

# Contribuições de estratégias didáticas multiculturais e argumentativas para a formação de professores

## Multicultural and argumentative teaching strategies contributions for teacher training

Renato José de Oliveira<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
rj-oliveira1958@uol.com.br

Ana Ivenicki<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
aivenicki@gmail.com

William de Góes Ribeiro<sup>2</sup>  
Universidade Federal Fluminense  
williamgribeiro@gmail.com

Janaína Pires Garcia<sup>3</sup>  
Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro  
janainapgarcia@gmail.com

---

**Resumo:** Este artigo defende que a formação de professores pode ser beneficiada pelo olhar multicultural e argumentativo, a partir do qual estratégias didáticas e práticas formativas são valorizadas como meios de promover o diálogo crítico. Na primeira parte, é apontado o debate sobre o multiculturalismo, suas vertentes e seus desdobramentos na educação; a segunda traça articulações entre o multiculturalismo e a Teoria da Argumentação desenvolvida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), que preconiza tomar os sujeitos do diálogo como portadores do direito de se colocarem em posições respeitáveis. A perspectiva multicultural é pensada, então, como argumentação para o diálogo das diferenças, o que pode resultar em impactos positivos na didática e nas práticas formativas docentes. O texto apresenta metodologia híbrida, constituída de ensaio teórico, intercalado com ilustrações de estudos práticos que apoiam o argumento central defendido. Desse modo, *pari passu* à discussão, analisamos pesquisas desenvolvidas em metodologias qualitativas, participantes, que mostram como o enfoque multicultural e argumentativo poderia ser traduzido em experiências didáticas e em práticas formativas docentes, discutindo suas possibilidades e desafios.

**Palavras-chave:** práticas formativas e estratégias didáticas multiculturais, teoria da argumentação, *bullying*.

**Abstract:** This article argues that teacher training can benefit from a multicultural and argumentative view, from which teaching strategies and teaching training practices are

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro. Av. Pasteur, 250, fundos, Praia Vermelha, 22290-902, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal Fluminense. Av. do Trabalhador, 179, Jacuecanga, 23914-360, Angra dos Reis, RJ, Brasil.

<sup>3</sup> Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Av. Professor Pereira Reis, 119, 4º andar, Santo Cristo, 20220-800, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

valued as means of promoting critical dialogues. The first part points out the debate about the concept of multiculturalism, its different aspects and its development in education. The second one suggests some linkages between multiculturalism and the theory of argumentation developed by Perelman and Olbrechts-Tyteca (1999), which recommends that subjects of the dialogue are seen as bearers of the right of putting themselves in reputable positions. The multicultural perspective is perceived as a process of argumentation so as to promote the dialogue of differences, which can result in positive impacts on didactics and teaching training practices. Methodology is hybrid, being theoretical and practical, by linking the argument with illustrations of qualitative and participatory research that translate the multicultural and argumentative approach in teaching experiences and in teaching training practices, discussing their possibilities and challenges.

**Keywords:** teaching training practices and multicultural teaching strategies, theory of argumentation, bullying.

## Introdução: diálogo entre multiculturalismo e teoria da argumentação

Podemos entender como multiculturalismo, de forma mais geral, um conjunto de teorias, políticas e práticas que valorizam a diversidade e desafiam os preconceitos. Entretanto, existe uma polissemia do termo que gera diferentes tendências em sua interpretação, tornando o próprio campo multicultural como argumentativo per se, conforme defenderemos a seguir, no presente artigo.

De fato, a teoria da argumentação e o multiculturalismo surgem no bojo de inúmeros sinais de esgotamento ao que, por longos anos, serviu como sustentação filosófica apoiada nos cânones da certeza e do universalismo da razão cartesiana. Hall (2003) destaca os principais movimentos dessa ruptura, tais como: o estudo do inconsciente, por Freud, o posicionamento feminista, as relações de poder a partir de estudos de Foucault, dentre outros.

É neste contexto que Perelman (2004) propõe como opção adentrar um universo banido por um longo período de nossa história filosófica: a racionalidade argumentativa. Esse olhar proporcionado pela leitura da obra de Perelman (2004) é relevante para avançarmos nas possibilidades do pluralismo. Isso não corresponde à suspensão do juízo, mas o reconhecimento de uma instância dialógica no percurso de tradução entre diferentes meios e sujeitos. Poder-se-ia, desta forma, sustentar uma ética entre os grupos, indivíduos e as suas culturas, mas de maneira não prescritiva através da qual possamos negociar as diferenças e não mais impor verdades tidas como universais. Lemgruber e Oliveira (2011) estão de acordo que a Teoria da Argumentação pode ser um instrumento relevante ao pensamento educacional, já que preconiza que o diálogo é a mola mestra entre as abordagens em que todos têm o direito de se colocarem em posições respeitáveis.

Tais ideias encontram eco no campo do multiculturalismo. De fato, Canen (2012) parece confirmar tal quadro ao delinear diversas abordagens multiculturais e ao analisar de que modo tais perspectivas buscam promover diálogos entre as diferenças, respeitando a pluralidade cultural e possuindo, portanto, impactos interessantes na didática, na prática de ensino e na formação de professores. Em primeiro lugar, cabe destacar que o multiculturalismo, segundo a referida autora, pode ser entendido de diferentes maneiras:

desde uma visão mais folclórica ou liberal (onde o currículo valoriza a pluralidade cultural, porém reduz as estratégias de trabalho a aspectos exóticos, folclóricos e pontuais, como receitas típicas, festas, dias especiais – dia do Índio, por exemplo) até perspectivas mais críticas - também chamadas de multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica, em que o questionamento da construção dos preconceitos e das diferenças é o foco do currículo (Canen, 2012, p. 237).

Entretanto, para além dessas duas visões mais abrangentes, a referida autora nos mostra a presença de outras perspectivas, como é o caso do multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial, que visam

“descolonizar” os discursos curriculares, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca, masculina, etc. (Canen, 2012, p. 238).

Quais as implicações da articulação da Teoria da Argumentação e do Multiculturalismo na formação de professores, em termos de estratégias didáticas e práticas formativas? Considerando essas estratégias e práticas, como lidar com o problema do *bullying*, cada vez mais presente nos espaços escolares? Tais questões serão desenvolvidas nas próximas seções do presente artigo.

## A articulação do Multiculturalismo e da Teoria da Argumentação em estratégias didáticas e práticas formativas na formação de professores

Estratégias didáticas multiculturais defendem a visão de valorização da diversidade, sem engessar modelos e estereótipos já cristalizados em nossas mentes e em nossa sociedade, pensando a identidade não como algo acabado e pronto, mas como um processo constante de construção, de *devoir* (Deleuze e Guattari, 2010).

Neste sentido, o presente texto apresenta metodologia híbrida, constituída de ensaio teórico, intercalado com ilustrações de estudos práticos que ilustram o argumento central defendido. Deste modo, *pari-passu* à discussão, analisamos pesquisas desenvolvidas em metodologias qualitativas, participantes, que mostram como o enfoque multicultural e argumentativo poderia ser traduzido em experiências didáticas e em práticas formativas docentes, discutindo suas possibilidades e desafios

Para que a didática e o currículo multiculturais tenham sucesso, o argumento central defendido para a visão multicultural crítica e pós-colonial é baseado na necessidade de superação da dicotomia universalismo-relativismo tão presente nos debates acerca do assunto (Candau, 2012). O multiculturalismo, segundo tal argumento, não seria baseado em um relativismo total como é pregado, nem na essencialização das diferenças, mas seria uma maneira de compreender as diferenças existentes, as diferentes formações identitárias e os discursos e argumentos que perpetuam e/ou desafiam visões estereotipadas e preconceituosas, em práticas de ensino e de formação docente. Canen e Xavier (2012) analisam a polissemia do termo multiculturalismo, afirmando que tais estratégias didáticas poderiam seguir, grosso modo, duas grandes correntes,

uma que enfatiza concepções mais liberais ou folclóricas – a partir das quais a valorização da diversidade cultural no currículo é traduzida de forma mais celebratória das formas de vida, ritos, festas e outros aspectos das identidades plúrais – até visões mais críticas, que focalizam os mecanismos excludentes que atingem identidades raciais, de gênero, classe, orientação sexual, religiosa e outros marcadores identitários em prol de uma educação antidiscriminatória e antirracista (Canen e Xavier, 2012, p. 307-308).

De fato, dois pontos de partida distintos parecem ser assumidos na compreensão do multiculturalismo, em termos argumentativos, tanto no caso pró-ativo de enfrentamento ao *bullying* (em que a valorização da diversidade seria um processo educacional minimizador do estranhamento e da agressão aos “diferentes”), como em

relação a outros processos educacionais e de formação docente: a perspectiva multiculturalista/interculturalista (ela própria polissêmica e argumentativa, indo desde olhares mais folclóricos e pouco problematizadores das desigualdades até perspectivas mais críticas, com foco no desafio a estas desigualdades e ao preconceito) e a perspectiva decolonial (voltada a um olhar sobre a diferença que reforça que a mesma vincula-se à condição colonial e não cultural, como fruto de um processo colonizador que inferioriza, desqualifica e subalterna o colonizado. Tal forma de analisar o multiculturalismo toma como referência a necessidade de desafiar o pensamento do colonizador que ainda persistiria no tempo presente como forma hegemônica a impregnar a educação, em todas as suas dimensões).

Como ilustrações das tensões entre essas formas argumentativas de compreender o multiculturalismo, Akkari *et al.* (2013) partem da ideia de que o currículo brasileiro e as estratégias didáticas necessitam, com urgência, incorporar a multi/interculturalidade. Isto porque, para os referidos autores, o currículo parece ainda adotar uma perspectiva eurocêntrica baseada na homogeneização/ padronização cultural, onde vozes de identidades marginalizadas são silenciadas. Os referidos autores denunciam que vem ocorrendo, na prática, uma *folclorização cultural*, mediante a qual os grupos e identidades de gênero, raciais e outras são lembrados a partir de datas comemorativas e outros marcadores, distante do que deveria ser esperado em um currículo multiculturalmente orientado (Akkari *et al.*, 2013, p. 17).

De fato, em meio às argumentações explicitadas, Candau (2012) defende que o debate acerca do multiculturalismo no Brasil traz consigo uma configuração própria, diferente da Europa e dos Estados Unidos. A referida autora propõe que haja uma forma diferenciada de multiculturalismo em nosso país, e defende o interculturalismo como um modelo que não se prende somente à localização geográfica nem à jurisdição específica de cada grupo social, mas como um enfoque que afeta toda a educação e que favorece uma dinâmica crítica e a interação entre diferentes grupos sociais.

Entretanto, dentro da corrente mais crítica do multiculturalismo, Hall (2003) e Peters (2005) focalizam a hibridização como a chave para compreensão das diferentes identidades culturais. Dentro dessa perspectiva mais crítica, devemos ter um olhar diferenciado para a formação docente, de modo a desconstruir ideologias dominantes nesta formação. A proposta da decolonização do currículo implica em uma outra concepção de educação e de currículo, passando pelo diálogo crítico e pelo “desfronteiramento” (Penteado, 2009). Tais ideias significam que o diálogo argumentativo deve levar em

conta a pluralidade cultural, em termos das hibridizações e sínteses culturais implícitas na construção e reconstrução identitária de professores, futuros docentes e alunos.

Nesse sentido, a “Nova Retórica ou Teoria da Argumentação” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1999) apresenta, como temos defendido, forte potencial de diálogo com as abordagens multiculturais na formação de professores, a partir de alguns pontos-chave, dentre os quais: reabilitando as opiniões, ouvindo o que os auditórios (alunos e/ou professores em formação ou em serviço) têm a dizer sobre temáticas, inclusive científicas; possibilitando a ponderação ou a busca do razoável no encontro com as possíveis soluções sem que soluções sejam impostas *a priori*; tomando a diversidade cultural como ponto de partida, de modo a valorizarmos o pluralismo axiológico e as relações abertas às diferenças culturais e/ou às negociações daí resultantes, centrais no cotidiano escolar.

Do ponto de vista epistemológico, o referencial é pertinente porque fornece elementos para o estudo das práticas argumentativas presentes na relação entre oradores e auditórios envolvidos nos processos educativos, tais como nas estratégias didáticas e em práticas formativas eminentemente multiculturais, percebendo em que medida as categorias são articuladas à relação identidade/diferenças de maneira efetivamente dialógica, contribuindo para a análise crítica das teorias pedagógicas e de seus discursos.

Nesse sentido, em recente pesquisa, acompanhamos a complexidade que envolve, por exemplo, o debate das práticas de *bullying* na escola e na formação docente (Ribeiro, 2014). Notamos que apesar das calorosas discussões em diversos espaços sociais, provocadas, sobretudo, quando um grave episódio ocorre, (noticiado pela grande mídia de maneira exaustiva), em termos de consistência teórica em educação trata-se de assunto ainda muito incipiente.

O referido estudo considerou resumos de dissertações e teses, artigos em periódicos, como a *Revista Brasileira de Educação*, *Cadernos de Pesquisa* e *Cadernos Cedes* e publicações em reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPEd como objeto de análise, tratando-se seguramente de um fenômeno presente nas relações sociais, cujo impacto tem sido reconhecido no cotidiano escolar (Barros, 2011).

Ribeiro (2014) salienta que os textos analisados parecem convergir para a responsabilidade do professor em construir um ambiente mais agradável, atuando na prevenção de violências. Em função disso, há preocupações, por parte de muitos autores, com a *representação docente* do fenômeno; porém, as pesquisas identificadas parecem não indicar o mesmo esforço para ponderar as críticas, considerando, por exemplo, a responsabilidade de todos os segmentos sociais, a cultura na qual as

violências são produzidas, as condições de trabalho e as políticas influentes.

Conforme analisado no referido trabalho, as críticas tomam em grande medida a forma de *metonímias*, figura retórica que possui força argumentativa ao se trocar o todo pela parte, enfatizando “um culpado qualquer” como “a fonte de todo o mal”. Ou seja, é um enfoque que não permite a compreensão da pluralidade, a qual a teoria da argumentação possibilita. Seria possível inferir, portanto, que algumas pesquisas se limitam à denúncia, dissociando a análise de seu contexto maior no qual se poderia incluir a instituição escolar, as políticas educacionais e aos valores de uma sociedade.

Do ponto de vista adotado, todos os esclarecimentos são bem-vindos, em sua multidimensionalidade, considerando problemáticos os estudos que sobrecarregam a figura do docente de forma isolada do contexto, esquecendo-se de incluir na análise e nos julgamentos – ou mesmo não se dando conta - de que *bullying* e *violência* são também práticas sociais complexas e sistêmicas. Ao nosso ver, o caráter plural e polissêmico de tais práticas permanece obscuro.

Se admitirmos a tese de que o referido problema na sociedade é *real* e que carece de intervenção pedagógica e institucional, defendemos que a argumentação torna-se elemento fundamental, uma vez que compreenderemos quais argumentos têm sido utilizados na manutenção de tais práticas, com base em uma visão que integra razão e emoção. Podemos inferir a respeito das teorias, identificando em que medida elas se sustentam em termos de potencialidades e fragilidades; podemos, ainda, propiciar o diálogo entre distintas posições do/ no campo sobre o assunto.

Isso pode provocar novos espaços de legitimação em educação, uma vez que apesar de algumas teses e dissertações tratarem do assunto, no que se refere à formação docente (periódicos e ANPEd), não encontramos estudos a respeito, mesmo diante das reações graves relacionadas ao assunto, ainda que este esteja presente no cotidiano da escola (Barros, 2011). Conforme ressalta Ribeiro (2014), não há alusão ao tema no GT 8 da ANPEd, são poucas até mesmo as discussões sobre *violência*, o que surpreende, em virtude da ressonância de docentes que se dizem despreparados para lidar com a temática.

*Bullying* pode ser entendido como uma forma de inferiorização ou de humilhação, empenhada por um sujeito ou por um grupo sobre o(s) vitimizado(s), cuja influência se dá em largo espaço de tempo, não admitindo reciprocidade e extrapolando o limite de tolerância da pessoa oprimida. O conteúdo da humilhação é diverso, podendo incluir os discursos mais variados: racistas, xenofóbicos, homofóbicos e outros (Ribeiro, 2014). Deste

modo, trata-se de uma negação dos direitos humanos mais básicos. Porém, nem sempre o auditório está convencido disso, pois há em jogo tanto o que os sujeitos toleram subjetivamente quanto o que uma sociedade considera como violência.

Nesse sentido, Barros (2011), Galvão *et al.* (2010) e Lobato (2006) enfatizam que o auditório não só, em muitos casos, não compreende o *bullying*, como, em grande parte, acredita ser algo banal, natural, um meio através do qual jovens e crianças se desenvolvem, como se tais experiências fossem componente inato do desenvolvimento humano. “Parte considerável dos participantes revelou dificuldade de compreender o assédio moral ou *bullying*, embora a superação deste fizesse parte do projeto pedagógico de metade das escolas investigadas” (Galvão *et al.*, 2010, p. 436).

Os pesquisadores citados salientam que a consequência disso tem sido uma trivialização das violências simbólicas ancoradas em um acordo entre parte dos alunos e dos docentes. Com essa contribuição, compreendemos que a banalização de algumas práticas de violências no cotidiano escolar, exatamente por não serem consideradas violentas, gera o silenciamento e a perpetuação da “lei do mais forte”, a partir da qual, humilhações e constrangimentos se perpetuam.

A partir de tais considerações, o diálogo entre a Teoria da Argumentação e o multiculturalismo parece ser fértil e promissor. De fato, conforme se percebe, as tensões argumentativas parecem cercar os projetos multiculturais nas práticas formativas e nas estratégias didática de formação docente, entre perspectivas mais liberais e outras mais críticas de cultura e de formação de identidades, o que se reflete, também, nos desdobramentos práticos nos estudos e pesquisas que buscam articular a Teoria da Argumentação e o multiculturalismo na formação de professores, como será ilustrado a seguir.

### **Desdobramentos das argumentações multiculturais: algumas ilustrações em estratégias didáticas e práticas formativas docentes**

Como as tensões em torno do que se compreende como multiculturalismo se refletem nas estratégias didáticas e nas práticas voltadas para a formação docente? De que modo o diálogo das diferenças, inerente à proposta da Teoria da Argumentação, pode fornecer uma base relevante para a análise multicultural em experiências didáticas e em práticas de ensino formativas de professores?

Algumas ilustrações são apresentadas, a partir de pesquisas desenvolvidas. Uma ilustração é fornecida

por Bortolini (2008), ao trabalhar em um curso de formação de professores focado nas questões de gênero e orientação sexual na escola pelo viés das identidades dos sujeitos que não estão dentro das normas e padrões hegemônicos relativos ao que seria considerado feminino ou masculino. De fato, tal experiência parece assentar-se na argumentação crítica e pós-colonial do multiculturalismo, na medida em que não só trabalha a questão da homofobia, de modo a desafiá-la, mas também focaliza as hibridizações contidas nas identidades de gênero e sexualidade, que desafiam as essencializações e os congelamentos identitários. Conforme Bortolini, trata-se de “refletir sobre a diversidade sexual e de gênero na escola, trazendo não só os autores que trabalham com gênero e sexualidade, mas entendendo essa questão como indissociável dos debates mais amplos sobre diversidade, igualdade e diferença” (Bortolini, 2008, p. 27).

Neste sentido, o conceito de *performance*, de Butler (2003), segundo a própria autora, torna-se essencial para se desconstruir os essencialismos, sejam eles de ordem biológica ou cultural. Conforme Bortolini:

Segundo esse conceito, nós não nascemos homens ou mulheres, nem simplesmente nos tornamos – num determinado momento – homens e mulheres, mas nos fazemos homens e mulheres todos os dias. Desenvolvemos uma ação cotidiana, andamos de um determinado jeito, falamos de uma determinada maneira, usamos determinadas roupas, construímos o nosso corpo de um determinado modo, sempre referenciados a uma norma hegemônica de gênero. E essa performance reiterada cotidianamente cria a ilusão de uma substância, de uma essência masculina ou feminina, ou qualquer outra (Bortolini, 2008, p. 33).

A partir dessa tensão, Bortolini (2008), na linha da argumentação multicultural pós-colonial e de um projeto decolonial, propõe que seria mais interessante “que se entendessem as identidades e pertencimentos como fluidos, que experimentam fixações, mas que se constituem num processo em permanente transformação” (Bortolini, 2008, p. 36). Em articulação ao olhar da teoria da argumentação, defendemos que a experiência acima poderia ser desenvolvida a partir dos diálogos das diferenças, problematizando visões estereotipadas relativas às identidades de gênero e de orientação sexual, nas estratégias didáticas e nas práticas formativas.

Uma ilustração de articulação de ambos os campos na análise de experiências educacionais pode ser encontrada, por exemplo, em Ribeiro (2012), que tem analisado a relação orador, auditório e discurso – relação esta centra na Teoria da Argumentação – em um programa desenvolvido em 2003, pioneiro no Brasil, empenhado pela instituição – hoje em inatividade – ABRAPIA (Associação Brasileira

de Assistência à Infância e ao Adolescente), compreendendo ações que visavam o combate ao *bullying* nas escolas. Mais de 5000 estudantes da 5ª a 8ª séries (hoje, do 6º ao 9º ano) estiveram envolvidos nessa proposta que durou do dia 25 de agosto de 2002 a 24 de outubro de 2003. O programa transcorreu a partir de três etapas. A primeira foi uma fase investigativa para reconhecer a existência do fenômeno, bem como, informar e sensibilizar a comunidade escolar de que se tratava de algo justificável para ser trabalhado no cotidiano. A segunda etapa foi composta por estratégias didáticas de intervenção, buscando-se definir, junto às escolas, linhas de ação voltadas para a prevenção e redução da violência em questão. Já a terceira teve como objetivo avaliar e analisar os impactos, por meio de um novo questionário aplicado aos alunos e pelos relatórios elaborados pelas escolas participantes.

Nesse caso, a partir da teoria da argumentação, o orador do discurso foi composto pela coordenação dessa instituição que tinha como objetivo sensibilizar a comunidade escolar de que o *bullying* não apenas faz parte da realidade nacional como implica em sérios danos para a população. A aposta da referida instituição era que depois de sensibilizados e mais informados, por estratégias didáticas dialógicas e argumentativas, os sujeitos docentes construíssem autonomamente práticas pedagógicas que se oporiam ao fenômeno. Deste modo, o auditório foi a comunidade escolar e o objetivo do referido estudo (Ribeiro, 2012) foi, portanto, o de analisar em que medida se desdobrava o discurso que tinha como interesse central o convencimento do auditório a respeito de uma mudança de atitude frente a tais práticas sociais. Nesse estudo, as técnicas da teoria da argumentação permitiram identificar várias ênfases na relação orador e auditório, inclusive um embate entre a inércia e a contraposição argumentativa para a tentativa de solução do *bullying*. Canen (2012), em um outro aspecto da argumentação, apresenta uma ideia de que seria necessário pensar o multiculturalismo na educação como crítica à homogeneização cultural através de dimensões reativas e pró-ativas, retomando a questão do *bullying* anteriormente citada:

Na dimensão reativa, o multiculturalismo admite estratégias que visem a resgatar a escola como uma organização multicultural, enfrentando episódios de *bullying*, com rigor logo que aparecem. O multiculturalismo pró-ativo contribui para que a intolerância com relação a identidades plurais

não ocorra e que, ao contrário, perceba-se a riqueza da diversidade no contexto escolar e na sociedade (Ribeiro in Canen, 2012, p. 245).

O multiculturalismo pró-ativo, nesta linha de argumentação, seria uma ferramenta central nas estratégias didáticas e nas práticas de ensino que, uma vez articulado à teoria da argumentação, poderia ajudar docentes a reavaliarem suas práticas pedagógicas aproximando-os da realidade dos alunos num processo de educação mais dialógica e menos dogmática.

Em outro momento, Ribeiro (2014), analisou os argumentos utilizados pelo orador (profissionais da área da saúde) para convencer a comunidade escolar (auditório) de que a construção de práticas *antibullying* na escola se justifica. Vários argumentos interessantes foram encontrados, mas podemos destacar os principais que emergiram, tanto pela significação/força argumentativa, quanto pela insistência discursiva.

Um primeiro destaque diz respeito à apropriação de uma *analogia*<sup>4</sup> entre *bullying* e doença/câncer. Lembremos que o auditório tende a naturalizar tais práticas como de costume. O orador parte desse entendimento, considerando que há a possibilidade de um programa *antibullying* esbarrar na ideia de que se trata de algo *natural* – que *sempre existiu*, um argumento ancorado na inércia. Ou seja, nesse caso, a interferência pedagógica não seria considerada relevante pelos sujeitos.

Esse pode ser um forte argumento contrário à tese *antibullying*, porquanto a mesma precisará de uma justificativa em relação à mudança:

Não é questão de mania. Eu já disse num programa de televisão o seguinte: o meu avô já tinha morrido há algum tempo e minha avó era meio idosa. Meu avô deve ter tido um câncer, mas na época não se conhecia câncer, não existia isso. Pela descrição que meus tios davam, minha mãe dava, devia ter sido um câncer. Você fala tanto de câncer. Só que essa doença já existia (Ribeiro, 2014, p. 137).

No caso, a saída foi recorrer à figura retórica mencionada, a qual indica que mesmo quando não conhecemos uma doença (*bullying*), ela pode estar nos fazendo muito mal. Nesse sentido, para o orador estudado, o que existe é um desconhecimento das consequências que apenas as “vítimas” conhecem, afinal são elas que em casos extremos ficam deprimidas, se automutilam, cometem suicídio e/ou *amok*<sup>5</sup>. E assim, os especialistas reforçam a retórica com

<sup>4</sup> Segundo a taxionomia de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999): argumento que funda a estrutura do real, estabelecendo uma semelhança de relações.

<sup>5</sup> Trata-se da reação da vítima quando decide matar a todos os que encontrar pela frente nas escolas em que estudou e sofreu as agressões. Em alguns lugares do mundo, inclusive no Brasil, encontramos esse triste episódio, no qual inúmeras experiências de vida são rompidas de uma só vez, trazendo luto e consequências psicológicas negativas para toda uma sociedade.

base em uma *argumentação pragmática*<sup>6</sup> que clama pela sensibilização do auditório para que se coloque “no lugar do outro”: “a maioria das pessoas sabe dessas situações, mas não aprenderam a valorizá-la porque desconhecem suas consequências. Ou não as conhecem tanto quanto as vítimas” (Lopes Neto e Saavedra, 2003, p. 11).

A referida argumentação possui força, pois as consequências às práticas de *bullying* costumam ser graves. Os mesmos casos extremos, porém, conforme analisa Pino (2007), impedem, não raras vezes, a percepção da significação em jogo, permanecendo a sociedade apenas na dramatização. Porém, não se trata de considerar *bullying* como uma brincadeira. Que brincadeira é essa que pode levar a estudantes como Edmar<sup>7</sup> a massacrar a escola? Nesse sentido, Ribeiro (2014) salienta que reportagens de jornal podem atingir a sensibilidade do auditório. Segundo consta nas referidas matérias, o aluno era constantemente humilhado por sua condição física até mesmo quando emagreceu (chegou a perder 30 quilos) e pela situação social (era filho de agricultores e trabalhava como pequeno comerciante local).

Visando a prevenção, há uma perspectiva reforçada pelo vínculo causal<sup>8</sup>, a qual toma como base a conscientização do auditório para gerar reações alternativas: “as crianças já estavam conhecendo mais o problema, já estavam conscientes que aquilo não era de brincadeira, elas estavam sabendo que aquilo era um resultado de um comportamento inadequado, de um comportamento agressivo” (Ribeiro, 2014, p. 140).

O vínculo estabelecido se reforça quando se desdobra em um *argumento de direção*<sup>9</sup> “Hoje você dá nome a isso; você caracteriza a doença; você prevê; você previne; você trata” (Ribeiro, 2014, p. 140). É através desse sentido em cadeia que o orador, mais uma vez, contraria a tese da inércia. O argumento tem peso por se atentar menos à abstração; do contrário, ele se volta para a vida concreta e para as demandas imediatas geradas pelas relações sociais. Na ocasião, a questão é menos refletir e/ou pensar a respeito das possíveis causas, mas agir a partir das consequências (urgências), sem necessariamente atentar para o resultado seguinte. Os números apresentados pela pesquisa são um alicerce para tal perspectiva<sup>10</sup>.

No entanto, destaca-se o risco de o auditório desfazer a semelhança metafórica, caso entenda que *bullying*

não é uma doença grave, desconstruindo a identidade atribuída, portanto câncer e *bullying* não gozariam da mesma urgência. Embora violência e *bullying* sejam hoje consideradas questões de saúde pública (Lopes Neto e Saavedra, 2003), nem todos compartilham dessa visão. Outro problema é cairmos na dramatização, conforme assinalado anteriormente, deixando de buscar a compreensão da significação em jogo.

## Conclusões: multiculturalismo como processo argumentativo e retórico

O presente estudo argumentou pela possibilidade de diálogo entre o campo do multiculturalismo e a Teoria da Argumentação, defendendo tal articulação e ilustrando seus potenciais em estratégias didáticas e práticas pedagógicas (entre elas, destacou a questão de como pensar e lidar com o *bullying*) na formação de professores.

Como fenômeno que engloba dimensões psicológicas, sociais e culturais, o *bullying* nos coloca frente ao desafio de como proporcionar aos docentes o desenvolvimento de estratégias capazes de levar os alunos a não verem o outro, o diferente, como estranho. O processo de estranhamento – seja ele quanto a diferenças de gênero, étnico-raciais, de crença religiosa, de *status* social, etc. – fomenta atitudes agressivas que inviabilizam o estabelecimento de práticas dialógicas e argumentativas voltadas para a maior integração entre os discentes.

Com base nas reflexões empreendidas, foi visto que, a partir da Teoria da Argumentação/Nova-Retórica, o multiculturalismo também se apresenta como um projeto retórico-argumentativo, pois qualquer argumentação e definição acerca do referido termo está ancorada na cultura e no meio social daquele que fala e argumenta.

O multiculturalismo, por apresentar uma polissemia na sua definição, faz com que seu significado se reconstrua incessantemente através das argumentações de cada um desses autores analisados, num grande exercício retórico. Cada estudo analisado defende, dialoga e confronta suas ideias com os demais, carregando seus valores, suas experiências e a sua cultura. Nesse sentido, se pensarmos o multiculturalismo pelo viés da Teoria da Argumentação/Nova-Retórica, poderemos perceber *um projeto de transformação social* (Fontes, 2009). Isto

<sup>6</sup> Segundo a taxionomia, argumento que clama pela primazia das consequências.

<sup>7</sup> Caso que ocorreu na época, quando um aluno entrou em uma escola de São Paulo e matou vários colegas, baleando inclusive professores e caseiro. Após o atentado, ele se suicidou.

<sup>8</sup> Estabelece uma relação de causalidade entre os fatos gerados.

<sup>9</sup> De acordo com a taxionomia já mencionada, o argumento de direção busca convencer o auditório acerca da inexorabilidade do direcionamento proposto.

<sup>10</sup> Por exemplo, a de que o *bullying* ocorre em todas as escolas (100%) e de que 40,5% dos alunos estão envolvidos com o fenômeno (Lopes Neto e Saavedra, 2003).

porque as iniciativas de envergadura transformadora, como é o caso da implementação de estratégias didáticas e práticas formativas no currículo escolar discutidas nas seções anteriores, necessitam conquistar a adesão de muitos auditórios, e essa adesão se dá pelo diálogo: “a teoria da argumentação estuda as técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das mentes às teses que se apresentam ao seu assentimento” (Perelman, 2004, p. 304).

Sem dúvida, o diálogo entre os diferentes não é um empreendimento fácil de ser viabilizado, já que é preciso mostrar, a quem não vê no outro somente aquilo que gostaria de ver, a importância de realizar um movimento de descentramento, de afastamento. Tal movimento não significa a eliminação de crenças, saberes ou costumes, mas o reconhecimento de que a diferença não é ameaça à própria identidade e sim um complemento necessário a ela. Em outras palavras, a identidade só se preserva mediante a transformação da consciência, que passa a compreender a interlocução com a alteridade como processo enriquecedor de si mesma.

Essa transformação da consciência crítica através do diálogo liberta e lança as bases para a construção de outros valores diferentes dos que já estão estabelecidos e cristalizados pelo *status quo* da sociedade. Mas, para transformar, torna-se fundamental um conhecimento prévio dos diferentes auditórios, conhecendo seus valores identitários, tais como etnia, cultura, religião e saberes locais, valorizando as diferenças, tal qual preconizado pelo pensamento multicultural: “os processos argumentativos são os “mecanismos” pelos quais os grupos sociais mantêm a sua identidade, suas crenças, valores e assimilam novos conhecimentos” (Mazzotti e Oliveira, 2000, p. 49).

Partindo desse pressuposto, a Teoria da Argumentação/Nova-Retórica não tem por objetivo oprimir os sujeitos, mas conquistar o máximo de adesão possível. Sabemos que políticas culturais voltadas para a execução do multiculturalismo nos currículos escolares devem ser incentivadas, mas ressaltamos que cada professor carrega consigo experiências culturais diferenciadas que devem ser levadas em consideração em tais projetos, de modo à superação do pensamento hegemônico/ padronizado rumo a um pensamento multicultural e argumentativo, nas estratégias didáticas e nas práticas de ensino formativas.

Entretanto, pensar em formas de decolonização do currículo para estabelecer novas bases mais plurais, identificando as vozes silenciadas, para a construção de uma didática, de um currículo escolar e de práticas de ensino mais amplos e menos hegemônicos, é um grande desafio para todos os profissionais da área educacional.

## Referências

- AKKARI, A.; SANTIAGO, M.C.; MARQUES, L.P. 2013. Os caminhos do Interculturalismo no Brasil. In: M.C. SANTIAGO; A. AKKARI; L.P. MARQUES, (orgs.), *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis, Ed. Vozes, p. 15-33.
- BARROS, J.P.P. 2011. Bullying e discriminação étnico-racial no contexto escolar: recortes de uma pesquisa-intervenção em Fortaleza, Ceará. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, 34, Natal, 2011. [Comunicação oral].
- BORTOLINI, A. 2008. Diversidade sexual e de gênero na escola: uma perspectiva interrelacional e intercultural. In: A. BORTOLINI (org.), *Diversidade sexual e de gênero na escola: educação, cultura, violência e ética*. Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro, p. 26-51.
- BUTLER, J. 2003. *Problema de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 238 p.
- CANAU, V.M.F. 2012. Sociedade multicultural e Educação: tensões e desafios. In: V.M.F. CANAU (org.), *Didática Crítica Intercultural: aproximações*. Petrópolis, Vozes, p. 19-54.
- CANEN, A. 2012. Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: L.L. de C.P. SANTOS; A.M.P. FAVACHO (orgs.), *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba, Editora CRV, p. 237-250.
- CANEN, A.; XAVIER, G.P. de. 2012. Gestão de currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. *Currículo sem fronteiras*, 12(2):306-325.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 2010. *O que é a filosofia?* São Paulo, Editora 34, 279 p.
- FONTES, A. 2009. Multiculturalismo e Transformação. *Educação em Destaque*, 2(1):12-26.
- GALVÃO, A.; GOMES, C.A.; CAPANEMA, C.; CALIMAN, G.; CÂMARA, J. 2010. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. *Ensaio: avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, 18(68):425-442.  
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300002>
- HALL, S. 2003. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 223 p.
- LEMGRUBER, M.S.; OLIVEIRA, R.J. de. 2011. Argumentação e educação: da ágora às nuvens. In: M.S. LEMGRUBER; R.J. OLIVEIRA (orgs.), *Teoria da Argumentação e Educação*. Juiz de Fora, Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, p. 23-56.
- LOBATO, V. da S. 2006. Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, 29, Caxambu, 2006. [Comunicação Oral].
- LOPES NETO, A.; SAAVEDRA, L.H. 2003. *Diga não para o Bullying!* Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Assistência à Infância e ao Adolescente (ABRAPIA), 152 p.
- MAZZOTTI, T.B.; OLIVEIRA, R.J. de. 2000. *Ciência(s) da Educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 99 p.
- PENTEADO, A. 2009. *O argumento do auditório: o que dizem os alunos sobre o ensino de artes em suas escolas*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 214 p.
- PERELMAN, C. 2004. *Retóricas*. São Paulo, Martins Fontes, 417 p.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. 1999. *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica*. São Paulo, Martins Fontes, 653 p.



- PETERS, M. 2005. Education, Post-Structuralism and the Politics of difference. *Policy Futures in Education*, 3(4):436-445. <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.4.436>
- PINO, A. 2007. Violência, Educação e Sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educação e Sociedade*, 28(100):763-785. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300007>
- REBOUL, O. 2004. *Introdução à retórica*. São Paulo, Martins Fontes, 253 p.
- RIBEIRO, W.G. 2012. Multiculturalismo e ética em educação: a questão dos programas *antibullying* na escola. In: Colóquio sobre questões curriculares, 10, e Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, 6, Belo Horizonte. [Comunicação oral].
- RIBEIRO, W.G. 2014. *Multiculturalismo e ética/moral em educação: a retórica no discurso contra o bullying*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 205 p.
- SLEETER, C. 2010. Decolonizing curriculum. *Curriculum Inquiry*, 40(2):193-204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2010.00477.x>

Submetido: 19/12/2015

Aceito: 09/08/2017