

1

Multiculturalismo e Educação: uma aproximação

Vivemos, no mundo atual, sob o predomínio do fenômeno da globalização e mundialização da cultura.

Neste contexto, situa-se a complexidade das relações entre educação e cultura(s) que vem ganhando, nos últimos vinte anos, força nos debates educacionais a nível nacional e internacional e intensificando a produção científica e cultural sobre o tema. As interpretações, as mais distintas, enriquecem os debates entre os especialistas e intelectuais, em geral, na perspectiva de se procurar compreender esta problemática.

O desafio com que se deparam as instituições de ensino formal, em seus diversos graus, é redimensionar suas propostas educativas procurando questionar o trabalho que, comumente, vêm realizando, de homogeneização de ritmos e estratégias, independentemente da origem social, cultural, da idade e das experiências vividas por seus alunos e alunas. Esta perspectiva homogeneizadora não contempla, na maior parte das vezes, a diversidade e questões como diferença¹, preconceito, discriminação, raça, gênero, exclusão, etc, são silenciadas.

Como afirma Canen (1999),

a sensibilização para a diversidade cultural e para o desafio a estereótipos e preconceitos relacionados a gênero, raça, classe social, padrões culturais e outros, constitui ponto de partida para o pensamento multicultural em educação”. (p.90)

¹ As questões relativas à diferença são entendidas aqui de acordo com Candau (2001): “a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e a diferença se opõe à padronização, à produção em série, a tudo o “mesmo”. O que estamos querendo trabalhar refere-se a negar a padronização e, ao mesmo tempo, lutar contra todas as desigualdades dentro da sociedade, nem padronização nem desigualdade, mas sim igualdade e diferença. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento de direitos básicos para todos. Mas, esse “todos” não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade.” (Revista Nuevamerica, n.91, setembro, 2001, p. 8)

Portanto, torna-se necessário que as instituições de ensino valorizem a pluralidade cultural e desenvolvam práticas pedagógicas que evidenciem a presença de diferentes “vozes” e manifestações culturais nestes espaços.

1.1

A perspectiva multicultural: origens e relevância

Na perspectiva de contribuir para uma melhor compreensão dessa problemática, a abordagem do multiculturalismo em educação vem desempenhando papel fundamental.

A fim de entendermos, ainda que de forma simplificada, o que quer dizer ‘multiculturalismo’, apresentaremos algumas definições para o termo que variam de acordo com o ponto de vista e o contexto socio-histórico no qual emergem.

De acordo com Gonçalves & Silva (2000), o multiculturalismo pode ser entendido como *“um movimento de idéias que resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se opoem a toda forma de ‘centrismos’ culturais, ou seja, de etnocentrismos. Em outros termos, seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro”*. (p.14)

É importante assinalar que os autores destacam a diversidade cultural como centro das preocupações da proposta multiculturalista. Contudo, ressaltam que o multiculturalismo é apenas uma das possibilidades, e não a única, que as políticas culturais no mundo contemporâneo podem vir a ter.

Outro autor que ressalta a polissemia do termo multiculturalismo é Moreira (2001). Para ele diversas ênfases podem ser atribuídas ao termo: 1) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; 2) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; 3) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; 4) corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; 5) caráter atual das sociedades ocidentais.

Este autor entende que a última perspectiva é a mais apropriada para expressar os complexos fenômenos culturais contemporâneos. Assim,

multiculturalismo representa, em última análise, uma condição inescapável do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar. Multiculturalismo refere-se à natureza dessa resposta. Educação multicultural, conseqüentemente, refere-se à resposta que se dá, a essa condição, em ambientes educacionais. (Moreira, 2001:66)

A polissemia do termo multiculturalismo fica assim evidenciada. Contudo, percebemos que existem algumas confluências entre os autores até aqui citados quando: enfatizam a centralidade do reconhecimento da pluralidade cultural nas propostas multiculturalistas; assinalam sua importância como estratégia política para que os grupos marginalizados social e culturalmente obtenham visibilidade; destacam as contribuições que a produção teórica pode trazer para a compreensão dos confrontos culturais contemporâneos.

É inegável a importância da perspectiva multicultural para o entendimento das demandas que a realidade atual impõe, porém, devemos ter em mente o que ressalta Canen (1997): *“a gama de sentidos e interpretações atribuídos a termos como cultura, educação multicultural, perspectiva intercultural e outros tem se refletido em posturas ambíguas e não raro contraditórias”*(p.2). Trata-se, portanto, de explicitar, claramente, a concepção utilizada já que o campo abarca interpretações das mais conservadoras às mais radicais.

Segundo Gonçalves & Silva (2000), os multiculturalistas fizeram da instituição escolar seu campo privilegiado de atuação porque *“a transmissão de conhecimentos nas sociedades modernas conta com o poderoso suporte dos sistemas educacionais (sistemas esses que consomem grande parte da vida dos indivíduos) e, a educação, qualquer que seja ela, está integralmente centrada na cultura”* (p.16).

Porém, não é nos sistemas educacionais que se deve buscar a origem da perspectiva multicultural. Suas “raízes” podem ser encontradas nos movimentos sociais, mais especificamente nos movimentos étnicos, como ocorreu nos Estados Unidos durante a efervescente década de 60 quando estudantes, líderes religiosos e negros do sul resolveram levar adiante a luta por igualdade de exercício dos direitos civis.

Foi a partir desse movimento de luta que originou-se a perspectiva multicultural e, esta serviu como campo de aprendizagem para outros segmentos

sociais, também alijados da vida social, como foi o caso de outros grupos étnicos, de feministas, de homossexuais, etc. A atuação propositiva desses grupos, as reivindicações de professores e estudantes que questionavam a estrutura social injusta, o monopólio do saber por alguns e o sistema educacional como um todo, contribuíram para a solidificação dessa perspectiva. O multiculturalismo nasce imbricado nas lutas sociais e vai, paulatinamente, se constituindo em proposta pedagógica, campo de conhecimento e área de pesquisa. Como assinala Candau (2002a), “*a educação multicultural – como preferem denominar os norte-americanos – passa a ter como um de seus objetivos tornar audíveis e visíveis rostos e vozes até então silenciados e invisibilizados*”(p.54).

Na Europa, a perspectiva multicultural emerge por força das questões trazidas pela “*grande migração de trabalhadores pouco qualificados, oriundos, principalmente de suas ex-colônias da América Latina, do Caribe, da África e da Ásia*”. (Candau, 2002a:55) Esta realidade tornou-se mais complexa nos anos 50 e 60 porque se, inicialmente, os imigrantes ficavam por um período temporário, muitos permaneceram, constituíram famílias e seus filhos passaram a frequentar as escolas européias. Este fato exigiu dos países europeus respostas para se conviver com tamanha diversidade de culturas.

Apesar de todo o movimento de renovação educacional, iniciado a partir do fim dos anos 70, com o objetivo de minorar “*o preconceito e a discriminação sofridos pelos que chegam, o medo e a repulsa dos que os recebem, o choque de culturas e o fracasso escolar dos imigrantes* (Candau, 2002a:57), a Europa continua, até hoje, às voltas com conflitos culturais.

Recente artigo publicado pelo jornal O Globo² apresenta uma série de medidas que deverão ser adotadas por diversos países europeus para combater a imigração ilegal. A discussão ganhou força atualmente com o crescimento de partidos de extrema-direita no continente – com suas plataformas políticas quase todas calcadas no discurso anti-imigração – e com os atentados ocorridos nos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001.

² Jornal O Globo de 09/07/02 – artigo intitulado - Europa de portas fechadas: países montam cerco à imigração ilegal mas analistas duvidam da eficácia das medidas.

Na América Latina, a perspectiva multicultural origina-se a partir de um contexto marcado pela colonização europeia e, pelas relações de poder assimétricas estabelecidas entre colonizadores (euro-ocidentais) e colonizados (ameríndios).

Este cenário ficou ainda mais complexo com a chegada de africanos, que foram escravizados e assim como os ameríndios, *“não vinham de um único lugar do continente africano ou de um único grupo cultural. Entre eles existiam muitas diferenças e, como em qualquer povo ou grupo social, grandes disputas”*.(Candau,2002a:59)

Desde suas origens, a história da América Latina foi marcada por relações assimétricas de poder e pela pluralidade de etnias. A chegada de imigrantes europeus e asiáticos contribuiu para que a multiplicidade étnica ficasse ainda mais complexificada.

No caso específico do Brasil, *“a imigração de italianos, alemães, suíços, etc, tinha uma explícita política racial por trás. Segundo seus idealizadores, era preciso ‘branquear’ o país de mulatos. Os imigrantes europeus chegaram ao Brasil com vantagens de acesso à terra e ao emprego que jamais foram imaginadas pelos negros que aqui já estavam e com os quais a sociedade brasileira tinha – e ainda tem – uma enorme dívida social”*. (Candau, 2002a:59)

A breve descrição da gênese da preocupação multicultural nos Estados Unidos, Europa e América Latina, demonstra as diferenças existentes em cada um destes contextos e estas diferenças refletem-se nas tendências e propostas de educação multicultural que vêm sendo desenvolvidas em diversos países.

1.2

Educação multicultural: algumas considerações

Como já foi explicitado, anteriormente, a perspectiva multicultural *“não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os referidos às questões identitárias, que constituem o locus de produção do multiculturalismo”*. Tal perspectiva está, portanto, *“atravessada pelo*

acadêmico e pelo social, pela produção de conhecimentos e pela militância”(Candau, 2002c:3).

No entanto, a reflexão a partir das práticas pedagógicas tem sido importante, pois, *“o multiculturalismo tem propiciado encontros fecundos entre as teorias sociológicas e as pesquisas em educação”(Gonçalves & Silva,2000:17).*

Alguns modelos de educação multicultural vêm sendo propostos por diversos autores. Podemos citar, no contexto norte-americano, o trabalho que vem sendo desenvolvido por Peter McLaren³ e que possui caráter eminentemente, político-social, pois visa *“interrogar a institucionalização da igualdade formal baseada nos imperativos do mundo anglo, masculino e branco, favorecendo a transformação dessas instituições que produzem relações assimétricas de poder e privilégios”.* (McLaren,1997:96)

Outro autor importante no contexto norte-americano é James A . Banks. Para ele, a educação multicultural possui caráter reformador e deve realizar profundas mudanças no sistema educacional. Assim, a principal finalidade da educação multicultural é *“favorecer que todos os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes de sua própria origem”.* (Banks, 1999:2)

Este autor propõe um modelo próprio de educação multicultural⁴ que seja um referente para o dia-a-dia das salas de aula e, está baseado em cinco dimensões interligadas.

No contexto europeu, a diversidade cultural é, em geral, analisada na perspectiva intercultural. Podemos citar os trabalhos do autor francês Jean Claude Forquin (1993) na área de currículo, e da autora espanhola Margarita Bartolomé Pina

³ Seu trabalho remete-se especialmente ao contexto norte-americano e, está situado no enfoque que ele mesmo denomina de multiculturalismo crítico e, mais recentemente, multiculturalismo revolucionário. O multiculturalismo crítico diferencia-se do multiculturalismo conservador ou empresarial, do multiculturalismo humanista liberal e do multiculturalismo liberal de esquerda.

⁴ O modelo de educação multicultural proposto por James Banks, enfatiza que as atividades desenvolvidas nesta perspectiva devam estar integradas umas às outras para que não se constituam em iniciativas isoladas. As cinco dimensões apontadas pelo autor têm por objetivo promover esta inter-relação. São elas: integração do conteúdo; processo de construção do conhecimento; redução do preconceito; pedagogia da equidade; empoderamento/fortalecimento de diferentes grupos.

(1997)⁵ que tem como uma de suas principais preocupações identificar os modelos educativos que vêm sendo desenvolvidos nas escolas espanholas nas quais o pluralismo étnico é contemplado.

O interculturalismo ainda é pouco trabalhado na literatura brasileira, mas autores como Candau (2002), Fleuri (2000) e Canen (1999) assumem esta perspectiva em seus trabalhos.

Para Candau (2002b), a perspectiva intercultural “*supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais*”. Nesse sentido, o interculturalismo

se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional. (p.6)

Fleuri (2000), é outro autor que assume esta mesma perspectiva. Para ele,

a relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural. O que pressupõe opções e ações deliberadas, particularmente no campo da educação. (p.75)

Como podemos perceber, o reconhecimento da diversidade cultural admite diferentes enfoques e perspectivas.

No Brasil, a preocupação com a questão da educação multicultural é bastante recente, porém, “*além das influências internacionais, tem emergido uma produção original, ainda que não muito extensa. Trata-se de uma temática que, embora pouco trabalhada, vem se afirmando nos meios acadêmicos de forma crescente*”. (Candau, 2002a:96)

Esta autora destaca também que grupos de pesquisa de diferentes universidades, em diversas regiões do país, vêm se organizando e realizando trabalhos, a partir de diferentes perspectivas e enfoques, que se relacionam direta ou

⁵ Citados por Candau (2002a:91)

indiretamente com a problemática da educação multicultural. Cita como exemplos os trabalhos desenvolvidos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Os autores nacionais que abordam a temática estão, em geral, situados na chamada perspectiva crítica, ou seja, aquela que entende a educação multicultural como *“um princípio orientador de uma educação para a democracia em um mundo marcado pela globalização e o pluralismo cultural”*. (Candau, 2002a:81) Significa dizer que o multiculturalismo em educação situa-se em um momento histórico e social definido e tem como objetivo construir uma educação, verdadeiramente democrática, que dê conta da multiplicidade de universos culturais de seus alunos e alunas e que possa intervir, criticamente, nas relações de poder que organizam a diferença. Também é preciso afirmar a influência do pensamento pós-moderno e pós-crítico, por mais ampla e ambígua que seja esta perspectiva; se vem fazendo cada vez mais presente nas reflexões multiculturalistas de diferentes autores.

1.3

Multiculturalismo e questões correlatas

Como vem sendo explicitado ao longo deste capítulo, a perspectiva multicultural em educação pretende instituir *“nos sistemas de ensino a filosofia do pluralismo cultural, ao reconhecer e valorizar a importância da diversidade étnica e cultural, na configuração de estilos de vida, experiências sociais, identidades pessoais e oportunidades educacionais acessíveis a pessoas, grupos, nações”*. (Gonçalves & Silva, 2000:55)

A pluralidade cultural deve, portanto, ser incorporada, positivamente, nos sistemas de ensino para que as diferentes “vozes” e manifestações culturais possam se fazer presentes. Para que isto ocorra é necessário que haja uma ressignificação dos currículos que vêm sendo adotados pelas instituições de ensino.

Além da questão curricular, os estudos sobre multiculturalismo vêm estimulando reflexões sobre formação docente, políticas educacionais, etc. Neste item, abordaremos, especificamente, ainda que de forma resumida, algumas reflexões sobre multiculturalismo e currículo.

Para Moreira & Silva (2000), o currículo é considerado um artefato social e cultural:

o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado nas relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (p.8)

Desse modo, podemos dizer que o currículo corresponde a uma seleção da cultura que, *“ao enfatizar determinados saberes e ao omitir outros, expressa uma posição político-ideológica que opera a favor dos interesses de determinados grupos. Essa seleção, portanto, não é nem pode ser vista como neutra ou científica”* (Canen & Moreira, 2001:7). Ou seja, inúmeras “vozes” são silenciadas desde a concepção dos currículos até sua execução nas salas de aula.

Em artigo recentemente publicado, Moreira⁶ faz um balanço da produção científica sobre currículo e multiculturalismo no período de 1995 a 2000⁷. Em sua análise buscou identificar, nesses estudos, as temáticas trabalhadas, os enfoques metodológicos, as contribuições e lacunas.

A seleção dos artigos foi feita por relacionarem explicitamente multiculturalismo, escola e currículo ou por abordarem temáticas referentes a classe social, etnia, gênero, orientação sexual e cultura em instituições escolares e arranjos

⁶ MOREIRA, A . – A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, Anped, n.18, set-dez 2001, p.65-81.

⁷ O autor analisou os periódicos brasileiros classificados como internacionais – Cadernos de Pesquisa, Revista Brasileira de Educação, Educação & Realidade, Educação & Sociedade e Educação em Revista – e os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, perfazendo um total de 46 textos, todos elaborados por autores brasileiros.

escolares. O autor explicitou a escolha desse recorte, sem desvalorizar outras modalidades de diferença que poderiam ser incluídas, argumentando que sua preocupação com a interseção multiculturalismo-currículo decorre da importância que atribui ao currículo.

Ciente das dificuldades que qualquer categorização supõe, procurou verificar as temáticas predominantes nos 46 textos analisados⁸ e identificou as seguintes: currículo e etnia (18); currículo e diversidade cultural (14); multiculturalismo e propostas curriculares oficiais (4); multiculturalismo e formação docente (4); currículo e gênero (3); currículo, gênero e etnia (1); currículo e homossexualidade (1); currículo e classe social (1).

As temáticas ‘currículo e etnia’ e ‘currículo e diversidade cultural’ apresentaram-se como dominantes, enquanto as temáticas relativas a ‘currículo, gênero e etnia’, ‘currículo e homossexualidade’, ‘currículo e classe social’ foram as que apresentaram menor incidência numérica.

Para Moreira, apesar das lacunas, *“as pesquisas a que teve acesso trouxeram significativas contribuições para novas reflexões e novas práticas no campo do multiculturalismo”* (p.72). Quanto às abordagens metodológicas, identificou o predomínio de estratégias geralmente utilizadas na pesquisa qualitativa tanto nas investigações de natureza teórica (20), com pesquisas bibliográficas, estudos de natureza histórica e análises documentais, quanto nos estudos que abordavam a prática curricular (26) em que predominavam as etnografias, combinando análise documental, entrevistas e observações.

O autor assinalou a ausência de estudos quantitativos e apontou a necessidade do desenvolvimento desse tipo de estudo como forma de *“mapear, nas diferentes regiões do país, aspectos referentes a como identidades culturais e nacionais são tratadas nos respectivos sistemas escolares. (...) também permitiriam que se verificasse como essas identidades estão sendo representadas em propostas curriculares, materiais didáticos e outros artefatos culturais”*. (p.73)

⁸ Para definir a categorização utilizada no texto, o autor inspirou-se nas categorizações dos Bancos de Dados do Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Culturas(s) – GECEC – (Candau, 1997, 1999, 2001), na categorização elaborada por Gonçalves e Silva (1998), nas dinâmicas sociais usualmente incluídas no âmbito do multiculturalismo (Kincheloe e Steinberg, 1997), bem como nos artigos examinados.

No que se refere às referências bibliográficas mais frequentes, o autor verificou, inicialmente, uma total dispersão dada a variedade de autores presentes nas bibliografias citadas. Em um segundo momento, vislumbrou duas grandes linhas: uma que privilegiava as contribuições de autores da teoria social e da antropologia e outra que apontava para a influência de teorias e publicações sobre currículo de autores anglo-saxões, franceses e brasileiros.

Verificou também a forte influência de Peter McLaren e sua classificação das tendências do multiculturalismo nos trabalhos analisados, num uso que considerou preocupante dada a tentativa de categorizações da realidade. Sua preocupação com classificações e enquadramentos fica assim expressa: *“a verdade é que a realidade poucas vezes se enquadra nas categorizações que buscam torná-la mais facilmente inteligível, às custas de reduções e simplificações exageradas”*(p.73). Moreira não nega o valor e a densidade da obra de McLaren, porém, sugere que sejam desenvolvidas pesquisas que, de modo mais flexível, procurem compreender a complexidade da realidade que é constituída por uma inevitável hibridização de saberes, valores, manifestações culturais e identidades, não sendo passível de categorizações, enquadramentos ou classificações.

1.4

Multiculturalismo ‘à brasileira’

Neste item pretendemos discorrer sobre o processo de desmistificação da democracia racial brasileira partindo da análise proposta por Gonçalves & Silva (2000) no capítulo “O Multiculturalismo na América Brasileira” a partir de alguns fatores que favoreceram o desenvolvimento do movimento multiculturalista em nosso país.

De acordo com esses autores, fatores endógenos e exógenos contribuíram para desestabilizar a imagem de paraíso racial com a qual a sociedade brasileira costumava representar-se. Sabemos que o “mito da democracia racial” esteve e ainda está inscrito no imaginário social brasileiro e, apesar de todas as críticas recebidas ao longo dos anos, permanece atual. A idéia de que somos um povo mestiço, misturado,

aberto aos contatos inter-raciais, pluriétnico, não conflitivo povoa a mente da maioria dos brasileiros e brasileiras.

No entanto, o propalado ‘mito’ criou uma situação no mínimo paradoxal:

Ao mesmo tempo em que o orgulho nacional não abre mão dessa pluralidade racial tão decantada, a produção cultural brasileira orientava-se integralmente por valores euro-ocidentais. Ao mesmo tempo em que nossa miscigenação e pluralidade étnica se transformam em magníficas metáforas e alegorias literárias, negros, índios e mestiços vivem a mais brutal discriminação em todos os lugares em que vivem, seja no campo ou nos centros urbanos. Estranho jogo esse em que os diferentes são, a um só tempo, objeto de exaltação e exclusão. (Gonçalves & Silva, 2000:74)

Fica evidenciado nesta citação que, o contexto era (e ainda é) de exaltação e de negação. Por um lado, os aspectos exóticos dessas culturas eram (e são) valorizados e, por outro, os direitos sociais, econômicos, políticos e culturais eram (e permanecem) secundarizados. Foi neste cenário que negros e mestiços começaram a organizar movimentos de protesto já na primeira metade do século XX, em cidades como Porto Alegre, São Paulo, Santos, entre outras, e promoveram discussões sobre a inserção dos negros nas sociedades secularizadas.

Os primeiros estudos sobre as relações raciais realizados na cidade de São Paulo, no início do século XX, encabeçados por organizações negras podem ser considerados como “*o embrião do multiculturalismo no Brasil em sua versão afro-brasileira*” (*idem*:75). Os trabalhos desenvolvidos neste período defendiam uma perspectiva integracionista e, reivindicavam para os negros e mestiços oportunidades iguais de se integrarem na sociedade. O “mito da democracia racial” começava a ser problematizado; os negros brasileiros começavam a participar de forma mais significativa daquilo que os pesquisadores estadunidenses chamavam de política de significados.

Um dos fatores exógenos que contribuiu para isso foi que, a partir do final dos anos 40, os movimentos negros brasileiros estreitaram contatos com os negros estadunidenses e aproximaram-se dos movimentos de libertação dos povos negros em outros países, especialmente africanos. Esta aproximação favoreceu um engajamento mais efetivo dos militantes brasileiros e, possibilitou uma “tomada de

consciência” do papel que os afro-brasileiros deveriam desempenhar nos congressos pan-africanistas e de que o Brasil era a maior diáspora africana do mundo.

Em termos ideológicos, a aproximação com as idéias vindas do exterior permitiu que os negros brasileiros ouvissem falar da Teoria da Negritude. Esta teoria influenciou a produção de uma literatura militante que exprimia um protesto de cunho popular e, ‘inspirou’ a corrente culturalista encabeçada por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos. Esta perspectiva enfatizava a valorização da cultura negra sem perder de vista a questão da exploração econômica.

Outro fator exógeno destacado pelos autores foi a criação da ONU e da UNESCO. Com o fim da Segunda Guerra Mundial a comunidade internacional criou organismos com o objetivo de impedir a propagação do racismo e esta medida impulsionou várias nações a “*elaborar garantias jurídico-institucionais visando proteger a vida de grupos culturalmente dominados*” (*idem*:79). Pesquisas financiadas pela UNESCO, no final dos anos 40, revelaram a dura realidade dos afro-brasileiros. Foi nesse contexto que o suposto paraíso racial brasileiro passou a ser questionado.

No que tange aos fatores endógenos, os autores destacam a conjuntura socioeconômica e política brasileira no período que vai de 1940 a 1960. O modelo de desenvolvimento e modernização, daquela época, tinha o Estado como principal protagonista. O projeto de construção nacional elaborado pelo Estado pretendia construir uma nação, a brasilidade, uma identidade nacional que tinha como base os pressupostos político-ideológicos privilegiados pelo Estado Novo: a unidade lingüística, a hegemonia do catolicismo e a submissão de diversidade e das desigualdades raciais a um modelo cultural dominante.

Foi nesse contexto de efervescência, que as representações acerca da cultura transformaram-se em objeto de embate político. Enquanto o Estado brasileiro procurava criar uma imagem de harmonia do país e de sua sociedade, diversos setores populares e, em particular, organizações negras, reagiam contrariamente ao projeto oficial por meio de protestos que “*buscavam desenvolver uma ação coletiva para se opor aos imperativos da suposta identidade nacional. Contra essa, introduziram, no debate político, o tema da pluralidade étnica*”. (p.83;84)

Desse modo, os militantes negros chamaram a atenção para as representações de raça que estavam em jogo no interior da sociedade brasileira e criaram entidades que tinham como principal objetivo a conquista efetiva da cidadania. Além disso, promoveram diversos encontros com o intuito de elaborar propostas que pudessem integrar o novo texto constitucional de 1946. Este trabalho não foi desenvolvido apenas por intelectuais. Contou com o engajamento e a participação de organizações que conservavam as tradições africanas - religiosas e artísticas - . Essa interseção fez com que o movimento adquirisse uma perspectiva transformadora uma vez que não ficou circunscrito ao âmbito acadêmico. Toda esta movimentação das organizações negras teve desdobramentos em diversas áreas do conhecimento humano e estiveram presentes nas artes, na produção acadêmica e, especialmente, na área das Ciências Sociais. Um dos frutos desse trabalho foi o Teatro Experimental do Negro (TEN); grupo vanguardista que, de um lado, definia-se como um espaço de formação de atores onde os negros pudessem expressar sua subjetividade e, de outro, procurava dar visibilidade às questões vitais do movimento negro tais como: os direitos dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura e à elaboração de leis anti-racistas.

No âmbito da literatura, poetas e escritores negros, de ambos os sexos, preocupados com uma nova estética literária, produziram os *Cadernos Negros* que, por mais de dez anos circularam entre militantes e setores acadêmicos, no “*sentido de abrir a sociedade brasileira a novos significados sobre as relações raciais no Brasil. Criaram novos paradigmas e impuseram princípios estéticos em uma perspectiva negra*”. (p.96)

Já nos anos 80, evidenciou-se a diversidade existente dentro do próprio movimento negro. Este não era um bloco monolítico, mas um movimento que abrigava mulheres, homossexuais, jovens e membros de religiões que não eram, necessariamente, afro-brasileiras. Esses grupos reivindicavam suas especificidades: 1) o movimento das mulheres negras contribuiu, significativamente, para democratizar as relações de poder no interior do próprio movimento e realizou

encontros de discussão em que eram tratados temas como condição feminina a partir da particularidade étnica, família negra, educação, mercado de trabalho e formação profissional; 2) as entidades de defesa dos direitos dos homossexuais discutiu temas polêmicos como a legalização do casamento entre homossexuais, a adoção de crianças por estes casais, etc. Ao tomarem o espaço público, estes temas ganharam visibilidade e propiciaram novas compreensões acerca da sexualidade humana.

Por fim, os autores apontam a diversidade religiosa como um dos aspectos mais instigantes da multiculturalidade existente no interior do movimento negro. Na luta contra a discriminação racial apresentam-se militantes negros católicos, protestantes, e não apenas aqueles que professam cultos afro-brasileiros.

Os fatores exógenos e endógenos aqui apresentados, concorreram, segundo Gonçalves & Silva (2000), para desmistificar a imagem idílica de paraíso racial com a qual a sociedade brasileira costumava representar-se e, evidenciaram que as organizações negras exerceram um papel fundamental na construção do “multiculturalismo à brasileira com raízes afrodescendentes”.

Tendo em vista o que foi exposto ao longo deste capítulo, podemos dizer que o pensamento multicultural possibilitou o debate sobre as relações entre educação e cultura(s).

Esta perspectiva trouxe para o campo da educação uma série de questões sobre os centrismos culturais, a seleção de conteúdos curriculares que privilegia alguns saberes e omite outros, o respeito às diferenças étnicas e culturais, a valorização da pluralidade de experiências culturais dos chamados grupos marginalizados social e culturalmente.

Além disso, esta abordagem questiona os sistemas educacionais enquanto espaços monoculturais e propõe a realização de profundas mudanças nestes sistemas através do desenvolvimento de atitudes, propostas curriculares e pedagógicas que sejam sensíveis à diversidade cultural.