

REFLEXÕES SOBRE O MULTICULTURALISMO NA ESCOLA E NA FORMAÇÃO DOCENTE¹

(REFLECTION ABOUT MULTICULTURALISM IN SCHOOL AND IN THE FORMATION OF TEACHERS)

ANA CANEN²

ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA MOREIRA³

RESUMO

O artigo focaliza o multiculturalismo e suas implicações para o currículo da escola e da formação docente. Apresenta a emergência de preocupações multiculturais, examina abordagens teóricas, discute princípios e estratégias de um enfoque multicultural na educação, bem como analisa questionamentos que têm sido feitos ao multiculturalismo. O argumento central é que as tensões e os questionamentos dirigidos ao multiculturalismo não inviabilizam o projeto multicultural; ao contrário, podem favorecer o avanço teórico e o desenvolvimento de propostas curriculares pautadas em uma orientação multicultural.

Palavras-chave: multiculturalismo, cultura, educação multicultural, currículo, formação docente

ABSTRACT

The article focuses on multiculturalism and its implications to school curriculum and teacher training courses curriculum. It presents the emergence of multicultural concerns, examines theoretical approaches and discusses principles and strategies of a multiculturally oriented education. It also analyses main challenges to multiculturalism. It is argued that despite all the tensions and questionings involved in multicultural theorizing and practice, multicultural initiatives are feasible. The tensions and questionings are even seen as favouring both the theoretical and practical development of the field.

Keywords: multiculturalism - culture - multicultural education - curriculum - teacher training

INTRODUÇÃO

A pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões identitárias tem sido cada vez mais reconhecida nos diversos campos da vida contemporânea. A complexidade das relações, tensões e conflitos advindos de choques e entrechoques dessas identidades plurais e de suas lutas por afirmação e representação em políticas e práticas sociais extrapola o âmbito da mera reflexão acadêmica. Esse panorama invade nosso cotidiano, evidenciando-se nos noticiários repletos de preconceitos, xenofobia e guerras, nos espaços virtuais, em que cada vez mais se difundem mensagens racistas e discriminatórias, bem como em qualquer local em que se expresse a face desumana do ódio, da exclusão ou do desprezo ao "outro", percebido e tratado como diferente.

Considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação e da formação docente implica, portanto, pensar formas de se valorizar e se incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, também, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural. A partir de tais reflexões, ao mesmo tempo amplamente defendidas e criticadas, constitui-se a base do que tem sido denominado de multiculturalismo em educação. Difundem-se, então, as discussões sobre os objetivos e as possibilidades de uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, sobre as divergências teóricas e metodológicas referentes à própria concepção de multiculturalismo, bem como sobre os diversos contextos do multiculturalismo e suas especificidades.

¹ O presente texto constitui versão modificada de texto de apoio utilizado no minicurso *Multiculturalismo, currículo e formação docente*, ministrado pelos autores na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 26 a 30 de setembro de 1999

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ. Doutora em Educação pela Universidade de Glasgow

³ Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRJ. Doutor em Educação pela Universidade de Londres

Ao mesmo tempo, os debates recaem, muitas vezes, ora em metadiscussões que pouco contribuem para a construção de currículos multiculturais, ora em radicalismos e posições dogmáticas que contradizem o fundamento ético, a verdadeira condição de existência do multiculturalismo – a presença do diálogo (Gutmann, 1994). Em decorrência de todas essas polêmicas, pode ser útil situar a emergência do multiculturalismo, clarificar suas abordagens teóricas e possíveis desdobramentos curriculares, identificar tensões e discutir as possibilidades de uma abordagem multicultural na promoção de uma educação democratizadora, crítica e comprometida com o desenvolvimento de uma cidadania plural e participativa. São esses os objetivos do presente trabalho, que se estrutura em quatro partes. Na primeira, apresenta-se o conceito de cultura do qual se parte, bem como suas implicações para a concepção de currículo adotada. Na segunda, discute-se o conceito de multiculturalismo, situando-se sua emergência em diferentes contextos e sua constituição em campo de estudos acadêmicos. Na terceira, caracterizam-se as diferentes abordagens de multiculturalismo e analisam-se suas possíveis contribuições para a materialização de uma educação escolar crítica e transformadora. Na quarta, focalizam-se possíveis princípios de uma abordagem multicultural nos campos do currículo e da formação docente. Na quinta, discutem-se experiências de educação multicultural. Por fim, apresentam-se desafios e questionamentos ao multiculturalismo, sugerindo-se caminhos para o desenvolvimento de pesquisas multiculturalmente orientadas. Argumenta-se que, longe de inviabilizarem o projeto multicultural, as tensões e as críticas a ele dirigidas podem tanto favorecer o avanço do conhecimento na área, como estimular propostas curriculares renovadas que visem a preparar cidadãos e docentes capazes de bem viver e atuar em sociedades cada vez mais multiculturais.

CONCEPÇÕES DE CULTURA E IMPLICAÇÕES PARA AS REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO

Os sentidos atribuídos ao termo *cultura* têm variado ao longo do tempo, particularmente no período da transição de formações sociais tradicionais para a modernidade. Com o apoio de Bock (1995), apresentam-se alguns deles.

O *primeiro* e mais antigo significado de cultura encontra-se na literatura do século XV, em que a palavra refere-se a *cultivo* da terra, de plantações e de animais. É nesse sentido que ainda hoje se enten-

dem palavras como agricultura, floricultura, suinocultura.

O *segundo* significado emerge no início do século XVI, estendendo a idéia de cultivo da terra e de animais para a *mente humana*. Ou seja, fala-se em mente humana cultivada, chegando-se a concluir que somente alguns indivíduos, grupos ou classes sociais apresentam mentes e maneiras cultivadas e que somente algumas nações apresentam elevado padrão de cultura ou *civilização*. No século XVIII, consolida-se o caráter classista da idéia de cultura, evidenciado na idéia de que somente as classes privilegiadas da sociedade européia poderiam aspirar ao nível de refinamento que as caracterizaria como cultas. O sentido ainda hoje empregado de cultura, que a associa às *artes*, tem suas origens nessa segunda concepção: cultura, tal como a concebem as elites, corresponde ao bem apreciar música, literatura, cinema, teatro, pintura, escultura, filosofia etc.

No século XX, a noção de cultura passa a incluir a cultura popular, hoje penetrada pelos conteúdos dos meios de comunicação de massa. Distinções e tensões entre os significados de cultura elevada e de cultura popular acentuam-se, acarretando um uso do termo cultura no qual valorizações e avaliações se encontram inevitavelmente presentes.

Um *terceiro* sentido da palavra cultura, originado no Iluminismo, a associa a um *processo* secular geral de *desenvolvimento social*. Esse significado é comum nas ciências sociais, apontando para a crença em um processo unilinear e histórico de autodesenvolvimento da humanidade, pelo qual todas as sociedades inevitavelmente passam. Vale acrescentar que tal processo termina por equivaler aos rumos seguidos pelas sociedades européias, as únicas a atingirem o grau mais elevado de desenvolvimento.

Em um *quarto* sentido, a palavra “culturas” (no plural) indica os distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, subculturas) e períodos históricos. Trata-se da visão antropológica de cultura, correspondente aos significados que os grupos compartilham, ou seja, aos conteúdos culturais. Cultura identifica-se, assim, com a *forma geral de vida* de um dado grupo social.

Finalmente, um *quinto* significado tem tido considerável impacto nas ciências sociais e nas humanidades em geral. Deriva da antropologia social e também se refere a significados compartilhados. Diferentemente da concepção anterior, porém, enfatiza a dimensão simbólica, o que a cultura *faz*, em vez de

destacar o que a cultura *é*. Nessa mudança, efetua-se um movimento do *quê* para o *como*. Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização). Nesse enfoque, coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos intrínsecos: os significados são atribuídos a partir da linguagem. Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura evoca, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. São os arranjos e as relações envolvidas em um evento que passam, predominantemente, a despertar a atenção dos que analisam a cultura a partir dessa quinta perspectiva, passível de ser resumida na idéia de que cultura representa um *conjunto de práticas significantes*.

Se entendermos o currículo, como propõe Williams (1984), como uma seleção da cultura, podemos concebê-lo, também, como conjunto de práticas que produzem significados. Nesse sentido, considerações de Silva (1997) podem ser úteis. Segundo o autor, o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.

Apoiando-se no pensamento pós-estrutural, Silva discute as relações entre cultura e currículo, acentuando que cultura deve ser compreendida mais como produção, como criação, como trabalho, e menos como produto, como algo pronto, acabado. Destaca, então, a produtividade da cultura, sua capacidade de trabalhar, constantemente, inúmeros materiais. Todo esse trabalho de desmontagem e desconstrução, bem como de remontagem e reconstrução, ocorre, acrescenta o autor, em um contexto de relações sociais que envolvem conflitos, negociações, acordos. Em síntese, como a cultura, o currículo pode ser concebido como: (a) uma prática de significação; (b) uma prática produtiva; (c) uma relação social; (d) uma relação de poder; (e) uma prática que produz identidades sociais.

Se o currículo constitui o cerne da relação educativa, corporificando os nexos entre saber, poder e identidade, será em grande parte por seu intermédio que as escolas buscarão atribuir novos sentidos e produzir novas identidades culturais, auxiliando a conformar novos modos de reação à realidade social contemporânea, inescapavelmente multicultural.

MULTICULTURALISMO: CONCEPÇÕES E SUBSTRATOS TEÓRICOS

Para Kincheloe e Steinberg (1997), o multiculturalismo significa tudo e ao mesmo tempo nada. Segundo os autores, não se pode falar de multiculturalismo, neste final de século, sem se especificar com clareza o sentido atribuído ao termo. Falar em multiculturalismo pode indicar diferentes ênfases: (a) uma atitude que se pretenda ver desenvolvida em relação à diversidade cultural; (b) uma meta a ser alcançada em um determinado espaço social; (c) um valor (de tolerância, de respeito) a ser desenvolvido entre indivíduos; (d) uma estratégia política de reconhecimento da diversidade cultural e esforços de representação política das mesmas; (e) um corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; (f) uma visão crítica do conhecimento transmitido pelas instituições organizadoras da cultura; (g) o atual caráter das sociedades ocidentais (Kincheloe e Steinberg, 1997; McLaren, 1997; Gonçalves e Silva, 1998).

Essa última perspectiva é adotada por Kincheloe e Steinberg (1997), para quem o multiculturalismo não é algo em que se acredite ou com o qual se concorde: é algo que simplesmente é. É a inevitável condição da vida ocidental contemporânea. Pode-se responder a essa realidade de diferentes modos, mas não se pode negá-la ou apagá-la. Multiculturalismo representa a natureza dessa resposta, que envolve a formulação de definições conflitantes de mundo social decorrentes de distintos interesses econômicos, políticos e sociais particulares. Nessa formulação, as relações de poder desempenham papel crucial, auxiliando a conformar o modo como indivíduos, grupos e instituições reagem à realidade cultural. O multiculturalismo em educação envolve a natureza dessa resposta em espaços educacionais. Trata-se, nesse caso, de contextualizar e de compreender a produção das diferenças.

O foco nas diferenças é também defendido por Gonçalves e Silva (1998), para quem falar de multiculturalismo implica falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem. Não pode haver, então, educação multicultural separada dos contextos das lutas de grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, a lógica pela qual, na sociedade, os significados são atribuídos. As abordagens pedagógicas do multiculturalismo preci-

sam associar-se, então, a propósitos e esforços de cunho político.

No campo político, as discussões multiculturais têm incidido sobre a necessidade de ressignificação de conceitos como direitos humanos, democracia e cidadania, de forma a articular, em suas formulações, reivindicações identitárias, afirmação de padrões culturais singulares e garantia de representação política. Santos (1997), Martuccelli (1996) e Taylor (1994) destacam-se nessas discussões, identificando ambigüidades e tensões nos debates igualdade X equidade, igualdade X diferença, liberdade X diferença e liberdade X equidade, no tratamento jurídico e legal dos direitos de grupos culturais plurais. Tais debates questionam as injustiças ligadas à não consideração das necessidades particulares de certos grupos da população em função do caráter abstrato, pretensamente universal, que tais conceitos assumem na política pública. Acentuam, ainda, a necessidade de se inserir uma perspectiva multicultural nos discursos, bem como de se desconstruí-los de forma a favorecer uma efetiva representação de identidades culturais plurais nas instituições democráticas. Questões como igualdade de oportunidades e ações afirmativas, como as que visam a garantir uma quota fixa de vagas para minorias étnicas em universidades, cursos ou outras instâncias, por exemplo, vêm à tona nesse âmbito de discussões.

Como corpo teórico, o multiculturalismo questiona o conhecimento transmitido nas diversas instâncias produtoras e transmissoras de cultura, identificando etnocentrismos, visões estereotipadas de determinados grupos e buscando aberturas para a incorporação de uma pluralidade de vozes, de formas diversas de se construir e interpretar a realidade. Conforme Gonçalves e Silva (1998), as categorias teóricas do multiculturalismo permitem uma leitura de mundo a partir de “procedimentos lógicos inerentes às culturas dominadas, produzindo, assim, um novo conhecimento e, por conseqüência, uma nova subjetividade descentrada e emancipada de valores supostamente superiores” (p. 16). Busca-se, nessa perspectiva, recuperar histórias e visões de mundo que perfazem identidades plurais, buscando subverter a lógica dos discursos culturais hegemônicos e as narrativas mestras que se pretendem universais.

O multiculturalismo encontra terreno propício para desenvolver-se no momento em que a cultura deixa de ser vista como pertencendo a uma superestrutura ideológica, como considerava o pensamento marxista, e passa a assumir uma posição nuclear na própria infra-estrutura das sociedades contemporâneas. Hall (1997a, 1997b) e Silva (1999) insistem

no papel central desempenhado pela cultura nas transformações da vida local e cotidiana, acentuando que as lutas pelo poder tendem a se desenrolar no campo simbólico e discursivo, ou seja, no campo da cultura. Trata-se de uma verdadeira *virada cultural*, a partir da qual se repensa o papel da cultura na formação das identidades. Entendida em um sentido amplo, essa virada cultural corresponde ao desafio da noção de que a identidade emerge de uma essência *a priori*. Ao contrário, ela é tida como sendo construída, em grande parte, por meio dos discursos culturais, elaborados e desenvolvidos em espaços diversificados. As identidades seriam, nessa ótica, formadas culturalmente (Hall, 1997a). Ou seja, a cultura constitui nossas identidades. A virada cultural traz, então, para o terreno das discussões, a necessidade de compreensão dos mecanismos de regulação e de poder que autorizam certos discursos e silenciam outros, que favorecem o crescimento de certas identidades em detrimento de outras. Não se trata, porém, cabe acrescentar, de uma categoria essencializada: a cultura constitui campo de conflitos, constitui espaço em que se desenvolvem relações de poder em torno de práticas de significação e de representação.

Tendo como principal objeto de estudo os fenômenos culturais, surgem, na Inglaterra, os Estudos Culturais, cujas origens encontram-se na Sociologia e que incorporam categorias já presentes na Antropologia, bem como discursos provenientes do marxismo, feminismo, pós-estruturalismo e pós-modernismo. Conforme Nelson et al. (1995), os Estudos Culturais servem, hoje, como ferramenta de análise em diversas áreas, fazendo com que sejam vistos como uma disciplina não tradicional. Trata-se, no dizer dos autores, de um campo “interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar (...) comprometido com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade” (p. 13), objetivando “teorizar e capturar as mútuas determinações e inter-relações das formas culturais e das forças históricas” (*ibid.*, 9).

Para Giroux (1995), os Estudos Culturais preocupam-se com a relação entre cultura, conhecimento e poder, interpretando a prática pedagógica como um terreno por meio do qual os estudantes discutem e questionam, de modo crítico, os diversos discursos e as diversas práticas culturais. Dessa forma, pode-se afirmar que o compromisso dos Estudos Culturais é refletir criticamente sobre os espaços e os discursos que produzem e representam a cultura e as identidades culturais no mundo contemporâneo, questionando as relações de poder que se encontram na base dessas

representações e buscando alternativas de intervenção em projetos de mudanças culturais. Nesse sentido, Giroux defende uma visão de Estudos Culturais em consonância com a perspectiva de Agger (1992), para quem há de se rejeitar toda tentativa de transformar os Estudos Culturais em uma simples metodologia de leitura de textos culturais e de esvaziá-los de seu necessário comprometimento político.

O multiculturalismo pode ser visto como constituindo uma das preocupações dos Estudos Culturais. A multiplicidade de culturas, constitutivas de identidades plurais, sempre em movimento e em relações assimétricas de poder, traz a necessidade de se desconstruírem discursos e se desafiam práticas silenciadoras de determinadas identidades culturais. Preconiza-se, também, a relevância de se compreender a identidade como um processo, como fluida, como multifacetada, o que implica rejeitar todo esforço feito no sentido de reduzi-la a uma de suas partes e de congelá-la em estereótipos.

Os Estudos Culturais focalizam, assim, estratégias de significação e de produção das diferenças. Podem ser entendidos como multiculturalismo quando deslocam o foco dessas estratégias para o contexto das identidades culturais representadas, estereotipadas ou silenciadas. Essa distinção, contudo, somente se faz para fins didáticos, uma vez que nem sempre se identificam, com clareza, as fronteiras que demarcam estudos multiculturais de outros estudos no âmbito dos Estudos Culturais.

MULTICULTURALISMO: CONTEXTO MUNDIAL E INSERÇÕES LOCAIS

Se o substrato teórico para a reflexão acadêmica sobre o multiculturalismo pode ser identificado como, em grande parte, situado na matriz da virada cultural e dos Estudos Culturais, sua existência é percebida na dinâmica de acontecimentos mundiais nos quais se evidencia a centralidade da categoria cultura em movimentos de afirmação e de resistência, que buscam responder a processos de exclusão e de aniquilamento de identidades culturais. O holocausto que atingiu seis milhões de judeus na Segunda Guerra Mundial e as atrocidades étnicas nos Bálcãs são emblemáticos da relevância do multiculturalismo como estratégia política e como campo de conhecimentos, de forma a preparar futuras gerações tanto para a rejeição de práticas etnocêntricas, xenófobas e de intolerância para com o outro, como para uma participação efetiva no processo de construção de democracias plurais.

Às situações de violência real devem-se acrescentar os efeitos da violência simbólica decorrentes do processo de globalização excludente que, ao procurar homogeneizar manifestações culturais, termina por anular vozes e experiências de grupos oprimidos. As reflexões multiculturais, que sugerem estratégias de resistências e de afirmação identitária, acabam, nesse contexto, significativamente estimuladas.

À reflexão sobre histórias de âmbito mundial deve-se acrescentar a preocupação em compreender traduções locais de movimentos de afirmação identitária e em contextualizar esforços multiculturalmente orientados. Considerando a Europa, Fleuri (1998) argumenta que o multiculturalismo tem sido analisado a partir da intenção de integrar imigrantes ao país hospedeiro. Nesse sentido, tal como a cultura contemporânea, o multiculturalismo apresenta-se ambíguo por poder ser visto, em muitos casos, como forma de aculturar imigrantes, como possível solução para os problemas que a presença de grupos étnicos diversos causa nos países de Primeiro Mundo (Silva, 1999). Por outro lado, além da preocupação com fluxos migratórios, o multiculturalismo pode constituir movimento de reivindicação de determinados grupos, visando, então, a afirmação de identidades culturais específicas. É essa a perspectiva presente na elaboração de propostas de educação multicultural que se voltam para a preservação da identidade e da cultura gaélica. Ainda no Reino Unido, fortemente marcado pela influência inglesa, também associam-se ao multiculturalismo a tentativa de valorização da identidade escocesa, bem como as lutas de membros de ex-colônias por sobrevivência digna na sociedade inglesa. Na Espanha, os acontecimentos que envolvem as minorias basca e catalã constituem outro exemplo de movimentos multiculturalmente orientados e ilustram as dificuldades presentes na concretização da União Européia, constituída de fato por verdadeiro mosaico de culturas nem sempre abertas ao diálogo (Grant, 1997).

Na América Latina, a preocupação com a desigualdade e a exclusão que atingem grupos étnicos e culturais marginalizados, tais como indígenas, negros e camadas populares, fazem emergir movimentos de resistência a iniciativas homogeneizadoras, inspiram propostas multiculturais comprometidas com a valorização e a representação dessas identidades culturais em práticas sociais, culturais e políticas. No Brasil, os movimentos sociais que têm proliferado a partir dos anos 80 têm sido particularmente relevantes no desenvolvimento do multiculturalismo. A partir deles, denuncia-se a mobilidade social diferenciada para

brancos e negros, aponta-se a falácia da democracia racial brasileira, assim como desafia-se o mito da unidade linguística, apontando-se, por exemplo, para a presença de 206 etnias indígenas no país, cada uma com suas formas linguísticas e dialetais, bem como com traços culturais distintos.

Presente em todos esses esforços multiculturais encontram-se as aspirações, já expressas por Paulo Freire, de dar voz aos silenciados nas histórias oficiais, de dialogar com suas culturas, de facilitar a construção de uma cidadania multicultural e crítica. Como conseqüência, a pressão por representação de diferentes identidades culturais em políticas e discursos nas diversas instâncias da vida pública tem tido forte impacto na educação, particularmente nos estudos sobre currículo e formação docente. Pode-se verificar que a educação multicultural não é uma concessão, mas sim o resultado de lutas iniciadas no âmbito de movimentos sociais e populares visando a uma participação mais igualitária na vida social e cultural.

Além do espaço conquistado nessas lutas, o multiculturalismo também encontra terreno fértil no pensamento acadêmico, que cada vez mais se abre para a crítica cultural. Com o apoio dos Estudos Culturais, estimulam-se reflexões sobre a constituição de identidades e sobre formas de se construir discursos que superem o congelamento de identidades e a tentativa de universalizar valores culturais dominantes.

DO EXOTISMO DA DIVERSIDADE AO DESAFIO DAS DIFERENÇAS: ABORDAGENS MULTICULTURAIS EM EDUCAÇÃO

Conforme estudos anteriores (Canen, 1999a, 1999b; Moreira, 1999), a identificação da abordagem de multiculturalismo adotada é crucial para que se detecte em que medida o discurso de valorização da pluralidade cultural supera ou apenas mascara, no terreno da educação, as desigualdades e as exclusões de identidades culturais.

Dentre as categorizações apresentadas na literatura, autores como Grant (1993) e McLaren (1997) têm proposto classificações de abordagens multiculturais que, embora com certas distinções, parecem convergir para o reconhecimento de tendências multiculturalis liberais ou “folclóricas”, de um lado, e tendências multiculturais mais críticas, de outro. No primeiro grupo estão as concepções multiculturais que não problematizam as relações desiguais de poder ou os mecanismos discriminatórios que inferiorizam identidades culturais específicas. O multiculturalismo é

tratado, então, de forma exótica, folclórica, limitando-se à promoção de práticas de reconhecimento de padrões culturais diversificados, com seus ritos, costumes, culinária, etc. A idéia é que a sensibilidade à pluralidade cultural passa pelo conhecimento e pela aceitação da diversidade, sem que se faça necessário o questionamento dos mecanismos pelos quais se estabelecem as diferenças, as discriminações e as exclusões (Canen, 1997a, 1997b; Moreira, 1999).

Um segundo enfoque corresponde a uma visão mais crítica do multiculturalismo, sendo denominado de multiculturalismo crítico, interculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica. Nesse enfoque, a partir de aportes da teoria crítica, as relações entre cultura e poder são trazidas à tona. Busca-se trabalhar no sentido de abrir espaço para vozes culturais anteriormente silenciadas em currículos e práticas pedagógicas, desafiar preconceitos, identificar origens históricas e promover um horizonte emancipatório e transformador.

Críticas de autores pós-modernos e pós-colonialistas têm incentivado o refinamento da perspectiva intercultural crítica. Essas críticas atingem os princípios centrais da teoria crítica, tais como a crença na possibilidade de emancipação, no progresso da sociedade, no indivíduo consciente e centrado, nas grandes narrativas, no indiscutível valor do conhecimento científico etc, contribuindo para a reconfiguração do multiculturalismo crítico. Novas ênfases se fazem então sentir nas pesquisas, que passam a focalizar as formas discursivas de produção das diferenças em currículos e em práticas pedagógicas. Tais estudos evidenciam sensibilidade tanto à pluralidade de dimensões que constituem nossas identidades, o que implica não defini-las unicamente por “marcadores-mestres” (gênero, raça, classe social, nacionalidade, religião, língua etc), como ao processo de hibridização, tido como responsável pelo caráter difuso dos fenômenos culturais contemporâneos (García Canclini, 1990; Dussel, Tiramonti e Birgin, 1998). Tais estudos costumam refletir também a busca de formas discursivas alternativas.

As categorias acima mencionadas, ao serem incorporadas ao pensamento multicultural crítico, permitem fazer face às limitações de projetos multiculturais que analisam as identidades a partir de um marcador único, homogeneizando, equivocadamente, determinados grupos culturais. Tais propostas tratam do *negro*, do *índio*, da *mulher* e, embora defendendo a pluralidade cultural, acabam por restringir-se a práticas discursivas monológicas.

O ponto de vista de que não existem comunidades homogêneas, unificadas, localizáveis, é também

abraçado por Ellsworth (1999). A partir da constatação de que se havia esquecido, em sua tese de doutorado, das diferenças existentes no interior da comunidade lésbica, a autora busca apoio no pós-modernismo para afastar-se de perspectivas monoculturais e dos métodos de ensino e de pesquisa tradicionais. Nesse movimento, rejeita o adjetivo multicultural, propondo que se utilize o substantivo multicultural, a seu ver passível de designar uma “cultura” em si e ao mesmo tempo multiplicar e diversificar a noção de cultura. Tal termo parece resistir a usos estáticos, unitários, ao mesmo tempo que sugere que a cultura é sempre múltipla, sempre em processo, sempre em construção. Nesse enfoque, o valor da pesquisa e do ensino reside na qualidade das multiculturas que os textos e as relações contribuem para produzir, apoiar, ampliar.

Certamente já se tornam evidentes a complexidade e a polissemia envolvidas nas discussões e nas propostas multiculturais. Analisá-las supõe, então, em um primeiro momento, clareza em relação à concepção de multiculturalismo adotada. Caso contrário, corre-se o risco de se colocar, sob o mesmo termo definidor, programas pouco questionadores e programas efetivamente comprometidos com a superação de linguagens e de práticas monoculturais. Posteriormente, cabe sugerir princípios norteadores de estratégias.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: PRINCÍPIOS PARA O MULTICULTURALISMO EM AÇÃO

Como traduzir perspectivas mais críticas do multiculturalismo no currículo da escola e da formação docente? Que experiências já apontam para a efetivação dessas perspectivas? Como superar propostas que se limitem a apelar para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre diferentes culturas?

Deve-se, inicialmente, acentuar que na abordagem multicultural crítica as diferenças culturais não podem ser concebidas à parte de relações de poder (Silva, 1999). Cabe, ainda, considerar que o processo curricular informado por uma perspectiva multicultural crítica visa a dois propósitos básicos: promover o respeito pela diversidade e preparar os alunos para o trabalho coletivo em prol de justiça social. No primeiro caso, trata-se de reduzir preconceitos, de estimular atitudes positivas em relação ao “diferente”, de promover a capacidade de assumir outras perspectivas, de propiciar o desenvolvimento da empatia. No segundo, trata-se de evidenciar as relações de poder envolvidas na construção da diferença, de criar oportu-

incentivar habilidades e atitudes necessárias ao fortalecimento do poder individual e coletivo, bem como de desenvolver habilidades de pensamento crítico.

Segundo Sleeter e Grant (1991), fortalecimento do poder e educação multicultural estão entrelaçados e, juntos, apontam para uma reforma escolar abrangente e poderosa. Para eles, educação para o fortalecimento do poder significa fazer o estudante acreditar em sua capacidade para agir de modo efetivo. Demanda levar em conta muito seriamente as forças, as experiências, as estratégias e as metas dos membros dos grupos oprimidos. Demanda também ajudá-los a analisar e a compreender a estrutura social que os oprime e, ainda, capacitá-los a alcançar seus propósitos com sucesso. Em parte, significa ajudá-los a serem bem-sucedidos nas escolas e em outras instituições sociais. Um bom rendimento acadêmico é, assim, visto como condição necessária para um processo efetivo de fortalecimento do poder dos membros de grupos oprimidos.

Se na abordagem multicultural crítica enfatizam-se os processos institucionais, econômicos e estruturais que estão na base da produção das diferenças (Silva, 1999), o olhar intercultural crítico, tensionado pelas sensibilidades pós-modernas, percebe o currículo como uma peça do sistema cultural mais amplo e, portanto, como campo de conflitos em torno da representação de vozes culturais plurais e da produção de significados. Nessa perspectiva, trata-se de vislumbrar possibilidades de questionar o pretensão “universalismo” dos discursos curriculares, desafiando os valores que os informam, os contextos em que são produzidos, os signos e os significados presentes em sua construção, bem como os estereótipos e os silêncios que os perpassam. Por outro lado, trata-se de buscar formas alternativas de discursos curriculares, de forma a promover tanto a representação de vozes culturais plurais como o diálogo das diferenças.

Embora não caibam receitas para a elaboração de currículos multiculturais na escola e na formação docente e seja indispensável cautela em relação a qualquer esforço de universalização de propostas, algumas linhas gerais podem ser sugeridas.

Em primeiro lugar, parece necessário que o trabalho curricular procure articular a pluralidade cultural mais ampla da sociedade à pluralidade de identidades presente no contexto concreto da sala de aula onde se desenvolve o processo de aprendizagem. O propósito é evitar que, em nome de uma valorização da pluralidade presente na sociedade, se reduza a educação multicultural a um elenco de tópicos versando sobre características étnicas e culturais

da população. Vale envidar esforços no sentido de engajar docentes e discentes no questionamento da inserção de suas identidades culturais nesse quadro mais amplo, analisando as desigualdades, os silêncios e as exclusões nele presentes. Pesquisar os universos culturais dos estudantes passa, então, a ser tarefa indispensável nessa abordagem, a fim de que intenções multiculturais críticas não redundem em práticas pedagógicas distanciadas das vivências e das culturas de alunos e de futuros professores.

Em segundo lugar, vale insistir que a educação multicultural não pode ser reduzida ao espaço de uma disciplina a ser incluída no currículo (Canen, 1997a, 1997b, 1999). Uma perspectiva multicultural deve informar os conteúdos selecionados em todas as áreas do conhecimento, contribuindo para ilustrar conceitos e princípios com dados provenientes de culturas diversificadas, focalizar as diferenças como processos de construção, decodificar teorias e conceitos na perspectiva do outro, bem como desafiar mensagens etnocêntricas, racistas e discriminatórias presentes nos materiais didáticos e nos discursos da sala de aula.

Além dos conteúdos, há que se definir estratégias adequadas ao trabalho multicultural na formação de professores. Encontram-se na literatura especializada algumas sugestões: oferta de cursos que abordem questões culturais; discussões em torno dos elementos constitutivos das identidades dos professores; debates sobre questões polêmicas envolvendo pluralidade cultural e preconceitos a ela relacionados; críticas de artigos polêmicos publicados na imprensa; análises de situações de discriminação e elaboração de ensaios sobre as mesmas com a utilização de diferentes fontes; reflexões pessoais sobre a própria identidade e sobre como diferentes aspectos dessa identidade influenciam as experiências e as formas de significá-las; mesas-redondas com a participação de pessoas de padrões culturais diversos; desenhos do mapa-múndi questionando sua construção e o etnocentrismo nele evidenciado; oferta de cursos sobre a história de um grupo oprimido; organização do currículo da formação docente a partir de categorias como *cultura, conhecimento, poder, história, linguagem, diferença, discriminação, identidade*; análises de etnografias de escolas que atendem a estudantes de distintos grupos culturais; análises de autobiografias, narrativas pessoais, romances, poesias, músicas, filmes, anúncios; participação em experiências comunitárias e assim por diante (Moreira, 1999).

Em terceiro lugar, destaque-se a importância do diálogo como elemento delineador de uma prática curricular multiculturalmente orientada. Seja em di-

nâmicas que visem a sensibilizar discentes e futuros docentes para os diferentes aspectos envolvidos na construção identitária (em contraposição a uma visão essencializada da mesma), ou em discussões desafiadoras de visões estereotipadas de grupos distintos, o diálogo oferece a base indispensável para o desenvolvimento de uma perspectiva multicultural no currículo em ação.

Em quarto lugar, é necessário acentuar que os aspectos cognitivos envolvidos na formação docente não são suficientes para estimular de fato uma postura multicultural, não podendo, portanto, ser separados de um concomitante envolvimento afetivo. Se a intenção é desafiar e transformar percepções, valores, sentimentos, emoções, há que se procurar, cuidadosa e adequadamente, organizar a prática pedagógica de modo a atingir tanto a “mente” como o “coração” do futuro docente.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS MULTICULTURAIS

Experiências multiculturais têm sido desenvolvidas dentro e fora do espaço formal da escola. Algumas das que se realizam fora da escola destinam-se a grupos étnicos específicos, ou seja, a comunidades de negros, índios, imigrantes, ciganos etc. O perigo de homogeneização identitária é, nesse caso, bastante real. Em nome, por exemplo, de uma suposta identidade negra, homogênea, identificável e localizável pode-se minimizar a complexidade das identidades de diferentes mulheres e homens negros, com valores diferenciados, formas de vida e de inserção social variadas. Ainda vale ressaltar o perigo de uma perspectiva que busque falar sobre negros a partir da visão de mundo dos não-negros (Gonçalves e Silva, 1998). Importa, então, distinguir estudos negros de estudos sobre negros: estes últimos são construídos a partir de uma perspectiva externa às concepções de vida próprias dos membros do grupo cultural em pauta.

Também no caso dos índios o mesmo dilema se apresenta. Distinguir “educação indígena” de “educação para o índio” é central para o desenvolvimento de programas efetivos para essas identidades culturais. Kahn (1994) afirma que o que se tem feito é, na verdade, uma educação para o índio, cujo parâmetro, seja para reproduzir, seja para contestar, tem sido a escola formal. A autora sugere que a educação indígena só será possível quando os intelectuais das próprias comunidades indígenas assumirem a concepção do processo pedagógico de suas escolas.

Apesar dos problemas mencionados, o trabalho com grupos específicos da população constitui significativo aspecto do multiculturalismo em educação. Cabe, porém, acompanhá-lo de movimentos multiculturais no âmbito da educação escolar formal. A educação multicultural não abarca apenas o trabalho com grupos ou identidades marginalizadas, pretendendo contribuir para uma transformação social que abra espaço para a diversidade. Educação multicultural, portanto, é para todos. Nesse sentido, relatos de experiências multiculturais nesse âmbito da educação são desejáveis, dada sua rara presença na literatura especializada no tema.

No que se refere à formação docente multicultural, algumas experiências foram discutidas à luz do olhar do multiculturalismo crítico pós-modernizado (Canen, 1999b). Enfatizando ora conteúdos, ora estratégias, ora atitudes fomentadas nos cursos, as experiências evidenciaram que o projeto multicultural é possível, embora permeado de desafios. Destacam-se, a seguir, alguns deles.

A intenção de preparar professores para lidar com a pluralidade cultural e desafiar preconceitos em seus discursos e práticas esbarra, muitas vezes, em resistências a aberturas para formas plurais de se conceber as experiências da vida; outras vezes, é prejudicada por falta de sensibilidade ao caráter híbrido e dinâmico das identidades, como no caso de um curso em que professores eram preparados em estágios em escolas que atendiam a populações aborígenes. Nessa experiência, desenvolvida por Finney e Orr (1995), ainda que os estágios supervisionados tenham sido concentrados especificamente nesses grupos, não houve um trabalho concomitante relacionado às identidades dos próprios docentes em formação. A consequência foi a homogeneização dos aborígenes no imaginário dos futuros professores, evidenciada nos diários reflexivos que elaboravam como parte da avaliação. Foi possível constatar também que a percepção do outro como “diferente” permaneceu: os licenciandos não conseguiram visualizar a dialética implicada na construção das identidades e das diferenças, nem se mobilizaram para questionar mecanismos que reforçam diferenças.

A concentração de experiências multiculturais em grupos étnicos específicos, embora possa propiciar pontos de partida para o questionamento das dimensões da identidade e da diferença em outros contextos, corre o risco de cair na essencialização e na homogeneização das identidades em pauta. No entanto, se a experiência é acompanhada de reflexões críticas durante o estudo das disciplinas teóricas do

curso de formação, de modo a sensibilizar o futuro professor para os diferentes aspectos envolvidos na construção de sua própria identidade, a relação identidade-diferença, eu-outro, pode ser percebida de outro modo. Essa perspectiva corresponde à promoção de um projeto de competência pedagógica baseado em um processo de “conscientização cultural”, que busca desafiar preconceitos e estereótipos, bem como fornecer subsídios para a reflexão sobre formas alternativas de práticas pedagógicas que incorporem a pluralidade cultural em conteúdos e práticas.

O horizonte é a formação de um profissional reflexivo multiculturalmente comprometido, isto é, aquele capaz de refletir criticamente sobre seus discursos e suas práticas. Tal profissional procura permanentemente avaliar em que medida suas aulas introduzem e desenvolvem habilidades, conceitos e questionamentos que sejam úteis para os alunos viverem na sociedade multicultural contemporânea e bem responderem a suas características e problemas.

O trabalho com os conteúdos também é ressaltado em programas de formação docente inspirados pelo multiculturalismo crítico. A intenção, nesse caso, é questionar a validade das teorias à luz de um potencial opressivo nelas inerente (Canen, 1999b). Jennings (1995) ilustra tal caminho focalizando o desenvolvimento “saudável”, tal como é apresentado nas teorias do desenvolvimento em Psicologia. De fato, ao desmascarar o pretense caráter universal de valores como autonomia e independência, presentes na visão que essas teorias transmitem do “ser saudável”, Jennings (1995) acentua o caráter liberal do contexto em que esses valores despontam e ressalta a necessidade de discursos alternativos, nos quais valores como comunidade e interdependência, tais como são adotados por identidades culturais diversas, sejam também representados no “ser saudável”.

Em síntese, a concretização de currículos multiculturais na formação de docentes pode ser favorecida pelos seguintes procedimentos: associação de elementos cognitivos e afetivos na prática pedagógica; sensibilização para a diversidade cultural e sua influência na educação; conscientização cultural; desenvolvimento de uma prática reflexiva multiculturalmente comprometida; superação de preconceitos e estereótipos; problematização de conteúdos (específicos e pedagógicos); reconhecimento do caráter múltiplo e híbrido das identidades culturais.

As experiências apresentadas indicam possibilidades, ao mesmo tempo que evidenciam desafios a serem vencidos na tradução do multiculturalismo em ação na educação escolar e na formação docente.

FINALIZANDO: DESAFIOS, QUESTIONAMENTOS E POTENCIAIS DO MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO, NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA PESQUISA

Os desafios a serem enfrentados pelo multiculturalismo não são poucos. Questionamentos incidem sobre o multiculturalismo como campo de conhecimentos e sobre seus aspectos políticos e teóricos, remetendo a alguns aspectos cruciais. Em primeiro lugar, à necessidade, já discutida, de iluminação da polissemia do termo multiculturalismo e da clarificação de suas abordagens. Nesse sentido, críticas tais como a de que o multiculturalismo aborda a diversidade mas não questiona a construção das diferenças, por exemplo, podem ser desafiadas pela abordagem crítica ou pela perspectiva crítica pós-modernizada do multiculturalismo, que enfatizam a discussão dessa questão.

Em segundo lugar, as críticas destacam a possibilidade de o multiculturalismo reforçar as diferenças e os preconceitos, ao invés de questioná-los. De fato, tal possibilidade se torna real quando se tratam as identidades culturais de forma a congelá-las, como nos casos de estudos e estratégias curriculares que isolam o negro, o índio, o judeu, o aborígine, e não se levam em conta os movimentos e as hibridizações culturais das identidades. Nessa mesma linha situam-se as críticas ao multiculturalismo que denunciam o desaparecimento da categoria classe social de muitas análises. O desafio, nesse caso, é como articular a preocupação com a esfera econômica e as contribuições das abordagens pós-modernas e pós-estruturais nas quais se concede centralidade à dimensão cultural da sociedade. Recentes estudos de Michael Apple (1996) podem sugerir pistas.

Em terceiro lugar, a capacidade da educação multicultural superar preconceitos negativos, assim como o silêncio com relação aos estereótipos vistos como “positivos”, constituem fontes de outro importante questionamento (Cole, 1998). Por exemplo, a afirmativa “os negros são bons em esportes”, ainda que pareça elogiosa, também evidencia o congelamento identitário que precisa ser desafiado na abordagem multicultural em educação. Esse aspecto confirma a necessidade de uma educação multicultural para todos, como se discutiu anteriormente, de uma educação que não se limite aos espaços em que se situam grupos discriminados ou aos cenários em que preconceitos estejam presentes.

Em quarto lugar, deve-se alertar para o perigo de se recair, em experiências multiculturais, em um psicologismo exagerado, em função da necessária

valorização do domínio afetivo no trabalho de formação docente (Moreira, 1999). Outra possível consequência dessa mesma valorização é a secundarização da análise das relações de poder que respondem pelas diferenças na sociedade. Tais problemas são facilmente percebidos em cursos de formação docente que requisitam diários reflexivos dos licenciandos, nos quais os processos de construção de suas identidades docentes são descritos em termos individuais, intuitivos, sem articular identidade e diferença e sem interpretá-las como construções que se realizam em um contexto excludente e discriminador. O desafio torna-se desenvolver estratégias que enfatizem adequadamente o processo de construção das diferenças nas estruturas desiguais de poder, superando, assim, o foco quase exclusivo nas percepções individuais dos licenciandos.

Em quinto lugar, há que se ressaltar os problemas que surgem em experiências dirigidas a grupos étnicos específicos. O grande dilema ocorre quando a proposta de valorizar e trabalhar a educação nos padrões culturais nativos não corresponde ao que essas populações almejam. Em outras palavras: em que medida se deve perseguir uma educação multicultural quando a educação oficial, dominante, é a requisitada por esses grupos? Uma possível solução pode derivar da promoção de diálogo entre os padrões culturais em jogo. Longe de preconizar uma “guetização” de culturas, ou seja, o isolamento de identidades culturais em seus próprios padrões, o multiculturalismo proposto deve atentar para a necessidade de trocas, de estratégias dialógicas, em que ambas as partes participem como produtoras de cultura e saiam com seus horizontes culturais ampliados. O diálogo das diferenças se impõe, apesar das dificuldades envolvidas em sua concretização no cotidiano das experiências educacionais. Nesse sentido, não são desejáveis propostas multiculturais elaboradas por membros da elite sem a participação dos grupos marginalizados envolvidos.

Em sexto lugar, no campo teórico, a convivência de discursos modernos e pós-modernos também provoca tensões no projeto multicultural. Não é fácil conciliar alternativas que preconizem a necessidade de luta por igualdade, por acesso, por fortalecimento do poder e por transformações sociais e culturais, com a desconfiança pós-moderna em relação a essas mesmas categorias. Ao mesmo tempo, podem ser percebidas com nitidez, segundo Buarque de Hollanda (1992), duas atitudes opostas em relação ao projeto moderno: uma que procura desconstruir o modernismo e resistir ao *status quo*, e outra que repudia o mo-

dermismo para celebrar o *status quo*. Ou seja, há um *pós-modernismo de reação* que, liderado pelos neoconservadores, rejeita o modernismo em nome dos males da modernização e impõe uma cultura afirmativa, e um *pós-modernismo de resistência*, que se preocupa com a desconstrução crítica da tradição e com a crítica das origens, procurando “problematizar mais do que manipular os códigos culturais, interpelar mais do que disssimular as articulações políticas e sociais” (*ibid.*, p. 9). A adoção do segundo tipo de pós-modernismo pode, então, favorecer não uma ruptura com a teoria crítica, mas sim uma constante negociação com suas categorias e princípios.

Por fim, coloca-se a questão do universalismo e do relativismo cultural. As interrogações giram em torno da possibilidade de interpretar todas as culturas como possuidoras de posições epistemológicas aceitáveis (relativismo) ou, ao contrário, em torno da necessidade de se estabelecerem “limites” ao reconhecimento de padrões culturais plurais, em função de um vocabulário ético dito “universal”. A questão se torna mais contundente nos casos de padrões culturais que preconizam práticas xenófobas, racistas ou que, de forma real ou simbólica, promovem a extinção do outro. Argumentações de Santos (1997) permitem que se vislumbrem possíveis saídas. Inicialmente, há que se transcender o falso debate universalismo X relativismo cultural. Todas as culturas são relativas, mas o relativismo cultural, como postura filosófica, é um equívoco. Contra o relativismo, são necessários critérios transculturais que permitam distinguir política progressista de política conservadora, fortalecimento de poder de dependência, emancipação de regulação. Por outro lado, todas as culturas aspiram a certos valores e ideais elevados, que tendem a ser vistos como superiores e universais. No entanto, o universalismo cultural, como postura filosófica, é um erro. Contra o universalismo, cabe propor diálogos transculturais em torno de preocupações semelhantes, isomórficas. O autor reconhece as dificuldades implicadas nesses diálogos e propõe o que denomina de hermenêutica diatópica. Considerando que todas as culturas são incompletas, sugere que se levante ao máximo a consciência da incompletude recíproca, por meio do engajamento em diálogos que se desenvolvam com um pé em uma cultura e o outro pé em outra.

Pode-se argumentar que as tensões e os desafios apresentados não inviabilizam o multiculturalismo; ao contrário, representam estímulos e trajetos a serem percorridos pela pesquisa na área, que deve permanentemente informar os esforços de construção e de desenvolvimento de propostas multiculturais. Novas orientações epistemológicas que desafiem a

racionalidade instrumental iluminista e que se abram aos conhecimentos, aos discursos e às perspectivas plurais podem oferecer contribuições importantes à pesquisa no âmbito do multiculturalismo. Histórias orais, histórias de vida, narrativas de grupos culturais sobre suas histórias, estudos de cunho etnográfico e outros constituem possibilidades de pesquisa que podem fazer avançar a teoria e a prática multicultural. Segundo Grant (1999),

quando os professores compartilharem com os estudantes histórias pessoais, razões para suas escolhas pedagógicas, perspectivas subjacentes à construção de certos conhecimentos, paralelamente ao emprego de uma filosofia de ensino que abraça o pluralismo cultural e a equidade educacional, a aprendizagem do aluno será facilitada. (p. 1)

O autor propõe ainda que os especialistas comprometidos com educação multicultural e justiça social ensinem e pesquisem de modo a desmistificar os sistemas de racionalidade que têm justificado fazermos o que temos feito. Os caminhos certamente não são tranquilos: o pesquisador que empreende sua jornada engajado em um projeto multicultural crítico, desafiador de práticas homogeneizadoras e excludentes, pode deparar-se com desafios institucionais e éticos jamais imaginados (Canen, 1999a).

Não é mais possível, contudo, o desprezo, na educação, em relação às questões multiculturais. A formação das identidades docentes e discentes em sociedades multiculturais e excludentes precisa beneficiar-se de projetos curriculares que visem favorecer a construção de uma sociedade mais democrática e mais plural. Na virada do século, esse desafio não pode deixar de ser enfrentado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGGER, B. *Cultural Studies as Critical Theory*. Londres: Falmer Press, 1992.
- APPLE, M. W. *Cultural Politics and Education*. Nova Iorque: Teachers College Press, 1996.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BUARQUE DE HOLLANDA, H. Introdução: políticas da teoria. In: BUARQUE DE HOLLANDA, H. (Org.) *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

- CANEN, A. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? *CADERNOS DE PESQUISA*, 102, 89 - 107, 1997a.
- CANEN, A. Formação de professores: diálogo das diferenças. *Ensaio*, 5 (17), 477-494, 1997b.
- CANEN, A. The Challenges of Conducting an Ethnographic Case Study of a United Kingdom Teacher Education Institution. *Journal of Teacher Education*, 50 (1), 50-56, 1999a.
- CANEN, A. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. 22ª Reunião Anual da ANPEd, GT. *Currículo*, 1999b.
- COLE, M. Racism, Reconstructed Multiculturalism and Antiracist Education. *Cambridge Journal of Education*, 28 (1), 37 - 48, 1998.
- DUSSEL, I., TIRAMONTI, G. & BIRGIN, A. Hacia una Nueva Cartografía de la Reforma Curricular: reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. *Revista de Estudios del Currículo*, 1 (2), 132-161, 1998.
- ELLSWORTH, E. Multiculture in the making. In: GRANT, C. A. (Ed.) *Multicultural Research: a reflective engagement with race, class, gender and sexual orientation*. Londres: Falmer Press, 1999.
- FINNEY, S. & ORR, J. "I've really learned a lot, but ...": cross-cultural understanding and teacher education in a racist society. *Journal of Teacher Education*, 46 (5), 327-333, 1995.
- FLEURI, R. M. (Org.) *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas Híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1990
- GONÇALVES, L. A. O. & SILVA, P. B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GRANT, C. A. The Multicultural Preparation of US Teachers: some hard truths. In: VERMA, G. K. (Ed.) *Inequality and Teacher Education: an International Perspective*. Londres: Falmer Press, 1993.
- GRANT, C. A. Introduction: The Idea, the Invitation, and Chapter Themes. In: GRANT, C. A. (Ed.) *Multicultural Research: a reflective engagement with race, class, gender and sexual orientation*. Londres: Falmer Press, 1999.
- GRANT, N. Some Problems of Identity and Education: a comparative examination of multicultural education. *Comparative Education*, 33 (1), 9 - 28, 1997.
- GUTMANN, A. Introdução. In: TAYLOR, C. (Org.) *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, 22 (2), 15 - 46, 1997a.
- HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.
- JENNINGS, T. E. Developmental Psychology and the Preparation of Teachers who Affirm Diversity: strategies promoting critical social consciousness in teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education*, 46 (4), 243 - 250, 1995.
- KAHN, M. "Educação indígena" versus "Educação para índios": sim, a discussão deve continuar *Em Aberto*, 63, 137 - 144, 1994.
- KINCHELOE, J.L & STEINBERG, S. *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- MARTUCCELLI, D. As contradições políticas do multiculturalismo. *Revista Brasileira de Educação*, 2, 18-32, 1996.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOREIRA, A. F. Currículo, multiculturalismo e formação docente. In: MOREIRA, A. F. (Org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- NELSON, C., TREICHLER, P. A. & GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, B. S. Toward a Multicultural Conception of Human Rights. *Zeitschrift für Rechtssoziologie*, 18 (1), 1 - 15, 1997.
- SILVA, T. T. Currículo e cultura: uma visão pós-estruturalista. Aula inaugural, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1997.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SLEETER, C. E. & GRANT, C. A. Mapping Terrains of Power: Student Cultural Knowledge versus Classroom Knowledge. In: SLEETER, C. E. (Ed.) *Empowerment through Multicultural Education*. Nova Iorque: SUNY, 1991.
- TAYLOR, C. *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- WILLIAMS, R. *The Long Revolution*. Harmondsworth: Penguin Books, 1984.