

Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Universidade Federal de Minas Gerais

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Universidade Federal de São Carlos

Resumo

No presente artigo retomam-se alguns elementos analisados em estudo anterior de nossa autoria, intitulado "*O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*". Considerando as profundas modificações no contexto do debate brasileiro sobre o tema, abordam-se aqui novas questões que, no nosso entender, têm ficado na superfície das discussões no campo da educação, na medida em que elas tendem a focalizar o multiculturalismo como se fosse unicamente um movimento escolar ou educacional.

Pretende-se salientar que, antes de serem introduzidas no campo educacional, expressões do multiculturalismo se fazem presentes nas artes, nos movimentos sociais, em políticas. Aponta-se como o multiculturalismo implica o reconhecimento da diferença, o direito à diferença, colocando em questão o tipo de tratamento que as identidades tiveram e vêm tendo nas democracias tradicionais. Finalmente, o artigo pretende também chamar a atenção para o peso do contexto de cada sociedade multicultural na definição de propostas e políticas, em educação. No plano internacional, nem sempre a reação contra o etnocentrismo seguiu na direção da multiculturalidade; encontramos tanto propostas nesse sentido como alternativas etnicamente centradas.

Conclui-se que uma educação multicultural exigirá um grande trabalho de desconstrução de categorias, caso contrário, o tema da pluralidade cultural, preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, tenderá a ser tratado nas salas de aula, com significações que acentuam e atualizam discursos e atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Palavras-chave

Multiculturalismo — Educação — Política de reconhecimento — Ação afirmativa.

Correspondência:

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

UFMG – Faculdade de Educação

Av. Antônio Carlos, 6627

31270-901 - Belo Horizonte – MG

e-mail: laog@fae.ufmg.br

Multiculturalism and education: from street protest to proposals and policies

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Universidade Federal de Minas Gerais

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Universidade Federal de São Carlos

Abstract

The present article follows on some of the elements investigated in a previous text by the authors entitled "Spotting the differences: multiculturalism and its contexts". Considering the profound changes undergone by the context of debate of this theme in Brazil, new issues are raised here which, in the authors view, have been only touched upon in the discussions in the field of education, since those discussions tend to focus on multiculturalism as if it were a movement exclusively related to the school or to education.

It is the authors' intention to highlight the fact that, before being introduced into the educational field, expressions of multiculturalism were felt in the arts, in social movements, and in politics. The authors point out how multiculturalism implies the recognition of differences, the right to difference, questioning the kind of treatment that identities have been given in traditional democracies. Finally, the article also intends to draw attention to the significance of the context of each multicultural society in the definition of education proposals and policies. At the international level, reactions against ethnocentrism have not always taken the direction of multiculturalism; one can find multicultural proposals as well as ethnically centered ones.

The authors conclude that a multicultural education will require a large effort to deconstruct categories. Failure to do that can result in the issue of cultural plurality, advocated by the National Curriculum Parameters, being treated in the classrooms on the basis of meanings that kindle and renew prejudiced and discriminatory discourses and attitudes.

Keywords

Multiculturalism – Education – Politics of recognition – Affirmative action.

Contact:

*Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
UFMG – Faculdade de Educação
Av. Antônio Carlos, 6627
31270-901 - Belo Horizonte – MG
e-mail: laog@fae.ufmg.br*

Este artigo retoma algumas questões abordadas no ensaio de nossa autoria, *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*,¹ que consideramos ainda importantes e atuais para compreender o multiculturalismo e, ao mesmo tempo, introduz novos elementos, uma vez que o contexto no qual havíamos escrito o referido ensaio sofreu profundas modificações. Buscamos aqui abordar questões que têm permanecido na superfície dos estudos que articulam multiculturalismo e educação.

Na ocasião em que escrevemos aquele trabalho, 1988, o estímulo para refletir sobre o tema estava muito ligado à forma como o debate sobre o multiculturalismo estava sendo realizado no campo educacional brasileiro. Apenas para lembrar, o que estava em foco na época eram os Parâmetros Curriculares Nacionais. Era com eles que dialogávamos, que discutíamos. Nosso interesse estava voltado para as diretrizes do tema intitulado Pluralidade Cultural.

Sem negligenciar a importância do debate, percebíamos que se algumas questões de fundo sobre a diversidade cultural e suas conexões com processos democráticos não fossem tratadas com o cuidado necessário, corria-se o risco de se ver a discussão de um tema tão importante transformado em mero arranjo de conteúdos e métodos pedagógicos, fechados no círculo dos especialistas em currículo. As consequências de tão perversa inversão eram visíveis a curto prazo: graves problemas vividos pelas sociedades multiculturais transformavam-se em temas transversais ou eram tratados como se fossem um caprichoso estilo de vida. Ao invés de se compreender como e por que os movimentos multiculturais punham (e continuam pondo) em questão as sociedades, as noções de direitos individuais e coletivos, o Estado, e todas as instituições, inclusive e sobretudo a escola, o debate, à época, levava-nos para o interior das práticas escolares. Ali havia um sentido muito positivo, otimista e até conservador, pois, no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, esperava-se apenas que as práticas escolares reconhecessem no interior da escola as diferenças culturais, que respeitassem a

diversidade, uma vez que a sociedade brasileira é pluricultural.

Devido a esse risco, apresentávamos o nosso ensaio sobre o multiculturalismo, nos seguintes termos:

O multiculturalismo é o 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 das sociedades em que vivem (...). Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos socio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores. (Gonçalves; Silva, 2001)

Buscávamos destacar dois aspectos historicamente importantes: primeiro, o papel político do multiculturalismo e, segundo, a importância de seu contexto. Quanto ao primeiro aspecto, tínhamos clareza de que, diacronicamente, o multiculturalismo não surgiu como um movimento no campo da educação. Foi e é expressão artística de reivindicações, foi contemplado por políticas com diferentes enfoques e abrangências. Dessa forma, necessariamente invadiu o campo educacional. Invadiu porque minorias, não em números, mas em poder e influência, há muito reivindicavam o cumprimento dos princípios de igualdade e equidade, relativos às constituições de todos os países democráticos.

Já em relação ao segundo aspecto, entendíamos que o contexto era de importância capital para compreendermos os sentidos e os significados do multiculturalismo que, nos termos de Silvério (2000, p. 86), pode ser visto

1. GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. G. e. *O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (1ª ed. 1998; 2ª 2000).

como um terreno de luta em torno da reformulação da memória histórica, da identidade nacional, da representação individual e social, bem como da política da diferença.

Um terceiro aspecto que abordamos à época referia-se à forma com que as teorias educacionais apresentavam o multiculturalismo. Enredavam-no nas teias da pós-modernidade. Por isso, pareceu-nos urgente recuperar as histórias do multiculturalismo, para mostrar que elas remontavam ao século XIX, já retratando naquele momento a luta dos povos oprimidos.

Relendo cinco anos depois o nosso ensaio sobre o multiculturalismo, fica-nos ainda mais claro o lugar do qual falávamos naquele momento. O nosso olhar sobre esse tema estava profundamente marcado por nossa longa experiência de militância. Ambos militamos em movimentos negros, de mulheres e de minorias. Para nós, o multiculturalismo nunca foi tema, nem central nem transversal, muito menos um “estilo de vida” ou “um modo de ser” tal como usar brinco, trançar um rastafari, jogar tênis ou passar férias em Honolulu. Ao contrário, é um olhar que parte de nossa existência de afro-brasileiros, e nos demanda estar o tempo todo nos construindo, nessa ambigüidade identitária que certamente nos acompanhará até o nosso último momento.

Embora tenhamos construído a maior parte de nossa trajetória de pesquisa no campo da educação, ao olhar o multiculturalismo fizemos o caminho contrário: fomos dos protestos de rua para as salas de aula examinar suas práticas pedagógicas. Mas basta percorrer a literatura em voga sobre multiculturalismo e educação nos últimos cinco anos, para observar que os modelos seguidos pela maior parte dos trabalhos são de outra natureza. Em geral, são estudos produzidos por pesquisadores, não necessariamente militantes, mas que fazem uso brilhante das teorias críticas.

Reconhecemos, sem muita dificuldade, que, nesse período, textos excelentes sobre multiculturalismo e educação foram publicados em revistas de grande circulação nos meios

acadêmicos e em coletâneas (Canen, A., 1999, 2000, 2001 a, 2001b; Pinto, 1999; Moreira e Canen, 2001; Silva, 2000; Willinsky, 2002; Silvério, 2000; Pinto, 2000). Além de, ainda nesse mesmo período, termos sido brindados com obras que tratam do assunto com extrema competência (Semprini, 1999; Valente, 1999; McLarn, 2000). Hoje, já temos bons programas de pós-graduação em Educação que têm acolhido novos pesquisadores do multiculturalismo, da educação multicultural, currículo e formação de professores na ótica da diversidade cultural. O nosso temor, em 1998, de que um projeto de educação multicultural no Brasil ficaria comprometido se dependesse da produção acadêmica nacional, na época insuficiente, foi se dissipando em consequência do aumento do número de pesquisadores que têm se voltado para o tema.

Passemos, pois, às três questões cuja discussão queremos introduzir neste artigo.

Primeira questão: tipos de sociedades nas quais o multiculturalismo floresceu

O retorno a essa questão se faz necessário uma vez que, hoje, traduções dos movimentos multiculturais em todo mundo têm fortes repercussões na educação formal, na mídia e, sobretudo, nos meios artísticos, ou seja, em formações sociais que têm um grande poder de sublimar lutas, por vezes ferozes, que vitimam muitas pessoas nas teias do racismo, da discriminação e da intolerância.

Como dissemos, o multiculturalismo nasce no embate de grupos, no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes. Esses povos, submetidos a um tipo de poder centralizado, tiveram de viver a contingência de juntos construírem uma nação moderna. (Bhabha, 1998, cap. III) Não é, portanto, por acaso que o debate acerca do caráter multicultural dos agrupamentos humanos tenha surgido, de forma bastante sig-

nificativa, como um problema, em sociedades geradas pelo colonialismo europeu.

Nessa linha de raciocínio, podemos muito bem estudar comparativamente como os movimentos multiculturais se conformaram em países como o Brasil, Canadá, Estados Unidos, Cuba, Argentina, Índia, Paquistão, Nigéria e muitos outros.

Esse aspecto é importante, pois uma das críticas aos estudos multiculturais no Brasil recai sobre a velha e desinformada retórica de que problemas culturais ou étnicos, envolvendo intolerância, não existem em nosso território. Crê-se que eles sejam importados, “coisas de americano”. Na realidade, os referidos problemas estão bem vivos entre nós, e nossa sociedade é pródiga em produzi-los e reproduzi-los. Mais ainda, eles fazem parte de um passado colonial que nos une a uma infinidade de outras nações.

Apesar das imensas diferenças que podem existir entre, por exemplo, Brasil, Canadá, Índia, Estados Unidos e África do Sul, há de se reconhecer que todos eles estiveram ligados a um poderoso centro de dominação: a Europa ocidental. Isso talvez explique por que os movimentos multiculturais nesses e em outros países igualmente colonizados representam uma reação ao monoculturalismo ou etnocentrismo que, com mais ou menos firmeza, domina há pelo menos três séculos consecutivos. Como ideologia e prática institucional, o monoculturalismo não só pretende universalizar os pressupostos e os termos de uma única cultura, como nega ser cultura qualquer expressão que se recuse a moldar-se nos padrões dessa cultura dita “maior” (Goldberg, 1998).

Em última instância, o movimento multicultural expressa reações contra a vocação assumida pela Europa ocidental, firmada a partir das conquistas do século XVI, para “dominar a natureza e as sociedades atrasadas, bem como de ocidentalizar o planeta” (Liauzu, 1992, p.12). Atribuiu-se, assim, ao homem branco o direito e o dever de colonizar territórios das raças que classificava como inferiores, estabelecendo-se

uma hierarquia de relações entre homens e sociedades (Liauzu., p. 13 e 17).

Com essa mentalidade, cria-se, no século XVIII, o termo civilização para designar evolução que se impõe, mudança, progresso devido à acumulação de bens.² A civilização seria, pois, um estágio superior atingido pelos povos mais esclarecidos e livres que se encontrariam, segundo se dizia no final do século XVIII, muito distanciados “da barbárie dos africanos e da ignorância dos selvagens”. (Concorce, apud Liauzu, op. cit., p. 27-29)

O fato é que a inferiorização desses povos pelos europeus resultou da articulação de um imaginário social sobre os não-europeus, que teve por base, de um lado, a teorização científica a respeito da “hierarquia das raças” e, de outro, a missão civilizatória auto-atribuída e exercida pelos europeus, que se concretizou na edificação do império colonial (Blanchard et al., 2001).

O uso da ciência para justificar pressupostos racistas, desigualdades jurídica, política e econômica entre os colonizadores e os colonizados, foi amplamente praticado no século XIX, na Europa. Apropriações da teoria da evolução das espécies de Darwin feitas por pensadores ingleses, como Francis Galton, deram origem a uma série de práticas eugenistas e racistas. Os métodos naturalistas de classificação das espécies, inclusive a humana, combinados com uma certa perspectiva relativista, de que existem diferenças essenciais entre os povos, produziram eventos surpreendentes na Europa.

Blanchard et al., estudando os referidos eventos, assinalaram que, no decorrer dos anos 1870, em diversos países europeus, organizaram-se, por incrível que pareça, no âmbito de jardins zoológicos, verdadeiros “zôos humanos”. Estes, segundo os autores, eram chamados de “exposições etnológicas” ou “aldeias de negros”. Eram verdadeiros espetáculos zoológicos com populações descritas como exóticas,

2. Examinando como o conceito de civilização foi sendo cunhado, Liauzu encontra um texto sobre sistema social, o Holbach, escrito em 1773, no qual ele expressa qual foi o agente histórico que permitiu ao mundo a civilização.

muitas vezes expostas em jaulas. Buscava-se mostrar “o raro, o curioso, o estranho, em oposição a uma racionalidade elaborada de acordo com padrões europeus (...) legitimava-se a brutalidade dos colonizadores, animalizando os conquistados”.

O artigo de Blanchard et al. é um verdadeiro achado para quem estuda as políticas multiculturais contemporâneas. Ele nos alerta para os riscos de algumas propostas multiculturalistas que se contentaram em reconhecer a diferença entre os povos, pura e simplesmente; como se isso fosse suficiente para garantir mudanças de comportamento, atitudes de tolerância e boa convivência. O estudo das exposições etnológicas mostra que estas tinham, entre outros, o objetivo de reconhecer as diferenças entre os povos, a fim de melhor justificar a inferioridade de uns em relação a outros. Tais exposições ilustram as estratégias e efeitos de postura e discurso dos colonizadores. Discurso este que, no entendimento de Bhabha (1998, p.167), é “um aparato que se apóia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas (...) apresentados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”.

É preciso, alertam tanto o estudo de Blanchard et al. (2001) quanto o de Bhabha (1998), muita vigilância epistemológica para comparar povos, culturas, pessoas, sem julgar. O método usado nos “zôos humanos” do século XIX europeu não era, de forma alguma, neutro, visto que o julgamento do diferente, do raro, do exótico era feito a partir dos critérios de valores dos “donos da casa”.

Willinsky analisa, em outro contexto, os riscos que corre o multiculturalismo nas sociedades contemporâneas, quando se adotam posturas, procedimentos e discursos como os que vimos de criticar. Não basta oferecer aos alunos, salienta ele, a possibilidade de um estudo comparativo das diferentes culturas para que eles apreendam seu valor relativo (Willinsky, 2002, p. 37). Nessa perspectiva, é bastante ar-

guta sua crítica à posição do filósofo Charles Taylor, que defende uma postura relativista no trato com as diferentes culturas, porque acredita ser possível, por meio dela, reduzir o etnocentrismo.³ Não é o que Willinsky pensa. Em sua argumentação, ele aponta dois problemas que valem a pena serem comentados.

O primeiro refere-se à forma como se tem organizado a apresentação das diferentes culturas para que possam ser comparadas. Segundo Willinsky (2002, p. 37), dependendo de como isto é feito, a comparação leva fatalmente à supervalorização do Ocidente. Nesse particular, ele cita, como forma suprema de organização das diferentes culturas, os museus, especificamente, o Museu Britânico, cuja organização das diferentes culturas que acolhe segue o padrão definido pela cultura da qual o museu faz parte. Não é diferente o que acontece com o Louvre, uma das instituições veneráveis do mundo ocidental, entre outras tantas instituições de mesma natureza.

O segundo problema apontado por Willinsky, quanto à postura relativista de Taylor, é nosso conhecido de longa data. O autor a chama de “esforços protomulticulturais” cujo objetivo é ensinar aos jovens como os diferentes povos que constituem sua nação contribuíram para construí-la. Ele cita ironicamente iniciativas que buscavam fazer estudantes canadenses aprenderem como “os nativos americanos introduziram o milho, a batata, o tomate e o tabaco no Ocidente”, como se isso pudesse reduzir algum etnocentrismo. No Brasil, essas iniciativas que, na verdade, minimizam a contribuição dos povos na construção da nação, focalizaram índios e africanos.

Na lógica de nossa exposição, parece-nos importante, nesse momento, assinalar como o multiculturalismo vai sendo engendrado nas sociedades colonizadas. Enquanto no centro europeu, o raro, o curioso e o estranho são expostos em espetáculos públicos, nas colônias, a revolta contra essa visão eurocêntrica cresce em todos os sentidos. Inicia-se no período colonial e

3. WILLINSKY op. cit. Taylor, autor do qual falaremos mais à frente, escreve sobre a “política do reconhecimento”, erigindo-a como a estratégia do multiculturalismo.

estende-se ao pós. O indo-britânico Homi K. Bhabha (1998) capta, de forma extraordinária, o sentido dessa rebelião. Diz ele:

(...) os limites epistemológicos das idéias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes — mulheres, colonizados, grupos minoritários, portadores de sexualidade policiada (...) (p. 167)

Ele busca a evidência das dissonâncias e dissidências, lendo atentamente um conjunto de obras culturais, produzidas em contextos bastante diferentes uns dos outros: no teatro contemporâneo do Sri Lanka, na literatura e no cinema australiano, nos romances sul-africanos, nos poemas de Salman Rushdie e em muitas outras obras.

Embora engendrada desde há muito, a rebelião multicultural tem, a partir da segunda metade do século XX, uma visibilidade extraordinária. Nos Estados Unidos, por exemplo, a expansão do multiculturalismo se dá na confluência das lutas pelos direitos civis encabeçadas por afro-estadunidenses nos anos de 1960. O clima político da época favorecia a emergência de ações afirmativas. Foi nesse contexto que a força propositiva de grupos segregados, e de professores e de estudantes que questionavam a estrutura social injusta e o monopólio do saber por alguns, levou à formulação de políticas multiculturais.

De lá pra cá houve uma profusão de programas nas universidades estadunidenses relativos às questões multiculturais: estudos sobre as mulheres, sexualidade, preferências sexuais, estudos sobre os índios e outros. Os primeiros Estudos Negros (Black Studies) são criados em 1968, em San Francisco State University. “No ano seguinte, outras tantas universidades, a começar por Harvard, Yale, Columbia, cedendo às pressões do movimento estudantil, concordam em incluir em seus quadros curriculares essa nova área de estudos” (Gonçalves; Silva, 2001, p.47).

Embora as universidades tenham tido um papel importante na consolidação de políticas multiculturais, foi no mundo artístico que elas ganharam visibilidade: literatura, artes plásticas e cinema, juntos, formam, hoje, talvez o maior arsenal multicultural nos Estados Unidos.

Tais obras culturais possibilitaram a difusão das teses do multiculturalismo e, conseqüentemente, o combate aos preconceitos e à discriminação culturais. Por exemplo, o filme *Filadélfia* denuncia a intolerância, a discriminação e o racismo. Outros filmes buscaram refletir sobre os excessos produzidos pelas posturas multiculturais, quando levadas ao extremo. Um bom exemplo dessa reflexão é o filme *Faça a coisa certa*, de Spike Lee.

Em suma, a arte foi, é e será o veículo mais privilegiado do multiculturalismo. Isso talvez ocorra porque ela situa a cultura, como nos diz Bhabha (1998), “na esfera do além”. Por meio da arte, podemos captar identidades minoritárias, constituídas de forma fragmentadas nas frestas do cotidiano. Talvez, por isso ela sirva, como uma luva, aos movimentos culturais cujas causas “vêm da colocação de questões de solidariedade e comunidade em uma perspectiva intersticial” (p. 21).

Já, no Brasil, os confrontos no interior da cultura tiveram os movimentos negros urbanos como importantes protagonistas. Suas lutas datam do início do século XX. Naquele momento, as reivindicações seguiam preferencialmente na direção da integração da população negra à sociedade de classes (Fernandes, 1964; Gonçalves, 1997). A rebelião cultural emerge na metade do século XX: o teatro popular dirigido por Solano Trindade, no Recife, e o Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro, são exemplos marcantes de um questionamento em relação à hegemonia da cultura euro-ocidental no país.

No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, com a emergência de movimentos sociais protestando contra o regime militar, novas reivindicações vão aparecer e todas formuladas em uma perspectiva político-cultural.

Dito de outra forma, além de exigirem acesso a direitos iguais, aqueles movimentos – negros, feministas, de índios, homossexuais e outros – apontavam para a necessidade de se produzir imagens e significados novos e próprios, combatendo os preconceitos e estereótipos que justificavam a inferiorização desses grupos (Gonçalves, op.cit.).

Com a promulgação da Constituição de 1988, o racismo passa a ser considerado um crime inafiançável. Há um clima propício para a produção de uma legislação favorável a programas de ação afirmativa e mesmo de projetos multiculturais, sobretudo no campo da educação, nos sistemas estadual e municipal (Silva Jr., 1998).

No Brasil, grande parte das práticas multiculturais, na educação escolar e nas artes em geral, tem sido obra de organizações não-governamentais.⁴ Nas universidades registram-se programas de pesquisa sensíveis à temática bem como iniciativas de ação afirmativa voltadas a grupos sub-representados no ensino superior, por exemplo, aos índios.

Na esfera pública, as iniciativas são ainda muito incipientes. O maior número de projetos tem sido induzido pelo governo federal: ministérios da Cultura, da Educação, da Justiça, do Trabalho e da Saúde. Nas unidades federadas, propostas multiculturais diferenciam-se em intensidade e no investimento aplicado. Há estados que já contam com assessorias relativas às demandas culturais – feminista, afro-brasileira, indígena, e outras. Por exemplo, nos últimos 15 anos, um estado como o de Santa Catarina, formado por colônias de imigrantes europeus, passou a dar visibilidade também, por meio de programas educacionais, às suas comunidades de descendentes açorianos.

Já na esfera municipal, torna-se difícil opinar sobre o que tem sido feito, devido à dispersão das iniciativas e à ausência de estudos sistemáticos a respeito. Municípios que têm dado visibilidade às suas ações multiculturais são, como nos estados, aqueles onde

há grupos organizados que reivindicam o seu direito à diferença. Mas, sem dúvida, há necessidade de pesquisas para avaliar o que tem sido feito e como.

Silva Jr. (1998) já nos mostrou que existe uma legislação referente ao combate do racismo relativo aos negros e à valorização da cultura negra, principalmente nas capitais e em alguns municípios brasileiros. Resta saber se essa legislação tem sido indutora de políticas ou iniciativas multiculturais. Estudos dessa natureza, por sua vez, podem nos levar a conhecer outras legislações de interesse multicultural. Bom exemplo disso foi a lei promulgada pelo município de Belo Horizonte proibindo e punindo a discriminação de indivíduos ou casais homossexuais em lugares públicos: bares, boates, cinemas, teatros. Em suma, eles não precisam necessariamente ficar confinados em guetos. Entretanto, não temos dados que nos permitam dizer se essa lei produziu iniciativas multiculturais, mas sabemos, sim, que gerou comitês de vigilância de cumprimento da mesma. Um aspecto importante a ser ressaltado na experiência brasileira é que a própria legislação tem sido um instrumento indutor de políticas multiculturais. Isso tem ocorrido também em outros países.

Um caso exemplar dessa forte relação entre legislação e política pública é o Canadá, que compartilha conosco um passado colonial e, ainda, de dupla colonização. Segundo Willinsky (2002), os canadenses contam, desde 1987, com o *Canadian Multiculturalism Act*. Essa lei tem levado o governo daquele país a promover “grupos culturais, eventos étnicos e programas escolares”. Em 1996, foram gastos 18,5 milhões de dólares com essas atividades.

O que nos parece surpreendente, no caso canadense, é a forma como os documentos oficiais expressam, sem subterfúgios, a imagem de povo que pretendem construir. Nos atos de um de seus ministérios, consta a seguinte afirmação: “O Multiculturalismo é uma característica fundamental da herança e identidade canadense e (...) serve de fonte valiosa para mudar o futuro do Canadá”. Passado e futuro se juntam na perspectiva multicultural. E, a

4. Uma dessas experiências é analisada de forma magistral por Canen, 2002. Cf. Candau, 2000.

partir disso, governo e comunidades canadenses passam a desenvolver os programas. Willinsky (2002) elencou os seguintes:

— Programas de idiomas herdados (para imigrantes), além do inglês e francês. Oferta ao ensino médio e estudo das línguas punjabi, mandarim, e japonês.

— Absorção nas aulas de literatura de “uma nova geração de antologias literárias que amplia as indicações anglo-norte-americanas da literatura de língua inglesa para um novo aspecto de vozes e experiências”.

— Oferta de aulas sobre inventores, cientistas e matemáticos não europeus.

Além desses Programas, Willinsky (2002) registra a iniciativa dos secretários da educação das províncias canadenses de colocar em prática programas anti-racistas, fazendo com que professores e alunos possam intervir em casos de “constrangimento racial e cultural” e, ainda, possam identificar como o racismo sistêmico moldou, durante muito tempo, as políticas e práticas de imigração, moradia, emprego e educação.

Encerramos essa primeira parte convenidos de que, com os exemplos examinados acima, pudemos dar um pequeno retrato do tipo de sociedade no qual o multiculturalismo floresce. Como vimos, são sociedades que surgem com as grandes conquistas das nações européias na era moderna, combinam e recombina povos, civilizações, línguas, crenças e assim por diante. Mas reagem contra um centro cultural dominador. São chamadas de sociedades multiculturais.

Dito isso, passemos para a segunda questão que, a nosso ver, deve ser discutida todas as vezes que estivermos lidando com o tema do multiculturalismo e educação.

Segunda questão: a diferença e suas complicações

A noção de sociedades multiculturais necessita de alguns esclarecimentos. Ainda que

tenham emergido do conjunto das relações coloniais, elas trazem em si o dilema moderno das identidades. Como nos diz Martuccelli (1996, p.18), “o problema determinante de uma sociedade multicultural é a busca de uma nova articulação entre a identidade e o político”. O que isto quer dizer?

No fundo, o multiculturalismo, não importa onde se manifeste, coloca o reconhecimento da diferença, o direito à diferença, como o dilema moderno das sociedades multiculturais. Assim agindo, põe em questão o tipo de tratamento que as identidades tiveram, e vêm tendo, nas democracias tradicionais.

Por meio do princípio da liberdade, os indivíduos são livres para construir suas identidades, fazer escolhas de suas pertinências sociais, políticas e culturais. Entretanto, nas sociedades multiculturais, como nos lembram alguns autores, esse princípio é garantido com rígida separação entre a esfera pública e a privada. Dentro dessa lógica, imigrantes, negros, minorias étnicas e religiosas, homossexuais, enfim qualquer identidade particular pode exprimir-se como grupo culturalmente diferenciado, desde que o faça em sua vida privada. O espaço público fica, conforme a democracia clássica, protegido da invasão de identidades particulares. Nada de se manifestarem nas escolas, nas repartições públicas, nos serviços de saúde. Esses são espaços públicos nos quais se deveria garantir o outro grande princípio da democracia clássica: o da igualdade. Este, no dizer de Martuccelli (1996), “visa a uma repartição justa da riqueza produzida socialmente, independentemente dos traços peculiares aos indivíduos” (p. 32).

Acabamos de descrever uma das perspectivas embutidas na noção de sociedade multicultural. Nela, a diferença entre os grupos sociais não é problema, porque é controlada. A esfera pública é o espaço no qual se processará a integração dos indivíduos, na sociedade, e a esfera privada é aquela na qual eles podem exprimir suas diferenças, suas pertinências.

Grande parte dos críticos do multiculturalismo defendiam a perspectiva acima, dentre eles, Schlesinger Jr. (1992), ao rejeitar os programas multiculturais nas escolas nos Estados Unidos. Ele não era contra a preservação das memórias dos grupos, de suas tradições e especificidades, só entendia que isso não deveria ocorrer nas escolas, pois estes eram espaços públicos nos quais deveriam vigorar sempre valores universais (Schlesinger Jr., 1992). O máximo de particularidade admitida por ele seria o desenvolvimento de um espírito nacional estadunidense.

Enfim, desde a sua emergência, o multiculturalismo, no contexto das sociedades democráticas, traz à baila o debate entre pluralismo e universalismo, ou seja, a reflexão “sobre a existência ou não de Direitos do Homem de caráter universal” (Martuccelli, 1996, p.19), o que ocorre em praticamente todos os países nos quais os movimentos multiculturais ocuparam a cena pública. O caráter universalizável dos direitos, conforme o cânone da concepção clássica de democracia, vem sendo objeto de discussão, dado que as reivindicações das minorias ou dos grupos culturalmente dominados não eram universalizáveis. E ainda, como nos diz Martuccelli (1996), “os indivíduos já não se satisfazem com uma identidade privada e, a partir daí, a extensão do processo de individualização é acompanhada de afirmação pública das identidades”. O princípio de igualdade é problematizado por esses movimentos, uma vez que ele é genérico ou “se refere a um sujeito genérico, membro de uma sociedade (...) sempre universalizado”. Mas a diversidade, seja individual ou cultural, nunca é concretamente eliminada. Por isso, no contexto multicultural, ela passa a ser o alvo das políticas requeridas pelos grupos culturalmente dominados.

Recorrendo mais uma vez a Martuccelli (1996), somos levados a concordar com sua posição de que “as diversidades só podem tornar-se politicamente significativas no interior de uma concepção liberal, para a qual a “sociedade deixa de ser um lugar de conflito para tor-

nar-se o lugar de uma corrida social”. A partir daí, passa-se a entender “a concepção de justiça social enquanto igualdade de oportunidades”, mas não mais enfatizando “os elementos comuns aos indivíduos genéricos” e, sim, “as suas diferenças, seus particularismos coletivos”. Entra assim em cena a noção de equidade que, diferentemente da igualdade, não nega, mas “reconhece a pertinência política das especificidades culturais dos indivíduos e dos grupos”. Para se chegar a dita “igualdade de oportunidades” é preciso dar “tratamento diferenciado aos membros das coletividades” (p. 37-38).

Foi dessa transmutação de princípios que surgiram, em diferentes países, ações afirmativas, por exemplo, as cotas. No Brasil, estas aparecem favorecendo as mulheres em representações políticas (Pinto, 2000; Soares et al., 2000; Soares, 2000). Em seguida, estendem-se aos portadores de necessidades especiais, criando-se porcentagem para sua absorção no quadro de funcionários em instituições públicas. Mais recentemente, esse “tratamento diferenciado” tem sido discutido em relação à população negra brasileira. Vale, aqui, ressaltar que as mudanças de concepção acima descritas se fazem acompanhar de ações políticas muito concretas e, de certa forma, foram sustentadas por “novos” paradigmas teóricos.

Como mostramos anteriormente, o multiculturalismo dá um destaque à diferença, ao tratamento diferencial, para se chegar à igualdade de oportunidades. O referido tratamento impõe como resposta, no plano da ação, não mais os princípios da democracia formal, mas as estratégias chamadas, por alguns autores, de “política do reconhecimento”, por outros, de “política de identidade” e, ainda, de “política da diferença”.

Embora, na maior parte dos textos, esses termos apareçam quase como sinônimos, lendo atentamente os trabalhos que a eles se dedicam, percebemos nuances que não são simples detalhes. Podem estar dizendo coisas muito diferentes. Por exemplo, Charles Taylor (1994) refere-se à ação política do multiculturalismo

pelo termo “política do reconhecimento” (*politic of recognition*). Segundo ele, é por meio do reconhecimento que os indivíduos constroem e formam a própria identidade. Esta pode ser prejudicada caso as diferenças que constituem os indivíduos e os seus grupos não tenham sido reconhecidas ou tenham sido reconhecidas inadequadamente. Em última instância, são impedidos de terem uma relação positiva consigo mesmos. Um exemplo dessa “deformação” do reconhecimento foi o que aconteceu, e ainda acontece, com as mulheres que, no contexto da cultural patriarcal, vêem a identidade do gênero feminino ser depreciada no dia-a-dia, produzindo “danos ao sentido de *self* das mulheres” (Fraser, 2002, p. 70).

O antídoto para essa situação, segundo Taylor (1994), seria confrontá-la com a ética do multiculturalismo que, no caso acima, libertaria as mulheres de um “reconhecimento equivocado”. Ética que, segundo sua linha de raciocínio, significa reconhecer que há, de fato, diferenças entre os gêneros. O que não impede que se lhes sejam dados tratamentos diferenciados, a fim de garantir-lhes iguais direitos. A política multicultural, no interior das sociedades democrático-liberais, estenderia os direitos igualmente a todos.

Já Willinsky (2002) usa o termo “política de identidade” para se referir a um tipo de ação que nos ajudaria a responder “como deveríamos ser conhecidos, considerados e tratados”. Reconhecer a diferença, para ele, não é suficiente, porque esse reconhecimento se apóia em categorias que são, em grande parte, construídas por quem está no poder e, por conseguinte, construídas à imagem desse poder. Dessa forma se construíram e se mantêm categorias muito negativas em relação às mulheres, aos negros, aos índios e outros. Em suma, para Willinsky, essas categorias resultam das divisões históricas que excluem indivíduos e grupos e, por isso, a política multicultural não pode satisfazer-se apenas em reconhecê-las, é preciso questioná-las, desconstruí-las, mudar o seu significado.

Examinando a extensão de direitos a grupos que permaneceram longo tempo deles alijados, Willinsky (2002) defende a idéia de que essa atitude foi tomada por quem estava no poder, não porque houve um “reconhecimento mais adequado” dos dominados, mas, sim, porque “houve redução da eficiência política das categorias como ferramentas de exclusão e instrumentos do poder”.

Seguindo outra perspectiva multicultural, Nancy Fraser (2002), ao analisar as políticas feministas, propõe uma “política de reconhecimento”. A autora considera que o referido reconhecimento “recicla estereótipos de gênero ao promover o separatismo e o politicamente correto; além de obscurecer as causas sociais da má distribuição sexista”. Como alternativa, a autora propõe uma “política de reconhecimento integrada à redistribuição da justiça do gênero” (p. 71).

Parece-nos que esses três exemplos de políticas do multiculturalismo contra as respostas que as sociedades democráticas têm dado às questões relativas à igualdade e à extensão de direitos e equidade são suficientes para mostrar o quão complexo é definir o papel da educação nesses processos. Como dissemos anteriormente, grande parte das práticas multiculturais são sustentadas por uma “espécie de corpo teórico que auxilia, orienta, a produção do conhecimento” (Gonçalves; Silva, 2001, p.15). Silva (1999), por sua vez, mostra que os diversos paradigmas advêm de diversos campos teóricos. Mas a corrente que domina as abordagens é, como nos lembra Louro (2002), o pós-estruturalismo, em suas várias correntes. A autora situa claramente o papel desses novos paradigmas, bem como mostra como eles se articulam com os movimentos multiculturais. Diz ela:

A emergência e a consolidação desses vários campos teóricos participam de chamada “política de identidade”, o movimento cultural em programas tradicionalmente secundarizados (tais como as mulheres, os sujeitos negros, as chamadas minorias sexuais, os vá-

rios grupos étnicos) levantam sua voz, reclamando o direito de se auto-representar, de falar por si e de si. Tal movimento contemporâneo, notável em vários pontos do globo, também se expressa de forma visível no Brasil. E, se esses grupos não abandonaram os objetos ligados ao acesso e ao gozo de bens materiais, agora seguramente seu terreno de luta ampliou-se ou, talvez fosse melhor dizer, seu terreno de luta passou a se centrar na cultura. (p. 231)

Tendo em vista que a cultura e sua transmissão contam, nas sociedades contemporâneas, com poderoso suporte dos sistemas educacionais (sistemas estes que consomem grande parte da vida dos indivíduos) e como a educação, qualquer que ela seja, está integralmente centrada na cultura, pode-se entender porque os multiculturalistas fizeram da instituição escolar seu campo privilegiado de atuação. Passemos, assim, à terceira e última questão.

Terceira questão: multiculturalismo e educação

A reação educacional à hegemonia da cultura euro-ocidental nas sociedades multiculturais teve várias vertentes. Para facilitar a exposição dessas manifestações nos limitaremos à sua apresentação na relação entre educação e etnias.

À medida que as estratégias multiculturais na área da Educação compreenderam amplo conjunto de procedimentos que envolvem desde a preparação de docentes até o desenvolvimento de atividades em sala de aula, podemos observar que em países nos quais já existem programas de educação multicultural todos os níveis educacionais são acionados para fazer funcionar os referidos programas (Tapernoux, 1997; Richter, 2001).

Os Estados Unidos são um bom exemplo de como esses programas foram sendo adotados no sistema educacional. A começar pela preparação de docentes, os *Black Studies*, em termos de seus objetivos, dão uma boa base

acadêmica e social. Formam um campo interdisciplinar de pesquisa, focalizando pensamentos e práticas dos africanos e seus descendentes ao longo da história.

Destacam os problemas de acesso ao poder, bem como os de permanência e uso do mesmo. Estudam as relações não equitativas na distribuição das riquezas entre os diferentes grupos raciais e classes sociais. Abordam aspectos críticos relativos a questões de identidade, alienação e auto-imagem. Preocupam-se com problemas educacionais e descendência étnico/racial, família e relações de gênero. (Gonçalves; Silva, 2001, p. 48-49)

Em suma, os estudos negros cumprem uma boa parte daquilo que os teóricos do multiculturalismo entendem como uma postura crítica das diferenças. Não se satisfazem em reconhecê-las, mas vão além e buscam compreender as causas sócio-históricas das divisões a que os sujeitos foram submetidos. Pelo menos essa foi a proposta de Willinsky (2002), que reivindica uma educação multicultural que “conteste as linhas divisórias e a importância da diferença”; que não aceite as divisões entre os seres humanos como um fato da natureza, mas como uma categoria teórica produzida por quem está no poder.

Mas a reação contra o etnocentrismo europeu não seguiu sempre na direção da multiculturalidade. Ainda nos Estados Unidos, apareceu proposta de centrismo não europeu: o afrocentrismo. As concepções defendidas pelos afrocentristas têm sido questionadas e consideradas falseadoras da história. Entretanto, há defensores que justificam a busca de referências para os negros estadunidenses nas concepções e vivências próprias dos africanos (Hacker, 1992, p. 301-316). De certa forma, esses defensores criticam o multiculturalismo ou pelo menos apontam para alguns problemas que a educação multicultural pode trazer para os grupos culturalmente discriminados.

Hamilton, examinando as direções tomadas pelo multiculturalismo, seja em instituições de ensino, organismos governamentais ou empresariais, chama a atenção para práticas institucionais que obscurecem as referidas direções e “desse modo ajudam a preservar relações de dominação e de poder concorrentes” (Hamilton, 1997, p.167). A esse respeito, lembra Sanford (2001, p.27), que o multiculturalismo pode se realizar de uma forma em que “brancos atendam as reivindicações dos não-brancos, sem mudar seu sistema de pensamento”.

Certamente, é compartilhando com essa preocupação que Guerrero (1997) propõe uma educação multicultural que proceda a uma descolonização intelectual. Analisando os estudos índio-americanos, sugere uma educação centrada na comunidade indígena, preocupada em manter suas tradições e cultivar habilidades próprias a seu modo de ser, viver, aprender e ensinar, com a finalidade de que estas sejam utilizadas no empreendimento acadêmico e intelectual (p. 50 e 58-61). No fundo, a proposta de Guerrero toca em um ponto fundamental. A contra-reação, ao projeto afro ou indo-centrados, vem daqueles que podem chegar a aceitar as diferenças dos grupos discriminados dos sistemas educacionais, desde que não percam privilégios.

Para além dessas propostas de centramento cultural, há outras que abrem a educação multicultural para a formação de uma cidadania planetária. Banks, (2000) sem abandonar a idéia de que os estudantes precisam identificar-se com sua nação, sem perder a identidade cultural de origem, propõe que a educação dos jovens estadunidenses deveria levá-los a compreender como sua comunidade cultural e

sua nação influenciam outras nações. A isto ele chama educação para cidadania que propicia aos alunos um amplo entendimento de interdependência entre as nações, uma atitude aberta a outros povos e nações, à identificação com a comunidade mundial (Banks, 2000, p.3).

Quando examinamos as experiências multiculturais em outras sociedades, fica claro o peso do contexto na forma de conduzir as propostas e políticas. Se as propostas etnicamente centradas criaram embates no contexto estadunidense, no Brasil elas vêm se desenvolvendo sem traumas. Embora não tenhamos dados para uma leitura mais crítica, não podemos negar que a educação indígena no nosso país tem, de fato, promovido as diferentes nações indígenas no campo educacional. É, sem dúvida, uma educação etnocentrada: livros, professores, condições ambientais, tudo isso articulado ao patrimônio cultural dos povos nativos. Entendem, eles, conforme destaca Ângelo (2002), que “a educação pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais, baseada no diálogo entre culturas” (p. 39).

Observando mais de perto a expansão do movimento multicultural na educação no Brasil, é possível vislumbrar, para os próximos dez anos, mudanças significativas nas nossas práticas escolares. Porém, uma lição da qual não podemos nos esquecer é a de que uma educação multicultural exigirá, de nós, um enorme trabalho de desconstrução de categorias. Caso contrário, o tema da pluralidade cultural preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais levará muito tempo para chegar às salas de aula, sem deixar de ser tratado com significações que acentuam e atualizam discursos e atitudes preconceituosos e discriminatórios

Referências bibliográficas

- ÂNGELO, Francisca N. P. A educação e a diversidade cultural. *Cadernos de Educação Indígena*, Barra dos Bugres, v.1, n. 1. p. 34-40., 2002.
- BANKS, J. *Ethnic diversity and citizenship education in multicultural nation-state*. Bellagio: Center of Multicultural Education/ University of Washington, 2000.

- BHABHA, H.K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BLANCHARD, P. et al. Le spectacle ordinaire des zôos humains. *Le Monde Diplomatique*, Paris, n. 58, p. 40-45, jul/ago. 2001.
- BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.21, n.1, jan/jun. 1996.
- CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.111, p.135-150, 2000.
- _____. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p 89-102, 1999.
- _____. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.77, p. 207-227, 2001.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. de Multiculturalismo e currículo em ação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.21, p.61-74, set./dez. 2002.
- CANDAU, V. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classe*. São Paulo: Ática, 1986, v.2.
- FRASER, N. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. C. (Orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC/Editora 34, 2002. p. 109-120.
- GOLDEBERG, D. T. Introduction: multiculturalism condition. In: _____. (Org.). *Multiculturalism: a critical reader*. Oxford: BlackWell, 1998. p 1- 41.
- GONÇALVES, L. A. O. *Le mouvement noir au Brésil*. Lille: Presses Universitaires Septentrion, 1997.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GRIN, M. *O desafio multiculturalista no Brasil*. 2001. Tese (Doutorado), UPERJ, Rio de Janeiro, 2001.
- GUERRERO, M. A. J. Academic apartheid: american indian studio and multiculturalism. In: GORDON, A. F.; NEWFIELD, C. (Org.). *Mapping Multiculturalism*. London: University of Minnesota Press, 1997.
- HAMILTON, C. Multiculturalism and political strategy. In: GORDON, A. F.; NEWFIELD, C. (Org.). *Mapping multiculturalism*. Londres: University of Minnesota Press, 1997.
- HACKER, A. *Two notions: black and white*. Nova York/Toronto: Charles Scribner's Sons/Maxell MacMillan, s.d.
- LIAZU, C. *Race et civilisation*. Paris: Syros/ Alternatives, 1992.
- LOURO, G.L. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUN, S. G. (Orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC/Editora 34, s.d. p.225-242.
- MARTUCCELLI, D. As contradições políticas do multiculturalismo. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, mai/ago. 1996.
- MOREIRA, A.F.; CANEN, A. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____. (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.
- PINTO, C. A democracia desafiada: presença de direitos multiculturais. In: AVRITZER, L.; DOMINGUES, J. (Orgs.). *Teoria social e modernidade no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- PINTO, R. P. Diferenças étnico-raciais e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.108, p 199-232, 1999.

- RICHTER, E. Intercultural education and responsibility of the school. In: STEINDEBERG, S. R. (Org.). *Multi/intercultural conversation*. Nova York: Peter Lang, 2001.
- SANFORD, A. *Reflexion on the global education landscape*. In: REUNIÃO ANNUAL DA AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, Seattle, 2001.
- SCHLESINGER Jr., A. M. *The desuniting of America: reflexion on multitcultural society*. Nova York: Norton and Company, 1992.
- SILVA Jr, H. Anti-racismo. Coletânea de Leis. [s.n.t.]
- SILVA, T. T. da. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SIVÉRIO, V. R. O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. *Revista Brasileira de Cultura*, Petrópolis, v. 94, n.5, p.83-100, 2000.
- SOARES, V. Ações afirmativas para mulheres na política e no mundo do trabalho no Brasil. In: BENTO, M. A. S. (Org.). *Ação afirmativa e diversidade no trabalho*. São Paulo: CEERT/ Casa do Psicólogo, 2000.
- _____; DELGADO, M. P. e CAPPELIN, P. (Orgs.). *Mulher e trabalho: uma experiência de ação afirmativa*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.
- TAYLOR, C. *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press, 1994.
- TAPERNOUX, P. *Les enseignants face aux racismes*. Paris: Anthropos, 1997.
- VALENTE, A. L. *Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade*. São Paulo: Moderna, 1999.
- WILLINSKY, J. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 29- 52, nov. 2002.

Recebido em 22.04.03

Aprovado em 16.06.03

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves é doutor em Sociologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales. Professor do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, publicou entre outros *O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*, em co-autoria com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é doutora em Ciências Humanas - Educação, com pós-doutorado em Teoria da Educação pela University of South África, Pretoria. Coordena o grupo de pesquisas Práticas Sociais e Processos Educativos, integrado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Entre suas publicações destaca-se *Histórias de Operários Negros* (Porto Alegre: Nova Dimensão, 1987).