a construção de significado ocorre".

Na obra *Multiculturalismo Revolucionário - pedagogia do dissenso para o novo milênio*, publicada nos Estados Unidos no ano 1997 e no Brasil no ano 2000, McLaren (2000b) pauta a importância de questionarmos as afirmações dissimuladas do discurso da diversidade e da inclusão, bem como de desafiarmos as identidades essencializadas e expõe a sua concepção concernente a o seu ponto de vista acerca do multiculturalismo e pedagogia crítica:

Acredito que a pesquisa em multiculturalismo e pedagogia crítica deve concentrar-se mais visivelmente em torno do tema central do desenvolvimento de uma economia política da agência histórica. Desse modo, os críticos podem avançar no desenvolvimento de uma linguagem que fale melhor ao povo, e não apenas sobre ele, com relação ao que é possível tornar-se em um mundo que violentamente te coopta a identidade das pessoas para torná-la ridícula[...]

Reconhecerno-nos como agentes revolucionários é mais do que um ato de compreender que somos: é um ato de reinvenção de nós mesmos a partir de nossas identificações culturais sobrepostas e de nossas práticas sociais, de forma que possamos vinculá-las à materialidade da vida social e às relações de poder que as estruturam e sustentam. Ainda assim, aqueles entre nós que persistem, incredulamente, resistindo e evitando as lutas antirracistas, antissexistas e anticapitalistas não apenas apagam a chama que queima no coração da luta democrática, como confiscam a única esperança por justiça social (McLAREN, 2000b, p. 22).

O referido autor (2000b, p. 22) pontua que "a pedagogia crítica é, em última instância, um sonho, mas um sonho que se sonha acordado, durante a prática". McLaren (2000b) argumenta que isso acontece porque um indivíduo não poderá dizer que dominou a pedagogia crítica, se já parou de lutar para dominá-la, pois apenas o descontentamento e a insatisfação sinceros, com os limitados esforços que exercitamos em nome da justiça social, podem assegurar que realmente temos fé no compromisso com o dialógico com o outro e com a sua condição (McLAREN, 2000b, p. 23).

Será justamente abordada, na próxima seção, essa perspectiva educacional de Peter McLaren, politicamente engajada, pedagógica e transformadora que o multiculturalismo crítico e revolucionário, devidamente embasado na concepção da pedagogia crítica, oferece ao contexto social e educacional.

Portanto, a perspectiva intercultural por ela defendida vai ao encontro do multiculturalismo crítico/ revolucionário, preconizado por Peter McLaren (1997, 2000), segundo o qual se espera promover uma educação para o reconhecimento do "outro", aberta ao diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Conforme Moreira; Candau (2013, p. 23), "uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas".

Ao abarcar as diferentes vertentes multiculturais, Canen e Oliveira (2002) propõem que uma dupla dimensão caracteriza a educação multicultural: de um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e, desse modo, colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, citam a quebra de preconceitos

contra aqueles percebidos como “diferentes”, de maneira que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças.

Por conseguinte, as referidas autoras concebem a predominância de posturas multiculturais, epistemologicamente diversas e mesmo conflitantes. Na interpretação das autoras, existem os que concebem o multiculturalismo apenas como valorização da diversidade cultural, entendida de forma essencializada e folclórica. Nessa perspectiva, o multiculturalismo é reduzido a um “adendo” ao currículo regular, definido como a comemoração de datas especiais, tais como “dia da consciência negra”, “dia do índio” e assim por diante.

Assim sendo, podemos inferir, com base em Silva (2000), que o fato de o multiculturalismo ser reduzido a essa dimensão tem gerado muitas críticas, ressaltando a necessidade da discussão de seus sentidos mais engajados com posturas teórico-críticas de transformação social.

De acordo com Semprini (1999, p. 40), ao considerar a expansão temática do multiculturalismo nos anos 1990, "o multiculturalismo pode ser analisado como um sintoma, o indicador de uma mudança social de grande importância". Assim sendo, conforme o autor, nenhuma mudança tão ampla e significativa poderia ocorrer sem gerar conflitos, incertezas e ansiedade. Semprini (1999, p. 40) afirma que,

Apesar da retórica do pluralismo e do cadinho de raças consagrada na alma americana, a diferença- social, racial, étnica- foi, até bem recentemente, mantida dentro de limites definidos. Tanto sobre a forma extrema do *apartheid* ou sob formas de separação mais "aceitáveis"(questão da moradia, nível sócio-econômico, estilos de vida), as diferenças mais coexistiram do que realmente se interpenetraram.

Por conseguinte, Semprini (1999) atesta que a perda de referenciais por parte de inumeráveis grupos sociais é, indubitavelmente, uma das causas primordiais das reivindicações identitárias e multiculturais.

O educador Peter McLaren propõe, como freiriano convicto, a dialética da denúncia e do anúncio, de forma a não somente denunciar a violência de uma cultura predatória do ser humano, tida como única e verdadeira, mas também defender a importância da escola como "sítio de luta", acreditando em seu potencial emancipatório.

As autoras Canen; Oliveira (2002), com base nos estudos de Silva (2000), McLaren (2000), Canen e Moreira (2001) e Canen (2001), pontuam que,

no caso da educação e da formação de professores em sociedades multiculturais e desiguais como o Brasil, adotar o multiculturalismo crítico como horizonte norteador significa incorporar , nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades, entendendo-as, ao contrário, como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 61).

É importante atestar que, segundo Canen e Oliveira (2002), na concepção dos autores que têm essa concepção multicultural crítica, também denominada de perspectiva intercultural crítica, como Grant, 2000; McLaren, 2000a; Canen, 1999, 2001; Canen & Grant, 1990; Canen e Moreira, 2001, o multiculturalismo, bem trabalhado em sala de aula, vai além da valorização da diversidade cultural para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como diferentes no seio de sociedades desiguais e excludentes.

Uma iniciativa mencionada por Moreira; Candau (2013) e que eles consideram de extrema relevância para fomentar uma interpretação crítica dos significados práticos do tema pluralidade cultural diz respeito a proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação aos processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país. Alegam que têm constatado a pouca consciência que em geral temos desses processos e do cruzamento de culturas presente neles por meio de uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural muitas vezes é vista como um dado “natural”.

2. TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE PETER McLAREN E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Nesta seção abordaremos a trajetória intelectual de Peter McLaren. Para tanto, faremos um breve resumo de suas principais obras, discutiremos as diversificadas fases intelectuais, vivenciadas pelo autor, suas principais influências e interlocutores, assim como apresentaremos as características da pedagogia crítica, de modo a discorrer sobre a sua concepção filosófica/educacional, abordando o ensino pautado no multiculturalismo crítico/revolucionário.

A caminhada de Peter Lawrence McLaren como intelectual é extensa, diversa e excepcionalmente produtiva:

intelectual de grande erudição, ele é um dos mais destacados representantes da pedagogia crítica e da educação pós-moderna, as quais prestaram e estão prestando um importante serviço à escola, realçando o papel que ela tem na reprodução da lógica do capital, por meio de formas ideológicas e materiais que estruturam a vida dos estudantes de grupos de classe, etnia e gêneros diferentes (GADOTTI apud McLAREN, 2000a, p. 15).

Para tal finalidade, tornar-se-á necessário primeiramente conhecermos um pouco da biografia e da formação acadêmica desse educador, autor, coautor e editor, que é reconhecido internacionalmente como um dos principais fundadores da pedagogia crítica e que se autodeclara um educador de esquerda.

2.1. BREVE BIOGRAFIA DE PETER McLAREN

Peter Lawrence McLaren nasceu em Toronto, Ontário-Canadá, no dia 02 de agosto de 1948. De família oriunda da classe trabalhadora, McLaren é filho único de Frances Teresa Bernadette McLaren e Lawrence Omand McLaren. Sua mãe era dona de casa até começar a trabalhar como operadora de telefonia e seu pai foi um veterano da Segunda Guerra Mundial. Ao retornar da batalha, retomou seu trabalho como vendedor de televisão até alçar o posto de gerente geral da *Phillips Electronics*, no leste do Canadá.

Em se tratando da sua formação acadêmica, Peter McLaren finalizou um bacharelado de artes em inglês e literatura na Universidade de Waterloo no ano de 1973. Posteriormente, formou-se bacharel em educação na Universidade de Toronto e na sequência concluiu o

mestrado em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brock e o doutorado em educação no Instituto de Estudos da Universidade de Toronto¹⁸.

Peter McLaren afirma que sempre gostou muito de ler e em seu repertório estão desde obras literárias, filosóficas, poéticas, de artes até aquelas dedicadas à teoria social e crítica. Aos 19 anos McLaren já viajava muito por todo os Estados Unidos, participando de reuniões com os Panteras Negras, em Oakland, e de protestos contra a Guerra do Vietnã em San Francisco e Los Angeles – o que denota o seu envolvimento com as questões sociais.

Ao pontuar essa fase mais militante, o escritor Peter McLaren (2000b, p. 223-224) afirma que sua história iniciou-se na classe trabalhadora até o seu pai conseguir lhe arranjar um emprego de gerência. Revela também, nessa fase em que se envolveu com políticos radicais, o seu interesse pelos escritos de Che Guevara e Malcom X:

Minha vida, recém-iniciada, de classe média, tinha decididamente um estilo boêmio dos anos 60: ela me proporcionou encontros bastante ricos, se não perigosamente auto-indulgentes, com a política revolucionária [...] Mas o que me motivava de forma não-sentimental eram os escritos de Che Guevara e Malcom X, os quais escreveram de forma contundente sobre a revolução e sua necessidade. Envolvi-me em grupos políticos radicais, em uma época na qual não entendia muito bem as implicações de meu desenvolvimento e tinha pouca noção dos eventos políticos locais, nacionais e mundiais que me rodeavam e estavam formando os contornos da minha subjetividade, colocando o social na minha percepção do mundo.

McLaren iniciou sua carreira docente lecionando nos ensinos básico e secundário no período de 1974 a 1979 no maior complexo de educação pública em todo o Canadá, localizado no corredor Jane-Finch, em Toronto. Em 1985, deixou o Canadá a fim de lecionar na Escola Superior de Educação e Profissões Aliadas na Universidade de Miami, em Ohio (EUA). Atualmente, Peter McLaren atua como professor de educação na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) e também trabalha no período de férias no Instituto de Pedagogia Crítica McLaren, situado no México¹⁹.

Com muitas obras e trabalhos acadêmicos traduzidos para muitos idiomas, McLaren tece em suas obras uma crítica ao sistema capitalista com suas vertentes neoliberais. Por isso é reconhecido internacionalmente tanto pela pedagogia crítica adotada, como pelos seus trabalhos sobre a alfabetização crítica, a sociologia da educação, estudos culturais/multiculturalismo, a etnografia crítica, currículo crítico e a teoria marxista. Seu

¹⁸Fontes consultadas: <<https://gseis.ucla.edu/directory/peter-mclaren/>- <https://www.chapman.edu/our-faculty/peter-mclaren/>>. Acesso em 16 ago. 2016.

¹⁹ Fonte: <<https://gseis.ucla.edu/directory/peter-mclaren/>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

trabalho nos últimos 25 anos tece uma crítica ao sistema capitalista com suas vertentes neoliberais: "Pelos últimos 15 anos, tenho abordado o desenvolvimento da pedagogia crítica a partir de um marco materialista/marxista e humanista" (McLAREN, 2007, p.1), que serve de inspiração para muitos educadores críticos.

Ao adotarmos uma concepção materialista da história, com base em Peter McLaren, consideramos primordial fazermos uma breve retrospectiva que aborde alguns aspectos referentes ao contexto sócio-histórico, ocorrido nos Estados Unidos da América nos anos de 1970 a 1990, no intuito de compreendermos com maior exatidão o modo de pensar e agir de Peter McLaren diante do panorama sócio-histórico/cultural da época, assim como as contundentes críticas que o autor tece ao capitalismo pautado nas vertentes neoliberais.

Segundo o historiador Eric Hobsbawm (1995), o período entre os anos de 1970 a 1980 foi marcado por uma inovação tecnológica considerável na área da informação, engenharia genética, além de outros progressos tecnológicos, resultando no surgimento de novos impactos sociais e econômicos, até então desconhecidos. Nesse sentido, os países mais abastados do primeiro mundo elevaram o padrão de vida de sua população, que confortavelmente pôde adquirir produtos inovadores como a geladeira, a lavadora de roupas e o telefone. Entretanto, nas palavras de Hobsbawm (1995), se o progresso atingiu índices memoráveis, as consequências dele advindas foram ameaçadoras, tais como a poluição e a deterioração ecológica.

Conforme Hobsbawm (1995), em meados da década de 1970, o mundo vivenciou a Segunda Guerra Fria, de forma a ocasionar uma série de mudanças na economia mundial durante esse período longo de crise que se estendeu por duas décadas a partir do ano de 1973. Em função disso, houve aumento significativo das taxas inflacionárias, desemprego e instabilidade nos mercados de câmbio e *commodities*, de modo a gerar, pela depreciação do dólar, usado como unidade de referência no sistema monetário internacional, a alta da inflação nos demais países a fim de manter o valor real dos preços em dólares.

No decorrer da década de 1980, os Estados Unidos sofreram um período conturbado de instabilidade econômica, principalmente pelo fato de o país não responder de forma eficaz aos novos concorrentes que surgiam no mercado como Alemanha e Japão, que ofereciam produtos a um baixo custo de produção, aliados à alta tecnologia.

Por conseguinte, Hobsbawm (1995) assevera que, na década de 1980 e início de 1990, verificou-se ainda no mundo capitalista o desemprego surgir com mais vigor, tendo como consequência aumento crescente no dia a dia da quantidade de mendigos, em contraposição ao luxo abundante, além das despesas ilimitadas. Desse modo, a crise perpetuou-se até os

anos de 1990, tornando-se evidente que a mesma abarcou não só os aspectos econômicos, mas, sobretudo, políticos.

A forte elevação dos juros, iniciada no governo do presidente Jimmy Carter (1977-1981), encontrava-se ainda mais acentuada no início do governo Reagan, que assumiu a presidência no ano de 1981 e liderou os Estados Unidos por oito anos subsequentes (1981-1988), conseguindo, em seu primeiro mandato, recuperar e consolidar o poder público e econômico dos EUA após a crise dos anos 1970. Com esse tipo de política, marcada por bons índices econômicos, Reagan conseguiu reeleger-se no ano de 1984.

No entanto Ronald Reagan, ao investir na alta tecnologia armamentista, com uma liderança militar incontestável, promoveu de modo substancial a elevação do déficit público nos EUA, de forma a prejudicar setores tradicionais da indústria e poder dos sindicatos, além de promover supervalorização da moeda americana, usada como referência no sistema financeiro internacional. Por conseguinte, em seu novo mandato (1984- 1988), em busca da abertura de portas para o capitalismo, com o enfraquecimento das políticas armamentistas, causado pela abertura política e econômica, ocorrida na União Soviética e, contudo, pelo desenvolvimento de fortes concorrentes comerciais, como já abordado anteriormente, os EUA foram obrigados a fazer contenção de gastos, reduzir significativamente os gastos com o campo do bem-estar social e aumentar os benefícios para os grandes grupos econômicos, bem como para o mercado financeiro.

Ao discorrer sobre as estratégias políticas do governo Reagan, Hobsbawm (1995, p. 243) alega com propriedade que

A política de Ronald Reagan, eleito para a presidência em 1980, só pode ser entendida como uma tentativa de varrer a mancha de humilhação sentida demonstrando a inquestionável supremacia e invulnerabilidade dos EUA, se necessário, com gestos de poder militar contra alvos imóveis, como a invasão da pequena ilha caribenha de Granada (1983), o maciço ataque aéreo e naval à Líbia (1986) e a ainda mais maciça e sem sentido invasão do Panamá (1989).

Governos da direita ideológica, como Margareth Thatcher e Ronald Reagan, destacavam-se, nesse período histórico conturbado, segundo Hobsbawm (1995, p. 244), "comprometidos com uma forma extrema de egoísmo comercial" [...]

Portanto, a população norte-americana passou a vivenciar, naquele período, índices elevados de desemprego e concentração de renda. Em função disso, os EUA, alcançando o

final dos anos de 1980, estavam frente a uma série de impasses a serem resolvidos pelo governo americano de George Bush (1989-1993)²⁰.

No ano de 1993 foi assinado um acordo comercial que entraria em vigor em 1º de setembro do ano de 1994 entre os Estados Unidos, Canadá e México, denominado NAFTA (*North American Free Trade Agreement*, em português, Tratado Norte-Americano de Livre Comércio), que atualmente é considerado um dos mais importantes do mundo. Esse acordo tinha como objetivo criar uma área de livre comércio entre os países membros e ainda fazer frente à União Europeia, bloco econômico que vinha se destacando no cenário da economia global.

Apesar do aparente propósito de garantir aos países participantes uma situação de livre comércio, derrubando as barreiras alfandegárias, de modo a facilitar o comércio de mercadorias entre os países membros, o NAFTA conta com disparidades em relação ao nível econômico dos países membros, pelo fato de os EUA serem atualmente a maior economia do mundo, e o Canadá, apesar de aparecer em destaque no ranking econômico, ainda é dependente de recursos americanos. Já o México não recebe tanto destaque no cenário internacional, porém possui grande poder de compra e recursos como petróleo, que é exportado para os Estados Unidos²¹.

Após essa retrospectiva histórica, torna-se mais fácil compreender a necessidade de luta impulsionada por McLaren para transformar esse quadro tão preocupante, vivenciado pela população mais desfavorecida, fragilizada e oprimida.

Quando McLaren (2001, p. 48) discorre sobre a sua visão de mundo, esclarece que, "dentro de uma concepção materialista da história, nós não testemunhamos a história ocorrendo num espaço não – ideológico, algo como que purgado das relações sociais, onde a cultura é rasgada e a diferença é sugada". Isto é, na interpretação de McLaren (2001), a história é condicionada pela natureza do trabalho e por sua divisão internacional, como também pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas e pelos conflitos e contradições associadas às relações sociais, estabelecidas da produção.

Segundo a visão do autor, estamos vivendo um tempo de ceticismo, momentos históricos, gerados em um clima de desconfiança, desilusão e desespero. No entanto pauta

²⁰ Fonte consultada:

<<https://books.google.com.br/books?id=Mo0CvqxDqNgC&pg=PA75&lpg=PA75&dq=dereagan+para+george+bush&source=bl&ots=hj3wBsNY54&sig=4vajlGrarWKmBDLyFJUmx7h0fk&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwihwf2m6bXRAhVsx1QKHfuOBSsQ6AEIOjAI#v=onepage&q=dereagan%20para%20george%20bush&f=false>>. Acesso em 09 out. 2016.

²¹ Fonte: <<http://blocos-economicos.info/nafta.html>>. Acesso em: 9 out. 2016.

McLaren (2000a, p. 54) que as relações sociais de desconforto e desconfiança sempre existiram, mas o nosso tempo é particularmente ofensivo nesse aspecto, marcado pelo fascínio com a ganância, pelo desejo de consumo hipererotizado e descontrolado, por correntezas de narcisismo, por severas injustiças raciais e econômicas e por uma paranoia social intensificada. Nesse sentido, o capitalismo, localizado além do alcance de formas de contabilidade convincentes de modo ético, "dissolveu o significado de democracia e liberdade nos ricos aforismos das manchetes de campanhas eleitorais ou em liquidações dos *shopping centers* urbanos" (McLAREN, 2000a, p. 55).

O que se constata, segundo o escritor (op. cit.), é o fato de estarmos diante da encruzilhada de uma cultura em desintegração, de forma a testemunharmos um crescimento desproporcional permanente da riqueza material, da concentração de riqueza de uma pobreza sofrida pelas populações afro-americanas, latinas e outras minorias, que atravessa gerações.

Nesse sentido, por todos os danos causados pelo capitalismo desenfreado, McLaren (2000a) considera que o materialismo histórico assume importância capital, ao mostrar a totalidade das forças produtivas e das relações que modelam os atores sociais com uma compreensão de que cada ordem social nova carrega sua própria negação dentro de si. É por isso que Marx escreveu que "a tradição de todas as gerações mortas pesa como um pesadelo no cérebro dos vivos" (MARX, 1950, p. 225 apud McLAREN, 2001, p. 49).

Peter McLaren, como já visto, nunca foi um teórico distante, preocupado apenas com números e resultados. Pelo contrário, sempre esteve em contato com a diversidade, com a educação, com os alunos excluídos, considerados mais rebeldes e indisciplinados, enfim, com as pessoas mais prejudicadas pelos ditames da sociedade capitalista. Por isso disserta tão bem em suas obras sobre o impacto negativo da democracia liberal, que aparece supostamente, segundo o autor, "escondida atrás da bandeira da diversidade, por não ser capaz de desafiar convicções ideológicas com respeito à diferença" (McLAREN, 2000b, p. 18).

McLaren (2000b, p. 19) afirma que "notoriamente um dos grupos mais odiados no sul da Califórnia é o dos trabalhadores imigrantes do México", grupos esses, conforme Peter, estereotipados como "crimegrantes" (grifo do autor), tornando-se, desse modo, objetos da xenofobia. Também critica as reais intenções do NAFTA, que supostamente deveria beneficiar as economias mexicana e canadense, contudo transformou esses países em colônias dos EUA, de forma a aumentar o desemprego no país por importar mão de obra barata mexicana como um trabalho praticamente escravo, aumentar a pobreza, reduzir a entrada de imigrantes e usufruir as riquezas do México e Canadá.

2.2. A produção intelectual de Peter McLaren: uma trajetória *sui generis*

Nize Maria Campos Pellanda, ao se referir a Peter McLaren na introdução de sua obra "A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação" (1997, p. XI), afirma que

O tipo de contrato didático que Peter McLaren denuncia não acontece por acaso. E este quadro ele o pinta com maestria: consegue de maneira brilhante articular o sujeito epistêmico com o sujeito social, o sujeito que procura conhecer com o sujeito do desejo. Mostra que as escolas estão a serviço de um determinado modelo político-econômico, e que isto se dá de maneira cada vez mais sutil. Esta relação, porém, não é feita de maneira mecânica ou automática, como nos velhos tempos do reprodutivismo fácil.

Salienta também Pellanda (apud McLAREN, 1997, p. XII) que vivenciamos, na atualidade, um modelo perverso de exclusão perante o qual "as esquerdas são ridicularizadas, os trabalhadores têm sua coluna dorsal quebrada e vão perdendo seus direitos historicamente conquistados". Iniciamos, então, segundo Nize, um processo de recessão profunda que nos ameaça com a desindustrialização, e o desemprego aumenta assustadoramente. O Estado, por sua vez, seguindo a vertente neoliberal, isenta-se em prover áreas de extrema importância, como a saúde e a educação. Justifica a referida autora, portanto, em meio a toda essa crise global e descontrole social, a urgência e necessidade de ser lida a obra de McLaren (1997) pelo seu caráter político, denunciador e transformador.

Se a leitura e compreensão das obras de McLaren são imprescindíveis para as educadoras críticas que primam pelo conhecimento e transformação, os autores Alípio Casali e Ana Maria Araújo Freire (2007, p. 70, tradução nossa) concebem que "Escrever sobre Peter McLaren não é uma tarefa simples. Peter transmite formas de pensar e escrever complexas, profundas e nada simples". Assim, os autores asseveram que

[...] Su lenguaje es a un mismo tiempo concreto y simbólico. Emplea una adjetivación frecuente y poderosa. Si bien esto es común en buena parte de la escritura norteamericana, en la obra de McLaren los adjetivos asumen un carácter peculiar que enriquece y embellece cada cosa que dice, poseyendo el poder de destacar y aclarar sus pensamientos. Forma parte de su carácter también la falta de miedo a la hora de nombrar a los hombres y mujeres norteamericanos que "afean el mundo", como solía decir Paulo Freire (CASALI; NITA FREIRE, 2007, p. 70).²²

²² [...] Sua linguagem é concreta e simbólica ao mesmo tempo. Ele usa uma adjetivação frequente e poderosa. Enquanto isso é comum em grande parte da literatura americana, na obra de McLaren os adjetivos assumem um caráter peculiar que enriquece e embeleza cada coisa que diz, possuindo o poder de enfatizar e esclarecer seus pensamentos. É parte de sua personalidade também o destemor ao nomear os homens e as mulheres

Quando discorrem sobre os seus múltiplos talentos, os referidos autores argumentam que "Peter McLaren é um pensador, educador, escritor e ativista único" (Huerta-Charles & Pruyn, 2007, p. 71). E, acerca de seu estilo irreverente, ponderam que,

En esta era de tecnología acelerada y bombardeo de imágenes, acostumbramos ver a las personas de un modo muy superficial, pero es imposible no prestar atención a Peter en medio de la multitud, tanto como imposible resulta no verse atraído por su imagen: la extravagancia de su modo de vestir, su cabello despeinado, sus tatuajes, sus gestos rápidos y repentinos, sus modales atentos y su aura luminosa. De entrada parece una caricatura, un remanente de la contracultura de los años sesenta (op. cit., p. 71).²³

Huerta-Charles & Pruyn (2007) também elucidam que, em função de seu estilo, muitas pessoas deixam de ler seus livros e ouvir os seus discursos em função do preconceito.

No intento de compreendermos com maior exatidão como se concretiza a proposta educacional de Peter McLaren, pautada em uma concepção multicultural crítica e revolucionária, consideramos viável analisar as diversas fases da trajetória acadêmica, vivenciadas pelo autor ao longo de sua carreira. Para melhor sistematizar a análise de sua vasta produção acadêmica, optamos por adotar a classificação proposta pelos autores Huerta-Charles e Pruyn (2007), bem como nos ater ao ano das publicações originais de McLaren.

De acordo alguns de com os pesquisadores Mark Pruyn e Luis Huerta-Charles (2007), a trajetória de Peter McLaren passou por três fases distintas, a saber:

1] el Peter marxista-populista, 2] el Peter Marxista posmoderno y 3] el Peter totalmente marxista. Y creo que estos tres personajes han existido siempre, y aún existen, dentro de este muchacho blanco, radical irlandés/católico/canadiense/norteamericano. También creo que cada uno de estos Peters es defendible de existencia. Han sido muy útiles para nosotros como teóricos, académicos y pedagogos. Desde luego, cada uno de ellos también merece su crítica (HUERTA- CHARLES& PRUYN, 2007, p. 23).²⁴

americanos que "desfiguram o mundo", como Paulo Freire costumava dizer. (CASALI, NITA FREIRE apud HUERTA- CHARLES & PRUYN, 2007, p 70, tradução nossa)

²³ Nesta era da tecnologia acelerada e bombardeio de imagens, muitas vezes vemos pessoas de uma forma muito superficial, mas é impossível não prestar atenção a Peter em meio à multidão, tanto quanto possível, não ser atraído pela sua imagem: a extravagância de suas roupas, seu cabelo despenteado, suas tatuagens, seus gestos rápidos repentinos, seus modos e sua aura luminosa. De início parece uma caricatura, um remanescente da contracultura dos anos sessenta. (op. cit., p. 71, tradução nossa)

²⁴ 1] O Peter marxista-populista, 2] O Peter marxista pós-moderno marxista e 3] O Peter totalmente marxista. Eu acho que esses três personagens sempre existiram e ainda existem dentro deste menino branco, radical irlandês / católico / canadense / norte-americano. Eu também acredito que cada um desses Peters é defensável de existência. Eles têm sido muito úteis para nós como teóricos, acadêmicos e professores. No entanto, cada um deles também merece críticas. (HUERTA- CHARLES & PRUYN, 2007, p. 23, tradução nossa)

Com base no supracitado, podemos afirmar que, justamente pelo fato de McLaren ser um pesquisador que está sempre em busca de novas ideias e revendo os seus conceitos, é inegável a contribuição significativa do autor no meio acadêmico e educacional em cada uma das distintas fases pelas quais passou, assim como as críticas tecidas ao seu trabalho.

2.2.1. A primeira fase: Peter marxista-populista

As orientações teóricas de pesquisa e escrita de McLaren numa primeira fase (início dos anos 1980 até final dos anos 1980) podem ser conferidas em seu trabalho de graduação, e de lá para seus estudos de pós-graduação. Seu trabalho percorreu diversos terrenos intelectuais e empíricos, tendo McLaren uma postura firme em seus interesses pelos temas contemporâneos da Escola de Frankfurt²⁵.

O período inicial da carreira de Peter McLaren é marcado pelo desenvolvimento de uma consciência crítica emancipatória. Nos primeiros trabalhos são constantes quatro principais tendências na teoria e estudos educacionais: a etnografia crítica²⁶, a pedagogia crítica, os estudos de currículo e o multiculturalismo crítico²⁷. Huerta-Charles e Pruyne (2007, p. 23- 24) discorrem sobre esse Peter marxista-populista do início dos anos 1980 que

Yel Peter marxista-populista de principios de los anos ochenta nos hablaba - a los que estábamos dentro, pero también a los que estaban fuera, de la academia - de un modo que hacía que el análisis de la economía política resonara entre amplios sectores. Fue por eso por lo que su trabajo se hizo tan conocido en el mundo entero y se tradujo a tantos idiomas. La obras de este Peter (1986, 1989), junto a la de Giroux (1988), ayudó a difundir la de Bowles y Gintis (1976), la de Apple (1979) y la de la Escuela de Frankfurt (Adorno, 1950, 1966/1973; Horkheimer, 1940, 1947; Marcuse, 1964, 1932/1987). Comenzó a explicar los avatares diarios dentro de aquello que

²⁵ A Escola de Frankfurt foi o embrião de um grupo de teóricos europeus que se dedicou a elaborar uma teoria crítica sobre a sociedade. A partir da produção intelectual de Walter Benjamin e Theodor Adorno, tendo a revisão bibliográfica como método[...]. Disponível em:

<<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/versoerverso/article/view/ver.2012.26.63.05/1178>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

²⁶ As pesquisas desse gênero buscam compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como de desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas. Desse modo, os pesquisadores que empregam essa abordagem procuram desenvolver pesquisas que possam fortalecer grupos e pessoas em situação de marginalização e opressão, bem como propor intervenções possíveis nos contextos políticos e sociais. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/17004/12916>>. Acesso em 3 ago. 2016.

²⁷ Fonte consultada: <http://www.poscritica.uneb.br/revistagrauzero/edicoes/VOLUME-1_NUMERO-1/7.VOLUME-1_NUMERO-1.pdf/>. Acesso em: 6 ago. 2016.

Marx había descrito como la superestructura y Gramsci, de un modo más útil, había teorizado como el orden social hegemónico.²⁸

Entre as principais obras pertencentes à primeira fase, podemos elencar o primeiro livro do autor, intitulado "Cries from the corridor: The new suburban guettos" (Gritos do Corredor- em português), uma das obras mais vendidas no Canadá no ano de 1980, contudo por ele criticada, revista e analisada posteriormente no livro "A vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação" (1989- EUA, 1997- Brasil). Em "Gritos do Corredor" (1980), McLaren ateve-se em retratar o cotidiano opressivo de uma escola pública de Toronto em forma de diário, de modo a relatar as suas experiências como educador, no intuito de chamar a atenção para as condições sociais dos alunos carentes, frequentadores do complexo escolar Jane Finch Corridor. Entretanto, conforme a opinião do próprio autor, "o livro não era desenvolvido suficientemente do ponto de vista teórico [...]" (McLAREN, 2000b, p. 224).

Em função da ausência de um embasamento teórico mais aprofundado, descrito por Peter McLaren, em vez de "dar voz aos estudantes desfavorecidos" para que os mesmos pudessem transformar a sua realidade, acabou por chamar a atenção pública para o fracasso educacional dos alunos suburbanos carentes, inseridos nesse meio, assim como as dificuldades e limitações dos educadores de lidarem com os conflitos e impasses presentes num contexto educacional híbrido. McLaren (2000b) também tece uma autocrítica ao fato de não ter possibilitado que os estudantes pudessem analisar o seu discurso liberal humanista e notar a sua alienação burguesa, por meio da psicologia personalista por ele empregada.

Seguindo a ordem cronológica de suas publicações, citamos a obra "*Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*" (1991), cujo título original em inglês é "Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures" (1986). Nela, Peter McLaren discorre sobre o funcionamento de uma escola católica, situada no centro de Toronto (Canadá), que era composta por filhos de imigrantes italianos e açorianos, relatando, de forma crítica, o funcionamento dessa instituição de ensino em meio a uma sociedade capitalista. Segundo

²⁸O Peter marxista-populista do início dos anos oitenta falava aos que estavam dentro, mas também para aqueles que estavam fora da academia - de uma forma que fez a análise da economia política ressoar entre amplos setores. Foi por isso que seu trabalho tornou-se tão bem conhecido em todo o mundo e traduzido em muitas línguas. As obras deste Peter (1986, 1989), ao lado de Giroux (1988), ajudaram a difundir o trabalho de Bowles e Gintis (1976), assim como o de Apple (1979) e da Escola de Frankfurt (Adorno, 1950, 1966/1973; Horkheimer, 1940, 1947; Marcuse, 1964, 1932/1987). Começou a explicar os altos e baixos que Marx havia descrito como a superestrutura e Gramsci, de um modo mais útil, havia teorizado como a ordem social hegemônica. (HUERTA-CHARLES E PRUYN, 2007, p. 23- 24, tradução nossa)

Tomaz Tadeu Silva (apud McLAREN, 1991), ao se valer de estudos antropológicos sobre rituais, McLaren propõe uma análise apurada de elementos geralmente ignorados em análises críticas da escola, de modo a abordar todo o ritual escolar de alunos e professores, bem como o enfoque etnográfico, centrado na ideia da função reprodutora das escolas, diante da qual preparam seus alunos da classe trabalhadora para os degraus mais baixos da escada ocupacional (GIROUX apud McLAREN, 1991).

Nessa obra, referindo-se à educação como um sistema cultural, McLaren afirma em tom pessoal:

Adotei uma perspectiva de ritual que tenta levar a sério os conceitos de poder e dominação, que considera o ritual uma produção cultural construída como uma referência coletiva ao simbólico e a experiência localizada da classe social de um grupo. De acordo com isso, um ritual será considerado como um evento político e como parte das distribuições objetificadas do capital cultural dominante da escola (por exemplo, sistemas de significado, gostos, atitudes e normas que legitimam a ordem social existente (McLAREN, 1991, p. 30).

Levando em consideração o fato de Peter McLaren não admitir a concepção de cultura como uma abordagem lúdica, não conflitiva, o que constatamos, portanto, é o fato de a obra "Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação" (1991)²⁹ ser considerada um estudo sociológico ou antropológico da escola e, principalmente, um estudo que apresenta alternativas para a construção de uma verdadeira pedagogia de oposição.

Observamos, nessa obra, a preocupação de McLaren (1991) de propor uma denúncia das regras e condutas socioculturais, ditadas por uma sociedade excludente e hegemônica e perpetuadas no contexto educacional, que sentenciam os estudantes menos favorecidos da classe trabalhadora a não ascenderem socialmente, bem como não terem a autonomia de transformarem suas vidas. É perceptível também o respaldo teórico, alicerçado nos estudos etnográficos de McLaren, ao focar os diversos tipos de rituais utilizados no cotidiano escolar e aprofundar-se no trabalho dos antropólogos Victor Turner e Clifford Geertz.

²⁹ Título em inglês: "Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures" (1986).

2.2.2. A segunda fase: o flerte com a pós-modernidade

Huerta-Charles e Pruy (2007) pontuam que, no final dos anos 1980 e princípio dos anos 1990, intensificou-se a preocupação de McLaren em entender e explicar as maquinações culturais e cotidianas da reprodução capitalista, de maneira a conduzir-se de marxista-populista à marxista pós-moderno. Assim, escrevem que,

Al comenzar su trabajo en este periodo, McLaren tomó consistente y seriamente en cuenta los argumentos, desafíos y perspectivas propuestos por los teóricos e investigadores del campo de la teoría social posmoderna/postestructuralista. De esta tradición intelectual, tomó lo que ha demostrado ser útil para entender las condiciones sociales, económicas y culturales y el papel que desempeña el discurso en la creación, mantenimiento y/o reestructuración de las relaciones de poder entre los seres humanos. Sus críticos sostienen que durante ese periodo de su obra Peter estaba muy encaprichado con el posmodernismo y postestructuralismo francés, à la Foucault (1973, 1977), Baudrillard (1992), Bourdieu (1997, 1998) y Derriba (1973, 1981, 1004) (HUERTA- CHARLES & PRUYN, 2007, p. 24).³⁰

Durante esse período, Peter McLaren preocupou-se em desvelar sistemas de dominação e opressão, ideologia e discursos, por meio de um estudo etnográfico crítico, cujas pesquisas pudessem fortalecer as pessoas oprimidas e marginalizadas.

McLaren (2000b) menciona ter sido apresentado à pedagogia crítica relativamente tarde, no início dos anos 1980, quando era doutorando no *Ontario Institute for Studies in Education*, na Universidade de Toronto. O autor cita que isso aconteceu logo após a sua participação em um curso de verão em semiótica no qual teve aulas com Michel Foucault e Umberto Eco, fato esse que, segundo o autor, mesmo que em poucas semanas, mudou para sempre o rumo de sua atividade acadêmica, prática pessoal, assim como sua concepção de política revolucionária.

Peter McLaren (2000b) assinala, então, que passou a incorporar parte do trabalho que está sendo feito em teologia política no seu próprio trabalho de pedagogia crítica pelo fato de a teologia política assumir papel relevante para com a pedagogia crítica, haja vista que ela tem a dizer sobre o lugar que ocupamos em estruturas de poder, nas economias de privilégio, no

³⁰Ao começar seu trabalho neste período, McLaren tomou consistência e levou seriamente em conta os argumentos, desafios e perspectivas propostas pelos teóricos e pesquisadores no campo da teoria social pós-moderna / pós-estruturalista. Desta tradição intelectual, ele tomou o que provou ser útil para entender as condições sociais, econômicas e culturais e o papel da fala na criação, manutenção e / ou reestruturação das relações de poder entre os seres humanos. Seus críticos argumentam que durante esse período de sua obra Peter era muito apaixonado pelo pós-modernismo e pós-estruturalismo francês, à la Foucault (1973, 1977), Baudrillard (1992), Bourdieu (1997, 1998) e Fells (1973, 1981, 1004) (HUERTA- CHARLES & PRUYN, 2007, p. 24, tradução nossa).

contexto norte-americano ou em outro lugar. McLaren (2000b, p. 228) acredita que ela ajude a oferecer uma opção preferencial pelos oprimidos, pelos miseráveis e pisoteados de modo "a engajar nossa humanidade de forma que nos tira de nosso interesse próprio, que fala de uma necessidade de humildade, de compaixão, de amor radical".

Huertas-Charles e Pryun (2007, p. 24, tradução nossa) concebem que "Uma leitura e análise mais cuidadosas da sua fase 'pós-modernista' revelam a intenção de Peter de reconciliar as lições mais importantes do pós-modernismo com suas firmes raízes e simpatias marxistas". Ou seja, apesar das críticas direcionadas à sua análise sociocultural pós-moderna, os autores salientam que McLaren, mesmo diante de fases distintas, nunca abandonou o marxismo, o materialismo histórico e a análise político/econômica da sociedade.

Dessa forma, no ano de 1989, McLaren lançou nos Estados Unidos a obra denominada "Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education", que foi publicada no Brasil em 1997 com o título "A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação".

O termo etnografia crítica foi utilizado por McLaren, em 1989, na referida obra, o que, no entender de Silva (2003), vem comprovar que o ideário de um sistema de ensino, enquanto fator de igualdade social, não passa de um mito da classe média, visto que o autor denuncia práticas de desigualdade e injustiça na escola.

Organizado em cinco partes e um apêndice, o trabalho de McLaren tem por objetivo não se esgotar em si mesmo, não podendo ser considerado apenas um livro sobre educação, mas sim, nas palavras de Peter McLaren (1997, p. 10), "um livro educacional que promova a compreensão do ensino em termos culturais, políticos e éticos". Na opinião do autor, "o livro terá falhado se não provocar o leitor a começar a examinar seriamente as hipóteses que estão por trás de seu próprio trabalho como professor" (McLAREN, 1997, p. 10).

No apêndice de "A vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação", Peter McLaren (1997) cita exemplos de alguns educadores considerados grandes expoentes da pedagogia crítica que influenciaram o seu trabalho. Dentre eles destacam-se, além de Paulo Freire, como já mencionado, Jonathan Kozol, Bell Hooks, Maxine Greene, John Dewey, Michael Apple, Henry Giroux, entre outros. Segundo Silva (2003), um aspecto relevante nessa obra é a sinceridade do autor em reconhecer as suas limitações, haja vista que McLaren (1997) aponta a dificuldade de ser confrontado, sob a perspectiva de um teórico crítico, com suas próprias fraquezas ideológicas e pedagógicas.

Dessa forma, verificamos o questionamento crítico de McLaren ao seu próprio trabalho, à sua concepção de ensino e práxis educacional, bem como os conflitos de

consciência das trabalhadoras culturais³¹ que rotulam e culpam os estudantes pelo fracasso educacional e não avaliam a sua prática pedagógica.

Encontram-se, na obra *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação* (1997) - histórias de sonhos frustrados e vidas despedaçadas, de modo a abarcar a compreensão crítica do ensino em termos culturais, políticos e éticos, no intuito da restauração da dignidade humana. Nesse livro, McLaren evidencia que os conflitos socioculturais, políticos e econômicos não se restringem apenas aos países subdesenvolvidos, mas também às grandes potências mundiais, como os EUA, de forma a desmitificar a supremacia.

No livro "Utopias Provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós- colonial" (1990- EUA, 1999- Brasil)³², obra também voltada ao pós-modernismo, McLaren discorre sobre as significativas contribuições de Foucault, Paulo Freire, Emiliano Zapata, Che Guevara e Bakhtin para a pedagogia crítica, de modo a propor uma vasta análise da função que a escola desempenha na formação de seus alunos, bem como qual é o papel que as instituições de ensino estão de fato desempenhando na formação dos seus alunos.

Na apresentação da obra, Nita Freire explicita a influência que Che Guevara e Paulo Freire exerceram na vida do autor Peter McLaren e indaga quais os motivos reais que o levaram, segundo Nita (apud McLAREN, p. 9), "a debruçar-se sobre um brasileiro e um argentino de alma cubana". Após a leitura dessa obra, pudemos inferir que, ao discorrer acerca do exemplo de vida e obra desses dois grandes revolucionários, o que os dois tinham em comum, apesar de estilos de vida diferentes e nunca terem se conhecido, era o fato de terem adotado, conforme McLaren, a pedagogia do amor e o exemplo de credulidade e devoção por uma causa maior, que é a dignidade humana. Nas palavras de McLaren (2001), é preciso, pois, "praticar a utopia", porém uma utopia do "possível real" e não uma utopia idealista e abstrata.

Inferimos, por meio da leitura da obra "Utopias Provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial" (1990- EUA, 1999- Brasil), que o Peter marxista pós-moderno, conforme a classificação de Huerta-Charles e Pruyn (2007), procurou analisar profundamente, baseado na vertente da pedagogia crítica, a função real que a escola exerce na vida dos estudantes, a de emancipar e autotransformar ou a de aniquilar a essência humana por meio da exclusão, marginalização e silenciamento.

³¹ O autor Peter McLaren utiliza também o termo "educadoras" ao se referir às trabalhadoras culturais.

³² Título em inglês: "Critical Pedagogy and globalization: Thirty years after Che" (1999).

Em 1994, já reconhecido por defender o movimento social multirracial, anti-imperialista e antissexista, Peter McLaren lançou, nos Estados Unidos, o livro "Critical Pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a post-modern era", o qual, no ano de 1997, foi publicado no Brasil com o título "Multiculturalismo Crítico"; oportunidade em que aprofundou os estudos concernentes ao multiculturalismo. No prefácio da obra, Paulo Freire, também considerado um fundador da pedagogia crítica, afirma terem ele e McLaren um "parentesco intelectual", reconhecendo as afinidades intelectuais existentes entre ambos. Na mesma obra, na apresentação intitulada "Educação Multicultural e Pedagogia Crítica", Moacir Gadotti (2000), diretor do Instituto Paulo Freire, afirma que Peter McLaren, antes de ser professor universitário, lecionou em escolas da periferia de Toronto, no Canadá, aprendendo com os filhos dos imigrantes de diferentes nacionalidades as fronteiras de um ensino multicultural, de forma a constatar com eles que tanto o primeiro como o terceiro mundo encontravam-se acimentados, isto é, presos a um sistema hegemônico e monocultural excludente. Ainda no prefácio, Gadotti (2000) o define como "um intelectual de grande erudição que vem à América Latina preocupado em encontrar nos educadores brasileiros o que eles têm em comum com os educadores norte-americanos na luta por reformas educativas e pedagógicas visando a equidade".

Na apresentação da obra *Multiculturalismo Crítico* (2000a, p. 14), Moacir Gadotti (apud McLAREN, p. 14) alega que McLaren "critica as esquerdas tradicionais por não terem dado importância ao cotidiano dos alunos e professores a se deterem exclusivamente em análises macroestruturais". Por outro lado, tece uma crítica também ao discurso da diversidade e inclusão, postulado pelas políticas neoliberais pós-modernistas, o qual, conforme o autor, contém "afirmações dissimuladas de assimilação e consenso" (McLAREN, 2014, p. 18), de forma a discorrer sobre a imprescindibilidade de se incorporar e ir além da política da diversidade. O autor salienta a necessidade de adotarmos, enquanto educadores críticos e transformadores, diferentes perspectivas de justiça, dos direitos e da mudança social, de modo a desafiar nossas ideias sobre a modernidade, bem como nossa epistemologia baseada no pensamento europeu, a fim de fazer valer os direitos epistêmicos, racialmente desvalorizados.

O multiculturalismo crítico, para ele, compreende a representação de raça, classe e gênero, resultante das lutas sociais mais amplas sobre os signos e significações e, nesse sentido, McLaren dá ênfase, além do jogo textual e do deslocamento metafórico como forma de resistência, também à tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados (CORSI, 2008).

Gadotti (apud McLAREN, 2000a, p. 16-17), ao apresentar a obra “Multiculturalismo Crítico”, entende que,

Neste livro, Peter McLaren destaca principalmente as possibilidades abertas pela educação multicultural pós-moderna a partir de uma concepção crítica do multiculturalismo. O multiculturalismo, como movimento social e como abordagem curricular, não é certamente uma panacéia. Existem várias concepções do multiculturalismo que vão do humanismo liberal conservador ao humanismo crítico e de resistência. Neste livro o autor destaca o papel significativo que um multiculturalismo crítico pode jogar na construção das políticas educacionais dos próximos anos.

Moacir Gadotti (apud McLAREN, 2000a, p. 16) assinala, ao apresentar a obra *Multiculturalismo Crítico* (2000a), que, "embora a integração multiétnica, multirracial e multicultural não seja produto exclusivo do trabalho escolar, a escola pode tornar-se um espaço privilegiado dessa integração". Gadotti (apud McLAREN, 2000a) salienta também que os referenciais culturais à disposição do aluno tornam-se cada vez mais amplos em função da internacionalização da economia, com as constantes migrações e com a globalização das comunicações. E, portanto, a educação multicultural e internacional procura familiarizar as crianças com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas, religiosas etc, de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes.

A abordagem curricular em McLaren, por meio de um currículo crítico, tem o propósito de preparar os alunos para a participação democrática dentro do contexto da globalização, mundo complexo, diferente e assíncrono, considerando que a escola desempenha a função reprodutora do capitalismo e se utilizando da experiência das minorias oprimidas, da classe trabalhadora como fundamentos principais do currículo básico, "integrando as realidades micropolíticas e institucionais da escola com os imperativos macropolíticos associados" (CORSI, 2008, p. 51).

[...] para um currículo multiculturalista crítico, Peter sugere que os educadores levantem questões da diferença de maneira que superem o essencialismo monocultural dos 'centrismos' - anglocentrismo, afrocentrismo e assim por diante, pois um multiculturalismo de resistência entende a cultura como não harmoniosa e consensual (LOPES, 2012, p. 209).

Nessa fase, Peter McLaren procurou concentrar-se, de forma mais intensa, na economia política e no impacto que ela exerce na educação, de forma a não se direcionar somente à sala de aula. Ciente das limitações pós-modernas, McLaren, ainda que se considere

um pós-modernista de resistência, critica alguns autores pós-modernistas que isolam as questões do contexto social, desconsiderando a luta de classes.

Desse modo, procurou conciliar as lições pós-modernas, concernentes às questões culturais, com as questões sociais e educacionais mais profundas, influenciado por uma filosofia humanista marxista.

2.2.3. A terceira fase: o retorno às raízes marxistas

Em sua fase pós-1994, classificada por Huerta-Charles e Pruy (2007) como totalmente marxista, período que se estende até os dias atuais, McLaren clama por um total regresso ao enfoque de inspiração marxista e gramsciano. Conforme os autores,

En su trabajo más reciente (Hill, McLaren, Cole y Rikowski, 2002; McLaren; 1997, 2000a, 2000b, 2002; McLaren, Fishman, Serra y Antelo, 1998) hace un llamamiento por un regreso al enfoque de inspiración marxista y gramsciano, **volviendo a poner el énfasis en cuestiones de dominación de la clase trabajadora y la opresión por parte de los sectores burgueses, especialmente en la actual etapa de crecimiento, diversificación y fortalecimiento del poder y el control capitalista/corporativo global.** Si perdemos de vista el papel central que las relaciones de clase y la explotación desempeñan en los contextos educativos y todos los demás, McLaren nos advierte, nuestros análisis serán incompletos y nuestros éxitos en la pelea por la justicia social cada vez más escasos y distantes (HUERTA- CHARLES & PRUYN, 2007, p. 25).³³

De acordo com a concepção de Huerta- Charles & Pruy (2007, p. 25), "Este Peter 'totalmente marxista' vê de um modo muito mais claro e direto a importância de regressar a um reinventado, relido e revigorado Marx". E tal importância advém do fato de trazer para o bojo das análises culturais as questões centrais da teoria marxista, em especial a luta de classes.

Por acreditar na insuficiência e limitações das teorias pós-modernistas, McLaren (2000b) explicita os motivos pelos quais adere cada vez mais à concepção marxista de mundo:

³³ Em seu trabalho mais recente (Hill, McLaren, Cole e Rikowski, 2002; McLaren; 1997, 2000a, 2000b, 2002; McLaren, Fishman, Serra y Antelo, 1998) pede um retorno à abordagem de inspiração marxista e gramsciana, voltando a enfatizar as questões de dominação da classe operária e de opressão por setores burgueses, especialmente na atual fase de crescimento, diversificação e fortalecimento do poder e controle capitalista/global corporativo. Se perdermos de vista o papel central que as relações de classe e a exploração desempenham em contextos educativos e todos os outros, McLaren avisa-nos, que a nossa análise será incompleta e os nossos sucessos na luta pela justiça social cada vez mais escassos e distantes (HUERTA- CHARLES & PRUYN, 2007, p. 25, tradução nossa).

O que me preocupa é a forma como as condições materiais de exploração são frequentemente esquecidas. [...] e o recuo para uma apóstase que está muito na moda, em que as condições materiais associadas às relações entre capital e trabalho são ocultadas, em que o sofrimento humano é tratado somente ou principalmente como um texto a ser desembrulhado ou um discurso a ser desenvolvido. O problema não é apenas a estabilidade do sistema social, provocada pela impossibilidade de representação do excesso de signos, mas também os antagonismos que dão forma à luta entre capital e trabalho. Signos e significados são historicamente enraizados e ideologicamente conectados. Estou, cada vez mais, retornando às minhas raízes marxistas (McLAREN, 2000b, p. 228)

O que constatamos é que McLaren (2001), ao buscar a centralidade estratégica de Marx, procura unir a teoria crítica educacional a um projeto político capaz de atacar de forma eficaz a globalização do capital, responsável pela exploração das pessoas mais desprovidas e desfavorecidas nas esferas sociais, culturais e econômicas. Dessa forma, Peter McLaren acredita que somente o marxismo poderá fornecer essas ferramentas conceituais³⁴.

Nessa fase, a teoria marxista lhe deu respaldo para uma abordagem prática, que é fundamental e necessária para entender e contextualizar as mudanças nos campos sociopolítico e econômico no que se refere à educação. Nas palavras do próprio autor,

O que tem orientado o meu trabalho ultimamente é fazer com que a política seja prática. Não estou muito interessado (como estão muitos dos educadores pós-modernos) em descentrar as relações sociais capitalistas, relações de troca, ou a cultura de consumo, embora eu ache que seja realmente importante analisar as determinações objetivas que têm dado origem ao complexo conjunto das identidades deslocadas e dispersas que encontramos nas necrópoles pós-modernas contemporâneas – hibridizadas e mestiçadas que têm resultado do desigual e combinado caráter do desenvolvimento capitalista. Estou mais interessado, nesse momento, em como a educação pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de novas formas de trabalho não-alienado por meio do dismantelamento das relações sociais capitalistas e do próprio capital. Estou tentando desenvolver formas de encorajar os estudantes a pensarem em tal possibilidade por meio da criação do que tenho chamado de “pedagogia revolucionária”. Por extensão, estou interessado no papel que a educação pode desempenhar numa sociedade mais ampla graças ao dismantelamento das leis de valor do capital como uma forma central de mediação entre seres humanos (McLAREN, 2001, p. 179).

Por meio desse excerto, McLaren (2001), evidencia estar voltado a um ensino mais transformador e revolucionário, que seja capaz de dismantelar as leis de valor do capital, de modo a promover a mudança, libertar a classe oprimida e restaurar a dignidade humana.

³⁴ Fonte consultada: <www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/mclaren.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

Com a finalidade de esclarecer o porquê de seu retorno às raízes marxistas após o seu galanteio pelas teorias pós-modernistas, McLaren (2001) chama a atenção para a questão do pós-modernismo, destacando que muitos de seus colegas na França autodenominam-se de pós-modernos. E declara que se tornou cada vez mais marxista em suas críticas condizentes à educação pós-moderna, de modo a argumentar que a sua crítica ao sistema capitalista ficou muito mais forte, estando, segundo o autor, mais marxista do que nunca.

McLaren (2001) esclarece que começou a escrever sobre o pós-modernismo em 1987, entretanto está atualmente se tornando muito mais crítico sobre esse assunto.

Conforme McLaren (2001), mesmo que existam problemas relacionados à questão da pós-modernidade, há um grupo importante que fez contribuições significativas. Contudo reitera o autor (op. cit.) que o movimento da pós-modernidade foi limitado em sua crítica ao capitalismo, no entanto, também fez alguns progressos importantes na questão de desconstrução de identidade, sendo bastante útil na compreensão daquilo que se denomina democracia radical.

Assim sendo, Peter McLaren (2001, p. 59) afirma que "não se pode descartar a pós-modernidade porque tem alguns elementos que têm de ser analisados e discutidos, e porque há alguns aspectos que merecem ser averiguados".

Observamos, segundo McLaren (2001), que por um lado há a ocorrência de pós-modernistas estudando a cultura popular, por exemplo, estudando programas de televisão, moda, música. Todavia, por outro lado, estão os marxistas que afirmam que esse tipo de análise não ajuda muito na luta contra o capitalismo global. Observa Green (1998 apud McLAREN, 2001, p. 60) que

uma abordagem pós-moderna relativística da cultura política pode aparecer na superfície, valorizando os excluídos e os marginalizados. Mas, na realidade, tal abordagem é incapaz de construir a solidariedade ou então formas pluralistas genuínas de currículos, como uma alternativa aos currículos monoculturais de exclusão.

De acordo com o referido autor (op. cit.), a proletarianização universal, que está implícita na visão de muitos revolucionários da velha guarda, tais como José Martí, Camilo Torres, Augusto Sandino, Maria Lorena Barros, Emiliano Zapata, Che Guevara, entre outros, levamos a considerar a alternativa socialista para os insurgentes de vanguarda da esquerda pós-moderna, já que, se o pós-modernismo quer confrontar a colonização e a questão do outro, precisa, então, enfrentar basicamente o capital.

Salienta, portanto, McLaren (2001, p. 61) que, "se o pós-modernismo quer desconstruir as categorias universais, ele deveria começar com as categorias universais da economia política, como fez Marx", e concebe que "para desenvolver uma pedagogia anticapitalista é necessário um marco teórico baseado no materialismo histórico e aberto para a igualdade e justiça social".

A fim de explicitar essa fase, trabalhos como "Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio" (2000b)³⁵ e uma de suas obras mais recentes, denominada "Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution" (2000), ilustram com muita clareza essa fase mais respaldada na teoria marxista em que se encontra o autor.

No ano de 1997, Peter McLaren lançou, nos Estados Unidos, o livro "Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for a new millenium", cujo título em português é "Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio"(2000b). Nessa obra, McLaren examina minuciosamente o trabalho do sociólogo e filósofo francês, Jean Baudrillard³⁶, assim como a sociologia reflexiva de Bordieu³⁷, além de concentrar a sua análise social na economia política do sistema educacional, no educador Paulo Freire e na educação multicultural. McLaren nos indica o caminho da esperança de um mundo mais justo e mais digno a todos sem distinção de etnia, religião, cultura ou classe socioeconômica, mas, como o próprio autor concebe, não se trata de uma esperança vazia, sem propósito, ou simplesmente idealista, trata-se de uma esperança revolucionária, isto é, com propostas concretas de luta e transformação.

Por conseguinte, compreendemos, com base em McLaren (2000b), que o novo conceito de multiculturalismo revolucionário, abordado em sua obra, procura aprofundar ainda mais sua crítica à sociedade discriminatória. Na verdade, o autor não chega a fazer grande distinção entre multiculturalismo crítico e revolucionário, haja vista que muitas vezes se refere ao novo termo "revolucionário" como se falasse do "crítico". O que constatamos é que McLaren enfatiza ainda mais a luta contra o capitalismo e defende abertamente o que

³⁵ Título da obra em inglês: "Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for a new millenium" (1997).

³⁶ Jean Baudrillard (1929- 2007) é considerado um dos principais teóricos da pós-modernidade e um dos autores que melhor diagnosticaram o mal-estar contemporâneo [...] Pensador polêmico, Baudrillard desenvolveu uma série de teorias sobre os impactos da comunicação e das mídias na sociedade e na cultura contemporâneas. Baseou sua filosofia no conceito de virtualidade do mundo aparente, refutando o pensamento científico tradicional. Fonte: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/jean-baudrillard.htm>>. Acesso em: 4 set. 2016.

³⁷ Pierre Bourdieu, (1930-2002) foi um importante sociólogo e pensador francês, autor de uma série de obras que contribuíram para renovar o entendimento da Sociologia e da Etnologia no século XX. Em suas obras, Bourdieu tenta explicar a diversidade do gosto entre os segmentos sociais, analisando a variedade das práticas culturais entre os grupos [...]. Fonte: <https://www.ebiografia.com/pierre_bourdieu/>. Acesso em: 4 set. 2016.

denomina de socialismo revolucionário. Vale a pena ouvir a concepção do autor sobre o multiculturalismo revolucionário. Em suas palavras,

O multiculturalismo revolucionário reconhece que as estruturas objetivas nas quais vivemos, as relações materiais condicionadas à produção nas quais estamos situados e as condições determinadas que nos produzem estão todas refletidas em nossas experiências cotidianas. Em outras palavras, as experiências de vida constituem mais do que valores, crenças e compreensões subjetivas; elas são sempre mediadas através de configurações ideológicas do discurso, economias políticas de poder e privilégio e divisão social do trabalho. O multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feminista-socialista que desafia os processos historicamente sedimentados, através dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade capitalista. Conseqüentemente, o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos. (...) A luta por libertação com base em raça e gênero não deve permanecer desligada da luta anticapitalista (McLAREN, 2000b, p. 284).

Para pontuar o seu pensamento, citamos um excerto de McLaren (1997, p. 17) que define bem o novo período em que o pesquisador se encontra, quando diz que, "Enquanto alguns pós-modernistas garantem oportunamente que as identidades podem ser reconstruídas, reformuladas e reinventadas com fluidez... Afirmo que este argumento é perigoso e míope". Isso pelo fato de McLaren (2000b) elucidar que a abordagem do multiculturalismo revolucionário não se contenta e limita em apenas transformar a atitude discriminatória, mas sim em reconstruir as estruturas profundas da economia, da cultura e do poder, presentes nos arranjos sociais contemporâneos.

Voltado a uma análise da sociedade sob a ótica marxista, McLaren publica, nos Estados Unidos, o livro "Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution" (2000), cujo lançamento ainda não ocorreu no Brasil. Nesse trabalho, o autor expressa toda a admiração que nutre por Paulo Freire e Che Guevara, bem como a influência de ambos em suas obras. No livro, McLaren oferece, de modo inovador ao leitor, uma visão realista das intenções de Che, despida de preconceitos e rótulos, pauta também o brilhante trabalho intelectual, realizado por Freire, assim como a falta do seu reconhecimento no Brasil e sua amplitude no exterior. Nessa obra, Peter McLaren propõe uma análise crítica, centrada no neoliberalismo transnacional e sua corporatização da educação.

Embora já tenha se enamorado pelas teorias pós-modernas e pós-estruturalistas, reconhece hoje que tais abordagens têm suas limitações, além de criticar determinada

bajulação da academia diante dessas perspectivas. Seu regresso à teoria marxista tem os objetivos de compreender e, principalmente, transformar a realidade social, sem que essa adesão se torne uma crença religiosa ou algo que venha solidificar e petrificar a realidade (McLAREN, 2001).

Em uma entrevista concedida, McLaren (2001) ressalta que a teoria pós-moderna parece estar dominando e que, no mínimo, ela se tornou a forma de crítica educacional que está mais na moda. Por esse fato, McLaren (2001) afirma que, enquanto muitos de seus antigos colegas marxistas estão adotando a teoria pós-moderna e suas variantes pós-marxistas e o trabalho de Foucault, Lyotard, Virilio, Baudrillard, Kristeva, Butler, Derrida, Deleuze, Guattari, entre outros, o seu trabalho está se tornando mais centrado na crítica marxista. Escreve também que vários colegas seus têm lhe questionado por que justamente quando a teoria pós-moderna ocupa a posição mais avançada da teoria social crítica, ele quer voltar a se unir ao dinossauro do materialismo histórico. McLaren (2001) responde ao questionamento feito, alegando que a resposta é que "não há necessidade de se ser um pós-modernista para se estar na posição mais avançada da teoria social" e cita como exemplo os trabalhos de tradição marxista de Perry Anderson, Norman Geras, Ellen Meiksins Wood, Claus Offe, Raymond Williams, Eric Hobsbawm, Robert Brenner e Alex Callinicos. O autor pontua que os autores citados não podem ser classificados como estudiosos que fogem às suas responsabilidades teóricas, e que, se alguém acompanhar a trajetória do seu próprio trabalho, no decorrer das últimas décadas, descobrirá rapidamente um movimento constante. Ao discorrer sobre a flexibilidade de seu trabalho, McLaren (2001, p. 172) concebe que

Às vezes é uma marcha estável, talvez até mesmo militante; às vezes é um movimento que oscila de idéia a idéia, como em meu galanteio com a teoria pós-moderna de esquerda; muito freqüentemente fazendo gestos desajeitados em direção a uma linha de raciocínio definitiva; e, em muitas ocasiões, eu, recentemente, encontrei-me cambaleando no firmamento intelectual como um marinheiro bêbado após uma noite fora de sua cidade. Tornei-me, em outras palavras, intoxicado pelas possibilidades de ligar a teoria revolucionária à práxis política. O movimento, todavia, direto, resoluto ou errático, é sempre em direção a Marx e à tradição marxista.

Tomando por base o excerto, entendemos que McLaren (2001), apesar de seu estilo mutável de escrita, admite que o trabalho de Marx está continuamente sendo revisitado por ele em seu trabalho.

Para McLaren (2001), Marx está sendo reavaliado em várias instâncias nos dias atuais na sociologia, política, ciência, filosofia, economia, ética, história, entre outras. Contudo destaca que talvez seja mais difícil para tal reavaliação conquistar um lugar na educação na

América do Norte, principalmente porque, para início de conversa, o trabalho de Marx nunca foi tão importante nos debates educacionais por lá.

Ao ser questionado acerca do fato de ser considerado convictamente um marxista consumado, McLaren (2001, p. 177) afirma ser um marxista clássico e diz:

Deixe-me fazer esta qualificação antes de continuar. Não sou um daqueles esquerdistas inflexíveis ou teimosos que encaram o marxismo como uma religião que explica tudo sobre a humanidade. O marxismo não é uma crença religiosa; não é um discurso profético. Eu não quero nada com o que solidifica ou endurece as coisas – seja marxista ou eclesiástico. Na verdade, o marxismo aposta suas fichas nas boas obras e não na fé. Ele enfatiza a denúncia e a transformação do mundo e não a proteção de seus principais textos com tentáculos doutrinários, ou um apego imutável ao materialismo histórico, como se ele admitisse uma pureza imaculada ou uma crença sacerdotal. O marxismo tem um aspecto denunciatório que é crucial. Se a linguagem de análise que você usa em seu trabalho não lhe capacita e não lhe encoraja a denunciar o mundo, então é melhor que você reconsidere a linguagem que está usando. Mesmo o Papa João Paulo II, em sua encíclica *Centesimus Annus*, admite, pelo menos, algumas “sementes de verdade” no marxismo.

Cole (2007) salienta o retorno definitivo de McLaren ao marxismo por meio de sua obra "El Che Guevara, Paulo Freire y la Pedagogia de la Revolución" (2000), de forma a evidenciar que nessa obra o autor faz críticas mordazes contra o capitalismo global, reafirma o seu compromisso com o socialismo e tece críticas incisivas contra o pós-modernismo.

Embasados nos estudos de Huerta- Charles e Pruyn (2007), podemos inferir que McLaren (1997) não desconsidera a importância das teorias pós-modernistas, porém nos adverte para a sua insuficiência, sem o devido questionamento e transformação das relações de classe e de exploração da classe trabalhadora. Considerando o anteriormente exposto, apresentamos, na continuidade, maiores detalhes condizentes à educação multicultural, pautada no multiculturalismo crítico de McLaren, bem como suas principais referências e interlocutores.

2.3. PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA PEDAGOGIA CRÍTICA

Por pedagogia crítica³⁸ ou de resistência entendemos o conceito e “chave mestra” utilizada por Peter McLaren para designar uma *práxis* transformadora na sociedade e uma

³⁸ GIROUX (1999: 23), situa as origens da *Pedagogia Crítica* nos idos de 1976, “quando Samuel Bowles e Herbert Gintis publicaram seu inovador *Schooling in Capitalist Society* [...] Trata-se de uma concepção crítica

educação não harmônica. Em suas palavras, “o objetivo da pedagogia crítica é o de capacitar seus praticantes a falar com autoridade, enquanto perturbam a naturalização de convenções fixas” (McLAREN, 2000a, p. 50).

Desse modo, segundo McLaren (1997, p. 192), "A pedagogia crítica ressoa com a sensibilidade do símbolo hebraico *tikkun*, que significa “curar”, consertar e transformar o mundo; todo o resto é comentário. Ela fornece a direção histórica, cultural, política e ética para aqueles na educação que ainda ousam acreditar” (McLAREN, 1997, p. 192).

Isso se deve ao fato de a pedagogia crítica não se contentar com discursos prontos e dados como certos e únicos sem propor um questionamento mais profundo das suas raízes semânticas e do verdadeiro propósito do conhecimento repassado, de forma a analisar todo o contexto sócio-histórico cultural, por meio do qual os discursos foram gerados, e fornecer as ferramentas necessárias para transformar as relações sociais.

Em outras palavras, é a pedagogia mais condizente com um possível multiculturalismo crítico. Assim sendo, Gadotti (apud McLaren, 2000a, p. 15) explicita que o conceito de pedagogia, defendido por McLaren (2000a), propõe

o estudo sério da linguagem que traduz toda essa cultura dominante. É preciso, segundo ele, reinventar a linguagem para retirar-lhe o conteúdo discriminador. Será preciso, por exemplo, reescrever os livros didáticos em linguagem não-sexista e não-racista. [...] É preciso construir uma linguagem que seja capaz de traduzir, de forma mais radical, o que é a escola e a sociedade, captando o contexto e evidenciando, principalmente, as relações entre educação e economia de privilégio, cultura e ideologia.

De acordo com Peter McLaren (2000b), o tipo de pedagogia crítica da linguagem, derivado dos processos produtivos e interativos que ocorrem em sala de aula, preocupa-se fundamentalmente com a experiência do estudante, de modo a considerar a validade do conhecimento prévio, trazido por ele, assim como sua subjetividade, que é vista como um armazenamento de significados que passa por diferentes etapas de construção, apresentando-se muitas vezes contraditório. Dessa forma, segundo o referido autor (2000b, p. 43) , "tal pedagogia tenta oferecer aos estudantes os meios críticos para negociar e traduzir criticamente suas próprias experiências e formas de conhecimento subordinado". Isso significa fornecer aos estudantes meios a fim de que possam fazer uma análise de seus próprios significados

que não restringe o conhecimento a si, isto é, o saber não é ingênuo, não está “dado”, mas expressa e é legitimado por interesses inscritos nas relações sociais amplas. *Conhecer se vincula a poder [...]*. Fonte: <http://www.espacoacademico.com.br/042/42pc_critica.htm>. Acesso em 16 jul. 2016.

culturais e interpretações de eventos, de forma a possibilitar a intervenção nos processos pelos quais eles são produzidos, legitimados e anulados.

Em função disso, McLaren (2000b) explicita a importância de um estudo semântico da linguagem na aquisição dos conhecimentos, haja vista que o nosso sistema de signos e códigos semióticos não é neutro, de modo a estar condicionado pelas formações materiais, históricas e sociais que o promovem. E esclarece que, de maneira pedagógica, a linguagem fornece as autodefinições a partir das quais as pessoas agem, negociam as várias posições do sujeito e assumem um processo de nomear as relações entre elas próprias, os outros e o mundo (McLAREN, 2000b, p. 25).

McLaren (2000b) pontua que, nas atuais práticas educacionais dominantes, a linguagem está sendo mobilizada dentro de uma ideologia populista autoritária, que a associa à identidade nacional, à cultura e à formação. O escritor (2000b, p. 25) pauta que, "como máscara cultural da hegemonia, a linguagem está sendo mobilizada para policiar as fronteiras de uma divisão ideologicamente discursiva que separa os grupos dominantes dos dominados, os brancos dos negros e as escolas dos imperativos da vida pública democrática".

Conforme McLaren (1997), os princípios da pedagogia crítica encontram-se irrevogavelmente comprometidos com os oprimidos e assevera que a mesma é tão revolucionária quanto as primeiras visões dos autores da Declaração da Independência, posto que a história é fundamentalmente aberta a mudanças, sendo a liberação um objetivo autêntico e, dessa forma, possibilita que um mundo radicalmente diferente possa se tornar real.

Por conseguinte, de acordo com a descrição de McLaren (1997), a pedagogia crítica é uma teoria radical de educação, definida de forma ampla como "a nova sociologia da educação" ou também como uma "teoria crítica da educação", que tece uma análise das escolas de maneira a examinar os seus contextos históricos e considerá-la parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante.

Contudo McLaren (2000c) tece críticas à pedagogia crítica, por ele denominada de "psicologista", pautada nos conceitos liberais humanistas, conceituada pelo autor de "pós-modernista", pelo fato de sua relação com as lutas para a libertação ter sido atenuada, de modo a tornar-se uma pedagogia domesticada, que não promova a transformação. Assim, McLaren (2000c, p. 133) assevera que, "se o termo pedagogia crítica refrata-se nos debates educativos atuais, devemos dizer que está sendo domesticada da mesma maneira que foram os seus pioneiros, como, por exemplo, Paulo Freire no Brasil".

Por meio desse excerto, McLaren (2000c) evidencia a importância de os educadores críticos e revolucionários que seguem a linha crítica de Paulo Freire não se limitarem às políticas neoliberais, de forma a contemplarem, na sua práxis educativa, estratégias eficazes a fim de poderem dirigir e redirecionar a danosa distribuição econômica, causada pelo capitalismo tardio. Nesse sentido, McLaren (2000c) lamenta o modo equivocado e injusto como foi interpretado no Brasil o trabalho educacional desenvolvido por Freire, que será abordado adiante, nesta seção, com maiores detalhes.

Quando McLaren (1999) discorre sobre a importância de uma pedagogia crítica para o novo milênio que seja capaz de promover uma transformação social e cultural radical que possibilite de fato uma educação libertadora e emancipatória, aponta a necessidade tanto de a pedagogia crítica quanto a educação multicultural questionarem a predominância de ideias imperialistas, hegemônicas e monoculturais, advindas do capitalismo e das políticas denominadas pelo autor de pós-coloniais. Segundo tais afirmações, McLaren (2000) escreve que,

In order to follow in the revolutionary footsteps of Che, both critical pedagogy and multicultural education need to address themselves to the adaptive persistence of capitalism, and to issues of capitalist imperialism and its specific manifestations of accumulative capacities through conquest (to which we have assigned the more benign term 'colonialism'). In other words, critical pedagogy needs to recognize when educational reformers are acting in unreflective accord with the interests of property relations and the creation emancipation centered on the transformation of property relations and the creation of a just system of appropriation and distribution of social wealth (McLAREN, 2000, p.100).³⁹

Ao abordar o papel da pedagogia crítica, o educador Peter McLaren (1997) destaca que a mesma vem fornecendo uma teoria radical e análise da escolarização, enquanto conquista novos avanços na teoria social de forma a desenvolver novas categorias de investigação e novas metodologias. Assinala, no entanto, o autor que a pedagogia crítica não constitui um conjunto homogêneo de ideias, e que seria mais correto dizer que os teóricos críticos estão coesos e empenhados em fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes.

³⁹A fim de seguir os passos revolucionários de Che, tanto a pedagogia crítica quanto a educação multicultural precisam dirigir-se à persistência de adaptação do capitalismo e às questões do imperialismo capitalista e suas manifestações específicas de capacidades acumulativas através da conquista (para a qual atribuiu o mais benigno termo "colonialismo"). Em outras palavras, a pedagogia crítica precisa reconhecer quando reformadores educacionais estão agindo em um irrefletido acordo com os interesses das relações de propriedade e a criação da liberdade centradas na transformação das relações de propriedade e a criação de um sistema justo de apropriação e distribuição da riqueza social (McLAREN, 2000, p. 100).

McLaren (2000, p. 101) prossegue a sua argumentação condizente à pedagogia crítica, de forma a pontuar que

Critical pedagogy as a partner with multicultural education needs to deepen its reach of cultural theory and political economy and expand its participation in social-empirical analysis in order to address more critically the formation of intellectuals and institutions within the current forms of motion of history. Critical pedagogy and multicultural education need more than good intentions to achieve their goal. They require a revolutionary movement of educators informed by a principled ethics of compassion and social justice, a socialist ethos based on solidarity and social interdependence, and a language of critique that is capable of grasping the objective laws of history (SAN JUAN, 1998b apud McLAREN, 2000, p.101).⁴⁰

Por conseguinte, Peter McLaren (1999) pauta que a pedagogia crítica precisa aprofundar o seu alcance na teoria cultural e econômica e expandir sua participação referente às análises socioempíricas, a fim de abordar mais criticamente a formação de intelectuais e instituições de forma a considerar todo o movimento histórico-dialético, dentro das atuais formas de movimento da história. Desse modo, San Juan Jr. (1998 apud McLAREN 1999) assevera a precisão de um movimento revolucionário de educadores informados por uma ética de princípios de compaixão e justiça social, por meio de um ethos socialista, baseado na solidariedade e interdependência social, bem como em uma linguagem crítica que seja capaz de avaliar as leis objetivas da história.

Segundo McLaren (1997, p. 194), "a pedagogia crítica é fundamentada na convicção de que a escolarização para habilitação pessoal e social *precede eticamente* um diploma técnico, sendo este último basicamente relacionado à lógica do mercado", embora saliente que o desenvolvimento de habilidades desempenhe também papel importante. Concebe, então, Peter McLaren (1997, p. 194) que "a preocupação com a dimensão moral da educação fez com que os teóricos críticos empreendessem uma reconstrução socialmente crítica do que significa ser escolarizado". Conforme o referido autor (1997, p 194), esses argumentam "que qualquer prática pedagógica verdadeira exige um compromisso com a transformação social,

⁴⁰ A pedagogia crítica como um parceiro com a educação multicultural precisa aprofundar o alcance de sua teoria cultural e da economia política e expandir sua participação na análise sócio-empírica, a fim de abordar mais criticamente a formação de intelectuais e instituições dentro das atuais formas de movimento da história. A Pedagogia crítica e a educação multicultural precisam mais do que de boas intenções para conseguir seu objetivo. Elas exigem um movimento revolucionário de educadores informado por uma ética de princípios de compaixão e justiça social, um ethos socialista baseado na solidariedade e interdependência social e uma linguagem de crítica que seja capaz de compreender as leis objetivas da história (SAN JUAN, 1998b apud McLAREN, 2000, p. 101).

em solidariedade, com grupos subordinados e marginalizados". Prossegue McLaren (1997) a sua explanação alegando que

Os intelectuais críticos rejeitam o argumento de que a escolarização se constitui em um processo apolítico e neutro. Na verdade, argumentar que escolas são instituições meritocráticas é uma tautologia conceitual: Os alunos bem sucedidos são aqueles a quem as escolas recompensam. Se você for bem sucedido, deve ser por causa do seu mérito individual. Nesta lógica, falta um reconhecimento de que os estudantes brancos e ricos são privilegiados sobre outros grupos não com base em seus méritos, mas por causa da vantagem do dinheiro e do *status* social (McLAREN, 1997, p. 195).

Assim sendo, Peter (1997, p. 197) afirma que os teóricos críticos querem oferecer aos teóricos educacionais, em geral, uma linguagem pública que não somente confirme as vozes de professores e de grupos subordinados na população estudantil, mas que também associe o propósito da escolarização a uma visão transformadora do futuro.

McLaren (1997) enumera teóricos educacionais críticos, considerados seus progenitores, para com os quais a pedagogia crítica tem uma dívida, como Henry Giroux e outros membros que escreveram trabalhos brilhantes e esclarecedores de cunho freudo-marxista, tais como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Leo Lowental, Erich Fromm e Herbert Marcuse. Também cita o nome de expressivos representantes da vertente pedagógica crítica, como Stephen Kemmis e Paulo Freire.

Inspirando-se no trabalho teórico de Paulo Freire e Henry Giroux, McLaren (1997) discerne o conceito de escolarização do conceito de educação, de modo a afirmar que o primeiro é basicamente uma forma de controle social, contudo o último é bem mais abrangente, pois tem o potencial de transformar a sociedade.

Ao discorrer sobre a pedagogia crítica e revolucionária, McLaren (2001) considera que a primeira se constitui num processo dialético dialógico que cria uma troca recíproca entre pessoas e alunos que se engajam nas tarefas de reestruturar, funcionar e recolocar a questão de compreensão em si mesma, de forma a proporcionar um alívio dialético para as dimensões relacionais estruturais do conhecimento e suas relações entre poder/ conhecimento. No entanto a pedagogia revolucionária vai ainda mais longe pelo fato de colocar a relações de poder/ conhecimento numa rota de colisão com suas próprias contradições internas.

Desse modo, McLaren (2001) deixa evidente o seu comprometimento com uma prática pedagógica revolucionária, pautada em uma vertente crítica, preocupada com a dimensão moral da educação que possa, de fato, promover a transformação social.

O educador Peter McLaren (2002) afirma que a pedagogia crítica revolucionária adota a teoria de agência, que vê a subjetividade não como totalmente determinada pelo capital em alguma forma determinista, ao contrário, as contradições entre as forças sociais, que são fundamentais da subjetividade, oferecem as quebras na armadura do capital, formando orifícios através dos quais direções e oportunidades para contestar o capital podem ser extraídas – à medida que a consciência crítica esteja suficientemente presente (McLAREN, 2002, p. 82). Desse modo, McLaren (2002, p. 82) destaca que "contestar o capital toma a forma de luta de classe. Obviamente, vamos sempre lutar sobre o que devemos ou não produzir, mas o ponto que Marx levantou ainda permanece – o objetivo da filosofia não é explicar o mundo, mas mudá-lo".

De acordo com Huerta-Charles e Pruyn (2007), Peter McLaren (1999, 2000a, 2000b) prefere utilizar o conceito de pedagogia revolucionária ao considerar que a pedagogia crítica sofreu uma possível domesticação e, muitas vezes, se apresenta como uma versão debilitada dela mesma. Por conseguinte, os autores destacam que

McLaren advierte que la pedagogía crítica se ha convertido en una caricatura de la idea inicial en que tuvo origen: la lucha por una sociedad más justa que empodera a los desposeídos para que se involucren en las luchas de liberación. La misma transformación, por ejemplo, ha ocurrido con las ideas de Paulo Freire, hoy domesticadas y reducidas a la noción de “aprendizaje centrado en el alumno”, que evita o repensar”, que evita discutir o repensar “la crítica social y una agenda revolucionaria” (McLAREN, 2000a, p. 35 apud HUERTA- CHARLES, 2007, p. 33).⁴¹

Assim sendo, McLaren (2002) enfatiza que o maior objetivo da pedagogia crítica revolucionária envolve uma participação direta com as massas na descoberta e no planejamento de uma reconstrução socialista e uma alternativa para o capitalismo, porém McLaren (2002) adverte que a pedagogia crítica necessita de um léxico e um quadro interpretativo a fim de desvendar a relação entre trabalho e capital detalhadamente em toda

⁴¹ McLaren adverte que a pedagogia crítica tornou-se uma caricatura da ideia inicial de luta para uma sociedade mais justa que capacita os despossuídos de se envolver nas lutas pela libertação . A mesma transformação, por exemplo, aconteceu com as ideias de Paulo Freire, agora domadas e reduzidas à noção de "aprendizagem centrada no aluno", que impeça repensar", que evite discutir ou repensar a crítica social e uma agenda revolucionária" (McLAREN, 2000a, p. 35 apud HUERTA- CHARLES, 2007, p. 33, tradução nossa).

a sua capilaridade, senão estará fadada a permanecer presa em correntes domesticadoras, bem como em formações as quais considera vulgarizadas. E essa teoria de base material da vida social, enraizada em relações sociais históricas, poderá ser oferecida à pedagogia crítica por meio do materialismo histórico.

Portanto, McLaren (2002, p. 82) concebe que "a escola não pode continuar a atuar como um suporte crucial para a violenta relação capital/trabalho, que está no centro da sociedade e desenvolvimento capitalista". E pontua distanciar-se das teorias pós-modernas exatamente por adotar essas perspectivas.

Segundo McLaren (2002), há várias tendências de pedagogias críticas, pedagogias feministas, pedagogias pós-coloniais e pedagogias pós-modernas, que muitas vezes são conceituadas equivocadamente como pedagogia crítica. Portanto, o autor afirma que, na verdade, a pedagogia crítica é um movimento que não professa nenhum guru ou "mestres intérpretes" (grifo do autor). McLaren (2002) sustenta identificar-se, na maioria das vezes, como um teórico crítico social, cujo trabalho se concentra na área de estudos curriculares e culturais e, de forma mais recente, em multiculturalismo.

Entendemos, com base no que foi abordado até então, que, para que o ensino se concretize de forma transformadora e libertadora, temos que compreender o que a pedagogia crítica tem a nos oferecer enquanto teoria crítica e o que se propõe a fazer no tocante ao processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, concebemos que a concepção crítica/revolucionária de Peter McLaren nos proporciona uma visão embasada de como esse corpo teórico da pedagogia crítica poderá ser posto em prática no nosso cotidiano escolar.

No intuito de demonstrarmos a ligação de Peter McLaren com a pedagogia crítica, explanaremos qual é a proposta pedagógica de Peter McLaren, concernente ao ensino, na seção a seguir.

2.3.1. Visão pedagógica crítica de McLaren quanto ao papel da escola, professores, alunos e à produção do conhecimento

Com referência mais específica à educação, McLaren (2000b, p. 200) adverte que "a ênfase desordenada do individualismo contratual, no realizar-se no mercado e na política do consumo, resultou em uma sala de aula onde o valor de imagem desbanca o valor de uso, e o valor de troca é o objeto de fixação". Compreendemos que tais afirmações do referido autor apontam que somente quem consegue aprender o que é aprendido encontra-se conectado com

as práticas sociais e culturais de uma comunidade maior que dita as regras monoculturais, eurocidentais e etnocêntricas a serem seguidas, assim como as práticas escolares, cuja organização social da sala de aula medeia a aprendizagem, o poder e a identidade.

McLaren (2000b) destaca, então, a necessidade de um discurso pedagógico radical, de modo a incorporar uma teoria da leitura crítica viável, que enfoque os interesses e pressupostos que informam a própria geração de conhecimento. E esse discurso poderá ser realizado de forma efetiva por meio da *práxis* alicerçada na ótica pedagógica crítica.

Ao pontuar a importância de um ensino pautado na pedagogia crítica por meio de uma abordagem que leve a sério a questão da produção do conhecimento por meio da linguagem e experiência, McLaren (2000b, p. 42) argumenta que

A pedagogia crítica toma como um de seus objetivos mais fundamentais uma compreensão de como as experiências socialmente construídas e, muitas vezes, contraditórias, bem como as necessidades dos estudantes, podem ser problemáticas ao ponto de fornecer a base para explorar a interface entre suas próprias vidas e os limites e possibilidades dentro da ordem social mais ampla.

Desse modo, conforme as considerações do autor, a pedagogia não está preocupada apenas com a transmissão de conhecimento, mas ela se encontra fundamentalmente preocupada com a forma pela qual o conhecimento produz tanto o significado como a influência, bem como "ele vem a ser uma moeda cultural que ressoa e estende os interesses que tanto os professores como estudantes legitimam dentro do contexto da sala" (McLAREN, 2000b, p. 42).

McLaren (1997) concebe que os teóricos críticos da educação têm, durante décadas, tentado compreender como as escolas participam no processo de reprodução social, isto é, de que maneira eles têm tentado explorar como as escolas perpetuam ou reproduzem os relacionamentos e atitudes sociais necessárias com a finalidade de sustentar as relações dominantes, econômicas e de classe, existentes na sociedade. Explicita McLaren (1997) que a reprodução social refere-se à reprodução intergeracional da classe social, pontuando que estudantes da classe trabalhadora tornam-se adultos da classe trabalhadora; estudantes de classe média tornam-se adultos de classe média. Sendo assim, McLaren (1997, p. 220) pauta que "as escolas reproduzem as estruturas da vida social através da colonização (socialização) das subjetividades dos estudantes e estabelecendo práticas sociais características da sociedade mais ampla". Vale a pena ouvir o que o autor tem a nos dizer:

Tenho argumentado que o maior drama de resistência nas escolas é um esforço da parte dos estudantes em trazer sua cultura de rua para sala de aula. Os estudantes rejeitam a cultura do aprendizado de sala de aula porque, em sua maioria, ela é deslibidinalizada (negação do eros) e impregnada com um capital cultural ao qual grupos subordinados têm pouco acesso legítimo [...] [...] Desta forma, os próprios corpos dos estudantes tornaram-se locais de luta, e a resistência passa a ser um modo de ganhar poder, celebrar o prazer e lutar contra a opressão na historicidade vivida do momento [...] (McLAREN, 1997, p. 221).

Diante de tais afirmações, o referido autor salienta que "nossa cultura, em geral e isto inclui escolas, a mídia, e nossas instituições sociais, tem ajudado a educar os estudantes a adquirirem uma verdadeira paixão pela ignorância" (McLAREN, op. cit., p. 222).

Observamos que, com o advento da tecnologia avançada, muitas são as informações e irrestrito é o acesso a elas, contudo pouco é o conhecimento que deve ser levado em conta com os objetivos de instruir, libertar, emancipar, questionar e rever conceitos pré-estabelecidos socialmente.

Desse modo, McLaren (1997) pontua a importância capital de os professores atenderem ao papel que a escolarização representa ao unir conhecimento e poder, no intuito de usar este papel no desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos. Portanto, o autor disserta que "a visão tradicional da instrução de sala de aula e aprendizado como um processo neutro, anti-septicamente removido dos conceitos de poder, política, história e contexto, não pode mais ser dignamente endossada" (McLAREN, 1997, p. 192).

Adverte McLaren (1997) sobre a necessidade da concretude de uma pedagogia crítica emancipatória e reitera que jamais nenhuma pedagogia emancipatória será construída de teorias de comportamento que veem os estudantes como preguiçosos, desobedientes, sem ambição ou geneticamente inferiores. Reporta o pesquisador que "uma solução muito mais penetrante é tentar entender as estruturas de mediação que formam a resistência estudantil no mundo sociocultural", e a solução, na visão de McLaren (1997, p. 223), é "a remoção do conceito de resistência estudantil das mãos do comportamentalista ou da profundidade do psicólogo para inseri-lo no terreno da teoria social".

Em uma entrevista concedida, ao ser questionado sobre a sua identificação com a pedagogia crítica, McLaren (2001) pontua que ela tem sido uma corrente libertadora central na educação, servindo como uma forma de luta dentro e contra as normas sociais e as forças que estruturam os processos de educação.

McLaren (2001) alega que a maior parte das abordagens da pedagogia crítica, cujas questões têm a ver com o relacionamento entre a educação e a ordem mais abrangente dos

espaços públicos, construídos pelo mercado de trabalho e gerados pela secularização e pela internacionalização das políticas de consumo, limita-se a questionar as fundações sobre as quais o conhecimento burguês está construído, colocando o próprio termo “educação” sob escrutínio.

Com base no autor, existe a necessidade premente de fazer com que as instituições de ensino possam, como espaços alternativos, cumprir o papel de livrar as pessoas da opressão hegemônica, em vez de primarem apenas pela administração e eficientismo, típicos da linha de produção fordista.

Porém nos questionamos como a construção desses espaços alternativos, sugeridos por McLaren, centrados na produção do conhecimento, e não simplesmente no processo de escolarização, imposto aos nossos alunos de forma superficial e inquestionável, poderia, de fato, ser efetivada sem que os educadores estivessem aptos a ensinar os educandos a pensar e transformar as suas condições de vida.

Por isso coadunamos com a opinião de Peter McLaren, referente à importância do papel que as educadoras desempenham em prol da realização de uma educação crítica que possa conferir poder e emancipar os educandos.

2.3.1.1. O ensino e o papel dos educadores segundo a pedagogia crítica

Na interpretação de Pepi Leistyna (2007), a perspectiva multicultural crítica considera, portanto, que os educadores realizem um trabalho de conscientização crítica junto ao seu alunado, que considere e aborde o conjunto de relações de poder histórica e socialmente determinados, baseado em características raciais, de classe, capacidades físicas, sexualidade e gênero. Dessa forma, visto que o conhecimento não é neutro, de forma a primar pela mudança de atitudes e valores, discorre o referido autor que, "Así, oponiéndose diametralmente a ignorar las actitudes y creencias de los educadores, los multiculturalistas críticos abogan por un proceso continuo de autorreflexión y autoactualización" (LEISTYNA, 2007, p. 120)⁴².

Pelas políticas neoliberais presentes no contexto sociocultural e escolar, McLaren (2000b) conclui que existem em muitas salas de aula, em escolas e distritos escolares, com populações estudantis diversificadas crescentes, muitos professores com pouco comprometimento com a atividade, sem apoio e, muitas vezes, despreparados, os quais são

⁴² "Então, opondo-se diametralmente a ignorar as atitudes e crenças dos educadores, críticos multiculturalistas defendem um processo contínuo de auto-reflexão e auto-realização" (LEISTYNA, 2007, p. 120, tradução nossa).

seduzidos para “McVersões” de “McEnsino”, isto é, uma entrega de compreensões de ensino e aprendizagem monológicas, monolíticas e monoculturais, tipo *fast-food* (GUTIERREZ E LARSON, 1994 apud McLAREN, 2000b, p. 205).

Em oposição ao ensino tradicional cartesiano, o tipo de abordagem pedagógica que McLaren propõe é justamente aquela que motive o aluno a pensar de forma crítica, que proporcione a transformação por meio da criticidade, do questionamento, do porquê os conteúdos são repassados de forma unívoca, acabada e inquestionável.

Na visão de Peter McLaren (1997), a pedagogia crítica apresenta uma variedade de contralógicas importantes à análise positivista, não histórica e despolitizada, utilizada por críticos liberais e conservadores da escolarização, com a finalidade de desbancar esses conceitos consensuais equivocados e legalmente sancionados pelas escolas.

Demonstra também o autor que o ensino sempre acontece em relação a um regime particular de verdade ou lógica de dominação, haja vista que a aquisição de conhecimento não oferece aos estudantes uma reflexão sobre o mundo, pelo contrário, cria uma representação específica do mundo que só é entendida numa configuração ideológica particular, em formações sociais ou sistemas de mediação.

O discurso de McLaren (1997) evidencia que o educador crítico adota teorias que são, antes de tudo, dialéticas, isto é, teorias que reconhecem os problemas da sociedade como mais do que simplesmente eventos isolados de deficiências individuais na estrutura social, de forma a considerá-los parte do contexto interativo entre indivíduo e sociedade. Indivíduo esse visto como um ator social que cria e é criado pelo universo social do qual faz parte. Desse modo, conclui McLaren (1997, p. 199) que "nem o indivíduo nem a sociedade são priorizados na análise; os dois são inextricavelmente interligados, de maneira que a referência a um deve, necessariamente, significar referência ao outro".

Ao discorrer sobre o cenário encontrado nas salas de aula, McLaren (1997) enfatiza que os discursos educacionais dominantes determinam que livros podemos usar, quais métodos de sala de aula devemos empregar, ou seja, aulas magistrais, método socrático, entre outros, bem como que valores e crenças devemos transmitir aos nossos estudantes. Diante dessa realidade educacional, o referido autor salienta que

Não podemos “conhecer” a verdade exceto através dos seus “efeitos”. A verdade não é *relativa* (no sentido de que “verdades” proclamadas por vários indivíduos e sociedades são todas iguais nos seus efeitos), mas é *relacional* (*afirmações* consideradas “verdadeiras” são dependentes da história, contexto cultural e relações de poder operativas em uma dada sociedade, disciplina, instituição, etc.). A questão crucial aqui é a seguinte: se a verdade

é *relacional e não absoluta*, que critério podemos usar para guiar nossas ações no mundo? Os educadores críticos argumentam que a práxis (ações informadas) deve ser guiada por *phronesis* (a disposição para agir verdadeira e corretamente). Isto significa, em termos críticos, que ações e conhecimento devem ser dirigidos à eliminação da dor, opressão e desigualdade e à promoção da justiça e da liberdade (McLAREN, 1997, p. 215).

Quanto ao papel dos educadores, ao politizar a noção de ensino, de modo a definir as escolas como espaços de possibilidades, McLaren (1997, p. 263) esclarece que,

Para que a pedagogia crítica torne-se viável em nossas escolas, os professores devem aprender a empregar a análise crítica e o pensamento utópico. Os educadores devem desenvolver formas de análise que reconheçamos espaços, tensões e oportunidades para a luta democrática e transformação das atividades do dia a dia e acontecimentos em sala de aula. Do mesmo modo, os educadores devem desenvolver uma linguagem que permita que professores e outros vejam o ensino de maneira crítica e potencialmente transformadora.

Peter McLaren (1997, p. 264) argumenta que "os professores que assumem o papel de intelectuais transformadores tratam os estudantes como agentes críticos, questionam como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizam o diálogo e fazem o conhecimento significativo, crítico, e finalmente emancipatório". Assim sendo, os educadores, por meio dessa concepção crítica e libertadora de educação, poderão desenvolver uma consciência crítica em seus educandos que resulte em sua transformação em ação social, por meio da participação e engajamento públicos.

De acordo com a visão de McLaren (1997, p. 266), "o professor como agente social e moral, deve revelar como é construída e legitimada a subjetividade, através de discursos pedagógicos hegemônicos" de forma a desafiar as relações imaginárias que os educandos vivenciam em relação às condições simbólicas e materiais de sua existência.

Em função disso, McLaren (2000a, p. 70-71) elucida que a função central para as educadoras críticas configura-se em

desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual etc.) da diferença (que concorda com o ponto de vista do pós-modernismo lúdico) mais que ainda, ao mesmo tempo, remetam-se à comunidade dos outros diversos sob uma lei que diga respeito aos referentes que orientem para a liberdade e libertação (que é com o ponto de vista do pós-modernismo de resistência).

Peter McLaren (1997, p. 266) alega que, apesar da veracidade da afirmação de que não podemos jamais escapar à ideologia, as educadoras críticas (expressão no feminino por ele adotada e preferida) "devem fazer das salas de aula espaços críticos que realmente ameacem a obviedade da cultura- isto é, a maneira como a realidade é realmente construída- como uma coleção de verdades inalteradas e relações imutáveis". E, desse modo, dentro de tais aspectos críticos, "escavar os conhecimentos subjugados daqueles que foram marginalizados e abandonados, cujas histórias de sofrimento e esperança raramente são tornadas públicas" (McLAREN, 1997, p. 266).

Giroux (1992 apud McLAREN, 1997, p. 267) sustenta que, "como alguém leva a sério a relação entre linguagem, conhecimento e poder, o professor deve primeiro dignificar a sua posição pelo reconhecimento de que a base de toda a agência humana, assim como o ensino, apoia-se em um comprometimento com as possibilidades da vida humana e da liberdade". Os pesquisadores Huerta- Charles & Pruyun advertem, com base em Allman et al (2002, p. 13, tradução nossa), que "os professores têm a capacidade de trabalhar em sala de aula com 'giz vermelho' para abrir alternativas às visões do capitalismo". Isto é, os educadores críticos/ revolucionários devem exercer a função de despertar a consciência crítica em seus alunos, de modo a utilizarem "giz vermelho" no intuito de apresentar visões alternativas ao capitalismo, tendo não só a oportunidade de produzir novas formas de pedagogia, mas também a responsabilidade de promover a justiça social.

Segundo McLaren (1997, p. 267), "o ensino é antecipatório enraizado numa lógica dialética que faz da crítica e da transformação seu desafio central". Por isso inferimos, com base em McLaren (1997), que, como educadores, devemos nos questionar sobre como desenvolvemos e sustentamos discursos pedagógicos específicos, os quais, conforme o autor, "costumam demonizar outros que são diferentes por meio de sua transformação em ausência ou desvio, dentro de conjunturas geopolíticas e epistêmicas particulares" (McLAREN, 1997 p. 267).

Por conseguinte, uma pedagogia da leitura crítica deve fazer mais do que interrogar e desmistificar os interesses que informam as formas de conhecimento eurocêntrico dominante; deve também incluir e colocar no centro aquelas formas de conhecimento que constituem as esferas do dia a dia e do popular (McLAREN, 2000b, p. 44). Dessa maneira, as educadoras precisam adquirir mais conhecimento sobre como os alunos investem em si próprios nessas formas de conhecimento popular e de massa, conhecimento esse que precisa ser desconstruído como parte de uma teoria crítica de ensino/aprendizagem.

2.3.1.2. Currículo e conhecimento

McLaren (2000b) demonstra, por meio de seu estudo, que precisamos de mudanças radicais no que consideramos conhecimento e no que consideramos aprendizagem, mudanças que possibilitem o surgimento de formas críticas e desintegradoras de pedagogia. O referido autor afirma que, segundo Gutierrez, Rymes e Larson (1995 apud McLAREN, 2000b, p. 209), a reconceitualização do currículo como heteroglossia social pode ajudar a depositar o professor e o aluno nas funções de agentes críticos, a serviço de transformar os terrenos educacional, sociocultural e político, local e geral. Desenvolver um currículo orientado na direção pedagogias críticas e feministas ampliará as iniciativas de reforma social da escola.

A pedagogia crítica está fundamentalmente preocupada com a compreensão do relacionamento entre poder e o conhecimento. O currículo dominante separa o conhecimento da questão do poder e o trata de uma maneira impassivelmente técnica; o conhecimento é visto em termos esmagadoramente instrumentais como algo a ser dominado. O fato de que o conhecimento é sempre uma construção ideológica, ligada a determinados interesses e relações sociais, geralmente recebe pouca consideração nos programas educacionais (McLAREN, 1997, p. 213).

De acordo com McLaren (1997, p. 216), "o conhecimento escolar deveria ter um objetivo mais emancipatório do que abater os trabalhadores (capital humano) e ajudar as escolas se tornarem a cidadela da ideologia corporativista". De acordo com o autor, "o conhecimento escolar deveria ajudar na criação de condições produtivas para a autodeterminação do estudante na sociedade mais ampla" (McLAREN, 1997, p. 216).

Na concepção de McLaren (2000b, p. 44), "os textos da escola são, em grande parte, produto dos interesses que informam grupos culturais e sociais dominantes". O autor prossegue o seu raciocínio ao destacar a relevância de uma leitura crítica, alegando que a sua principal função é a de

desestabilizar as constelações de fatos reificados e desfamiliarizar os mitos domesticantes, que servem frequentemente para legitimar relações existentes de poder e privilégio entre grupos dominantes. Os textos são interrogados pelo que não dizem- por seus silêncios "estruturados" – assim como pelo que dizem.

Uma pedagogia da leitura crítica deve fazer mais do que interrogar e desmistificar os interesses que informam as formas de conhecimento eurocêntrico dominante; deve também incluir e colocar no centro aquelas formas de conhecimento que constituem as esferas do dia-a-dia e do popular (McLAREN, 2000b, p. 44).

Ao discorrer sobre a importância de um currículo crítico e emancipatório na construção do conhecimento, McLaren (1992) lamenta que a cultura oficial da sala de aula e a cultura informal da rua presente na vida dos estudantes não se misturem, comparando-as a óleo e água. Salienta o escritor (op. cit., p. 328) que "a antipatia refratária entre as duas culturas repousa no próprio cerne da alienação estudantil". Lastima também o fato de que nossos planejadores de currículo continuem a ignorar amplamente a cultura popular, referindo-se particularmente à cultura das ruas por considerar um pobre augúrio para a criação e desenvolvimento de uma pedagogia libertadora.

Segundo ele, a pedagogia crítica deve ser executada dentro de uma linguagem da vida pública, comunidade emancipatória e comprometimento individual e social. É aquela na qual os estudantes são continuamente solicitados a examinar os vários códigos, ou seja, as crenças, valores e pressupostos que usam para dar sentido ao mundo (McLAREN, 1997, p. 258).

O professor, por sua vez, na concepção de McLaren (1997, p. 258), "assume ativamente um papel contra-hegemônico, contesta ativamente as relações existentes de poder e privilégio".

McLaren (2000a) tece uma comparação entre as educadoras e os estudantes, de modo a afirmar que ambos são atores e atrizes em tramas e configurações narrativas que não desenvolveram, mas que são produtos de lutas históricas e discursivas que foram embutidas no inconsciente. Caberá às educadoras aprender a reconhecer os discursos internalizados, contudo não apenas aqueles que orientam a ritualização de suas práticas docentes, mas também os que organizam suas visões do futuro. De acordo com McLaren (2000a, p. 92), "elas devem se lembrar também que a agência humana não é um substrato que as sustentam, como as muletas em uma pintura de Dalí, mas algo que tem *força imperativa*. O teatro da agência e a possibilidade".

Em sua concepção, "as educadoras precisam colocar-se do lado de fora das misturas e remanescentes das línguas – a multiplicidade de vozes estereotipadas que já povoam os seus vocabulários e que preenchem todos os espaços linguísticos – para que possam encontrar formas diferentes de abordar ou mediar o real" (McLAREN, 2000a, p. 93).

Embasados em Peter McLaren, inferimos, por conseguinte, que o ensino não pode ser neutro tampouco apolítico, que o conhecimento é uma construção histórica dinâmica, mutável, flexível, complexa, que requer constante ressignificação e reelaboração por parte de todos que se encontram envolvidos na práxis educativa.

2.3.1.3. Estudantes e educadores

Os estudos de McLaren (2000a) demonstram que há a necessidade do desenvolvimento de uma teoria mais eficiente para a compreensão da pedagogia em relação às atuações do poder nos contextos mais amplos das articulações de classe, raça e gênero. Isso significa avançar na teorização que não eleve a professora como a detentora individual do saber e deprecie os alunos e alunas como entidades objetificadas, desprovidas de saber. Ou seja, segundo o autor, as alunas e alunos não podem passivamente aceitar os conhecimentos repassados como verdades únicas e irrefutáveis, demandadas pela sociedade, de maneira a competir às educadoras teorizar os sujeitos do processo educativo como agentes históricos da resistência.

Nesse sentido, o escritor (2000a) menciona a crucialidade de os estudantes terem a oportunidade de inventar formações do *eu* diferentes ao desmontarem e interrogarem as diferentes formas de segmentação discursiva que informam suas subjetividades.

Como educadores, compactuamos com a visão de McLaren (1997) de que apenas a tolerância pelas diferenças e a psicologização dos alunos, no intuito de tentar explicar e justificar o seu "mau" comportamento (grifo nosso), não são suficientes para a superação das condições que perpetuam o seu sofrimento e o de seus colegas excluídos e desfavorecidos pela sociedade. Nossa experiência em sala de aula nos revela que somente um currículo crítico, que questione as injustiças e uma *práxis* pedagógica militante, poderá promover, de fato, uma transformação social.

Podemos inferir, de acordo com McLaren (1997), que homens e mulheres não são considerados essencialmente livres, habitando um mundo cheio de contradições, assimetria de poder e privilégios. Os teóricos críticos consideram o conhecimento escolar histórico, socialmente enraizado e ligado ao interesse, cabendo aos educadores conferir poder ao estudante e empoderá-lo, a fim de promover a autotransformação. Ou seja, segundo McLaren (1997, p. 202), a "pedagogia crítica questiona como e por que o conhecimento é construído da maneira como é e como e por que algumas construções da realidade são legitimadas e celebradas pela cultura dominante, enquanto outras claramente não são".

Assim sendo, caberá a todas nós, trabalhadoras culturais, adotarmos uma visão ampliada, politizada e desprovida de preconceito das outras vozes do discurso que compõem a história, vozes essas que foram caladas, sufocadas, deturpadas e esquecidas. Somente dessa maneira conseguiremos perceber a história do outro e incorporá-la ao discurso das distintas histórias e formações humanas.

O que McLaren propõe é uma pedagogia que considere como ponto de partida os problemas e necessidades dos alunos, de modo a apreciar a experiência destes e sua cultura popular. Conforme McLaren (1997, p. 248), "precisamos ajudar os estudantes a analisarem suas próprias experiências para iluminar os processos pelos quais essas experiências são produzidas, legitimadas ou rejeitadas".

Dessa forma, McLaren (1997) pontua a crucialidade de as educadoras compreenderem as peculiaridades das experiências trazidas pelos alunos, as quais se originam de múltiplos discursos e subjetividades, de maneira a relevar a questão de como o mundo social é por eles experienciado, mediado e produzido.

Como educadoras críticas, devemos "ouvir" as histórias que nossos alunos têm a nos contar, estar atentas para não os silenciarmos e, assim, aprendermos com eles, guiando-os a elaborarem os seus próprios discursos, desenvolverem as suas ideias.

Segundo McLaren (1997, p. 253), "a voz do professor reflete os valores, ideologias e princípios estruturais que os professores usam para entender e mediar as histórias, culturas e subjetividades dos estudantes". Por conseguinte, McLaren (1997) evidencia a necessidade de ajudarmos os estudantes a analisarem as suas próprias experiências por meio de um currículo emancipatório que enfatize a sua experiência que se encontra intimamente relacionada com a formação da sua identidade.

McLaren (1997) assevera que a pedagogia crítica, por ele defendida, é aquela que proporcione aos estudantes examinarem os vários códigos que usam para dar sentido ao mundo. Assim sendo, caberá aos professores oferecer uma compreensão crítica dos diferentes conteúdos escolares, despertando desejos e buscas, construindo conhecimentos e sentidos.

Muitas foram as influências de Peter Lawrence McLaren condizentes a cada uma de suas fases intelectuais, diversos são seus interlocutores por acreditarem em seu trabalho, e inúmeras também são as críticas que recebe pelo seu estilo de vida. Assim sendo, destacamos, na próxima unidade, a importância da análise marxista-humanista libertadora nas obras de McLaren, bem como as suas principais influências e interlocutores, com ênfase em Paulo Freire e Che Guevara.

2.3. INFLUÊNCIAS E INTERLOCUTORES DE PETER MCLAREN

Como já abordado, Peter Lawrence McLaren é um educador que se intitula marxista clássico, que tem como linha de frente do seu trabalho as ideias de Paulo Freire e o ensino multicultural. É um crítico do capitalismo em todas as suas expressões, postura que vemos

muito presente em sua obra. Sua contribuição teórica ultrapassa as fronteiras dos EUA, tendo o seu pensamento se disseminado para diversas regiões do mundo, de modo a servir como inspiração para muitos educadores. Por essa razão, Peter McLaren tornou-se hoje um dos mais firmes na luta contra o capitalismo no meio intelectual de esquerda dos educadores críticos. Seu caráter individual se mostra evidente quando seu trabalho como educador e intelectual não depende da entidade rígida das instituições, mas do poder compartilhado entre todos os que lutam por justiça.

Peter McLaren, ao longo de sua trajetória acadêmica, passou por algumas fases (explicitadas na introdução da seção 3 deste trabalho) e, embora se assuma marxista, outrora também se assumiu pós-moderno, tendo o seu regresso às raízes marxistas como fonte de seu trabalho após o seu período de incursão pelo campo das teorias pós-modernas e pós-estruturalistas de esquerda. Tem suas perspectivas educacionais pautadas em um movimento social de resistência libertador e considera a cultura conflitiva e não harmoniosa. Por sua postura crítica, militante e revolucionária, sua influência no campo educacional, bem como sua extensa, diversa e produtiva caminhada acadêmica, McLaren é criticado por alguns estudiosos no sentido de que, embora tenha uma postura crítica ao modelo capitalista neoliberal e sua pedagogia crítica busque uma sociedade pautada por uma *práxis* de liberdade, a mesma não se dedica à ruptura cabal do modelo econômico ideológico capitalista, e, de forma consequente, à alienação (SEREN, 2008).

Alguns teóricos tecem críticas ao seu trabalho também pelo "galanteio" que teve pela pós-modernidade de modo a considerarem a sua linha de pensamento um tanto quanto eclética e confusa, assim como sua concepção de transformação social muito radical e de certa forma utópica. Temática essa que McLaren (1990-EUA, 1999-Brasil) tratará brilhantemente em "Utopias Provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial", obra que pontua a "pedagogia do amor" com a finalidade de promover um resgate da dignidade humana.

Nessa obra, McLaren (1999) tece reflexões concernentes à política educativa de Paulo Freire com a qual se identifica e também revela a importância que o revolucionário socialista Che Guevara teve para com as pessoas mais carentes e oprimidas por lutar até a morte pelo empoderamento e libertação destas.

Como já abordado nas seções anteriores, inúmeras foram as influências de McLaren, de modo a tornar-se complexa a missão de citar todos os seus interlocutores de tradição marxista e pós-modernista, por sua longa jornada acadêmica, bem como seu número expansivo de obras e influências. No entanto consideramos premente nos atermos aos exemplos de Che e Freire, dois grandes expoentes de esquerda, compromissados com a

humanidade e comprometidos com o conhecimento, que ocuparam papel de destaque na vida e obra de Peter McLaren.

Como "parente intelectual" de Paulo Freire, McLaren (2000b) atesta que

a pedagogia freiriana argumenta que os espaços pedagógicos sejam universidades, escolas públicas, museus, galerias de arte, fábricas ou outros espaços, que devem ter uma visão que não se contente em adaptar indivíduos a um mundo de relações sociais opressivas, que seja dedicado a ser mal-adaptado, a transformar as próprias condições que promovem a opressão e exploração (McLAREN, 2000b, p. 77).

De acordo com a sua concepção, isso significa mais do que simplesmente reconfigurar e reconstruir as subjetividades fora da ética compulsiva e dos etos consumistas da especialização flexível ou do cálculo homogeneizador da expansão capitalista. Significa criar novas formas de socialidade, novos idiomas de transgressão e novas instâncias de mobilização popular que possam conectar a memória institucional da academia com as forças tendênciais da luta histórica e com os sonhos de libertação que um dia possam vir a guiá-las. Essa missão não é apenas freireana, mas eminentemente humana (McLAREN, 2000b, p. 77).

Assim sendo, McLaren (2000a) concebe que, como educadores que levam a mensagem de Freire no coração, precisamos não apenas criar etnicidades chicanas, afro-americanas e asiáticas, todavia necessitamos, de fato, reinventar a própria noção de etnicidade. Ele atribui essa ocorrência às abordagens atuais do pluralismo nas escolas, que de forma frequente mascaram-se de educação democrática. Considera ainda crucial que, como educadoras e trabalhadoras culturais, nos dirijamos "não apenas às construções discursivas de raça, mas, também, à exploração econômica e à maneira pela qual tais formas de etnicidade são estruturalmente imbricadas e entrelaçadas na tapeçaria do capital" (McLAREN, 2000b, p. 78).

McLaren (1997) acredita que, como educadores revolucionários, temos que seguir os exemplos de Che e Freire no intuito de transformarmos as sociedades injustas, excludentes e hegemônicas, assim como os dois fizeram militantemente ao longo de suas vidas.

Ao tecer uma crítica à educação tradicional, McLaren (op. cit.) afirma que a sua maior pretensão é tornar o mundo um lugar seguro para o capitalismo global. Alega também que a ênfase desse tipo de educação nos negócios, na privatização e nos planos fiadores é uma indicação de que as corporações já estão dominando currículos que fornecem um ideário das relações sociais capitalistas.

O referido autor nos propõe a revisão de nossa prática pedagógica no intuito de transformar esse tipo de abordagem de ensino:

Agora é a hora de lutar firmemente contra este tipo de ensino que serve ao capital até que toda a gama de opções pedagógicas revolucionárias sejam disponibilizadas nas escolas públicas, atento para o fato de que todas essas opções podem vir a se tornar apenas uma panaceia se todas elas não responderem às exigências de suporte teórico e engajamento político.

Parte dessa tarefa é exegética: significa reconhecer e pesquisar as distinções entre Ensino, Pedagogia, Pedagogia Crítica e Pedagogia Revolucionária. Parte dessa tarefa é ética: levar à libertação e à abolição do sofrimento humano.

Outra parte dessa tarefa é a política: criar uma sociedade socialista democrática na qual será conclamada diariamente para conseguir concluir sua tarefa (McLAREN, 2001, p. 51).

Nesse sentido, McLaren (2001) diferencia a pedagogia crítica da pedagogia que advoga e que tem construído a partir das raízes do trabalho de Freire, Marx e de Che Guevara, afirmando que a sua pedagogia crítica revolucionária envolve a erradicação dessas sementes de naturalização, plantadas por meio da reificação das relações sociais e da subordinação da diferença à identidade, por meio da lei do valor, e isso significa o desvelamento das dimensões exploradoras, sexistas, racistas e homofóbicas da sociedade capitalista contemporânea. O autor assinala que significa ir além do que simplesmente “desvelar” essas relações, ou de expô-las em toda sua nudez ideológica, haja vista que a pedagogia revolucionária demanda a total erradicação da sociedade de classes em todas as suas manifestações incapacitantes (McLAREN, 2001, p. 185-186).

Os autores Mark Pruyn e Luis Huerta-Charles (2007) ratificam a sua admiração à figura lendária de Che e justificam todo o respeito que eles, o autor Peter McLaren, assim como todos os demais educadores marxistas de esquerda, que acreditam na solidariedade e dignidade do ser humano, nutrem pelo revolucionário.

Nita Freire (apud McLaren, 1999) afirma que, em uma época difícil em que vivemos a nova versão mais apurada do capitalismo, caracterizada por McLaren como "a era da razão cínica" e por Freire de "malvada", temos que tomar o exemplo de amor e doação de Che e Freire na intenção de concretizar uma ordem mais humana e justa no mundo.

Diante do exposto, destacamos, na seção a seguir, a influência e a contribuição de Che Guevara e do educador Paulo Freire, duas grandes figuras lendárias, conhecidas mundialmente, tanto na filosofia de vida, como nos trabalhos de McLaren.

2.4.1. A influência de Che Guevara na pedagogia crítica, proposta por McLaren

A princípio, parece estranho o fato de Peter McLaren ter entre suas influências o líder revolucionário Che Guevara, afinal, este não se destacou por ser um filósofo ou teórico da educação. Sendo assim, é natural indagar: O que em Che Guevara fascinou Peter McLaren? Segundo Mike Cole (op. cit.), ao discorrer sobre a sua admiração pelo exemplo de vida, militância e determinação de Che Guevara, Peter McLaren manifesta a sua indignação com a negligência e indiferença com que o capital destrói vidas humanas e ressalta a necessidade de derrubar o regime capitalista por acreditar que somente o socialismo é capaz de transformar o coração humano.

Ao dissertar sobre Che Guevara, McLaren (1999, p. 52) alega que

a incompreensibilidade de suas idéias e ações e sua importação ameaçadora reduziram-nas a uma unidade mítica segura, por uma estrutura explicativa que o institui, na melhor das hipóteses, como um rebelde equivocadamente, um guerreiro-poeta que atacava moinhos; e na pior, como um assassino frio disfarçado de anjo vingador – forçando a que nos alinhemos com a inconcebível discrepância ideológica da democracia capitalista como o bem e do socialismo como o mal.

Sob o disfarce de natureza humana, a lógica brutal e recorrente do capitalismo impediu a grande maioria dos cidadãos dos países capitalistas avançados, como os Estados Unidos, de situar a importância do martírio de Che dentro das regras existentes no campo do conhecimento e da justiça social. A mensagem de Che reside constantemente nas margens, como um perigoso exercício de memória – uma recuperação do conhecimento subjugado – que nunca pode ser totalmente contido pelo silêncio da história oficial.

Apesar de explicitar toda a injustiça cometida contra Che, cuja história de vida foi silenciada, McLaren (1999, p. 54) exalta as qualidades daquele e assinala que "suas reflexões sobre a luta revolucionária e sua visão do socialismo no mundo representam mais do que meditações românticas dum guerrilheiro ingênuo e mal-influenciado. E sua imagem com um dólar fácil nas franquias das lojas de *souvenirs*".

Richard Harris (1970, p. 40 apud McLAREN, 2000, p.108-109), ao arguir sobre os ideais e condutas de Che, escreve que

Che was not an insane fanatic, and he did not have a pathological love of bloodshed and human cruelty. However, he was not a normal and contented man. If he had been, he would never have become a revolutionary. He was a dreamer, an adventurer, and a rebel against the established order of things. He was a man deeply incensed by the social injustices which he saw all around him, and motivated by sincere desire to rectify them. He

was the perfect revolutionary – the super-idealist who insists on bringing heaven immediately to earth. Moreover, his willingness to die for his ideals indicates that he possessed far more courage and conviction than ordinary man.⁴³

James Petras (1997:20 apud McLAREN, 1999, p. 56) observa que a contribuição significativa de Che ao pensamento revolucionário foi “o seu reconhecimento de que o imperialismo estava em toda a parte, organizando a exploração de cada fissura no solo da terra, intervindo militarmente nos mais remotos vilarejos, destruindo as práticas culturais mais estimadas”. Conforme McLaren (1999, p. 57),

Ali estava um médico, um revolucionário, um intelectual, um líder guerrilheiro, que havia ajudado a derrubar o regime corrupto de Baptista, cuja força militar superava a sua na proporção de mais de cem por um (Markee, 1997 apud McLaren, 1999). Ali estava um homem que tivera a coragem de construir uma sofisticada crítica internacionalista dos poderes do mundo capitalista em benefício de todo o Terceiro Mundo (MARKEE, 1997 apud McLAREN, 1999).

De acordo com McLaren (1999), apesar de ali estar um estadista, estava também uma figura trágica que mal sobrevivera à campanha de guerrilhas de 1965-66 no Congo, com o peso inferior a 50 kg pelos ciclos de asma e disenteria, e, mesmo tendo sido abandonado pelo Partido Comunista Boliviano e capturado pelo exército boliviano e pela Cia, permaneceu leal a seus princípios até a morte.

McLaren (1999, p. 84) concebe que, "nos Estados Unidos, no meio da letargia política e no descenso da onda revolucionária e da luta de classe, o novo ser socialista de Che existe furtivamente no imaginário histórico da esquerda na área educacional" e prossegue a sua argumentação afirmando que Guevara, desnudado de qualquer potência crítica e ridicularizado por acadêmicos de cunho pós-modernista, foi considerado mais uma forma “modernista” (grifo do autor) da demagogia socialista “totalizadora” e ultrapassada.

Entretanto McLaren (1999) tece elogios ao revolucionário Ernesto Che Guevara e esclarece que a pedagogia deste era tão insistente quanto seu marxismo, não podendo jamais

⁴³ Che não era um fanático insano, e ele não tinha um amor patológico de derramamento de sangue e crueldade humana. No entanto, ele não era um homem normal e satisfeito. Se ele tivesse sido, ele nunca teria se tornado um revolucionário. Ele era um sonhador, um aventureiro e um rebelde contra a ordem das coisas estabelecidas. Ele era um homem profundamente indignado com as injustiças sociais que ele viu ao seu redor e motivado pelo desejo sincero de corrigi-las. Ele era o perfeito revolucionário - o super-idealista que insiste em trazer o céu imediatamente para a terra. Além disso, sua disposição de morrer pelos seus ideais indica que ele possuía muito mais coragem e convicção do que um homem comum (RICHARD HARRIS, 1970, p. 40 apud McLAREN, 2000, p. 108-109).

ser denominada de domesticável. Nas palavras de McLaren (1999, p. 84-85), "Che foi um professor revolucionário e um professor da revolução, o pedagogo internacionalista exemplar da prática revolucionária". Afirma McLaren (1999, p. 85) que "suas teorias sobre a transição para o socialismo, suas perspectivas quanto à guerra revolucionária e à filosofia da guerrilha, como também seu humanismo social, situam-no seguramente na tradição marxista".

Conforme o escritor, "vale a pena notar que os movimentos revolucionários dessa quarta onda, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Brasil, e os zapatistas, no México, veem-se a si próprios, *conscientemente*, inspirados por Guevara, sua prática e suas lições" (PETRAS, 1997: 17 apud McLAREN, 1999, p. 85).

Portanto, McLaren enaltece que

compreender a pedagogia de Che não é escavar sua obra atrás de referências explícitas à sua filosofia de ensino. A pedagogia de Che pode ser vista de modo mais produtivo em relação à forma pela qual ele era capaz de ilustrar suas lições de marxismo-leninismo em seu projeto mais amplo de ação militar de guerrilha, expondo a brutalidade das violentas ditaduras das oligarquias dominantes, e possibilitando aos oprimidos e aos trabalhadores explorados de todo o mundo perceberem que a vitória contra os regimes dos governos militares era possível (McLAREN, 1999, p. 86).

Segundo McLaren (1999), era tão relevante para Che a importância do conhecimento, que algumas de suas últimas palavras, antes de ser executado, foram: "Digam a Aleida (...) para manter as crianças estudando" (CASTANEDA, 1997: 401 apud McLAREN, 1999). Com base no supracitado, fica evidente a preocupação de Che com a educação e o futuro do seu povo humilde e sofrido, ao pedir, prestes a morrer, que avisassem a sua esposa, Aleida, para cuidar que as crianças prosseguissem os seus estudos. De acordo com McLaren (1999), tanto o exemplo de vida de Che quanto os seus ensinamentos refletem toda a sabedoria, compaixão e sacrifício que nutria pela humanidade.

Assim, Peter McLaren (1999, p. 104) discorre que "aí temos a leitura, a escrita e o estudo sendo alinhados por Che enquanto atos políticos e reafirmadores da vida".

McLaren (1999, p. 104) prossegue a sua arguição de modo a argumentar que,

Na terminologia de Paulo Freire, práticas como essas constituem "atos de conhecimento". Aprender é inevitavelmente e sempre um ato político, e para Che, como para Freire, tornou-se também uma prática redentora, por cuja verdade combateu-se no teatro da luta de classes, e cuja luz foi forjada na luta pela democracia socialista. Para Che o novo ser socialista é, ao mesmo tempo, criticamente auto-refletivo e autocrítico; noutras palavras, um agente da transformação individual e social. A autotransformação e a transformação social foram, portanto, vistas, tanto por Che quanto por Freire, como

mutuamente constitutivas, como atos que se reiniciavam dialeticamente, resultado em *práxis* revolucionária – a criação do novo ser socialista para o século XXI.

O educador Peter McLaren (1999) enfatiza o profundo amor de Che pela humanidade, assim como sua ira por aqueles que exploravam outros em nome de sua própria vantagem, fazendo com que ele prosseguisse sempre à frente, firme em sua luta em termos éticos e políticos pelos seus ideais em que firmemente acreditava e vivenciava.

McLaren (1999, p. 108) justifica a sua fala, exemplificando que, "ao aceitar um título honorário da Universidade de Las Villas, Che lembrou aos estudantes e professores que os dias em que a educação era privilégio da classe média branca haviam chegado ao fim", e anunciou que "a universidade precisa pintar-se negra, mulata, trabalhadora e camponesa" (SMITH – RATNER, 1997, p. 43 apud McLAREN, 1999, p.108).

Os autores Mark Pruyne e Luis Huerta-Charles (2007) ratificam a sua admiração à figura lendária de Che e justificam todo o respeito que eles, o autor Peter McLaren, assim como todos os demais educadores marxistas de esquerda, que acreditam na solidariedade e dignidade do ser humano, nutrem pelo revolucionário. Dessa forma, os autores explicitam o porquê de sua estima, de modo a assinalar: "Em princípio, porque, Che nos fala. Ele nos fala através de seus escritos e discursos, mas especialmente através de seu exemplo vivo de revolucionário, a solidariedade, o internacionalismo, o otimismo, o populismo e ativismo, através de sua *práxis* radical" (HUERTA-CHARLES & PRUYN, 2007, p. 18, tradução nossa).

Prosseguem, então, a sua explanação evidenciando que

El Che no sólo abrazó el ideal socialista del "hombre nuevo", lo encarnó, al igual que Paulo Freire, Sojourner Truth, Miles Horton, Emma Goldman y Peter McLaren. El Che es un faro de la izquierda, una sirena marxista que nos guía en la nieva, sobre todo en estos tiempos de neoliberalismo, ajuste estructural y sobreexplotación. Peter cumple la misma función entre los educadores de izquierda (HUERTA-CHARLES & PRUYN, 2007, p. 18-19).⁴⁴

Conforme McLaren (1999), em face da morte da União Soviética, bem como da reestruturação global da acumulação e no meio do atual estabelecimento da cultura

⁴⁴ Che não só abraçou o ideal socialista do "homem novo", ele encarnou, como Paulo Freire, Sojourner Truth, Miles Horton, Emma Goldman e Peter McLaren. Che é um farol da esquerda, uma sireia marxista que nos guia na neve, especialmente nestes tempos de neoliberalismo, ajustamento estrutural e exploração. Peter desempenha o mesmo papel entre os educadores de esquerda (HUERTA-CHARLES & PRUYN, 2007, p. 18-19, tradução nossa).

ideológica, incentivadora do consumismo e do individualismo, as ideias e exemplos de Che Guevara podem desempenhar papel de extrema importância no sentido de auxiliar educadores e educadoras a transformar as escolas em locais de justiça social e de práxis socialista revolucionária, especialmente os trabalhadores culturais que trabalham com formação docente. Ele afirma que o capitalismo entrou numa crise global autodestruidora de acumulação e lucro e que, em resultado da sua sobrecapacidade de produção, a nova era de acumulação flexível exige certas condições sinistras, como o total desmantelamento das relações fordistas-keynesianas entre capital e trabalho; uma virada em direção à extração da mais-valia absoluta; a redução de salários; o aumento da jornada de trabalho; o aumento dos empregos temporários; assim como a criação de uma subclasse permanente, entre outras.

Indubitavelmente, McLaren (1999) afirma que Che reconheceu os perigos do capital e a exponencialidade de sua expansão para todas as esferas da vida no mundo mais do que qualquer outro revolucionário político. Reitera o escritor que, como nunca, nos dias atuais, o capital está no comando da ordem mundial, à medida que novos circuitos de bens e a sua crescente velocidade de circulação trabalham para entender e assegurar em nível global o seu aterrorizante reinado. Portanto, alega McLaren (1999, p. 125), em tom categórico, "que o capitalismo nos países avançados do Ocidente, precisa ser destruído, se quisermos que as desigualdades extra-econômicas -tais como o racismo e o sexismo- sejam efetivamente desafiadas".

McLaren (1999) frisa a necessidade de nos lembrarmos, segundo István Mészáros (1995 apud McLAREN, 2000), de que não precisamos nos acomodar à lei capitalista de valor, pelo contrário, o desafio, proposto aos educadores críticos, é justamente trabalhar pela expropriação dos capitalistas, de modo a garantir a abolição do próprio capital, que se encontra ligada à luta contra o racismo. Assim sendo, McLaren (1999) evidencia que os educadores críticos precisam considerar como o racismo surgiu e se desenvolveu em nossa sociedade. Para esse fim, McLaren (2000) destaca que nós não podemos nos acomodar com a lei capitalista de valor e destaca que o desafio seguinte é trabalhar para a expropriação dos capitalistas, mas também para garantir a abolição do próprio capital.

O autor pontua que os educadores críticos precisam considerar como o racismo em suas presentes encarnações desenvolveu-se fora do modo de produção global dominante, durante os séculos XVII e XVIII, das plantações coloniais no Novo Mundo com a mão de obra escrava, importada da África.

Cita, então, McLaren (2000), o exemplo de vida, liderança e devoção por uma causa de Che, por acreditar e lutar com todas as suas armas contra a injustiça, de forma a reivindicar uma distribuição radical justa dos recursos globais.

McLaren (1999) argumenta o fato de Che não ter sido de forma alguma um homem perfeito, porém alega que o reconhecimento honesto de suas imperfeições torna suas realizações ainda mais impressionantes. O referido autor afirma que Che Guevara podia ser impetuoso e inflexível, sendo também capaz de punir exemplarmente aqueles que não correspondessem a seus padrões de exigência e de não abertura de concessões.

Segundo o educador, "para Che, a construção do comunismo ocorre, na base material da sociedade, através da criação do novo homem, o novo ser socialista. Che postulava dois pontos centrais para que isso ocorresse: a formação do novo homem e o desenvolvimento da tecnologia" (LOWY, 1973 apud McLAREN, 1999, p. 118).

Frei Betto (1997, p. 5 apud McLaren, 1999, p. 134) "refere-se à amargura daqueles que temem que as utopias possam tornar-se realidade. Por isso é mais fácil falar da derrota de Che do que da vitória de Fidel". Nesse sentido, McLaren (1999, p. 134) afirma que Frei Betto conclui a sua fala, dizendo que "as utopias, felizmente, são como Che: mais fortes do que aqueles que gostariam de enterrá-las".

Destaca McLaren (1999, p. 131) que "o que é importante recordar a respeito dele é que ele era um guerrilheiro pós-nacionalista, que lutava em nome dos camponeses e trabalhadores do mundo inteiro. Não devia obrigação de lealdade a um país, mas à luta revolucionária pela liberdade". Enfatiza o autor, com relação ao que tentou destacar do legado de Che e Freire à humanidade, que

What I have attempted to underscore in rethinking critical pedagogy in the age of globalization has been made quite clear in the writings and life of Che but remains nonetheless urgent: that the struggle over education is fundamentally linked to struggles in the larger theater as political activists and educational researchers should entertain global and local perspectives in terms of the way in which capitalist relations and the international division of labor are produced and reproduced. Though I am largely sympathetic to attempts to reform school practices at the level of policy, curriculum, and classroom pedagogy, such attempts need to be realized and acted upon from the overall perspectives of the struggle against capitalist social relations, undertaken in the spirit of El Che and Paulo Freire (McLAREN, 2000, p. 105).⁴⁵

⁴⁵ O que tentei ressaltar em repensar a pedagogia crítica na era da globalização tem-se feito bastante claro nos escritos e vida de Che, mas permanece, no entanto, urgente: que a luta sobre a educação esteja fundamentalmente ligada às lutas no teatro maior assim como nós, ativistas políticos, pesquisadores e docentes devemos entreter perspectivas locais e globais de acordo com a maneira em que as relações capitalistas e a

Assim sendo, McLaren (1999) menciona que a luta no campo da educação está fundamentalmente ligada às lutas na arena maior da vida social e política e que a luta que nos ocupa e nos exercita, enquanto militantes e pesquisadores da educação, deve manter perspectivas globais e locais, condizentes ao modo pelo qual as relações capitalistas e a divisão internacional do trabalho são produzidas e reproduzidas.

Pauta o também o pesquisador que "a utopia de Che não foi nem ingênua nem impraticável. Foi uma utopia crítica, do tipo que só ganha vida quando esperança e luta se conjugam e quando o amor é trazido para a órbita do serviço incessante em prol da humanidade" (McLAREN, 1999, p. 137).

A pedagogia crítica a que McLaren (2000) se refere é aquela que, segundo o autor, baseia-se em perspectivas guevarianas e freirianas, que precisa ser menos informativa e mais performativa, menos voltada ao questionamento dos pacotes curriculares do que uma pedagogia concreta, alicerçada nas experiências vividas e trazidas pelos alunos.

Peter McLaren (1999) também chama a atenção quanto ao fato de Che Guevara ter se tornado para muitos simplesmente um ícone do passado, um símbolo do Terceiro Mundo, cuja mensagem foi codificada pela cultura consumista, segundo a qual, Che adorna as paredes das livrarias com sua boina e seu estilo inconfundível. Em função disso, conforme o autor, o que há de mais valor, como suas reflexões sobre a luta revolucionária e sua visão do socialismo no mundo, é relegado e substituído por meditações românticas de um guerrilheiro ingênuo e mal influenciado.

Nesse sentido, McLaren (2001, p. 44) reporta que "o educador revolucionário sempre ultrapassa o ordinário. Por isso, ele pode ser visto como alguém que não está pronto, mas como um espaço de fluir silvestre, de mudança contínua de fronteiras". Assim sendo, McLaren (2001) afirma que a pedagogia de Che e Freire, em seus momentos mais relevantes, serve como parâmetro da pedagogia revolucionária, e que ambos reconhecem que categorizar o mundo sempre foi um ato violento, no qual as relações hierárquicas perigosas eram inevitavelmente naturalizadas. Por esse motivo, consideramos relevante, na próxima unidade, discorrermos sobre a influência de Paulo Freire, considerado o "pai do multiculturalismo crítico", na perspectiva pedagógica de Peter McLaren.

divisão internacional do trabalho são produzidas e reproduzidas. Embora eu seja em grande parte solidário com tentativas de reformar as práticas escolares ao nível da política, currículo e pedagogia de sala de aula, tais tentativas precisam ser realizadas e postas em prática a partir das perspectivas globais da luta contra as relações sociais capitalistas, realizadas no espírito de Che e Paulo Freire (McLaren, 2000, p. 105, tradução nossa).

2.4.2. Paulo Freire e a pedagogia da autonomia

A admiração e influência de Peter McLaren pelo educador brasileiro Paulo Freire pode ser constatada ao longo de quase toda a sua obra. É importante ressaltar o trabalho de um educador crítico militante, cuja pedagogia revolucionária teve como propósito maior "conferir poder a oprimidos camponeses brasileiros" (McLAREN, 1997, p. 327) em nome da justiça social e da transformação do ensino. A esse respeito, McLaren (1997, p. 327) pontua que "poucos educadores caminham tão sabiamente e com tanta determinação entre as fronteiras da linguagem e da justiça".

Paulo Freire ficou conhecido internacionalmente por sua proposta de alfabetização de adultos a partir do uso de palavras geradoras (GADOTTI, 2001). Dado o caráter revolucionário de sua proposta pedagógica, Freire foi preso pelo regime militar durante 70 dias e, em seguida, exilado. McLaren (1997) alega que os anos de exílio de Paulo Freire foram bem tumultuados, contudo, produtivos, haja vista que percorreu diversos países onde ocupou cargos de extrema importância e pôde difundir a sua concepção educacional e colocá-la em prática. Dessas acepções, McLaren (1997, p. 328) atesta que

O trabalho de Freire tem sido citado por educadores em todo o mundo e constitui uma importante contribuição para a pedagogia crítica, não somente por causa do seu refinamento teórico, mas por causa do sucesso de Freire em colocar a teoria na prática [...]
[...] Através da união da história, política, economia e classe aos conceitos de cultura e poder, Freire desenvolveu uma linguagem crítica e uma linguagem de esperança que, juntas, provaram ser eficazes na libertação das vidas de gerações de pessoas excluídas.

Na apresentação da obra de McLaren (1999), intitulada "Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial", Nita Freire (apud McLAREN, 1999, p. 9) declara a admiração de Peter McLaren por "dois homens nos quais os traços de coragem e ousadia os uniu no tempo histórico, mas principalmente no espaço da solidariedade, da generosidade e da humildade". E evidencia que a afeição de Peter McLaren por esses grandes expoentes revolucionários nasceu, sobretudo, do fato de eles terem criado a "pedagogia do amor".

Segundo Nita (1999), ambos influenciaram a infância de McLaren por partirem para a luta da subversão da ordem injusta, estabelecida em uma realidade tão diferente da sua, de modo a lutarem contra as misérias da fome e das doenças, o analfabetismo e a prostituição, sem nunca terem, Che e Freire, se conhecido ou ao menos se falado.

Ao discorrer sobre a admiração de Peter McLaren por Paulo Freire e Che Guevara, os autores Alípio Casali e Ana Maria Araújo Freire (2007) dissertam que

[...] Su identificación con estos dos hombres que, mucho más que otros, se comprometieron en buscar y hallar soluciones a los problemas de América Latina es totalmente entendible. Tanto el pedagogo brasileño como el político argentino-cubano encarnaron un amor similar por los seres humanos, expresándolo en todos sus pensamientos y acciones (op. cit., p. 75).⁴⁶

Contudo, ao pautar as abordagens pedagógicas provenientes de Che e Freire, McLaren (2001, p. 44) menciona que, "enquanto as duas abordagens pedagógicas colocam ênfase na alfabetização crítica e destacam um projeto político explícito, não é de se surpreender ao encontrar, descobrir que o projeto de Freire é mais sistemático, mais dialógico, mais coerente e talvez mais crítico do que o projeto de Che". O autor segue a sua explanação pontuando que

A pedagogia de Che era mais intuitiva, mas o que tornou tão marcante era sua intuição profundamente contra-intuitiva. Ainda assim, o projeto político que nos une os dois autores fala de uma preocupação mútua de libertação dos oprimidos. Deveria ser enfatizado, também, que a pedagogia de Che é mais dialética na natureza, embasada nas experiências vividas dos oprimidos, que se transformam em novo homem, através da aquisição de uma alfabetização crítica, enquanto ao mesmo tempo viviam a vida. Para ambos, a educação precisa sair da torre de marfim e desempenhar seu papel na esfera pública, em movimentos sociais contemporâneos e na política em geral. No entanto, não era imperativo para Che que todo mundo se tornasse um guerrilheiro ou uma guerrilheira. Era muito importante que cada pessoa desenvolvesse uma consciência revolucionária e se engajasse em ações que diretamente contribuíssem para o advento da revolução (McLAREN, 2001, p.44- 45).

McLaren (2001, p. 45) pauta que, segundo a concepção de Che, "o novo homem não é meramente um agente zumbificado que foi alçado à consciência crítica pelos ventos da doutrinação e declamação repetidas de ideologias do púlpito do *Politburo*⁴⁷". Destaca o autor também que o ponto central da pedagogia crítica para ambos, Che e Freire, foi o

⁴⁶ [...] Sua identificação com esses dois homens que, mais do que outros, se comprometeram a buscar e encontrar soluções para os problemas da América Latina é totalmente compreensível. Tanto o pedagogo brasileiro como o político argentino-cubano encarnaram um amor semelhante para os seres humanos, expressando-o em todos os seus pensamentos e ações. (op. cit., p. 75)

⁴⁷ O Politburo é um Comitê Permanente Central do Partido Comunista da China (em inglês, *Communist Party of China*) composto pela liderança do Partido Comunista da China [...] De acordo com a Constituição, o Secretário Geral do Comitê Central deve ser membro do Comitê Permanente do Politburo e servir como seu presidente ex officio. Fonte consultada: <https://www.foreignaffairs.com/articles/asia/2012-07-30/chinas-leaders-head-beach?cid=nlc-this_week_on_foreignaffairs_co-080212-chinas_leaders_head_to_the_bea_4-080212>. Acesso em: 24 ago. 2016.

desenvolvimento de uma compreensão dialética da história e das contradições do trabalho humano sob o capitalismo e, para aqueles, entre nós, que trabalham na educação, isso pode significar o reconhecimento e transformação dessas contradições que criam assimetrias de poder na manufatura de relações da raça, gênero, classe e sexualidade (MCLAREN, 2001, p. 45). Conforme McLaren (2001, p. 45- 46),

Estes dois revolucionários não achavam que a liberação política se desse apenas com a simples desmistificação das práticas de dominação social, nem consideraram suficiente ficar apenas lamentando os sofrimentos lamentando os sofrimentos e tribulações dos despossuídos; eles se dedicaram a transformar aquelas práticas sócias que estão na gênese da exploração humana e miséria.

No teatro da luta, Che não teve tempo para criar as condições para que os camponeses tivessem a conscientização antes de tentar colocá-la no seu projeto de guerrilha. No entanto, ele nunca ameaçou com o uso da força contra aqueles que não quiseram se juntar a eles e, para ser crédito, ele nunca tentou atraí-los com recompensas monetárias. Ao invés disso, ele apelou para seu senso de justiça, e ao estabelecer discussões com eles, convidava-os a seguir seus grupos lutadores, pelo bem da coletividade dos oprimidos.

A pedagogia de Freire, de acordo com McLaren (2001), foi mais embasada no domínio do dialogismo crítico do que a de Che, como também notamos que sua visão da nova sociedade é decididamente mais aberta. Por isso McLaren (2001, p. 46) atesta que "o caráter revolucionário da abordagem de Freire constitui-se numa compreensão dialética da vida cotidiana".

Ao discorrer sobre a criação da pedagogia do amor, como abordado anteriormente, McLaren evidencia sua admiração pelo educador Paulo Freire, educador renomado, considerado o filósofo inaugural da pedagogia crítica. Conforme McLaren (1999, p. 16), "Freire conseguiu proceder a uma reorientação global da pedagogia, direcionando-a no sentido duma política radical da luta histórica, perspectiva que desenvolveu como projeto de vida". Pauta o referido autor que "aquilo que hoje é denominado 'política da libertação' tem vital significação para ativistas da educação no mundo todo, e para o que Paulo Freire contribuiu de modo pioneiro e fundamental" (MCLAREN, 1999, p. 16-17).

Peter McLaren o descreve em seu livro "Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution" (2000) como "o homem com a barba grisalha" (em inglês: "The man with the gray beard") e evidencia que Freire Paulo Freire foi um dos primeiros pensadores da educação, internacionalmente reconhecidos, que apreciava, de forma devida, a relação entre educação, política, imperialismo e libertação, tornando-se reconhecido por desenvolver uma

práxis alfabetizadora anti-imperialista e anticapitalista, que foi seguida pelos educadores progressistas no Brasil. Ressalta então McLaren (2000, p. 141) que

Paulo Freire was one of the first internationally recognized educational thinkers who fully appreciated the relationship among education, politics, imperialism, and liberation. In fact, he clearly understood that they unavoidably abut to one another as well as flash off each other. He was also acutely aware that under the name of the 'free market', democracy had retracted its commitment to social justice, and along with that retraction had imperiled its fundamental commitment to education.⁴⁸

Argumentam os autores Alípio Casali e Ana Maria Araújo Freire (2007, p. 75) que "em seu livro *Multiculturalismo revolucionário* (2000a) Peter reconhece explicitamente uma vez mais a influência de Paulo Freire, assim como também de seu modo crítico de pensar e atuar" (tradução nossa). Em função disso, Casali e Nita Freire, esposa de Paulo (op. cit., p. 75), asseveram que "[...] sua visão sensível e compreensiva de mundo está firmemente baseada no tom afetivo que permeia a escritura de Freire". Contudo os autores esclarecem que McLaren não pode ser considerado um mero seguidor ou discípulo de Freire a seguir plenamente o seu estilo e exemplo de vida.

Por conseguinte, os autores Casali e Nita Freire (op. cit.), alegam que Peter McLaren tem suas próprias convicções acerca do que sente, vê, observa, investiga e analisa, com toda a sensibilidade, tolerância e solidariedade pela causa humana, como um pensador e ativista humano, que de fato é.

Ao discorrer sobre a afinidade entre o estilo de Peter e Paulo, Casali e Nita Freire (op. cit., 2007, p. 76) pautam que

Estas, quizá, sean las principales afinidades entre Peter y Paulo. Dentro de los contextos históricos en que cada uno de ellos vivió y se hizo "oír" en el mundo, uno y otro dejaron su propia marca: la de uno signada por la compasión hacia las personas más desechadas de una de las regiones más pobres del planeta (el nordeste de Brasil), la del otro a partir de sus experiencias con la relativamente "afortunada" (al menos en comparación) clase proletaria canadiense.⁴⁹

⁴⁸Paulo Freire foi um dos primeiros educadores pensadores reconhecidos internacionalmente que apreciou plenamente a relação entre educação, política, imperialismo e libertação. Na verdade, ele claramente compreende que, inevitavelmente, se encostam um ao outro, bem como flash um do outro. Eu também estava consciente de que, sob o nome do "mercado livre", a democracia teve seu compromisso retraído para a justiça social, e junto com essa retração teve seu compromisso fundamental ameaçado para com a educação.

⁴⁹Estas, talvez, sejam as principais semelhanças entre Peter e Paulo. Dentro dos contextos históricos em que cada um viveu e foi "ouvido" no mundo, ou deixaram a sua própria marca: a de um, marcado por compaixão para com as pessoas mais esquecidas em uma das regiões mais pobres planeta (nordeste do Brasil), o outro a partir

O educador Paulo Freire combatia veementemente a desigualdade, miséria e injustiça consequentes do sistema capitalista. De acordo com Nita Freire (apud McLAREN, 1999, p. 12), "usando categorias freireanas, a serviço da globalização da economia, que vem tomando a todos nós como reféns de alguns poucos 'donos do mundo'. A 'era da comunicação' está sendo, na realidade, a era das fronteiras, dos limites mais marcantes do que nunca da incomunicabilidade humana, do campo do desamor".

É importante ressaltar, segundo McLaren (1999), que, na atualidade, os programas de alfabetização, produzidos por Freire e seus colegas direcionados aos camponeses excluídos do poder, são empregados nos mais diversos países. McLaren (1999, p. 24) aponta que

unindo as categorias história, política, economia e classe aos conceitos de cultura e poder; Freire conseguiu desenvolver ao mesmo tempo uma linguagem de esperança que trabalham conjunta e dialeticamente e que já mostraram ter obtido sucesso em ajudar gerações de excluídos e libertar-se.

A pedagogia de Freire é antiautoritária, dialógica e interativa, colocando o poder nas mãos de estudantes e trabalhadores. E, o mais importante, a pedagogia freireana situa a análise da vida cotidiana no centro do currículo. A tradução concisa do argumento básico de Freire em *Pedagogia do oprimido* é a de que o conhecimento é um ato dialógico – um ato político de conhecer. McLaren (1999) concebe que o papel de extrema relevância, ocupado por Freire na pedagogia crítica, pode ser atribuído ao seu modelo de conhecimento emancipatório enquanto práxis, cuja pedagogia é antiautoritária, dialógica e interativa, de modo a conferir poder nas mãos de estudantes e trabalhadores, e, o mais importante, conforme McLaren (1999), é o fato de a pedagogia freiriana situar a análise da vida cotidiana no centro do currículo, afirmando o referido autor que "a tradução concisa do argumento básico de Freire em *Pedagogia do oprimido* é a de que o conhecimento é um ato dialógico – um ato político de conhecer" (McLAREN, 1999, p. 25). Ao dissertar sobre a crucialidade de uma *práxis* pedagógica emancipadora e libertadora que empodere educadores e alunos no intuito de transformar a sua realidade, Freire (1973, p. 73 apud McLAREN, 1999, p. 25) alega que

Não pode existir verdadeiro diálogo a não ser que os interlocutores se engajem em pensamento crítico; pensamento que discerne uma solidariedade

de suas experiências com a relativamente "afortunada" classe trabalhadora canadense (pelo menos em comparação) (CASALI E NITA FREIRE, op. cit., 2007, p. 76).

indivisível entre o mundo e o povo e não admite dicotomia entre eles; pensamento que percebe a realidade como processo, como transformação, ao invés de como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que constantemente imerge na temporalidade, sem medo os riscos envolvidos. O pensamento crítico contrasta com o pensamento ingênuo, que vê o “tempo histórico como um peso, uma estratificação das aquisições e experiências do passado”, do qual o presente deve emergir normalizado e “bem comportado”. Para o pensador ingênuo, o importante é a acomodação a este “hoje” normalizado. Para o crítico, o importante é a contínua transformação da realidade.

McLaren (1999) explicita que a vida de Freire revela que o fato de ele promover um conceito de práxis revolucionária, pautado nas questões de mudança social e política, sua filosofia, apesar de reconhecida no meio educacional, sempre foi considerada controversa, especialmente por estabelecimentos de ensino na Europa e América do Norte.

Freire would have been the first to recognize that his work was often appropriated as a duplicitous, public relations move on the part of educational administrations. Clearly, it was the administration’s way of responding – ingenuously – to the growing popularity of Freire among socially conscious students, especially students of color (Leistyna, 1999). [...] Freire was respected as much by the most grass roots of students and social activist. Like Che, he had the reputation of being somebody who ‘walked the walk’ (McLAREN, 2000, p. 149).⁵⁰

McLaren (2000) afirma que a vida de Freire revela as marcas de uma sociedade injusta, centrada no poder e prestígio, a qual não admitia e nem compactuava por ser tão excludente e desigual. Segundo McLaren (2000, p. 148), "o status marginal de seguidores de Freire é, sem dúvida, devido ao fato de que Freire acreditava firmemente que a mudança educacional deve ser acompanhada por transformações significativas na estrutura social e política em que a educação ocupe o seu lugar".

De acordo com McLaren (2001), ao ter sua práxis pedagógica criticada por alguns estudiosos, por considerá-la utópica, assim como a de Paulo Freire, por ele considerado seu parente intelectual, McLaren (2001, p. 64) elucida que, na concepção de Freire, a utopia não é uma forma de idealismo, mas, sim, a dialética dos atos de denúncia e de anúncio, é o ato de denunciar a estrutura desumanizadora, que existe em torno de nós, e anunciar o processo de humanização. Por essa razão, portanto, a utopia também tem

⁵⁰ Freire teria sido o primeiro a reconhecer que o seu trabalho foi frequentemente apropriado de forma ambígua, movido pela jogada de relações públicas por parte das administrações educacionais. Claramente, foi a maneira engenhosa de resposta da administração à crescente popularidade de Freire entre os estudantes com consciência social, especialmente estudantes de cor (Leistyna, 1999). [...] Freire foi respeitado, tanto pela maior parte das bases de estudantes e ativista social. Como Che, ele teve a reputação de ser alguém que "trilhou o caminho" (McLAREN, 2000, p. 149).

comprometimento histórico. Prossegue McLaren (2001, p. 65) discernindo que "a utopia revolucionária, de acordo com Freire, tende a ser dinâmica e não estática, ela tende à vida e não à morte, ela tende ao futuro como um desafio à criatividade humana e não uma repetição do presente".

Ao falar sobre as suas convicções políticas e filosóficas, o filósofo inaugural da pedagogia crítica evidencia que

O que venho propondo, com base em minhas convicções políticas, em minhas convicções filosóficas, é um profundo respeito pela total autonomia do educador: O que venho propondo é um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos – uma identidade cultural que implica respeito pela língua do outro, cor do outro, gênero do outro, classe social do outro, orientação sexual do outro, capacidade intelectual do outro; que implica a capacidade de estimular a criatividade do outro. Mas essas coisas ocorrem em um contexto social e histórico, e não no ar puro e simples. Essas coisas ocorrem na história, e eu, Paulo Freire, não sou o dono da história (FREIRE, 1997, p. 307 apud McLAREN, 1999, p. 16).

McLaren (1999, p. 26) atesta que Paulo Freire "faz jus à sua reputação de educador crítico proeminente pela forma como foi capaz de colocar em primeiro plano os meios pelos quais *o pedagógico* (o encontro pedagógico localizado entre professor e aluno) se entremeia com o político (as relações sociais de produção na economia capitalista global)". Frisa também o referido autor que suas ideias foram cruciais para os teóricos críticos dos Estados Unidos, no sentido de ajudá-los a reconhecer que a ação pedagógica dominante, comumente vista nas suas escolas "democráticas", estava firmemente acorrentada a uma ordem social liberal-capitalista que reproduz a desigualdade em nível ideológico, por meio do contrato social lockeano, pelo qual relações assimétricas de poder são legitimadas sob a bandeira da agência autônoma e da livre competição no mercado capitalista (FREIRE – MACEDO, 1987 apud McLAREN, 1999, p. 28).

Quando McLaren (1999) assinala a influência de Freire na pedagogia crítica dos Estados Unidos, frequentemente acompanhada de abordagens de ensino/aprendizagem, inspiradas no trabalho de Dewey (1916) e Habermas, entre outros expoentes, o autor assevera que "o trabalho de Freire tem sido, incontestavelmente, a força impulsionadora dos esforços no sentido de desenvolver uma pedagogia crítica nos EUA" (McLAREN, 1999, p. 29).

E, ao discorrer com maior profundidade acerca da filosofia educacional dos interlocutores da pedagogia crítica, preconizada por Freire, bem como sua influência, McLaren (1999, p. 30) argumenta que

Tal pedagogia é um modo de pensar; de negociar e de transformar a relação entre o ensino em sala de aula, a produção do conhecimento, as estruturas institucionais das escolas e as relações sociais e materiais da comunidade mais ampla, da sociedade e do estado-nação (McLAREN, 1993). Desenvolvida por professores progressistas, tentando eliminar desigualdades de classe, ela ativou um amplo conjunto de iniciativas anti-sexistas, anti-racistas e anti-homofóbicas em termos de currículos e políticas. As pedagogias críticas de inspiração freireana na América do Norte cresceram a partir de vários desenvolvimentos teóricos, tais como os filosofias da libertação latino-americanas (McLAREN, 1993); a alfabetização crítica (MACEDO, 1994; LANKSHEAR – McLAREN, 1993); a sociologia do conhecimento (APPLE, 1985; FINE, 1990); a escola de Frankfurt da teoria crítica (GIROUX, 1985; McLAREN – IGORE, 1993; LATHER, 1995; ELLSWORTH, 1990); a educação bilíngue e bicultural (MORAES, 1996; DARDER, 1991; WINK, 1997; CUMMINS, 1986); a formação de professores (McLAREN, 1993); e a crítica cultural neomarxista (McLAREN, 1997; APPLE, 1996).

De acordo com os estudos de McLaren (1999), a pedagogia crítica foi assumida, em anos mais recentes, por educadores e educadoras influenciados pelos debates em torno do pós-modernismo e pós-estruturalismo (KINCHELOE, 1993; KANPOL, 1992; – GIROUX, 1995; GIROUX – McLAREN, 1989; McLAREN, 1995); estudos culturais (GIROUX – McLAREN, 1994; GIROUX *et al.*, 1997); e multiculturalismo (SLEETER e McLAREN, 1995; McLAREN, 1997). McLaren (1999, p. 30-31) destaca, porém, que a pedagogia freireana, ainda que com uma gama tão diversa de influência, em nível de vida em sala de aula, é frequentemente percebida, equivocadamente, como sinônimo de método global de alfabetização, de programas de alfabetização de adultos e das novas abordagens “construtivistas” para a questão do ensino-aprendizagem, baseadas no trabalho de Vygotsky. Contudo, adverte McLaren (1999), que nem todos esses programas podem ser classificados como necessariamente freireanos, de modo que necessitam ser julgados em relação à especificidade contextual de sua própria filosofia e práxis. E menciona que,

Enquanto os críticos frequentemente desprezam a concepção educacional de Freire por sua visão idealista de transformação social, seus apoiadores, e inclusive ele mesmo, têm reclamado que a pedagogia crítica tem sido muitas vezes domesticada e reduzida a métodos de aprendizagem centrados no aluno, esvaziados de crítica social. A pedagogia crítica – uma vez considerada pelos pusilânimes guardiães do sonho americano como objetivo de desdém – tornou-se tão completamente psicologizada, tão liberalmente humanizada, tão tecnologicizada, e tão conceitualmente pós-modernizada, que sua relação com as lutas de libertação mais amplas e com a ênfase dada por Freire à luta de classes revolucionária parece, atualmente, severamente atenuada, se não fatalmente terminada (McLAREN, 1999 p. 32).

Na visão de McLaren (1999), Paulo Freire pressupõe uma compreensão aguda dos padrões de distribuição e redistribuição, de forma a transformar e não só interpretar as estruturas econômicas ocultas que produzem as relações de exploração. Desse modo, McLaren (1999, p. 33) observa que,

Conseqüentemente, uma pedagogia freireana da libertação é totalizadora sem ser dominadora, no que sempre atende dialeticamente ao “ato de conhecimento” específico ou localizado, enquanto um processo político que se dá na arena conflitual maior das relações capitalistas de exploração, uma arena onde grandes grupos de pessoas, inegável e palpavelmente, sofrem privações e dores desnecessárias, devido à alienação e à pobreza.

De acordo com Casali e Nita Freire (2007), a concepção de mundo de Freire requer um diálogo consciente e intencional entre sujeitos afetuosos que sentem curiosidade pelos objetos a serem descobertos, sendo a diferença considerada o ponto de partida para a concretização desse diálogo. Segundo os autores, "A concepção de mundo de Paulo Freire - sua teoria da comunicação- tem por pilar fundamental a relação Eu-Tu Para ele, a existência de um eu e um você não tem sentido; o importante é a relação eu-tu, o que implica necessariamente na aceitação da diferença" (CASALI E NITA FREIRE, 2007, p. 77, tradução nossa).

Por conseguinte, McLaren (1999) pauta a amplitude dos benefícios que uma pedagogia crítica e libertadora pode proporcionar no sentido de que "uma pedagogia do oprimido envolve não apenas uma distribuição de recursos materiais, mas também uma luta com significados culturais em relação aos múltiplos lugares sociais de alunos e professores e suas posições no interior da divisão global do trabalho" (McLAREN, 1999, p. 33).

Em se tratando da acepção do termo "utopia", McLaren (2001, p. 63) pondera que "nunca há imagens absolutamente utópicas, apenas aquelas que possuem um poder latente". Ao se referir a Ernest Bloch, considerado um dos principais filósofos marxistas alemães do século XX⁵¹, e sobre o renomado educador Paulo Freire, McLaren (2001) afirma que ambos revelam o processo pelo qual a utopia pode ser entendida como forma de práxis. Dessa forma, McLaren (2001), conceitua, ao comparar a imaginação utópica de Freire e Bloch, que ela está presente nos dois, tendo potencial emancipatório e subversivo. Sublinha também o autor que "outro aspecto fundamental e comum do trabalho de Bloch e de Freire é a ênfase de ambos na relação entre a crítica e a esperança" (McLAREN, 2001, p. 64) e avalia que essa característica

⁵¹ Fonte consultada:

<http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt1/sessao6/Antonio_Rufino>. Acesso em 15 ago. 2016.

foi muito bem compreendida por Adriana Puigrós, uma educadora argentina. Segundo o escritor, ela argumenta que

Utopia está ligada à conscientização. Conscientização implica em utopia, porque quanto mais conscientizados nós somos, sugeria Freire, mais capazes seremos de ser anunciadores e denunciadores, porque toda denuncia e anuncio, e cada crítica consciente esta embebida em utopias. A consciência é ao mesmo tempo um processo de quebra da realidade e desmistificação (PUIGRÓS, 1988 apud McLAREN, 2001, p. 64).

Reporta McLaren (2001, p. 64) que, segundo a visão de Freire, "a utopia não é uma forma de idealismo, mas, sim, a dialética dos atos de denúncia e de anúncio, é o ato de denunciar a estrutura desumanizadora, que existe em torno de nós e anunciar o processo de humanização". Prossegue o escritor alegando que, "por essa razão, portanto, a utopia também tem um comprometimento histórico" (McLAREN, 2001, p.64).

McLaren (2001, p. 65) conclui o seu excerto de modo a elucidar que "a utopia revolucionária, de acordo com Freire, tende a ser dinâmica e não estática, ela tende à vida e não à morte, ela tende ao futuro como um desafio à criatividade humana e não uma repetição do presente".

Como aponta Zemelman (1987 apud Huerta- Charles & Pruy, 2007), é necessária uma utopia possível para a reconstrução da realidade. Nesse sentido, o autor concebe que

[...] necesitamos sacar provecho de nuestra capacidad crítica de comprensión para reconstruir nuestras realidades hacia utopías viables. Una utopía posible – y necesaria – podría definirse en términos más humanos, justos y esperanzados y naturales (ZEMELMAN, 1987 apud HUERTA-CHARLES & PRUYN, 2007, p. 105).⁵²

Evidencia McLaren (2001), portanto, a importância de praticarmos a utopia, mas, segundo ele, "não uma utopia idealista e abstrata, mas a utopia do possível real" (McLaren, 2001, p. 10), que foi praticada de forma intensa e concreta pelos líderes revolucionários Che e Paulo Freire que tanto inspiraram os seus ideais revolucionários.

A preocupação do educador e pesquisador Peter McLaren com os oprimidos e marginalizados, assim como a sua militância e empenho em fazer do mundo um lugar mais justo e digno, não se restringe aos Estados Unidos. Pelo contrário, amplia-se e difunde-se a

⁵² Necesitamos tirar proveito da nossa capacidade crítica de compreensão a fim de reconstruirmos as nossas realidades em utopias viáveis. Uma utopia possível- e necessária- poderia ser definida em termos mais humanos, justos e esperançosos e naturais (ZEMELMAN,1987 apud HUERTA- CHARLES & PRUYN, 2007, p. 105, tradução nossa).

todas as pessoas dispostas a promover uma mudança revolucionária sociopolítica, econômica e cultural em suas vidas e na vida de outras pessoas. Por conseguinte, sua filosofia de vida, obra e influência serão objeto de estudos da nossa próxima seção.

3. A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL DE PETER MCLAREN

Nesta seção buscaremos apresentar, com maiores detalhes, a proposta de educação multicultural de Peter McLaren, com destaque à questão da branquitude e quais são os impactos na subjetividade de negros e brancos.

Peter McLaren, considerado um dos principais teóricos educacionais e críticos culturais, julga, de extrema importância, o multiculturalismo propiciar condições reais e palpáveis de igualdade sociocultural e econômica, por meio da equidade educacional. Essa é, para ele, uma ampla concepção universal, que independe de fronteiras geográficas, centrada na dignidade humana.

Ao pontuar a influência e divulgação de suas obras pelo mundo, De Alba e Arenas (apud HUERTA-Charles & PRUYN, 2007, p. 113) argumentam que

Es verdad que McLaren es uno de los raros académicos del primer mundo que se ha atrevido a generar una relación intercultural profunda, fuerte y apasionada con los académicos latinoamericanos, manteniendo al mismo tiempo su identidad. Empezó valerosamente esta tarea a comienzos de los años noventa, y desde entonces muchos de sus libros han sido traducidos al español, y muchos académicos y estudiantes latinoamericanos han escuchado sus conferencias por todo el continente. Al mismo tiempo, Peter ha estudiado e incorporado a su obra el trabajo de muchos autores latinoamericanos —y otros internacionalistas—, entre los que se cuentan Freire, Macedo, Guevara y De Alba.⁵³

É imprescindível, pois, considerar o porquê de tamanha influência e impacto da vida e obra de Peter McLaren, na vida de diversos estudantes e profissionais da educação que primam por um mundo melhor. Em função disso, De Alba e Arenas (2007, p. 108) justificam que,

Para nosotros, siempre será un desafío interpretar el trabajo de McLaren. Se trata indudablemente de un arquitecto intelectual, un académico valiente, un combatiente social y un trabajador de la cultura con fundamentos teóricos en el materialismo histórico. Tiene un fuerte compromiso con la creación de condiciones revolucionarias (incluyendo a las políticas de identidad y el

⁵³É verdade que McLaren é um dos raros estudiosos do primeiro mundo que se atreveu a criar uma relação intercultural profunda, forte e apaixonada com acadêmicos latino-americanos, mantendo a sua identidade ao mesmo tempo. Ele se comprometeu corajosamente a desempenhar esta tarefa no início dos anos noventa, e desde então muitos dos seus livros foram traduzidos em espanhol e muitos acadêmicos e estudantes latino-americanos tem ouvido as suas palestras em todo o continente. Ao mesmo tempo, Peter tem estudado e incorporado em seu trabalho o trabalho de muitos autores latino-americanos- e outros internacionais, incluindo Freire, Macedo, Guevara e De Alba (DE ALBA & ARENAS, 2007, p. 113, tradução nossa).

análisis de diferencias) dentro de las cuales los desposeídos puedan liberarse a sí mismos por medio de la praxis.⁵⁴

As referidas autoras argumentam que os educadores podem estar a favor de McLaren ou contra a sua concepção pedagógica, mas não podem desconhecer o seu trabalho, por toda a sua amplitude e importância no meio acadêmico. Assim sendo, de acordo com De Alba e Arenas (op. cit., p. 108, tradução nossa), "Eles podem estar de acordo ou não com as suas interpretações dos eventos que ocorrem nas atuais realidades sociais capitalistas. [...] No entanto, não podem ser indiferentes ao seu trabalho".

De Alba e Arenas (op. cit.) discorrem que tanto como professor, intelectual e escritor, com incontestável êxito acadêmico nos contextos educativos norte e latino-americanos, McLaren tem desempenhado papel significativo na construção do panorama político-pedagógico do nosso tempo. Nas palavras das autoras, suas obras

[...] han tenido una vasta lectura mundial, con un impacto particularmente fuerte en los Estados Unidos y América Latina. Por medio de sus libros, ensayos y discursos, McLaren ha forjado el camino de formas liberadoras de educación y revisado los temas, obras y autores relacionados con las principales cuestiones de la pedagogía crítica y su práctica, tal como se desarrollan en los Estados Unidos. Se ha visto comprometido con este trabajo por más de dos décadas. Su logro superlativo, creemos nosotras, ha sido el de ofrecer a los estudiantes condiciones pedagógicas que favorecen la superación personal – entre las que se cuenta un lenguaje de análisis social y crítica cultural – con el fin de alentar en activismo social informado (DE ALBA, ARENAS, op. cit., p. 109).⁵⁵

Ao abordar o papel da escola na sociedade, McLaren (2000a) alega que "escolas e universidades estão se tornando crescentemente mecanismos de oferta planejados para satisfazer um mercado mundial cada vez mais competitivo" (SHOLLE & DENSKI, no prelo apud McLAREN, 2000a, p. 28).

⁵⁴ Para nós, é sempre um desafio interpretar a obra de McLaren. Este é, sem dúvida, um arquiteto intelectual, um valente estudioso, um lutador social e um trabalhador da cultura com bases teóricas fundadas no materialismo histórico. Ele tem um forte compromisso com a criação de condições revolucionárias (incluindo políticas de identidade e análise das diferenças) em que os despossuídos podem libertar-se por meio da *práxis* (DE ALBA E ARENAS, 2007, p. 108, tradução nossa).

⁵⁵ [...] Têm uma vasta leitura global, com um impacto particularmente tido com uma vasta leitura global, com um impacto particularmente forte nos Estados Unidos e na América Latina. Através de seus livros, ensaios e discursos, McLaren forjou o caminho de formas libertadoras da educação e temas revisados, obras e serviços relacionados com as principais questões da pedagogia crítica e sua prática, tal como se desenvolveram nos autores dos Estados Unidos. Tem sido comprometido com este trabalho há mais de duas décadas. Sua realização superlativa, acreditamos, tem sido a de proporcionar aos alunos condições educacionais que favoreçam sua superação pessoal - incluindo a linguagem da análise social e crítica cultural - a fim de incentivar o ativismo social esclarecido (DE ALBA, ARENAS, op. cit., p. 109, tradução nossa).

Desse modo, Peter McLaren (2000a) conclui que a informação tornou-se a mercadoria mais valiosa, assim como a habilidade de manipulá-la. E, portanto, "atualmente a resposta é ensinar aos estudantes nas escolas como se 'metacomunicarem' e como aprenderem 'meta-habilidades' de forma que possam se adaptar ao mundo tecnológico em transformação" (McLAREN, 2000a, p. 33).

Por meio desse excerto, McLaren (2000a) denuncia a individualização das subjetividades e a clivagem da identidade cultural dos alunos por serem incentivados pelas instituições educacionais a se "metacomunicarem" (grifo do autor) e estarem voltados a si mesmos e à cultura do consumo, demandada pelas novas tecnologias, perante a qual as informações são inúmeras, porém o conhecimento encontra-se limitado.

Segundo McLaren (2000b, p. 77), "Freire e seus colegas lembram-nos de não entrar em controvérsias sobre a diferença, mas, em vez disso, sermos encorajados a dialogar sobre a diferença". Diante dessas acepções, McLaren (2000b) explicita que a universidade é convidada a tornar-se verdadeiramente plural e dialógica, de modo que os estudantes aprendam de fato a entender contextos e não sejam apenas levados a ler textos. Em função disso, "um lugar em que os educadores sejam levados a aprender a falar sobre as experiências dos estudantes, e, então, formatar essa conversa em uma filosofia da aprendizagem e uma prática da transformação" (McLAREN, 2000b, p. 77).

Para McLaren (2000a, p. 49), "os/as criticalistas precisam oferecer aos seus estudantes um tipo de 'genealogia reflexiva', que possa tornar senso comum, o conhecimento naturalizado e transformá-los em novas possibilidades de reflexão". Com base em McLaren (2000a), podemos inferir que precisamos questionar de forma crítica nossas formações enraizadas, dadas como únicas e inquestionáveis.

O que se constata, segundo McLaren (1997, p. 266), é que "os esforços atuais de reforma demonstram uma falta de vontade de construir e sustentar um projeto político claramente articulado, no qual a pedagogia possa ser relacionada à criação de práticas educacionais e referentes morais necessários para a construção de uma esfera pública democrática". Diante desse fato, o autor afirma que o ensino sempre se realiza em relação a um regime particular de verdade ou lógica de dominação, além do que o fato de adquirir conhecimento não oferece aos estudantes uma reflexão sobre o mundo, contudo cria, conforme McLaren (1997, p. 266), "uma representação específica do mundo que só é entendida numa configuração ideológica particular, em formações sociais ou sistemas de mediação".

Apesar de McLaren (1997) concordar que a afirmação de que não podemos jamais escapar à ideologia possa ser verdadeira, ele esclarece a necessidade de o professor revelar como é construída e legitimada a subjetividade, que ocorre por meio de discursos pedagógicos hegemônicos, e, eventualmente, desafiar as relações imaginárias que os estudantes vivem em relação às condições simbólicas e materiais de sua existência.

McLaren (1997) pontua que as educadoras devem fazer das salas de aula espaços críticos que realmente ameacem a obviedade da cultura, ou seja, a maneira como a realidade é realmente construída como uma coleção de verdades inalteradas e relações imutáveis. Em função disso, devem escavar, de forma crítica, os conhecimentos subjugados daqueles que foram marginalizados e abandonados, cujas histórias de sofrimento e esperança raramente são tornadas públicas.

Quando discorre sobre o panorama educacional de nossa sociedade capitalista neoliberal, McLaren (1997) aponta a difícil situação em que se encontram hoje educadores e estudantes, de modo a citar algumas consequências oriundas desse fato como o analfabetismo desenfreado, as crescentes taxas de abandono escolar dos menos favorecidos social e economicamente, resultando em um dramático aumento da violência e desespero. Então, McLaren (1997, p. 43-44) argumenta que,

[...] À medida que falhamos em considerar a possibilidade de ação política ou em exercitar nossa habilidade para intervir no mundo, nossos sonhos deslizam pelo domínio da ética e continuam a ser manufaturados em uma cultura de frenesi consumista nunca desafiada e de destruição moral. Hoje, mais do que nunca, precisamos de uma teoria pedagógica que seja capaz de contra-atacar a investida da Nova Direita contra escola, que argumenta que o vocabulário moral da pedagogia crítica sendo esquerdista e socialista deve ser extirpado. Os repetidos ataques das ideologias reacionárias, sendo eles trazidos a nós através da injusta crítica contra as escolas, escândalos com armas, diplomacia onde manda o revólver ou pastores na televisão famintos pelo poder corporativista, normalizaram a ganância o direito de ser racista, a lógica do interesse em si mesmo, um desejo pelo lucro privado e um ódio contra o dissidente consciencioso.

Dessas acepções, o referido autor prossegue o seu excerto sobre a necessidade pungente de a educação ser resignificada, de modo a inferir que,

À medida que as escuras e ambivalentes asas da História batem sobre o palco da nossa era, onde a esperança é mantida refém, a justiça está acorrentada ao altar da acumulação de capital e as boas obras de nossa cidadania coletiva são apagadas pelo desespero, procuramos ansiosamente uma nova visão do que deveria significar a educação (McLAREN, 1997, p. 44).

Tomando por base o supracitado, McLaren (1997, p. 44) conceitua que, "para os professores, isto significa que devemos começar cãndida e criticamente a enfrentar a cumplicidade de nossa sociedade com as raízes e estruturas de desigualdade e injustiça". Isso significa também que, como professores, devemos enfrentar nossa própria culpa na reprodução da desigualdade do nosso ensino e que devemos lutar para desenvolver uma pedagogia equipada de forma a gerar resistência tanto moral quanto intelectual à opressão, que estenda o conceito de pedagogia além da mera transmissão de conhecimento e capacidade e o conceito de moralidade além das relações interpessoais. É disso que trata a pedagogia crítica (McLAREN, 1997, p. 44).

Dentre muitos autores que compartilham as ideias de Peter McLaren, Candau (2012) também considera urgente o fato de haver resignificação expressiva na educação. Segundo Candau (2012, p. 58), é necessário, então, "reinventar a escola" (Candau, 2000), pois, na opinião da autora, trata-se de conceber o profissional da educação, cujo papel é central, fundamentalmente como um agente sociocultural.

Experiente e atuante no contexto educacional brasileiro como professora e pesquisadora⁵⁶, Candau (2012, p. 57) atesta que, em tempos em que novos desafios nos interpelam, as respostas já definidas e experimentadas não dão conta de oferecer referentes mobilizadores de saberes, valores e práticas educativas que estimulem a construção de subjetividades e identidades capazes e assumir a complexidade das sociedades multiculturais em que vivemos, dialogar com as diferenças, afirmar uma cidadania plural e intercultural que supere a fragmentação e colaborar para um projeto de sociedade em que igualdade e diferença se articulem.

A autora concebe que nos inclinamos, como educadores, a assumir uma visão uniforme dos sujeitos e a adequar nosso ensino a uma visão homogeneizadora e unívoca. De acordo com a sua concepção educacional, Candau (2012, p. 60) assevera que

Basta entrar em uma sala de aula do ensino fundamental com um olhar sensível às diferenças para que se evidencie a inadequação desta perspectiva. As crianças e adolescentes “explodem” este modo de encará-los. Apresentam formas de expressar-se, comportar-se, situar-se diante de distintas situações que questionam nossas formas habituais, socialmente construídas, de lidar com elas. Diferenças de gênero, físico-sensoriais, étnicas, religiosas, de contextos sociais de referência, de orientação sexual,

⁵⁶ Fonte consultada:

<http://www.lamparina.com.br/autor_detalle.asp?idAutor=Vera%20Maria%20Ferr%E3o%20Candau>. Acesso em: 27 ago. 2016.

entre outras, se visibilizam e expressam nos cenários escolares cada vez com maior força. Os educadores e educadoras nos manifestamos muitas vezes desconcertados com nossos alunos e alunas, diante desta explosão das diferenças.

Desse modo, Candau (2012) pauta que tendemos, frequentemente, a encarar a diferença de forma negativa e que, na atualidade educacional, os/as alunos/as estão exigindo de nós, educadores/as, novas formas de reconhecimento de suas alteridades, de atuar, negociar, dialogar, propor e criar. E, portanto, estamos desafiados a superar uma visão padronizadora de suas identidades, proporcionando a abertura de espaços que nos permitam compreender essas novas configurações identitárias, plurais e fluidas, presentes nas nossas escolas e na nossa sociedade em geral.

Em função disso, a descrição caricatural do chamado “quadro-negro, verde ou branco” em uma das paredes, as carteiras enfileiradas diante dele, indicando que todos devem olhar para aquele personagem, nós, professores/as, que, em alguns instantes entrarmos para “dar” a nossa aula, deverá ser repensada e revista. McLaren (1991) também cita a necessidade de o professor rever toda a sua postura e gestos corporificados a fim de se impor em sala de aula diante de seus alunos, bem como o ritual que lhes é imposto de modo taxativo.

Candau (2012, p. 61) destaca que "certamente de modo matizado em muitas situações, com maior frequência de exposições dialogadas, alguns trabalhos em grupos, utilização de filmes, apresentações em *PowerPoint* utilização de outras mídias que 'modernizam' mas não rompem com o chamado ensino frontal".

A referida autora adverte que algumas expressões historicamente usadas como “somos todos brasileiros”, “somos todos iguais” são expressões muitas vezes utilizadas para superar conflitos e não reconhecer desigualdades e discriminação, servindo, desse modo, para negar e/ou silenciar as diferenças.

Ao discorrer sobre o contexto educacional, Mészáros (2007, p. 108) ressalta que "poucos negariam hoje que a educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados". Alega o autor, portanto, ser imprescindível uma reformulação significativa da educação que vise à transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. E avalia que

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu –no seu todo– o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema

capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma "internacionalizada" (i.e. aceite pelos indivíduos "educados" devidamente) ou num ambiente de dominação estrutural hierárquica e de subordinação reforçada implacavelmente (MÉSZÁROS, 2007, p. 114).

De acordo com essa perspectiva, nas palavras de Mézáros (2007, p. 116), torna-se bastante claro que "a educação formal não é a força ideologicamente *primária* (grifo do autor) que cimenta o sistema capitalista; nem é capaz de, *por si só* (grifo do autor), fornecer uma alternativa emancipadora radical". O autor evidencia o seu pensamento de modo a argumentar que "uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto for capaz a partir de dentro e através dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados" (MÉSZÁROS, 2007, p. 116).

Na visão de McLaren (1997, p. 302), "parte da solução para entender a política da mudança educacional, é ir além de uma política de representação para uma política de transformação". Segundo ele, os professores se esquecem, de forma frequente, de que o corpo é o sítio da subjetividade, assim como da identidade individual e coletiva, tanto quanto da linguagem. Desse modo, o autor reitera que,

Quando esquecemos como as nossas identidades são incorporadas, ignoramos o domínio da cultura popular e dos prazeres populares e maneira pela qual os estudantes investem suas identidades em práticas sociais cotidianas. Falhamos então, em entender como formas da cultura popular podem romper as convenções opressivas da ordem social (McLAREN, 1997, p. 303).

Ou seja, para McLaren (1997), torna-se de extrema importância que as educadoras e trabalhadoras culturais tenham a sensibilidade de perceber e valorizar a cultura popular de seus alunos, de modo a considerar a questão de como o mundo social é por eles experienciado, mediado e produzido. E, assim sendo, propõe uma pedagogia que tome como ponto de partida os problemas e necessidades dos educandos, por meio de um processo de ensino/aprendizagem crítico, engajado, pessoal e social.

De acordo com a concepção de Nita Freire (apud McLaren, 2000b), ao fazer a apresentação à edição brasileira da obra de McLaren, intitulada *Multiculturalismo Revolucionário*, "É preciso resgatar urgentemente a agência humana e a dignidade de um povo ultrajado". Com essa finalidade, McLaren propõe pensar o papel do educador:

Como um educador crítico, estou comprometido em criar novas zonas de possibilidade em minha sala de aula, novos espaços onde se possa lutar por relações sociais democráticas e onde, os estudantes possam aprender a situar-se criticamente em suas próprias identidades em meio, por exemplo, às políticas atuais de fetichismo da mercadoria produzidas pelo consumismo global, para desenvolver novas formas de agência coletiva que escapem da ilusão do sujeito revolucionário unificado (PELLANDA apud McLAREN, 2000b).

Argumenta, com relação à identidade de mercado nos "tempos novos" (grifo do autor), a ocorrência de um particular zoneamento do espaço subjetivo, uma segmentação e clivagem da identidade, uma reinstrumentalização da experiência subjetiva (modelos pessoais de identificação), muitos dos quais são reflexo de uma economia degradante que existe no limiar da produção fordista moderna (McLAREN, 2000a, p. 184).

Ao mencionar os desafios que essa sociedade atual, centrada na lógica do mercado, impõe à escola, Candau (2012, p. 59) chama a atenção para a seguinte questão: "entre saberes e culturas, o que ensinar?". Em função disso, Vera Candau (2012, p. 59) aponta que

a reflexão pedagógica, e, de forma mais específica, a teoria curricular, nos últimos anos vem questionando fortemente essa concepção específica do contexto escolar segundo a qual o cruzamento entre os diferentes saberes, cotidianos e/ou sociais e científicos, referenciados a universos plurais, acontece no cotidiano escolar em processos de diálogo e confronto, permeados por relações de poder (CANDAU, 2012, p. 59).

Desse modo, Candau (2012) destaca que o conhecimento escolar não é inquestionável e neutro, a partir do qual os professores configuram o ensino, por tratar-se de uma construção permeada por relações sociais e culturais, processos complexos, segundo ela, de transposição e recontextualização didática, bem como dinâmicas que têm de ser resignificadas de forma contínua.

Nesse sentido, Peter McLaren (1997, p. 253) assevera que "a voz do professor reflete os valores, ideologias e princípios estruturais que os professores usam para entender e mediar histórias, culturas e subjetividades".

Em função disso, Peter McLaren (2000a) propõe a existência de uma narratologia pós-colonial que encoraje as pessoas oprimidas a contestarem as histórias fabricadas para elas por "estrangeiros", de modo a construir contra-histórias que dão formato e direção para a prática da esperança e para a luta por políticas emancipatórias da vida cotidiana. Na sua interpretação, "trata-se de uma pedagogia que busca exorcizar, do corpo social, as patologias

invasoras do racismo, sexismo e privilégio de classe" (GIROUX e McLAREN, 1986a apud McLAREN, 2000a, p. 191).

Com base no supracitado, McLaren (1991), propõe, portanto, um "currículo emancipatório" em vez de um "currículo oculto", termo usado pelo autor para designar o que, segundo ele, representa o "lado escuro da escolarização". Dessas acepções, o referido autor define o que o currículo oculto significa, segundo a perspectiva dos teóricos críticos da educação:

o currículo representa muito mais do que um programa de estudo, um texto de sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isto, ele representa a *introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente.*

[...] em geral, os teóricos críticos da educação estão preocupados em como descrições, discussões e representações em livros-textos, materiais curriculares, conteúdo de curso e relações sociais incorporadas em práticas de sala de aula beneficiam os grupos dominantes e excluem os subordinados. Em relação a esta questão, eles frequentemente se referem ao *currículo oculto* (McLAREN, 1997, p. 216).

Desse modo, McLaren (1997) assevera que o currículo oculto ou o "não-dito pedagógico" (grifo do autor), na verdade, não representa algo inédito, embora, conforme o autor, os aparelhos ideológicos do Estado o tenham transformado em um negócio mais sofisticado. De acordo com o autor:

Sua função é de modo geral a mesma das fases iniciais do capitalismo industrial: a tentativa de deformar o conhecimento num conjunto discreto e descontextualizado de habilidades técnicas agrupadas para servir aos interesses das grandes empresas, da mão-de-obra barata e da conformidade ideológica. De fato, num momento em que o salário real vem sendo persistentemente cortado, os estudantes estão sendo preparados para tornarem-se os síndicos do estado capitalista – um estado desestabilizado pela constante territorialização e reterritorialização de capital, e cujo poder é crescentemente facilitado pelo rápido movimento da informação, o que permite retornos instantâneos nos mercados financeiros (McLAREN, 1997, p.72-73).

Por toda alienação e exclusão causadas pelo uso indevido de um currículo oculto nos ambientes escolares, McLaren (1997) assinala a necessidade de as educadoras não só terem consciência de como o fracasso escolar é estabelecido e culturalmente mediado, contudo lutarem, dentro e fora das instituições de ensino, contra a injustiça social e econômica. Assim sendo, McLaren (1997, p. 248) sustenta que "qualquer currículo emancipatório deve enfatizar

a experiência dos alunos, que está intimamente ligada com e a formação da identidade. Os educadores críticos devem aprender como entender, afirmar e analisar tal experiência".

Podemos inferir, com base em Peter McLaren e nos autores citados, que perceber a escola, o currículo, bem como a população negra foi excluída de participar das questões sociais e culturais mais substanciais e abrangentes, requer um estudo pautado no viés do multiculturalismo crítico, preconizado por McLaren, para que a educação seja resignificada e se torne de fato libertadora.

Por conseguinte, entendemos a viabilidade no atual panorama sociopolítico, cultural e pedagógico, de uma *práxis* docente engajada, politizada e transformadora, a fim de possibilitar, aos educandos, a construção de uma consciência crítica e emancipadora, pautada na vertente da pedagogia crítica e revolucionária. Nesse sentido, abordaremos essa questão, na continuidade.

3.1. POR UM MULTICULTURALISMO CRÍTICO E REVOLUCIONÁRIO: A PRÁXIS DOCENTE NOS "TEMPOS NOVOS"

Embasados em uma concepção multicultural crítica educacional, concebemos que, nesses "tempos novos" (McLAREN, 2000a) ou "novos tempos" (CANDAU, 2012) em que se encontra a sociedade do século XXI, é interessante considerarmos a questão da diversidade, tão candente em nossos estabelecimentos de ensino, de modo a abordar a relação entre educação e cultura, assim como a identidade profissional e o papel dos (as) educadores (as) na sociedade.

Portanto, de acordo com Vera Maria Candau (2012, p. 63), "ser professor/a hoje supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, do 'ofício de professor/a', e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos/as". Isto é, Candau afirma que, mediante essa crise educacional generalizada, o modelo tradicional de educação não condiz mais com a realidade vigente e por isso a escola necessita "ser reinventada" e reitera a importância de refletirmos, como educadores, sobre que concepção de qualidade da educação estamos assumindo.

Contudo adverte Candau (2012) que "a expressão qualidade da educação, ao mesmo tempo em que explicita um aparente consenso, também admite distintas interpretações e encobre diferentes marcos conceituais e políticos de conceber a educação, relacionando-a com o tipo de sociedade e cidadania que se quer construir". Trata-se, portanto, conforme a autora,

"de uma expressão polissêmica, de um conceito socialmente construído e em constante reformulação, que suscita polêmicas e debates entre os educadores e na sociedade em geral" (CANDAU, 2012, p. 64).

E prossegue a sua explanação de modo a afirmar que,

Em contextos democráticos como o nosso, a qualidade da educação é objeto de continuas negociações, disputas e revisões e apresenta um caráter multidimensional.

O que está em jogo atualmente é o confronto entre distintas concepções da qualidade da educação, que têm a ver com os diferentes modos de entender as relações entre educação, escola e sociedade (CANDAU, 2012, p. 64).

A autora tece, então, uma crítica ao nosso sistema educacional, de maneira a argumentar que a busca da qualidade supõe maior ajuste do mesmo a essas necessidades, ficando a educação reduzida a uma função fundamentalmente econômica, a de capacitar o “capital humano” necessário ao modelo econômico vigente. Dessa forma, Candau (2012, p. 65) "afirma a centralidade do conhecimento científico e dos saberes valorizados pela sociedade dominante. Enfatiza o domínio das tecnologias de informação e comunicação. Esta é a visão que, com distintos matizes e revestida de linguagens plurais, vem informando as políticas educacionais atuais".

Candau (2012) reporta que muitas e diversas são as leituras sobre o mundo atual, assim como as perspectivas e ênfases, no entanto é possível afirmar que é cada vez mais consonante a afirmação de que a dimensão cultural constitui um elemento configurador fundamental destes novos tempos. Conforme a autora, Stuart Hall (1997, p. 97 apud CANDAU, 2012, p. 67) é especialmente incisivo nessa perspectiva:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural.

Segundo Candau (2012, p. 67), "as lutas pelo poder adquirem cada vez mais um caráter cultural e não podem ser reduzidas a sua dimensão econômica e política". É possível afirmar que essas dimensões estão, conforme alega a autora, inter-relacionadas com a dimensão simbólica e cultural, não podendo ser dissociadas. Ressalta a autora que o relatório anual do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, p. 22 apud

CANDAUI, p. 68) de 2004, intitulado *Liberdade Cultural num mundo Diversificado*, veio reiterar essa posição, de modo a assinalar a importância das questões culturais para os processos de desenvolvimento:

Em todo o mundo as pessoas são mais afirmativas para exigir respeito pela sua identidade cultural. Muitas vezes, o que exigem é justiça social e mais voz política. Mas não é tudo. Também exigem reconhecimento e respeito... E importam-se em saber se eles e os filhos viverão em uma sociedade diversificada, ou numa sociedade em que se espera que todas as pessoas se conformem com uma única cultura dominante.

Outro exemplo citado pela autora refere-se à discussão acalorada que a implantação de políticas de ação afirmativa tem suscitado entre nós, especialmente quando referidas às questões étnicas. De acordo com a interpretação de Candau (2012), essas políticas, implantadas em sociedades marcadas por fortes desigualdades e mecanismos de exclusão, estão voltadas ao favorecimento do acesso às mulheres, à população indígena, aos afrodescendentes ou outros grupos excluídos ou objeto de discriminação, a direitos básicos peculiares a todos os seres humanos. Candau (2012) ressalta a relevância do papel da educação e, particularmente, das escolas, de modo a declarar que "trabalhar a questão do imaginário coletivo, das mentalidades, das representações das identidades sociais e culturais presentes na nossa sociedade é um aspecto especialmente relevante que estamos chamados como educadores e educadoras a incorporar com força" (CANDAUI, 2012, p. 69).

Conforme a autora, essas questões nos colocam diante da necessidade de nos aprofundarmos na compreensão das relações entre educação e cultura/s, especialmente no contexto em que vivemos. Segundo Candau (2012, p. 69),

Partimos da afirmação de que não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Neste sentido não é possível conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", isto é, em que nenhum traço cultural específico a configure. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura/s. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação.

Uma primeira aproximação a essa problemática nos vem dada pelos inúmeros trabalhos de autores com diferentes orientações teórico-metodológicas, que têm analisado e denunciado o caráter em geral padronizador, homogeneizador e monocultural da educação, especialmente presente no que designamos como *cultura escolar e cultura da escola* (FORQUIN, 1993 apud CANDAUI, 2012, p. 70).

Essa afirmação constata, de acordo com os estudos da referida autora, que na atualidade essa consciência do caráter monocultural da escola encontra-se cada vez mais presente, assim como a da necessidade de se propor uma ruptura com ele, de forma a construir práticas educativas em que as questões da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes. Candau (2012) argumenta também sobre a importância de uma concepção diferente da escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos, resultando, assim, em uma nova compreensão das relações entre educação e cultura/s. Para Pérez Gómez, (1994; 2001 apud CANDAU, 2012, p. 70), "a escola deve ser concebida como um espaço ecológico *de cruzamento de culturas*" (grifo da autora), cuja responsabilidade específica que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações. Segundo a concepção educacional do professor,

O responsável definitivo da natureza, do sentido da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (PEREZ GÓMEZ, 2001, p.17 apud CANDAU, 2012, p. 71).

Candau (2012, p. 71) concebe que, "no momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje". Para Giroux (1995, p. 88 apud CANDAU, 2012, p. 71),

Os/as educadores/as não poderão ignorar no próximo século as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os alunos/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, *high tech* e racialmente diverso que em qualquer época da história.

Constatamos, portanto, a previsão assertiva de Giroux na sua obra publicada no século XX, ano 1995, concernente ao futuro das questões multiculturais, pelo fato de os educadores terem que lidar com a diversidade cada vez mais presente no contexto socioeducacional do século XXI, assim como com a globalização e a expansão tecnológica. Por conseguinte, tanto os (as) trabalhadores (as) culturais quanto os (as) estudantes terão que estar preparados e abertos a essas questões, de forma a enfrentar um mundo cada mais competitivo, desigual e excludente.

Não podemos perder de vista que as próprias sociedades criam, por meio de poderosos mecanismos de produção de imagens, representações de si mesmas. Nesse sentido, podemos encontrar países, por exemplo, os Estados Unidos e o Brasil, que, apesar de todos os esforços para criarem uma unidade nacional em seus respectivos territórios, sempre tiveram, de si, uma imagem de sociedades pluriétnicas, contrariamente a países, por exemplo, a França, que só recentemente foi obrigada a reconhecer a referida pluralidade no interior de sua sociedade (GONÇALVES e SILVA, 2006, p. 22).

Conforme os referidos autores (2006), esses exemplos mostram como se dá a relação de independência entre ação coletiva, produção científica e contexto sócio-histórico. Eles citam que, assim sendo, os cientistas sociais buscam compreender os problemas postos por suas respectivas sociedades, de modo que a diversidade cultural se constitui, portanto, em um problema, posto que a convivência humana é marcada por conflitos dramáticos, motivados por preconceitos e discriminações étnicas, de gênero, de preferências sexuais, de gerações, entre outros. Gonçalves e Silva (2006, p. 22) alegam que, "quanto mais os conflitos se adensam, mais eles exigem dos grupos em questão uma ação coletiva com vistas a interferir nos padrões de dominação, mais os atores sociais interferem na realidade social, mais questões são colocadas aos cientistas sociais". Pontuam os mesmos que esse ciclo tem-se renovado a cada década.

José Ricardo Oriá Fernandes (2005) assevera que muitos antropólogos, historiadores e cientistas sociais, a exemplo de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo e, mais recentemente, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Roberto da Matta, Alfredo Bosi e Renato Ortiz, já se preocuparam em definir e compreender a cultura brasileira em suas múltiplas dimensões. Explicita Oriá (2005) que todos, cientes de suas diferentes posições político-ideológicas, são unânimes em admitir que a característica marcante de nossa cultura é justamente a riqueza de sua diversidade, que resultou de nosso processo histórico-social, bem como das dimensões continentais de nossa territorialidade.

Nesse sentido, o autor evidencia que seria mais adequado falarmos em "culturas

brasileiras”, no lugar de “cultura brasileira”, pela pluralidade étnica que contribuiu para a sua formação. Desse modo, salienta que as palavras do antropólogo Darcy Ribeiro são bastante elucidativas, quando diz que

Surgimos da confluência, do entrecchoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos.

(...) A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória européia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos (RIBEIRO, 1995 apud ORIÁ, 2005, p. 379).

No entanto o referido autor argumenta que, apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços (ORIÁ, 2005, p. 379).

De acordo com os estudos de Oriá (2005, p. 379), "uma análise mais acurada da história das instituições educacionais em nosso país, por meio dos currículos, programas de ensino e livros didáticos mostra uma preponderância da cultura dita 'superior e civilizada', de matriz européia". Tais afirmações demonstram que os livros didáticos, sobretudo os de história, ainda estão pautados em uma concepção positivista da historiografia brasileira, que privilegiou o relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, de maneira a ocultar a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Oriá (1996 apud ORIÁ, 2005, p. 380) pontua que, "na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros. Quando aparecem nos didáticos, seja através de textos ou de ilustrações, índios e negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada". Ao discorrer sobre como o conteúdo programático de história vem sendo trabalhado na escola, Oriá (2005, p. 380) menciona que,

Apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Inicia-se o estudo da chamada “História do Brasil” a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como des-bravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Oculta-se, no entanto, o genocídio e etnocídio praticados contra as populações indígenas no Brasil[...]

Os africanos, que aportaram em nosso território na condição de escravos, são

vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos de nosso processo histórico.

Em função disso, Oriá (2005) elucida que a cultura dessas minorias é vista e abordada, de forma folclorizada e pitoresca, como um simples legado, deixado por índios e negros, contudo é dada ao europeu a condição de portador de uma “cultura superior e civilizada” (grifo do autor). Segundo o autor, "os currículos e manuais didáticos que silenciam e chegam até a omitir a condição de sujeitos históricos às populações negras e ameríndias, têm contribuído para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos sociais mais pobres" (ORÍÁ, 2005, p. 380- 381).

Dessa forma, como consequência, a maioria ingressa na escola e sai precocemente sem concluir seus estudos no ensino fundamental pelo fato de não se identificar com uma escola que não sabe valorizar a nossa diversidade étnico-cultural, moldada ainda equivocadamente nos padrões eurocêntricos.

Observamos, por conseguinte, que, mesmo 15 anos após a publicação da obra de Oriá Fernandes (2005), ocorre a predominância de um ensino tradicional, monocultural, hegemônico e excludente. Concepção de ensino essa tão combatida e criticada pelo autor Peter McLaren (2000a) que instiga as educadoras e trabalhadoras culturais a assumirem a questão da diferença, de forma que ultrapassem posturas condescendentes que não reforcem estereótipos construídos historicamente e acabem por incentivar ainda mais as formas de racismo institucionalizadas. Daí a premência da construção de um currículo emancipatório, proposto por McLaren (1997), em contraposição a um currículo oculto que cerceia, exclui, marginaliza.

Ao pontuar a sua concepção de ensino, pautada na vertente multicultural crítica, McLaren (2000a) salienta convictamente que

Educadoras e estudantes são todos atores e atrizes em tramas e configurações narrativas que não desenvolveram, mas que são produtos de lutas históricas e discursivas que foram embutidas no inconsciente. As educadoras precisam aprender a reconhecer os discursos internalizados, não apenas aqueles que orientam a ritualização de suas práticas docentes, mas também os que organizam suas visões do futuro. Elas devem se lembrar também que a agência humana não é um substrato que as sustentam, como as muletas em uma pintura de Dali, mas algo que tem *força imperativa*. O teatro da agência e a possibilidade. (McLAREN, 2000a, p. 92)

Sendo assim, uma pedagogia crítica, informada pelo pós-modernismo de resistência e preconizada por McLaren (2000a), que contemple a multiculturalidade dos sujeitos de forma mais íntegra, envolvente, transformadora e libertadora, sugere que "as educadoras e trabalhadoras culturais assumam a questão da 'diferença' de maneira que não repitam o essencialismo monocultural dos "centrismos" — anglocentrismo, eurocentrismo, falocentrismo, afrocentrismo, androcentrismo, assim por diante" (McLAREN, 2000a, p. 95).

Tais afirmações corroboram a precisão de os educadores serem formados a fim de poderem educar de forma mais crítica e politizada em busca de uma transformação que abarque as esferas políticas, sociais e culturais, de maneira a transformar de fato a vida de muitos estudantes que se encontram marginalizados, excluídos e oprimidos. Propostas e ações amplas e efetivas como essas são concernentes à filosofia educacional de Peter McLaren e serão abordadas na seção a seguir.

3.2. A QUESTÃO RACIAL NO CONCEITO DE McLAREN: A CONSTRUÇÃO DA BRANQUITUDE E SEUS IMPACTOS NA SUBJETIVIDADE DE NEGROS E BRANCOS

Ao dissertarem sobre o teórico canadense Peter Lawrence McLaren, De Alba e Arenas (op. cit., p. 109) versam sobre a visão que McLaren tem da sua condição branca, bem como a aceitação de suas obras na América Latina:

Peter es uno de los pocos educadores blancos y anticolonialistas que por medio de su obra se atreve a hacer un valiente llamado por la abolición de la supremacía blanca y del capital. Al igual que el trabajo de otros pedagogos críticos brillantes, entre los que se cuentan Apple, Giroux, Aranowitz y McCarthy, los libros, ensayos, ponencias y charlas de Peter han sido bien recibidos en América Latina.⁵⁷

De acordo com Zeus Leonardo (2007, p. 88, tradução nossa), "Em oposição diametral aos objetivistas, McLaren (1989) faz um grande esforço para desmistificar a política ao admitir a sua própria".

Portanto, vale ressaltar, segundo Leonardo (apud HUERTA-CHARLES & PRUYN, 2007), que Peter, em suas obras, reconhece o fato de que sua condição branca, tida como

⁵⁷Peter é um dos poucos educadores brancos e anti-colonialistas, que através de seu trabalho se atreve a fazer uma chamada corajosa para a abolição da supremacia branca e do capital. Como o trabalho de outros pedagogos críticos brilhantes, como Apple, Giroux, Aranowitz e McCarthy, os livros, ensaios, palestras e conversas de Peter têm sido bem recebidos na América Latina. (DE ALBA E ARENAS, op. cit., p. 109, tradução nossa).

construção racial, tem lhe dado plenos poderes, de forma a desfavorecer as pessoas de cor marginalizadas e, desse modo, tenta desfazer-se desse privilégio que nunca procurou e lhe foi dado. Ou seja, conforme o autor, McLaren tem ciência do poder que detém por sua condição branca, em detrimento das pessoas marginalizadas pela sua cor e, justamente por ter essa consciência crítica formada, luta ativamente para mudar essa concepção equivocada, pautada na política da branquitude que se encontra arraigada na sociedade.

Ao tecer uma análise do surgimento do conceito de supremacia branca, McLaren (2000b, p. 257) assinala que "o conceito de 'condição branca' instalou-se no discurso da identidade colonial no início dos anos 1860. A condição branca, na época, tornou-se uma medida para raças superiores e inferiores".

De acordo com McLaren (2000b, p. 258),

No início do século XX, os impérios marítimos europeus controlavam mais da metade da terra (72 milhões de quilômetros quadrados) e um terço da população do mundo (560 milhões de pessoas). Setenta e cinco milhões de africanos morreram durante os séculos de tráfico de escravos (West, 1993). As lógicas do império ainda estão entre nós, entranhadas do tecido de nossa existência cotidiana no mundo, entranhada em nossa postura em relação aos outros, conectados aos músculos de nossos olhos, mergulhada nas relações químicas que nos excitam e acalmam, estruturada na linguagem de nossas percepções.

Assim sendo, McLaren (2000b) discorre que, como educadoras e trabalhadoras culturais críticas, não podemos afastar nossas lógicas racistas apenas pelo desejo. Mais do que isso, precisamos lutar para a sua total erradicação. Portanto, segundo McLaren (2000b, p. 258), "é preciso uma decisão firme para superar o que temos medo de confirmar que existe, para não dizer confrontar, no campo de batalha das nossas almas".

Cornel West (apud McLaren, 2000b) identificou três lógicas da supremacia branca, a lógica judaico-cristã, a lógica racista científica e a lógica racista homossexual. McLaren (2000b) reporta que a lógica judaico-cristã é refletida na história bíblica de Caim, filho de Noé, que teve sua descendência tornada preta por Deus pelo fato de não ter conseguido cobrir a nudez de seu pai. Segundo essa lógica, os comportamentos revoltados e as rebeliões católicas encontram-se ligadas a práticas racistas.

Consoante a visão do autor, a lógica racista científica é identificada com a avaliação dos corpos físicos, à luz de padrões greco-romanos. Dentro dessa lógica, as práticas racistas são identificadas com a feiúra física, a deficiência cultural e a inferioridade cultural. A lógica homossexual identifica as pessoas negras com os discursos sexuais ocidentais, associados a façanhas sexuais, luxúria, sujeira e subordinação (McLAREN, 2000b, p. 258).

Desse modo, McLaren (2000b) pontua que a supremacia branca está ligada ao modo como a cultura é problematizada e definida, posto que as próprias teorias da cultura são subprodutos dos sintomas das relações dos teóricos com a atual luta global sobre questões de classe social, isto é, McLaren justifica a concepção egocêntrica e destrutiva da supremacia branca por meio da cultura assimilada.

Observando que uma raça não é meramente uma construção cultural, mas uma construção que tem consequências e causas estruturais sinistras, Lipsitz argumenta que, desde os tempos coloniais [...], têm havido esforços sistemáticos para “criar um investimento possessivo na condição branca para euroamericanas” (LIPSITZ, 1995, p. 371 apud McLAREN, 2000b, p. 259).

Por conseguinte, McLaren (2000b, p. 259) assevera que,

De forma impressionante, Lipsitz cobre uma grande parte da base histórica em sua discussão do privilégio branco, dos sistemas legais coloniais e da escravidão racionalizada como mercadoria até os reforços contemporâneos para a renovação urbana e a construção de vias que vitimizou principalmente bairros das minorias.

E o que é mais perturbador, segundo McLaren (2000b), é o fato de algumas pesquisas revelarem que os brancos acreditam que os negros tenham as mesmas oportunidades de adquirir uma vida de classe média da mesma forma que eles. Entretanto os brancos continuam enxergando de maneira negativa as habilidades dos negros, bem como seu caráter e suas qualidades como trabalhadores.

McLaren (2000b) cita em sua obra o exemplo de John Gallagher (1994), que trabalhou como professor de alunos brancos de classe trabalhadora e de classe média em uma universidade urbana dos Estados Unidos. O referido escritor assevera que John Gallagher (1994) apresenta como um argumento importante a ocorrência de que os esforços da mídia e das políticas raciais em geral acabaram por tornar a condição do branco mais distinta, fazendo com que os brancos se vissem como “sem-cor e racialmente transparentes”.

McLaren (2000b, p. 260) atesta que, segundo Gallagher (1994), “muitos dos próprios estudantes brancos vêm-se como vítimas dos racistas negros e usados como alvos, porque são brancos”. Sentindo seu *status* ameaçado, os brancos estão agora construindo suas identidades em relação ao que eles consideram o desafio “politicamente correto” ao privilégio branco (McLAREN, 2000b, p. 260).

Dessa forma, McLaren (2000b, p. 260-261) é levado a escrever que “muitos estudantes brancos, supostamente, ainda acreditam que 'os Estados Unidos são uma sociedade igualitária,

que não vê cor' e, assim, recusam-se a definir-se como opressores ou receptores de privilégios brancos".

Com base nos supracitados, McLaren (2000b) afirma que os estudantes brancos não negam somente a história racial dos Estados Unidos, porém acreditam que a cor de sua pele não lhes concede qualquer benefício. Reitera McLaren (2000b) que, ao agirem dessa maneira, acabam por assumir a causa de uma sociedade que não vê cor, de modo a propiciar às pessoas brancas a possibilidade de construir ideologias que as ajudam a evitar a questão da desigualdade racial, ao mesmo tempo em que se beneficiam dela, já que a ideologia da branquitude lhes favorece. Assim sendo, Gallagher explicita que

A reinserção explícita da condição branca na política é possível apenas através da criação da ilusão de que ser branco não é diferente de pertencer a qualquer outro grupo racial nos Estados Unidos. Se essa ilusão puder ser mantida, uma identidade branca e uma cultura branca, modeladas em um parque temático Disney na América, com sua revisão histórica purificada, permitirão aos brancos reinventar uma história cultural que não evoque questões como a Ku Klux Klan ou os campos de prisioneiros japoneses na segunda guerra mundial, mas seja sinônimo de forte igualitarismo, individualismo e democracia (GALLAGHER, 1994, p. 184 apud McLAREN, 2000b, p. 261).

Peter McLaren (2000b, p. 261) menciona que Cherry I Harris, em seu artigo “A condição Branca como Propriedade” (1993), "apresenta o contundente argumento de que, no sistema legal no pensamento popular, existe uma suposição de que a condição branca é uma propriedade, com direito à proteção da lei".

Em função dessa afirmação, o autor Peter McLaren (2000b) ratifica concordar com a linha de pensamento de Harris (1993), quando alega que a identidade racial branca fornece a base para a destinação de benefícios da sociedade, tanto na esfera privada como na pública. Na visão de McLaren (2000b, p. 261), "a condição branca como uma propriedade de *status* continua a contribuir com a reprodução do sistema existente de classificação racial e a estratificação que proteja a elite branca no poder, socialmente entrincheirada".

Nesse sentido, a ação afirmativa precisa ser compreendida, não por meio da desigualdade social privatizante, sob afirmações de justiça corretiva bipolar entre competidores brancos e negros, ao contrário, como uma questão de direitos e justiça social distributivos que se concentrem não em culpados ou inocentes, mas em potencialização e equidade (McLAREN, 2000b, p. 262).

Merece destaque a afirmação de McLaren (2000b) de que Callinicos (1993 apud McLaren, 2000b) aponta três condições para a existência de racismo, com base na concepção de Marx: a competição econômica entre os trabalhadores, o apelo da ideologia racista aos trabalhadores brancos e os esforços da classe capitalista para estabelecer e manter a divisão racial entre os trabalhadores. As constantes mudanças nas demandas do capital por diferentes tipos de trabalho só podem ser enfrentadas com a imigração. Conforme McLaren (2000b, p. 262), Callinicos (1993, p. 39) observa que “o racismo oferece aos trabalhadores da raça opressora a compensação imaginária pela exploração que eles sofrem em pertencer à nação que governa”. Coaduna-se com essas reflexões de Callinicos (1993 apud McLAREN, 2000b) como Marx compreendeu o fato de que as divisões raciais entre os trabalhadores “nativos” (grifo do autor) e imigrantes poderiam contribuir para o enfraquecimento da classe trabalhadora (McLAREN, 2000b, p. 262).

Ao explicar a origem do racismo com base em Callinicos (1993), McLaren (2000b) esclarece que

O racismo desenvolveu-se em um momento crucial do capitalismo, durante os séculos XVII e XVIII, nas *plantations* coloniais do Novo Mundo, onde o trabalho escravo roubado da África era usado para a produção de tabaco, açúcar e algodão para o mercado consumidor global (Callinicos, 1993). Callinicos cita Eric Williams, que diz: “A escravidão não nasceu do racismo; ao contrário, o racismo foi uma consequência da escravidão” (Callinicos, 1993, p. 24 apud McLAREN, 2000b, p. 263).

Tais afirmações de McLaren (2000b, p. 263) asseveram que "o racismo emergiu como a ideologia da plantocracia. Ele começou com a classe de plantadores de açúcar e mercadorias de escravos que dominavam as colônias caribenhas da Inglaterra. O racismo desenvolveu-se do sistema de 'escravidão sistemática' do Novo Mundo".

Desse modo, podemos inferir, com base em McLaren (2000b), que as pessoas não discriminam grupos pelo fato de serem diferentes, mas principalmente porque o ato da discriminação constrói categorias de diferença que situam hierarquicamente as pessoas como “superiores” ou “inferiores” para, então, universalizar e naturalizar tais diferenças. Portanto, para McLaren (2000b, p. 264), "a condição branca deve ser vista como *cultural*, como *processual*, e não ontologicamente diferente de processos não-brancos". Assim sendo, a condição branca funciona por meio de práticas sociais de assimilação e homogeneização cultural, ela está ligada à expansão do capitalismo, no sentido de que “significa a produção e

o consumo de mercadorias no capitalismo” (FRANKENBERG, 1993, p. 203 apud McLAREN, 2000b, p. 264).

O referido autor relata que a condição branca pode significar também uma recusa em reconhecer de que forma os brancos não só estão envolvidos em certas relações sociais de privilégio, mas também como dominam e subordinam por meio de sua supremacia. Em sua concepção,

A condição branca pode, então, ser considerada como uma forma de amnésia social, associada a modos de subjetividade dentro de espaços sociais considerados normativos. Como um domínio vivido de significado, a condição branca representa formações sociais e históricas particulares que são reproduzidas através de processos materiais e discursivos específicos e circuitos de desejo e poder. A condição branca constitui a tradição seletiva dos discursos dominantes sobre a raça, a classe, o gênero e a sexualidade, hegemonicamente reproduzidos (McLAREN, 2000b, p. 265).

Ao explicar e conceituar o que a condição branca acarreta, McLaren (2000b, p. 266) argumenta que, "modulada pela idéia de nação, a condição branca pode ser considerada uma montagem de práticas discursivas, em constante processo de construção, negociação e mudança". Nesse sentido, McLaren (2000b) avalia que

A condição branca é um tipo de prática articulatória que pode ser localizada na convergência do colonialismo, do capitalismo e da formação do sujeito. Em ambos, fixa e sustenta regimes discursivos que representam o *self* e o "outro", isto é, a condição branca representa um regime de diferenças que produz e racializa um outro abjeto. Em outras palavras, ela é um regime discursivo que dá condições a efeitos reais para que aconteçam (McLAREN, 2000b, p. 266).

McLaren (2000b) discorre que, em sua publicação, *Marxismo Psicanalítico*, o escritor Eugene Victor Wolfenstein descreve a condição branca da dominação como sendo o "ponto fixo" dos inúmeros facismos da América. De acordo com McLaren (2000b, p. 267), Wolfenstein (1993, p. 331) argumenta que "esta é uma designação social e uma 'história disfarçada de biologia'. A condição branca também é um atributo da língua". Conforme McLaren (2000b), Wolfenstein (1993, p. 331 apud MCLAREN, 2000b, p. 267) afirma que "as línguas têm cor da pele. Há verbos e substantivos brancos, gramática branca e sintaxe branca. Na ausência de desafios à hegemonia linguística, na verdade, a língua é branca. Se você não falar branco, não será ouvido, da mesma forma que, quando você não parece branco, não é visto". Peter McLaren (2000b, p. 270) também relata que, segundo Lipsitz (1995, p. 384), "Aqueles de nós que são brancos só podem tornar-se parte dessa solução se reconhecermos

até que ponto somos parte do problema, não por causa de nossa raça, mas por causa de nossos investimentos possessivos nela”.

Por isso a importância, para McLaren (2000b), de, como educadores críticos, desnaturalizarmos essa condição imposta histórica e erroneamente pela sociedade, de forma a quebrar os seus códigos, assim como desconstruir as relações sociais e hierarquias de privilégio, que dão poder normativo para que tais códigos vigorem. Segundo o referido autor, a codificação da condição branca como hieróglifo social, associada à civilidade, à racionalidade e ao avanço político, é parte das formações sociais e culturais herdadas, formações estas que nasceram do casamento do industrialismo e do militarismo sob o capitalismo tardio (McLAREN, 2000b, p. 271).

Questionamos, no entanto, como essa construção histórica da condição branca encontra-se presente na nossa sociedade brasileira, enraizada nos currículos escolares, na formação docente e nos livros didáticos, aqui utilizados como material de apoio.

Segundo Candau (apud MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 17), "na América Latina e, particularmente, no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria". A referida autora salienta que nosso continente foi construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm fortemente estado presentes de forma constante ao longo de toda sua história dolorosa e trágica, principalmente no que concerne aos grupos indígenas e afrodescendentes. Em função disso, Candau (2013 apud MOREIRA; CANDAU, p. 17) conceitua que

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão.

Conforme Candau (2013 apud MOREIRA; CANDAU), o que temos constatado, portanto, é a pouca consciência que em geral temos a respeito desses processos e do cruzamento de culturas, presente neles. Assim sendo, afirma que tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas

vezes vista como um dado “natural”. Desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se à dimensão pessoal e coletiva desses processos. Pontua que "ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental" (CANDAU, 2013 apud MOREIRA; CANDAU p. 26).

Ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas, na visão de Candau (2013 apud MOREIRA; CANDAU, p. 28), "supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula". E é justamente nessa concepção sociocultural, concernente à construção da branquitude, imposta de modo hegemônico, por meio de uma visão homogeneizadora, estereotipada e monocultural, que Peter McLaren propõe o desvelamento e sua desconstrução, por meio de uma educação multicultural crítica e revolucionária, voltada ao diálogo entre os diversos grupos sociais e culturais que promova, de forma profícua, o reconhecimento do "outro".

De acordo com a concepção de Nilma Lino Gomes⁵⁸ (apud MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 67), "maior conhecimento das nossas raízes africanas e da participação do povo negro na construção da sociedade brasileira haverá de nos ajudar na superação de mitos que discursam sobre a suposta indolência do africano escravizado e a visão desse como selvagem e incivilizado", concepção essa pautada no multiculturalismo conservador, prescrito por Peter McLaren (2000a). Por isso a autora considera de crucial relevância a revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente. Gomes (2013 apud MOREIRA; CANDAU) assevera que atitudes como essas poderão contribuir também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social, que costumam tratar a cultura negra e a africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria. Nesse sentido, Gomes (2013, apud MOREIRA; CANDAU) evidencia que,

Do ponto de vista pedagógico, a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro poderá causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana. Do ponto de vista político, essa mesma visão deverá sempre ser problematizada à luz das

⁵⁸Nilma Lino Gomes professora adjunta da Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Coordenadora do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Fonte consultada: <<http://somos.ufmg.br/professores/view/2117>>. Acesso em: 20 set. 2016.

relações de poder, de dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização. No entanto, há também outro impacto que tal discussão poderá acarretar e que incide sobre outra esfera mais profunda e talvez mais complexa: a subjetividade de um grande contingente de pessoas negras e brancas que passam pela educação básica (GOMES, 2013 apud MOREIRA; CANDAU, p. 72- 73).

É importante salientar, segundo Gomes (2013), que a introdução de uma releitura sobre a África e a cultura afro-brasileira na escola afeta e causa impacto não somente na subjetividade dos negros, mas também em outros grupos étnico-raciais, presentes nessa instituição, sobretudo o segmento branco. Ela declara que os brancos também usufruirão dessa mudança.

A referida autora elucida que, no caso específico da população branca, pouco se discute a dimensão da construção da branquitude no Brasil e na escola brasileira. Gomes (2013 apud MOREIRA; CANDAU) conceitua que essa ideologia da condição branca refere-se, conforme Bento (2002 apud MOREIRA; CANDAU, 2013), aos traços da identidade racial do branco brasileiro, uma dimensão subjetiva, formulada no contexto das relações de poder e raciais do nosso país. De acordo com a autora,

a “branquitude” é produção de uma identidade racial que toma o branco como padrão de referência de toda uma espécie. Nesse processo, constrói-se uma apropriação simbólica formulada pelas elites que fortalece a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais. Essa apropriação acaba legitimando a supremacia econômica, política e social do grupo visto como branco no Brasil. Em contrapartida, constrói-se um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa a identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e ainda justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002 apud GOMES, 2013, p. 73).

Daí a premência, na interpretação de Gomes (2013 apud MOREIRA; CANDAU), de a discussão no contexto da lei 10.639/03⁵⁹ fazer parte dos processos de formação inicial e continuada de professores e das discussões em sala de aula. Questões que promovam análise, reflexão e mudanças atitudinais sobre a construção da identidade racial do branco, qual foi o legado da escravidão para o branco, qual a herança simbólica que os brancos carregam da escravidão e como os seus antepassados são vistos. Indagações, de acordo com a concepção de Gomes (2013 apud MOREIRA; CANDAU), que suscitem buscar respostas de qual é a

⁵⁹Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Fonte consultada: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 27 set. 2016.

dimensão étnico-racial dessa ancestralidade, além dos benefícios sociais, econômicos, educacionais e políticos, vividos pela população branca do Brasil em detrimento dos negros.

Para Gomes (2013 apud MOREIRA; CANDAU, p. 74), é de fundamental importância "descentrar os impactos do racismo na construção da identidade e da subjetividade dos negros e incluir como esse fenômeno afeta essas mesmas dimensões dos outros grupos étnico-raciais é um dos debates desencadeados pela introdução da Lei 10.639/03".

O relato de Gomes (2013 apud MOREIRA; CANDAU) coaduna-se com as reflexões de Peter McLaren (2000a, 2000b), no sentido de exigir de nós, educadores/as e trabalhadores/as culturais, um aprofundamento teórico sobre o tema, a superação de valores eurocêntricos estereotipados e preconceituosos, bem como uma visão sobre a identidade como uma construção social, cultural e política, repleta de ambiguidades e conflitos, e não como algo consensual, harmônico e estático.

Vale ressaltar que, segundo Gomes (apud MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 74), "no Brasil, a educação, de modo geral, e a formação de professores, em específico – salvo honrosas exceções –, são permeadas por uma grande desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro da atualidade".

A autora destaca que essa concepção equivocada, considerada única e verdadeira ao longo da história, perante a qual o negro é reportado ao escravismo e ao processo de escravidão, compõe até hoje a vivência curricular na escola, de modo a extrapolar o aprendizado dos conteúdos propriamente ditos e formar subjetividades, ao produzir discursos sobre o outro e sobre as diferenças. Nesse sentido, Gomes (2013 apud MOREIRA; CANDAU) discorre que dificilmente essas imagens possibilitaram a construção de subjetividades mais abertas ao trato da diversidade.

Reitera a autora que o estudo da África de ontem e de hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo no Brasil. Afinal, destaca que, se alguns dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro são a inferiorização da nossa ascendência africana e a redução dos africanos escravizados à condição de escravos, retirando-lhes e dos seus descendentes o estatuto de humanidade, a desconstrução desses estereótipos poderá nos ajudar a superar essa situação (GOMES, 2013 apud MOREIRA; CANDAU, p. 77).

Gomes (op. cit.) destaca que deverão permear o currículo escolar conteúdos de suma importância que almejem a desconstrução de preconceitos e estereótipos, trabalhados de forma integrada e contextualizada, e não como algo estanque. Tais afirmações da referida autora elencam os seguintes conteúdos: o estudo sistemático da riqueza das civilizações

africanas, assim como do impacto que o colonialismo exerceu sobre esse continente, a África negra e as muitas “Áfricas”, da presença muçulmana no continente, das lutas políticas, das independências, das múltiplas culturas, da diversidade linguística e estética e seus problemas atuais no contexto da globalização capitalista e dos Estados no cenário da história humana. Além disso, Gomes (2013 apud MOREIRA; CANDAU, p. 78) considera que "o estudo da diáspora africana, das variadas formas de recriação dos elementos culturais oriundos das diversas etnias escravizadas pelo tráfico negreiro, da presença negra no Brasil e na América Latina no passado e no presente também se faz necessário".

Por conseguinte, a pesquisadora cita que, na vigente conjuntura escolar, a escola e seu currículo são impelidos a incluir tal discussão, não somente na mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares e, para que isso se concretize, será necessário o investimento na formação inicial e continuada dos professores.

Entretanto Gomes (2013 apud MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 87) adverte que "é preciso igualmente tomar cuidado para não depositarmos toda nossa esperança de superação do racismo e das desigualdades raciais na educação escolar". Para ela, a escola, sozinha, não dá conta de tudo, mas nem por isso ela deixa de ser responsável nesse processo, haja vista que ela é uma instituição formadora, de modo a ocupar lugar de relevância em que também nos educamos. Por isso a autora frisa ser importante entender que o momento atual de discussão e implementação de um estudo sistemático sobre a questão racial na escola básica "está inserido em um contexto maior de luta pela construção da democracia e de um Estado realmente democrático, com todos os conflitos que esse debate possa acarretar". Em sua concepção, o principal alvo da educação antirracista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade (GOMES, 2013, p. 87).

Coaduna-se com essas reflexões o conceito de McLaren (1997) de que somente a desracialização e o desnudamento cultural, inseridos em um contexto de luta mais amplo que abarque também as esferas político/sociais e econômicas, além dos aspectos culturais, em prol da construção de um Estado verdadeiramente democrático.

No dizer de McLaren (2000b), a tarefa, para os educadores críticos, é a de desnaturalizar essa condição, de forma a quebrar seus códigos. Assim, McLaren (2000b, p. 273) argumenta que "escolher não ser branco não é uma escolha fácil para pessoas de cor branca, não é tão simples como decidir comprar roupas novas". McLaren (2000b, p. 273) menciona, com base em Roediger (1994), que "compreender os processos envolvidos na racionalização da identidade e optar conscientemente pela condição não-branca é um ato

difícil de apóstase, já que implica um elevado senso de crítica social e um comprometimento sem vacilações com a justiça social". E, de forma subjetiva, ressalta que,

Mais uma vez, no entanto, volto a insistir em que se tornar não-branco não é uma “mera” escolha, mas uma escolha política autoconsciente, uma escolha espiritual e uma escolha crítica. Escolher a negritude ou a condição de mulato apenas como uma forma de escapar ao estigma da condição branca, evitando a responsabilidade de possuí-la, ainda é, em grande parte, um ato do ser branco. Fazer escolha como uma maneira de desidentificar-se politicamente como privilégio branco e identificar-se e tomar parte de lutas de povos não-brancos é um ato de transgressão, um ato de traição que releva fidelidade à luta pela justiça (McLAREN, 2000b, p. 274).

Segundo McLaren (2000b), o desafio imposto aos educadores críticos é criar, em nível da vida cotidiana, um compromisso com a solidariedade aos oprimidos, bem como uma identificação com lutas passadas e atuais contra o imperialismo, o racismo, o sexismo, a homofobia e todas as práticas que não demandem a liberdade, práticas essas constituintes da vida em uma sociedade capitalista excludente de supremacia branca.

Ross (1993 apud McLaren, 2000b) considera inconcebível que um currículo emancipatório apresente culturas de terceiro e primeiro mundos no contexto de oposição binária como relações de dominação e resistência, haja vista que esse movimento, de modo geral, permite que as culturas do primeiro mundo prevaleçam como ponto privilegiado de civilizações normativas. Dessa forma, McLaren (2000b, p. 76) elucida que, "em um mundo de capitalismo global, precisamos de alianças globais contra hegemônicas por meio de contato político e cultural, na forma de diálogo crítico". Essa "ausência de cor" característica da ideologia de branqueamento, de acordo com McLaren (2001, p. 36), "foi colocada como um pano de fundo, uma espécie de parâmetro para julgar as práticas sociais alternativas ou não convencionais. Dessa forma, a brancura tornou-se um laboratório onde as etnicidades são categorizadas".

McLaren (2001, p. 36), ao referir-se à brancura, menciona, então, que "As escolas tornaram-se as clínicas onde se tratam esses grupos étnicos e onde são policiados e manipulados seus comportamentos". Nesse sentido, o autor defende a necessidade crucial de as educadoras tentarem desenvolver um projeto baseado na construção de um imaginário cultural emancipatório, segundo o qual o branco assuma o papel hegemônico e discriminador que a sua etnia tida como "superior" (grifo nosso) impôs historicamente à sociedade e, assim sendo, esteja disposto a transformar as condições criadas para a "abolição da brancura" (McLAREN, 2001, p. 37).

O autor nos alerta sobre a emergência de desconstruirmos a condição branca, por ele denominada de "branquitude", condição esta presente de forma velada nos currículos ocultos de nossas instituições de ensino, que impõem a homogeneização dos valores culturais por meio da imposição dos padrões ocidentais, de maneira a nutrir pensamentos e atitudes de intolerância e xenofobia. Somente dessa forma, conforme a visão do autor, poderemos repensar e transformar o conceito de democracia. Nesse sentido, afirma em tom pessoal:

Meu comentário assume, sem hesitar, a posição de que a cidadania crítica deve ser encaminhada na direção da criação de sujeitos éticos da história, autoconscientes, e deveria ser redistribuída das riquezas e dos recursos materiais da sociedade.

Minha mensagem é de que devemos criar uma nova esfera pública, na qual a prática da "condição branca" seja não apenas identificada e analisada, mas também contestada e destruída. Isso porque essa escolha é a esperança e a promessa do futuro (McLAREN, 2000b, p. 238).

McLaren (2000b) evidencia que, mesmo nos dias atuais, parece ainda ser tão patriótico para os brancos proclamarem seus sentimentos racistas, como faziam há 150 anos. Reitera, no entanto, que, hoje, é preciso camuflar o racismo de maneiras sofisticadas, escondendo-o em um chamado pelos valores de família, uma cultura comum de decência e uma sociedade "que não vê cor", mas as formações racistas que estão por trás desse chamado são claramente evidentes para o crítico cultural com capacidade de discernir (McLAREN, 2000b, p. 254).

Na interpretação de McLaren (2000b, p. 277), "os educadores críticos precisam engajar-se no que Nancy Fraser (1993) chama de um imaginário político socialista-feminista democrático". Diante dessa acepção, o autor argumenta que

Esse imaginário acarreta, entre outras coisas, o seguinte: expandir a visão de uma renda social completa; defender a importância do bem público contra a mercadoria; desafiar os discursos tecnocráticos do Estado que reduzem os cidadãos a clientes e consumidores; defender a importância do trabalho doméstico não remunerado e do trabalho feminino de criar filhos; ampliar a visão de capacitação; criticar a "visão capitalista-masculinista hiperbólica de que 'independência' individual é normal e desejável, enquanto 'dependência' é um desvio e deve ser evitada" (Fraser, 1993, p. 21 apud McLaren, 2000b); insistir em uma visão de serviços públicos como um sistema de direitos sociais; rejeitar a ideia de "responsabilidade pessoal" e "responsabilidade mútua", em favor de "responsabilidade social", e promover uma solidariedade social confrontando o racismo, o sexismo, a homofobia e exploração de classe (McLAREN, 2000b, p. 277).

Portanto, McLaren (2000b) propõe, de acordo com uma concepção de educação multicultural crítica, a descentralização das correntes homogeneizantes e domesticadoras, com o intuito de desconstruir a condição branca, questionando a sua construção ideológica, de modo a colocar um foco diferente e importante nos problemas da formação da identidade. Em função disso, o escritor destaca que, quando os americanos falam de raça, eles inevitavelmente se referem a afro-americanos, asiáticos, latinos e americanos nativos, com a consistente exclusão de euro-americanos. Desse modo, vale a pena ouvir o autor, quando diz:

Gostaria de desafiar a afirmação aceita de que para derrotar o racismo é preciso apenas pôr nossas iniciativas a serviço da inclusão de populações minoritárias, em outras palavras, de não-brancos. Em vez disso, quero argumentar que também é necessário colocar ênfase na análise da etnicidade branca e na desestabilização da identidade branca, especialmente a ideologia e a prática de sua supremacia (McLAREN, 2000b, p. 20).

Entendemos que, para que se concretize de fato uma mudança postural, histórica e atitudinal, concernente à formação de identidade, além da necessidade premente de uma análise mais apurada da condição branca arraigada cultural e historicamente em nossa sociedade excludente, faz-se necessário pautar o surgimento, bem como a difusão dessa ideologia tão presente em nossas instituições de ensino e livros didáticos.

Todas essas reflexões demandam conhecimento, por isso é mister que o docente seja um incansável pesquisador. Nós, educadores, devemos ter a noção de que, ao mesmo tempo em que somos caracterizados pela cultura e pela diversidade, somos diferentes, temos formas diferentes de ler o mundo, de interagir com a natureza. Possuímos valores universais de justiça social, de ética, de alteridade, de direitos humanos, mas, pela nossa idiossincrasia, temos que respeitar o que é direito individual. Em vez de segregarmos o outro, é necessário proporcionarmos o debate, revermos criticamente a nossa *práxis* e estarmos abertos a mudanças, de forma a buscar mecanismos que nos auxiliem a transformar a realidade socioeducacional do nosso alunado e, conseqüentemente, da sociedade como um todo.

4. CONCLUSÃO

Este trabalho procurou compreender e problematizar a proposta de uma educação multicultural, segundo a ótica do educador canadense Peter McLaren, conhecido como um dos mais destacados expoentes da pedagogia crítica.

Para tanto, buscamos historicizar as origens do multiculturalismo e em seguida expor algumas de suas definições. Termo polissêmico, seu uso tem sido feito por diferentes autores e em diferentes perspectivas, servindo para justificar desde posicionamentos conservadores, liberais, de direita e de esquerda até na perspectiva revolucionária – como propõe McLaren em sua obra.

Em seguida, procuramos traçar o perfil e a trajetória intelectual de Peter Lawrence McLaren, de modo a perceber como este pesquisador constituiu a sua proposta de educação multicultural. Ao pontuar a sua trajetória intelectual, percebemos o amadurecimento da sua *práxis* educativa ao longo de sua carreira acadêmica e fases intelectuais pelas quais passou, de modo a olhar e perceber o "outro" que julga diferente, sem discriminá-lo, calá-lo, tentar mudá-lo e querer falar por ele. Pelo contrário, em função disso, McLaren ressalta a crucialidade de oportunizar aos estudantes considerarem e inventarem formações do *eu* diferentes ao desmontarem e interrogarem as diferentes formas de segmentação discursiva que informam suas subjetividades.

Dentre as muitas influências que recebeu, cabe destacar a decisiva influência que o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire exerceu – e ainda exerce – sobre a sua visão de educação como forma de emancipação humana. Assim, constatamos que, para McLaren, não basta ter consciência dos malefícios causados pela visão monocultural, hegemônica, preconceituosa e excludente, presente no atual contexto socioeducacional. É preciso, pois, rever conceitos, desnudar-se de preconceitos, analisar criticamente a prática educativa e propor a mudança social.

Ao analisar as diversas vertentes multiculturais, cada vez mais presentes em sociedades multiculturais como a brasileira, percebemos que inúmeras são as concepções e propostas, perante as quais, antropólogos, historiadores e estudiosos do ramo discutem, conceituam e analisam a pluralidade cultural, tão marcante na esfera sociocultural. Entretanto poucos apresentam propostas viáveis e exequíveis como as pontuadas por Peter McLaren, capazes de fornecer as ferramentas adequadas às trabalhadoras culturais para que possam articular a igualdade e diferença na construção da identidade e, dessa forma, desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas

identidades culturais. Identidades essas que se encontram tão clivadas e fragmentadas, como abordado por McLaren e autores afins, cuja construção do conhecimento se realiza de forma a-histórica, alienante, imposta, desconsiderando a relação histórica e dialética em que os discursos são produzidos e ensinados como únicos e verdadeiros.

Por conseguinte, acreditamos que nós, educadoras e trabalhadoras culturais, inseridas em uma sociedade capitalista e neoliberal que visa ao lucro desmedido, tendo como consequência um aniquilamento da dignidade humana, tenhamos a obrigação ética, social e moral de promovermos, por meio da nossa *práxis*, uma resignificação da educação que promova a mudança de comportamentos, gestos e atitudes discriminatórios e preconceituosos e resulte na transformação social. Desse modo, como educadoras críticas, concebemos a necessidade premente de fazermos com que os nossos alunos não se preocupem em fornecer respostas, mas sim fazerem as perguntas certas e, dessa forma, questionarem criticamente as relações já construídas que permeiam os currículos escolares, a fim de proporem uma mudança social conjectural e estrutural que extinga o daltonismo cultural, segundo o qual, a política da branquitude impera, trazendo implicações demasiadamente negativas à prática educativa.

A título de conclusão, é importante destacar a impossibilidade de este estudo abranger toda a amplitude e riqueza do trabalho de Peter McLaren, haja vista a sua extensa, diversa e produtiva caminhada intelectual. Para tanto, resgatamos o nosso objetivo principal que é o de compreender a proposta de educação multicultural na perspectiva do educador Peter McLaren. Assim sendo, abrem-se outras possibilidades e oportunidades de novos estudos que enfoquem as suas obras e pesquisas realizadas, bem como as que ainda surgirão e em muito contribuirão para a educação multicultural.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; MATTOS, H. M. Em torno das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

BARREIROS, C. H. **Dialogando com Peter McLaren**: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 95-114.

BECK, U. Terror e Estado mínimo são o Chernobyl da globalização. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 8 nov. 2001. Caderno B, p. 4.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOYLE-BAISE, M.; GILLETTE, M. Multicultural education from a pedagogical perspective: a response to radical critiques. **Interchange**, Ontario, v. 29, no. 1, p. 17-32, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/BB nº 14, de 14 de setembro de 1999. **Diretrizes nacionais para o funcionamento da educação escolar indígena**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>.

_____. Resolução CNE/CP 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**. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, DF, 1997. v. 10.

CANDAU, V. M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANEN, A.; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 161-

181, jan./jul. 2001. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/41321/26151>>. Acesso em: 4 fev. 2016.

CANEN, A.; GRANT, N. Intercultural perspective and knowledge for equity in the Mercosul countries: limits and potentials in educational policies. **Comparative Education**, Oxford, v. 35, no. 3, p. 319-330, 1999.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, n. 21, p. 61-74, set./out./nov./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CASALI, A.; FREIRE, A. M. A. Peter McLaren: el disenso creativo. In: HUERTA-CHARLES, L.; PRUYN, M. (Coord.). **De la pedagogia crítica a la pedagogia de la revolución**: ensayos para comprender a Peter McLaren. 3. ed. México: Siglo Veintiuno, 2007. p. 70-79.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

COLE, M. La “inevitabilidad del capital globalizado” contra la “prueba de la indeterminabilidad”: una crítica marxista. In: HUERTA-CHARLES, L.; PRUYN, M. (Coord.). **De la pedagogia crítica a la pedagogia de la revolución**: ensayos para comprender a Peter McLaren. 3. ed. México: Siglo Veintiuno, 2007. p. 159-187.

CORSI, A. M. **Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade**. 2007. 180 f. Tese (Doutorado em Educação, Metodologia de Ensino)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

COSTA, L. F.; MESSEDER, M. L. (Org.). **Educação, multiculturalismo e diversidade**. Salvador: Edufba, 2010.

DE ALBA, A.; ARENAS, M. G. McLaren: un intelectual paradójico y sobresaliente. In: HUERTA-CHARLES, L.; PRUYN, M. (Coord.). **De la pedagogia crítica a la pedagogia de la revolución**: ensayos para comprender a Peter McLaren. 3. ed. México: Siglo Veintiuno, 2007. p. 101-116.

DEEKKER, E. I.; LEMMER, E. L. (Ed.). **Critical issues in modern education**. Durban: Butterworths, 1993.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: 34, 1998.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio/ago de 2011.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2005.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: LINHARES, C. F. et al. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 56, no. 3, p. 213-38, 1986a.

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

_____. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRANT, N. **Multicultural education in Scotland**. Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2000.

GRANT, C. A.; WIECZOREK, K. Teacher education and knowledge in the “knowledge society”: the need for social moorings in our multicultural schools. **Teachers College Record**, New York, v. 102, no. 5, p. 913-935, 2000.

GRUPIONI, L. D. B. **A política escolar indígena**. 2000. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/portugues/indenos/polit_educacao.shtml#t5>. Acesso em: 20 abr. 2015.

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

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HILL, D. Educación crítica para la justicia económica y social: un análisis y manifiesto marxista. In: HUERTA-CHARLES, L.; PRUYN, M. (Coord.). **De la pedagogia crítica a la pedagogia de la revolución**: ensayos para comprender a Peter McLaren. 3. ed. México: Siglo Veintiuno, 2007. p. 210-253.

HOBSBAWN, E. **A era dos extremos**: o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JARAMILLO, N. **La obra de McLaren**: una constante contra la injusticia y la opresión. 2009. Disponível em: <<http://fundacionmclaren.es.tl/La-obra-de-McLaren-d--una-constante-contra-la-injusticia-y-la-opresi%F3n.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito Antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LEISTYNA, P. Las posibilidades revolucionarias del desarrollo profesional multicultural en las escuelas públicas. In: HUERTA-CHARLES, L.; PRUYN, M. (Coord.). **De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución**: ensayos para comprender a Peter McLaren. 3. ed. México: Siglo Veintiuno, 2007. p. 117-146.

LEONARDO, Z. Política y ética de la solidaridad en McLaren: notas sobre la pedagogía crítica y la educación radical. In: HUERTA-CHARLES, L.; PRUYN, M. (Coord.). **De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución**: ensayos para comprender a Peter McLaren. 3. ed. México: Siglo Veintiuno, 2007. p. 80-98.

LIMA, M. N. M. (Org.). **Escola plural**: a diversidade está na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, A. R. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-96

LOPES, D. B. Multiculturalismo crítico: uma aproximação. **Em tempos de Histórias**, Brasília, DF, n. 21, p. 205-210, ago./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.unb/index.php/emtempos/article/download/8517/6477>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, dez. 2007.

_____. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARC, P.; HUERTA-CHARLES, L. Introducción: comprendiendo a Peter McLaren: el académico y este volumen. In: HUERTA-CHARLES, L.; PRUYN, M. (Coord.). **De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución**: ensayos para comprender a Peter McLaren. 3. ed. México: Siglo Veintiuno, 2007. p. 17-43.

MATTOS, H. M. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Org.). **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-136.

McLAREN, P. **Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000a.

_____. **Cries from the corridor**: the new suburban ghettos. Toronto: Methuen, 1980.

_____. **Curriculum vitae**. [200-?] Disponível em: <<http://pages.gseis.ucla.edu/faculty/mclaren/mclarencv.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

_____. Fúria e esperança: a pedagogia revolucionária. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/mclaren.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2015. Entrevista concedida a Mitja Sardoc.

_____. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

_____. **Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários**: repensar a economia política da educação crítica. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI**. Porto Alegre: ArtMed, 2000c, p. 135-137.

_____. Paulo Freire é o mais importante educador crítico lido nos EUA. **Revista do Instituto Humanista UNISINOS - IHU- ON LINE**, São Leopoldo, ano VII 11, n. 223, 06 jun. 2007. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1025&secao=223>. Acesso em: 28 jan. 2015. Entrevista concedida a: IHU Online.

_____. **A pedagogia da utopia**: conferências na UNISC. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.

_____. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Utopias provisórias**: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. **Revista Theomai/ Theomai Journal**, Buenos Aires, v. 1, n. 15, p. 107-130, 2007. Disponível em: <http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtMeszaros_15.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

MORAES, M. Peter McLaren: un intelectual en dos realidades. In: HUERTA-CHARLES, L.; PRUYN, M. (Coord.). **De la pedagogia crítica a la pedagogia de la revolución**: ensayos para comprender a Peter McLaren. 3. ed. México: Siglo Veintiuno, 2007. p. 147-155.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a07>. Acesso em 23 nov. 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. L. “Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. L. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVA, A. R. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

PANSINI, F.; NENEVÉ, M. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 31-38, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini_neneve.pdf>. Acesso em : 5 fev. 2016.

PELLANDA, N. M. C. **Escola e produção de subjetividade**. 1992. Tese (Doutorado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

PUIGRÓS, Adriana. **Prologue to Freire Paulo and Betoo, Frei/ The school called life**. Buenos Aires: Legasa, 1988.

SAHLINS, M. **Cultura na prática**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

_____. **Ilhas de história**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, M. R. N. **Multiculturalismo revolucionário!?: uma análise ontológica do sujeito híbrido pós-colonial**. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt4/multiculturalismo.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru: Edusc, 1999.

SEREN, L. **A pedagogia crítica de Peter McLaren: contrastes e aproximações**. 2008. Disponível em: <<http://lucasseren.blogspot.com.br/2008/06/pedagogia-critica-de-peter-mclaren.html>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

SILVA, A. O. A vida nas escolas: teoria e prática. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 29, out. 2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/029/29res_mclaren.htm>. Acesso em: 28 jan. 2015. Resenha de: MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, B. P. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>>. Acesso em: 7 jul. 2014

SILVA, M. J. A.; BRANDIM, M. R. L. **Multiculturalismo e educação**: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, Belo Horizonte, ano I, n. 1, p. 51-66, jan./jun.2008. Disponível em: <<http://www.ucbweb2.castelobranco.br>>. Acesso em: 20 set. 2015.

SOUZA, J. (Org.). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil- EUA. Brasília, DF: Paralelo 15, 1997.

STEINBERG, S. R. (Org.). **Multi/intercultural conversations**. New York: Peter Lang, 2001.

STEINBERG, S. R. Palabras preliminares. In: HUERTA-CHARLES, L.; PRUYN, M. (Coord.). **De la pedagogia crítica a la pedagogia de la revolución**: ensayos para comprender a Peter McLaren. 3. ed. México: Siglo Veintiuno, 2007. p. 13-14.

TAYLOR, C. (Org.) **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TORRES, C. A. **Democracia, educação e multiculturalismo**: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis: Vozes, 2001.

TRINDADE, A. L.; SANTOS, R. (Org.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VALENTE, A. L. **Educação e diversidade cultural**: um desafio da atualidade. São Paulo: Moderna, 1999.

VIEIRA, S. L. **Educação básica**: política e gestão da escola. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

WEST, C. "The new cultural politics of difference". In: FERGUNSON, R. et al. (Ed.). **Out there**: marginalization and contemporary cultures. Cambridge: The MIT Press, 1990.

WINTER, S. **Do not call us negro**: how multicultural textbooks perpetuate the ideology of racism. San Jose, USA: Books, 1992.