

## MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: o que um discurso pode nos revelar?

*Fabiana de Oliveira Ribeiro  
Renata de Fátima Gonçalves*

### **Resumo**

Esta reflexão busca, por meio da Análise de Discurso de matriz francesa, discutir a inclusão do multiculturalismo na educação brasileira, analisando o discurso de uma autoridade brasileira em educação, em uma entrevista concedida em agosto de 2021, momento em que o ensino acontecia de forma remota devido à pandemia de COVID 19. Foi percebido nas análises, que o sujeito do discurso posiciona-se com limitações à ideia de inclusão, dizendo inclusive frases polêmicas sobre o assunto, levando-nos a concluir que muitas mudanças precisam ser feitas no cenário educacional brasileiro para que as múltiplas diferenças sejam verdadeiramente acolhidas e possam servir à sociedade e não fiquem somente nos documentos legais.

**Palavras-chave:** Análise de discurso francesa; Educação; Multiculturalismo; Inclusão.

## MULTICULTURALISM AND BRAZILIAN EDUCATION: what can a discourse tell us?

### **Abstract**

This reflection seeks, through the French matrix Discourse Analysis, to discuss the inclusion of multiculturalism in Brazilian education, analyzing the discourse of a Brazilian authority on education, in an interview in August 2021, a time when teaching was happening remotely due to the pandemic of COVID 19. It was noticed in the analysis that the subject of the speech positioned himself with limitations to the idea of inclusion, even saying polemic phrases on the subject, leading us to conclude that many changes need to be made in the Brazilian educational scenario so that the multiple differences are truly welcomed and can serve society and not only remain in legal documents.

**Keywords:** French discourse analysis; Education; Multiculturalismo; Inclusion.

## MULTICULTURALISMO Y EDUCACIÓN BRASILEÑA:

### ¿qué puede decirnos un discurso?

### **Resumen**

Esta reflexión busca, a través del Análisis del Discurso Francés, discutir la inclusión del multiculturalismo en la educación brasileña, analizando el discurso de una autoridad brasileña en educación, en una entrevista concedida en agosto de 2021, cuando la enseñanza se realizaba en un lugar remoto debido a la pandemia del COVID 19. Se notó en los análisis, que el sujeto del discurso se posiciona con limitaciones a la idea de inclusión, incluso diciendo frases controvertidas sobre el tema, llevándonos a concluir que muchos cambios necesitan ser hechos en el escenario educativo brasileño. sociedad para que las múltiples diferencias sean verdaderamente aceptadas y puedan servir a la sociedad y no quedar en los documentos legales.

**Palabras clave:** análisis del discurso francés; Educación; multiculturalismo; Inclusión.

## INTRODUÇÃO

Figura 1 - Operários



Fonte: (TARSILA DO AMARAL, 1933).

Há 89 anos, a Análise de Discurso Francesa (AD) nem havia sido criada por Michel Pêcheux ainda, mas o quadro Operários da pintora modernista Tarsila do Amaral já prestigiava o multiculturalismo brasileiro, ao colocar lado a lado 50 rostos de pessoas de variadas etnias (imigrantes), e cores, que compunham os quadros de operários das fábricas, durante o período de industrialização no Brasil. De lá para cá muita coisa mudou e a diversidade cultural só se expandiu. Entretanto, a sociedade ainda não aprendeu a conviver respeitosamente com as diferenças, fazendo necessárias políticas de afirmação que favoreçam condições de equidade entre as pessoas. Porém, ainda assim, os indícios da intolerância ainda estão presentes até em núcleos que deveriam combatê-la como a educação, por exemplo, que conta com leis específicas para o acolhimento do diverso. Pensando nisso, fazemos a presente reflexão por meio do referencial teórico e metodológico da AD francesa, que buscará analisar o discurso de uma autoridade, a quem preservaremos a identidade, para verificar se está em consonância com os Temas transversais, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e lei dos Direitos humanos, quanto à visão da inclusão de pessoas com deficiências, negros, índios, classes populares, idosos na educação pública. Dessa forma, este trabalho estrutura-se iniciando com uma breve introdução, seguida da seção metodologia, referencial teórico, análises do discurso e considerações finais.

## METODOLOGIA

A AD é uma ciência não positivista, cujos dados podem ser compreendidos como pistas, elementos indiciários que se colocam para a interpretação de um discurso (GINZBURG, 1980). São as marcas linguísticas que levam o analista do discurso a explicar melhor o seu funcionamento em pleno processo discursivo, oferecendo as indicações para compreender a produção dos sentidos, as posições de sujeito, a ideologia, uma vez que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia (TFOUNI; ASSOLINI, 2012, p. 2). Sendo assim, a interpretação dos dados não é mecânica, advinda de mera decodificação, mas um procedimento que desvende a historicidade contida na língua (TFOUNI, ASSOLINI, 2012, p. 5). “(...) todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior, apontando para

outro (...). O que existe não é um discurso fechado em si, mas um processo discursivo, do qual se podem recortar e analisar estados diferentes” (ORLANDI, 1987, p. 56).

Como nosso objetivo é analisar um discurso, alguns recortes serão feitos para restringir o espaço discursivo (MAINGUENAU, 1984), e selecionar a sequência discursiva (S. D. R.) (COURTINE, 1982, p. 52-54). Tais S. D. R. tentarão demonstrar a ideologia por traz das falas e verificarão se estão em acordo com as políticas educacionais defendidas nas publicações legais sobre o assunto.

## **ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA E MULTICULTURALISMO**

A AD funciona tanto como metodologia quanto referencial teórico. Ao considerar a língua na história, intervinda da ideologia, concebe o discurso como materialidade linguística, um objeto sócio-histórico no qual os efeitos de sentido se realizam.

Michel Pêcheux ao fundar a Análise de Discurso Francesa, na década de 1960, em reação ao estruturalismo e formalismo linguístico, que via a língua como objetiva, padronizada e com um sujeito ausente, cria uma epistemologia das Ciências Sociais, constituindo uma aliança tríplice entre o Materialismo Histórico (teoria das formações sociais incluindo aí a ideologia), a Psicanálise freudo-laciana e Linguística, numa relação de entremeio e contradição (ORLANDI, 2006). Entretanto Orlandi (2012, p. 84) também vai dizer que,

E, como diz Pêcheux (1981), não se trata de fazer uma adição ingênua das três para desembocar em uma teoria do discurso: “não se trata decididamente de tocar no triplo real da língua, da história, do inconsciente pressupondo-se uma teoria mais ou menos geral do objeto. Ao contrário, nada nos autoriza a pensar que estamos falando da mesma coisa. Ao contrário, o objeto do discurso se constitui em seu sentido próprio pensando na materialidade discursiva que não é reflexo da mistura dos três campos...”.

Além disso, o sujeito torna-se afetado pela ferida narcísica, ou seja, inconsciente, não intencional, desejante, assujeitado por ideologias (ALTHUSSER, 1974), iludido pela sensação de ser o produtor de seu dizer (GADET, 1997). O discurso passa a ser entendido como um objeto histórico, cuja materialidade específica é a língua, a qual é desconstruída pela análise do funcionamento discursivo, oferecendo múltiplas, inusitadas possibilidades de interpretação, numa relação com outros discursos, possíveis, impossíveis, imaginados, censurados e interditados. O discurso torna-se, então, o efeito de sentido entre interlocutores, um objeto sócio-histórico, opaco, relacionado a outros discursos e também ao não dizer, em que o linguístico está pressuposto (GARCIA, 2014), e deve ser analisado a partir da rede de memória e do trajeto social em que tem origem (ORLANDI, 1999).

Sobre esses conceitos, e sobre a ideologia, finiremos essa reflexão. A ideologia é entendida aqui como expressa a professora Maria Cristina Leandro Ferreira:

Elemento determinante do sentido que está presente no interior do discurso e que, ao mesmo tempo, se reflete na exterioridade, a ideologia não é algo exterior ao discurso, mas sim constitutiva da prática discursiva. Entendida como efeito da relação entre sujeito e linguagem, a ideologia não é consciente, mas está presente em toda manifestação do sujeito,

permitindo sua identificação com a formação discursiva que o domina. Tanto a crença do sujeito de que possui o domínio de seu discurso, quanto a ilusão de que o sentido já existe como tal, são efeitos ideológicos. (FERREIRA, 2001, p. 18)

E também como definida por Pêcheux (1997, p. 160): “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que, elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem”, pois o sujeito do discurso pode ocupar várias posições, a partir das quais ele produz sentidos, afetado pelo inconsciente, ideologia e, também, pela trama social e o processo histórico nos quais se insere, já que os sentidos não são colados às palavras e nem transparentes, (FERRAREZE; ROMÃO; PACÍFICO, 2012, p. 245).

A ideologia é, então, um mecanismo imaginário por meio do qual se coloca para o sujeito, conforme as posições sociais que ocupa, um dizer já dado, um sentido que lhe aparece como evidente, isto é, natural, “normal” para enunciar daquele lugar e

fornece as evidências pelas quais todo mundo sabe o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem e que mascaram, assim, sob a transparência da linguagem. Aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

É justamente por causa da ideologia que vivemos numa sociedade que intensificou muito sua multiculturalidade após as lutas por independência das colônias, o fim da guerra fria e durante a globalização. Hall (2013), define a multiculturalidade como: “[...] um termo qualificado. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida comum, ao mesmo tempo em que retém algo da sua identidade ‘original’” (p. 57).

Esta realidade proporcionou o surgimento do termo “multiculturalismo”, um substantivo que se refere às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas desta diversa multiplicidade (HALL, 2013, p. 57). Para isso há a necessidade de intervenções como o surgimento de políticas afirmativas para preservar a diversidade na cultura mista.

Tais problemas são frequentes no Brasil devido a sua formação vinda da mistura das diversas etnias, mas com a predominância da cultura colonialista branca e europeia, que faz gerar o preconceito e discriminação social em relação ao diferente.

Diante disso, as políticas educacionais na tentativa de amenizar o tratamento desigual às diferenças, inclui os chamados temas transversais ao seu currículo escolar, na tentativa de consolidar a proposta de uma educação voltada para a cidadania, como princípio norteador de aprendizagens.

Essa proposta orientou, portanto, a inserção de questões sociais como objeto de aprendizagem e reflexão dos alunos. [...] Apesar de os Temas Transversais não serem uma proposta pedagógica nova, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, e na

etapa do Ensino Médio, em dezembro de 2018, eles ampliaram seus alcances e foram, efetivamente, assegurados na concepção dos novos currículos como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). (BRASIL, 2019, s/n)

Os termos, multicultural e multiculturalismo são praticamente inseparáveis. No entanto, o “multiculturalismo” apresenta algumas diferenças específicas que denomina uma variedade de articulações, ideias e práticas sociais, não é um único pensamento, não caracteriza uma estratégia política e não representa o estado das coisas já alcançadas e também não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico.

Contudo Hall (2013), pede prudência no uso do termo “multiculturalismo”, pois assim como há distintas sociedades multiculturais, existem também dissemelhantes formas de multiculturalismo, o autor descreve algumas delas como sendo: conservador, Liberal, pluralista, comercial, corporativo, crítico ou “revolucionário”, por exemplo (LOPES; NUNES, 2019), mas é o multiculturalismo crítico o que vai verdadeiramente fazer justiça social:

Na educação ou nas questões curriculares o multiculturalismo crítico ou revolucionário, reconhece o outro, aquele que é oposto a nós, ao nosso modo de ser, pensar e agir no mundo e procura trazer todos em condições equitativas para o diálogo e para o conflito da construção coletiva, trata-se nesse sentido de uma “pedagogia do dissenso” que promove uma prática de negociação cultural que enfrente as questões hierárquicas de poder, que encare o modo como o poder foi construído e quais as estratégias que utiliza para se manter em assimetria com os grupos “subjugados” (NEIRA; NUNES, 2009, in LOPES; NUNES, 2019, p.152)

Por isso, um currículo que busque a inclusão e não só a integração das pessoas, vai acolher as diferenças sem focar na igualdade, ele vai pensar nas diferenças, buscar espaço para atendê-las e tornar-se pós crítico, pois o crítico ainda separa o que é bom para o branco e o bom para o não branco.

## ANÁLISES E DISCUSSÕES

Logo no início da entrevista concedida a um canal de TV, o entrevistado foi questionado sobre a oferta de cursos voltados ao público com mais de 50, 60 anos de idade e forneceu a seguinte resposta: “Eu vou confessar que nesse ano (eu só fiquei um ano), só pensei em pandemia e só pensei num primeiro momento em crianças e jovens, mas seguramente nós vamos poder ter condição de pensar nessa capacitação para algum tipo de profissional nessa área.” O sujeito do discurso, revela ter colocado toda sua atenção na educação realizada no período emergencial, entretanto, este já se encontrava em andamento na data em que assumiu o cargo que ocupa no momento da entrevista, e não acrescentou nenhuma mudança na prática que já vinha acontecendo, deixando difícil de saber ao certo, pela sua fala em que esteve pensando, principalmente quando lembramos que a LDB define que o ensino para crianças e jovens, a educação básica, é responsabilidade de municípios e estados (LDB 9394/96) e não especificamente da função que ele ocupa no governo federal.

Outro fato interessante, nesse trecho do discurso, é que a pergunta era genérica sobre cursos para adultos, todavia a resposta dada se refere à “capacitação profissional”, ignorando

as demais formas de capacitação como por exemplo a alfabetização de adultos. Outro fator que parece demonstrar um possível desinteresse nesta faixa etária dos 50 e 60, é a presença do pronome indefinido algum, “pensar nessa capacitação para *algum* tipo de profissional nessa área.”, pois ele restringe as possíveis capacitações em “algum” ou “um” único tipo, o que atenderia minimamente, o interesse do público mais avançado em idade, podendo conotar um desinteresse em atender a faixa etária em questão, já que trata-se de um público já aposentado ou prestes a se aposentar, ou seja, não produziriam mais riquezas para o país.

O próximo recorte, que analisaremos, vem da pergunta feita sobre a conectividade ser baixíssima nas escolas públicas e o que poderia colaborar para resolver tal problema:

Alguns problemas foram evidenciados na pandemia, já existiam antes, já existiam quando governos, que até hoje me cobram de uma maneira incessante... eles tinham recursos e tinham uma visão que eles julgam ser a melhor visão que a que nosso governo tem a respeito do mundo e da vida, então, são maior parte governos de esquerda, eles tiveram muitos recursos e deixaram o país, em termos de educação, em penúltima, colocação, praticamente, em termos de avaliação do PISA [...], não é o dinheiro que faz a diferença na educação, mas a gestão, a maneira como nós aplicamos essa questão desses recursos. Quando *eu* me encontro no MEC, sentado, e vejo que *eu* tenho, *eu* anotei os números aqui, 3440 escolas públicas sem água, *eu* tenho, 8527 escolas públicas sem saneamento, *eu* tenho, 3817 escolas, são números atualizados, sem energia elétrica, isso não quer dizer que *eu* vou virar as costas para a conectividade, porque se não fosse ela, nem o pouco que nós fizemos agora, poderia ser alcançado, mas *eu* tenho que ter prioridade, e essas são prioridades para *mim*, entende? *Eu* creio que é hora do Brasil voltar os olhos para esse povo, sim, esse povo sim, que é minoria, que muitas vezes é esquecida. A grande cidade, o aluno da grande cidade, ele bem ou mal, ele tem uma condição muito melhor do que as 54 mil escolas rurais que *eu* tenho em todo Brasil. Então *eu* tenho que olhar, e lembrando que no Brasil, *eu* tô terminando..., *eu* tenho, o quê? *Meu* celular, *eu* saio um pouco do entorno de Brasília, não tem sinal. É muito, *eu* vou usar essa palavra, “rústico” o sinal, então imagina esse povo lá, eles vão ganhar um *tablet* e por de enfeite na prateleira, porque não tem o que fazer [...]

Há uma contradição aqui: no recorte anterior o entrevistado disse que só “pensou em pandemia” no último ano, mas agora ele afirma que a conectividade não tem sido sua prioridade, deixando em dúvida sobre o que exatamente ele trabalhou neste período, já que o ensino foi totalmente dependente das tecnologias. Ele atribui a responsabilidade, a governos anteriores, pelo problema da baixa conectividade, mas também não responde o que o governo atual faz para amenizar o problema, que era a pergunta central da discussão, nem sobre a gestão dos recursos financeiros, já que afirma não ser o dinheiro que resolve o problema.

Ele demonstra preocupação com as minorias, mas procura esclarecer que elas dizem respeito aos alunos de escolas em condições insalubres somente e ainda não aponta nenhuma iniciativa para socorrer essas escolas.

É perceptível, nesse trecho ainda, a bipolaridade, que reflete um possível desequilíbrio inconsciente do sujeito do discurso, que se expressa de duas formas: na primeira tenta estabelecer um paralelo entre o governo anterior, que é criticado e o atual, após o seu “assentamento” no cargo; na segunda, enquanto trata de sua entrada para a função, demonstra um exagero do uso do pronome pessoal “eu” (mesmo para a linguagem coloquial

oral, a qual não entraremos no mérito aqui), em conflito com as várias hesitações e retomadas de palavras, enquanto ganha tempo para formular seu discurso, que evidenciam certa insegurança.

Os pronomes pessoais de primeira pessoa do singular ocorrem 16 vezes no recorte, dando a entender uma autoafirmação narcísica (ALTHUSSER, 1974). Sobre isso Althusser (1974), afirma que o sujeito torna-se afetado pela ferida narcísica, ou seja, inconsciente, não intencional, desejante, assujeitado por ideologias que pensa controlar, como também acontece, por exemplo ao dizer: “Quando eu me encontro no MEC, *sentado*, [...]”. A palavra “sentado” usada como aposto, cuja função é fornecer uma explicação perfeitamente desnecessária a construção sintática da frase, denuncia que o ocupante da cadeira encontra-se numa atitude passiva, sem ação, confirmando o trecho sobre a falta de criação de cursos para adultos, ou a baixa conectividade das escolas públicas ou mesmo na solução dos problemas de escolas sem saneamento e energia, que na sua fala, seriam a sua prioridade.

No recorte referente à pergunta sobre como promover um trabalho com a qualidade semelhante ao que a Faculdade Presbiteriana Mackenzie promove com o público deficiente, para um nível nacional, o sujeito discursivo comenta:

[...] para se ter uma ideia eu tenho uma diretora que é surda, que só se..., quer dizer que nós estamos falando de bilingue, em sinais e libras, mas *eu tenho uma diretora muito capacitada que é surda* nesse grupo. Agora como fazer? Foi feito no passado, um passado primeiro não se falava em atenção a deficientes, simples assim eles ficam aí e nós vamos viver nossa vida aqui, aí foi o programa que caiu para um outro extremo o inclusivismo, o que é o inclusivismo? a criança com deficiência era colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência, ela não aprendia, ela atrapalhava, entre aspas, (essa palavra falo com muito cuidado) ela atrapalhava o aprendizado dos outros, porque a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento para dar a ela atenção especial.

No início do recorte há uma frase tendenciosa, a construção: ter uma diretora surda capacitada é construída sob o senso comum de que pessoas surdas não seriam capacitadas. A ilusão que o falante tem de que pode controlar seu dizer ou “a pretensa liberdade do sujeito, pois este se imagina ‘livre’ para dizer o que quer, não percebendo que é capturado pela ideologia, faz com que o sujeito não tenha consciência de que não é o ‘dono de seu dizer’ e assim repete discursos sem questionar os efeitos de sentido produzidos” (TFOUNI, ASSOLINI, 2012, p. 10). A ideologia, por ser inconsciente, aprisiona o sujeito, o faz achar que é a origem de seu dizer (PÊCHEUX, 1990), mas trata-se apenas da ilusão número 1<sup>1</sup>, que também, acontece quando o entrevistado generaliza e diz que as crianças portadoras de deficiência não aprendiam e atrapalhavam as demais, na escola comum, pois a professora não tinha preparo para dar atenção especial a ela, um outro comentário do senso comum, contra a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, o que é reforçado pelo termo estranho à educação, “inclusivismo” usado ironicamente para se dizer que fora uma atitude política, uma ideologia, que na prática não funciona, só causa mais danos à educação.

No próximo recorte, o entrevistado discute a questão do diálogo com os reitores das universidades federais:

[...] cerca de 69 reitores eu conversei com todos, tem alguns que são mais é... olho mais de longe, mas tenho uns 20 a 25 reitores que eu conversei

---

<sup>1</sup> a que faz o sujeito achar que é a origem de seu dizer, segundo Pêcheux (1990).

plenamente, 10 deles eu trouxe para visitar aqui o senhor presidente da república, coisa inédita, um reitor de uma universidade federal, ele não precisa ser bolsonarista, mas não pode ser esquerdista, não pode ser, já que falamos de nome: lulista, eu acho que reitor tem de cuidar da educação e ponto final, e respeitar todos que pensam diferente. As universidades federais não podem se tornar, o quê? Uma, uma, um comitê político do partido A, nem de direita, mas muito menos de esquerda.

Quando o sujeito do discurso diz que a universidade não pode se tornar um comitê político da direita, *muito menos* da esquerda, nos permite interpretar que um viés ideológico é melhor que o outro, por isso um comitê de um, até seja tolerável, mas do outro, não. Esse sentido reforça-se quando ele diz que 10 reitores, não exatamente bolsonaristas, mas com certeza não lulistas foram levados a uma visita ao presidente (inédito! Incrível!). Justamente numa pergunta sobre diálogo, a qual se espera uma dialética com o diferente como resposta, o entrevistado faz declarações intolerantes e conflituosas, pois ao mesmo tempo em que demonstra certa inflexibilidade com uma ideologia, também afirma que o reitor deve “respeitar todos que pensam diferente”, ou seja, ser flexível. Sabemos que não existe neutralidade política, ideológica, mesmo que ele diga “eu acho que reitor tem de cuidar da educação e ponto final.” Por isso que, “a neutralidade do Estado funciona apenas quando se pressupõe uma homogeneidade cultural ampla entre os governados, essa presunção fundamentou as democracias liberais ocidentais até os dias atuais” (ZORZI, 2012, in LOPES; NUNES, 2019, p. 148). Além do mais, o simples fato de uma entrevista como essa ser veiculada por um programa dos meios de comunicação de massa pode funcionar como instrumento de manipulação e controle na estratificação social. Hall (2013) compreende que os “produtos culturais” idealizados como agentes da reprodução social acentuam uma natureza complexa, dinâmica e ativa na construção de hegemonias.

Contudo, é preciso analisar as reais intenções escondidas nos discursos do Estado e, como podemos ver neste recorte sobre o financiamento das universidades públicas, cada vez fica mais duvidosa a apreciação pela cultura plural do nosso país:

50% das vagas das universidades, pelo menos federais, são destinadas a cotas, alunos provenientes, sobretudo de escolas públicas. Então aquela crítica que havia no passado, não...que só “filhinho de papai” que estuda em escola pública! ela se desconstrói, com essa regra e essa lei, embora *os outros 50%, naturalmente, são de alunos melhores preparados*, que podem frequentar a escola, que não trabalham a noite, nem de dia, que podem frequentar cursinho. Isso aí... que também acho justo, considerando que os pais desses alunos tidos como “filhinhos de papai”, são os que pagam impostos do Brasil, que sustentam, bem ou mal sustentam a universidade pública. Então eles não podem ser penalizados pelo fato dos pais pagarem impostos que sustentam a educação e todo o sistema brasileiro.

Ao dizer que “os outros 50%, naturalmente, são de alunos melhores preparados” o sujeito discursivo é surpreendido pelo funcionamento do discurso e sem querer, acaba por dizer que os demais 50% provindos da escola pública não são. Ou seja, só estão na universidade pública graças às cotas, dando margem ao sentido que desprestigia todo o público que tem direito a cotas, como o índio, o negro etc., o que se intensifica ao dizer que os estudantes das classes mais abastadas são melhores, pois não precisam trabalhar e podem frequentar um cursinho e, em seguida, atribui a essas classes o sustento das universidades



públicas e todo sistema brasileiro (não restringe ao sistema educacional), como se negros, índios, pobres etc. também não pagassem impostos.

Como Althusser argumentava, existem várias forças determinantes, na esfera econômica, política e cultural, competindo e em conflito entre elas, compondo a complexa “unidade” da sociedade (HALL, 2013). A questão da eliminação do outro, que marca nossa história continua em vigor, a elite não quer o sistema de cotas para não ter proximidade com as classes mais baixas. A luta de classes, a luta pelo material cultural, fazem das nossas relações sociais assimétricas, mesmo que as políticas e equiparações tentem minimizar a exclusão.

É nos possível interpretar pelo discurso em análise que o “multiculturalismo” que poderia ser valorizado como um arrojado laço ideológico, que se exprime na vida social e política das pessoas como um conjunto de atitudes favoráveis ao respeito pela alteridade, isso quer dizer, pela “diferença”, é sufocado pela visão monocultural, com a intenção do benefício das questões econômicas especialmente para determinada classe social.

Atitudes assim, presentes na sociedade, tornam o entendimento do currículo na perspectiva que rejeita posturas conservadoras que negam o multiculturalismo crítico ou revolucionário e defende a cultura comum, urgentemente fundamental. Os currículos precisam alicerçarem-se na naturalização da diferença, mas como implementar essa visão quando os líderes que ocupam a posição de decisão são ideologicamente contra a equidade? Sobre o currículo, Silva (2000), coloca que este, precisa se organizar de modo a questionar a produção da diferença, assim como as relações de poder que constantemente as envolve, define e determina.

[...] abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder (SILVA, 2000, p. 7-8)

Com certeza esse é um trabalho a longo prazo, que inclui a obrigatoriedade de temas como o multiculturalismo, não de forma superficial, integrada, transversal, mas de forma consciente, com responsabilidade social que dê dignidade ao outro. A visão socializadora em que os professores são parceiros, aprendem com as crianças, consideram o informal, as experiências, os valores, complementados pela ciência, numa perspectiva histórico-cultural e favorecem o acolhimento dos diferentes espaços geográficos, culturas, sociais, formando conexões, não homogeneidade que é um repensar da igualdade social.

Precisamos repensar a escola para não apenas padronizar as pessoas como uma indústria em série. Talvez, só um currículo pós-crítico vai pensar o saber coletivo, a comunidade, a sociedade, a sustentabilidade do planeta, relações entre pessoas, etnias, gêneros, conseguir que a igualdade se estabeleça na valorização das diferenças, reconhecimento dos direitos humanos, políticas de reparação e equidade.

A escola monocultural entende a sociedade a partir de um único olhar e desvaloriza a diversidade, a educação numa perspectiva pluricultural, traz o repensar a partir de temas que a UNESCO promove como o olhar para o aluno de forma mais plena: cognitivo, social, cultural, afetivo. Todavia, para que haja trocas culturais e sociais o currículo precisa estar

mais aberto e flexível. O contrário disso é violência simbólica (BOURDIEU), que trata de assuntos distantes das crianças, trabalha-se com a criança popular da mesma forma que se trabalha uma criança da classe média ou alta. É preciso conhecer a cultura, criar ambiente de conscientização e acolhimento às diferenças e tornar a sala de aula o local de acolher as diferenças que são múltiplas. Por isso que Hall, expressa que a ideologia deve ser considerada “não só na linguagem ou nas representações, mas, também, em condições materiais nas instituições e nas práticas sociais que organiza a vida dos sujeitos”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos observar ao longo dessa discussão, embora tenhamos alguns documentos legais que exijam que a pluralidade cultural seja acolhida pela escola, ainda encontramos posicionamentos que se disfarçam de tolerantes, mas na realidade não passam de mecanismos para que as culturas dominantes mantenham sua hegemonia, inclusive no ambiente escolar.

O discurso, até de autoridades educativas no país, é atravessado por expressões, palavras e frases que denunciam uma ideologia que nega os direitos à equidade, que deveriam ser garantidos a todos, indiferente se sua heterogeneidade.

Para combater essa violência simbólica praticada sobre o diferente, precisamos de um posicionamento mais radical na inclusão, com responsabilidade social, conscientização de todos, ou o chamado multiculturalismo crítico. Assim, a escola precisa sair do currículo homogêneo e buscar um currículo mais plural, contextualizado, diverso, que traga assuntos que não eram trazidos para sala de aula como as relações de poder, subalternidade, a desigualdade da sociedade capitalista, em diálogo com os diversos saberes: o formal, sistematizado da escola e o plural, da comunidade, das experiências do alunato.

É hora de olhar para a diferença e não para a igualdade. As diferenças precisam ser acolhidas, mas sem gerar desigualdade, sem padronização. A escola é a instituição que menos se reformulou nos últimos séculos, mas ela precisa ver a educação de forma heterogênea: “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p, 56).

## Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

AMARAL, Tarsila. **Operários**. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/quadro-operarios-de-tarsila-do-amaral/>. Acesso em: 07 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

COURTINE, J.J. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse de discours. **Philosophiques**. Paris: 2, vol.IX, 1982.

FERRAREZI, L.; ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. Dizeres sobre o feminino em blogs da rede eletrônica. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 54, n. 2, p. 245–261, 2012. DOI: 10.20396/cel.v54i2.8636604. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636604>. Acesso em: 14 dez. 2021.

FERREIRA, M.C.L. Glossário de termos do discurso. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

FERREIRA, M.C.L. O corpo enquanto objeto discursivo. In: PETRI, V.; DIAS, C. **Análise de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

GADET, F. Prefácio. In: \_\_\_\_; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

GARCIA, D.A. Análise de Discurso: da epistemologia aos desdobramentos. In: PAULA, L. de. (Org.) **Discursos em perspectiva: humanidades dialógicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. [Trad. Frederico Carottti]. São Paulo: Companhia de Letras, 1980.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; 2013.

LOPES, Franz; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Estudos culturais e multiculturalismo: possibilidades para o currículo. **Dialogia**, São Paulo, n. 31, p. 145-153, jan./abr. 2019.

MAINGUENAU, D. **Gênese du discours**. Bruxelas: Mardaga, 1984.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: RODRIGUES-LA - GAZZI, S.; ORLANDI, E.P. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, E.P. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideólogo**. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (Org.). **Gestos de leitura**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. (1997). **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Campi - nas: Pontes, 1990.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. **Revista Odisseia**, n. 1, 28 jun. 2012.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Sem censura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JyH4faRwpY&t=409s>. Acesso em: 07 jan. 2022.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.).

*Submetido em agosto de 2022*  
*Aprovado em agosto de 2022*

#### **Informações do(a)s autor(a)(es)**

Nome do autor: Fabiana de Oliveira Ribeiro  
Afiliação institucional: GEPALLE/USP Ribeirão Preto  
E-mail: [fabiana.mirella@gmail.com](mailto:fabiana.mirella@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4414-8942>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2022556504178517>

Nome segundo autor: Renata de Fátima Gonçalves  
Afiliação institucional: UNICAMP  
E-mail: [renatagoncalves25@gmail.com](mailto:renatagoncalves25@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5619-018X>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4163686476790865>