



Educação. Revista do Centro de Educação

ISSN: 0101-9031

claubell@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Marchiorato Carneiro, Sônia Maria; Knechtel, Maria do Rosário; Góis Morales, Angélica
Movimentos sociais, multiculturalismo e educação: desafios para a sociedade contemporânea
Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 37, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 469-483
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, RS, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117123649005>

- Como citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Movimentos sociais, multiculturalismo e educação: desafios para a sociedade contemporânea

Sônia Maria Marchiorato Carneiro*

Maria do Rosário Knechtel**

Angélica Góis Morales***

Resumo

O presente estudo é de cunho teórico e focaliza a relação de movimentos sociais multiculturais e a educação. Tem por objetivo analisar dados pertinentes, inter-relacionados, sobre tensões e conflitos de grupos socioculturais, para se pensar uma educação contemporânea que valorize a dinâmica multicultural. Inicialmente são evocados alguns pressupostos conceituais de movimento social e, neste contexto, de movimento social multicultural em conexão a algumas premissas para sua compreensão processual, visando a alternativas de coexistência entre diferentes culturas. Em sequência, no quadro de uma contextualização histórica dos movimentos multiculturais no mundo e no Brasil, são discutidos o significado, as abordagens e a urgência da temática multicultural na educação formal, ou não. Nessa linha de reflexões, conclui-se o texto, destacando a necessidade das instituições formadoras (universidades e escolas) tratarem das questões multiculturais, em vista da formação cidadã dos sujeitos-alunos. Nesse sentido, enfoca-se uma formação político-cultural referenciada, que implica conhecer e refletir sobre a realidade multicultural, para projetar transformações quanto a uma convivência intercultural respeitosa e justa. Para tanto, destaca-se a urgência da formação de educadores multiculturais numa orientação pedagógica crítica, incluyente e emancipatória.

Palavras-chave: movimentos sociais; movimentos sociais multiculturais; educação crítico-emancipadora.

Social movements, multiculturalism and education: challenges for contemporary society

Abstract

The present theoretic study focuses the relation between social multicultural movements and Education. It aims at analyzing pertinently relational data on tensions and conflicts among sociocultural groups, in view of a contemporary

* Professora Doutora da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

** Professora Doutora da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

*** Professora Doutora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Universidade Estadual Paulista (Unesp) Júlio de Mesquita Filho. Tupã, São Paulo, Brasil.

Education encompassing the cultural dynamics of society. There are initially summoned some conceptual assumptions of social movements and, in this context, of multicultural social movements in connection to some premises for coexistence alternatives among different group cultures. Sequentially, after a synthetic reference to the history of multicultural movements worldwide and in Brazil, there are discussed the meaning, approaches and urgency of the multicultural theme in Education, formal or otherwise. From such reflections follows the study conclusion, enhancing that formative institutions (Universities and schools) must undertake the multicultural questions in developing the citizenship of their subjects. Thus, it is enforced a political culture-referred educational formation, comprising so much knowing as reflecting on nowadays multicultural reality to project transformations conducive to a intercultural life-style, both respectful and just. To that end, it is compelling a professional preparation of educators under an inclusive, critical and emancipative pedagogical orientation.

Keywords: social movements; multicultural social movements; critical-emancipative education.

Introdução

Os movimentos sociais são ações coletivas importantes, à medida que são dinâmicas construtoras da transformação de uma ordem social estabelecida, partindo de insatisfações quanto a condições de vida, como de expectativas por alterações socioculturais. O presente estudo intenciona discutir o multiculturalismo enquanto um dos movimentos sociais contemporâneos pelo desenvolvimento de sociedades democráticas e, nesse contexto, de uma educação para a cidadania multicultural, contraposta à homogeneização cultural (SANTOS, 2005).

Alguns questionamentos motivam nossas reflexões: como se origina o multiculturalismo no mundo e no Brasil? Qual a relação com a educação? Em que sentido é a educação chamada a responder a esse desafio?

Duas definições clássicas dão suporte ao entendimento de movimentos sociais: Touraine (*apud* FORACCHI; MARTINS 1977, p. 335) expressa movimento social como “[...] ação conflitante de agentes [...] lutando pelo controle do sistema de ação histórica”; e Castells (1976; 1980), enfocando movimentos sociais como resultantes de sistemas e práticas sociais contraditórias que subvertem a ordem estabelecida, desde as contradições da problemática urbana, relacionada à moradia, saúde, cultura etc. Maria da Glória Gohn (2004), em complementação, expressa movimentos sociais como campo de força sociopolítica demarcado por interesses, identidades, subjetividades e projetos de grupos sociais.

Essa compreensão de movimentos sociais, envolvendo atos de protestos, oposições, reivindicações e proposições relativas a reações de grupos diferenciados contra a opressão étnico-cultural e social, dá origem ao multiculturalismo como prática social, mas também como movimento teórico. De acordo com Candau (2008, p. 49), os movimentos multiculturais são lutas de

[...] grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o lócus de produção do multiculturalismo.

Tais movimentos estão relacionados a pressupostos que possibilitam entender sua dinâmica e pensar alternativas de coexistência entre diferentes culturas. Com base em Santos (*apud* CANDAU 2008), algumas premissas básicas cabem num estudo relativo a movimentos multiculturais:

a) a superação de universalismo e relativismo culturais – o universalismo enquanto única cultura predominante sobre todas; e o relativismo, segundo o qual nenhuma cultura é absoluta e completa –, em prol de um diálogo intercultural quanto a questões convergentes;

b) todas as culturas apresentam concepções de vida digna, pessoal e grupal, de modo que urge ter-se presente a dignidade de vida em cada universo sociocultural;

c) a incompletude das culturas quanto à dignidade humana faz necessária a interação cultural, dado que: “Nenhuma cultura dá conta do humano.” (CANDAU, 2008, p. 49);

d) as culturas não são homogêneas e padronizadas, têm concepções diferentes de dignidade humana, com maior ou menor abertura ou fechamento. Para favorecer o diálogo intercultural, há que identificar e potencializar as concepções das culturas mais amplas e abertas; e

e) as culturas tendem a identificar “[...] as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica: princípio da igualdade e princípio da diferença.” (CANDAU, 2008, p. 49).

Esta última premissa está no âmago de todas as anteriores – a questão da articulação entre igualdade e diferença. Segundo a mesma autora: “Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar a diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença [...]” (CANDAU, 2008, p. 49).

Com base nessas colocações, são trazidas reflexões sobre uma educação mais justa no âmbito da questão sociocultural. Nesse sentido, segue um breve histórico dos movimentos sociais multiculturais, para contextualizar a discussão do significado e urgência da temática multicultural no processo educativo.

Contexto sócio-histórico dos movimentos multiculturais

O movimento multicultural emerge nos Estados Unidos, ao final do século XIX, especialmente com a luta de afrodescendentes em busca da igualdade dos direitos civis perante a discriminação racial. Os precursores foram professores universitários, doutores afro-americanos da área de Estudos Sociais, que levantaram questões sociais, políticas e culturais, visando capacitar as “populações segregadas” a exigir igualdade de direitos, estimulando-lhes a autoestima e apoiando o debate intelectual sobre a discriminação e exclusão social. Esses estudos foram divulgados em escolas, igrejas e associações de grupos afro-estadunidenses, “[...] consistindo em pesquisas histórico-sociais e em elaboração de materiais didáticos e novas metodologias para os diversos níveis de ensino, fundamentados em um novo conhecimento da história dos negros.” (SILVA; BRANDIN, 2008, p. 56-57).

No decorrer do século XX, as questões multiculturais estendem-se a várias partes do mundo, principalmente a partir dos anos 1950 e, de maneira mais forte, nos anos 1960. Esses questionamentos relacionavam-se a movimentos sociais e intelectuais de contestação política e cultural a recusa aos modelos modernizadores hegemônicos no Ocidente, de caráter excludente social e culturalmente; na América Latina, incluíam ainda a resistência aos regimes autoritários e tecnocráticos baseados em alianças civis-militares. Tais movimentos se expressaram na emergência de novas formas de identificação coletiva – negritude, feminismo, juventude, indigenismo, pacifismo, movimentos religiosos, ambientalistas – construindo uma mentalidade crítica de combate ao etnocentrismo, em favor do pluralismo.

Nesse período, as lutas nos Estados Unidos foram contundentes para o avanço de políticas públicas; entre 1968 e 1969, algumas universidades importantes – como San Francisco State University, Harvard, Yale e Columbia – aderiram ao movimento multicultural, com os primeiros programas curriculares e departamentos de *Black Studies*. Essa nova área de estudo, ao tratar das relações entre grupos sociais, a partir da história e cultura dos afrodescendentes, corroborava a reconstrução da história dos negros na humanidade. Essas iniciativas contribuíram para amenizar a problemática racial nos anos de 1970 e desencadear a institucionalização de políticas visando “[...] garantir igualdade de oportunidades educacionais, de integração e justiça social a grupos culturais diversos, tais como os não-brancos, do sexo feminino, deficientes, alunos de baixa renda etc.” (SILVA; BRANDIN, 2008, p. 57).

Na Europa, a emergência do movimento multicultural acontece, nessas décadas, por questões relacionadas à imigração de trabalhadores, pelas demandas de trabalho pós-guerra, em nome da reconstrução dos países mais atingidos; emergiam imigrantes da Itália, da Espanha, de Portugal, turcos e curdos, que desencadearam conflitos entre si pela prevalência e troca de valores, costumes e religião, especialmente pelos mais jovens. Após a relativa reconstrução da Europa, iniciou-se outra leva migratória de trabalhadores, oriundos principalmente das ex-colônias da América Latina, do Caribe, da África e da Ásia (CANDAU, 2002, p. 55), que aí permanecem por melhores salários – formando novos enclaves étnicos e gerando conflitos socioculturais. Embora, a partir dos anos 70, tenha-se iniciado um movimento de renovação educacional para amenizar a discriminação dos imigrantes (CANDAU, 2002), a Europa continua com problemas dessa natureza. Também se destacam, entre as décadas de 1950-1960, os Estudos Culturais na Universidade de Birmingham, Inglaterra, configurando o multiculturalismo como uma das questões de estudo relacionado aos racismos, machismos, preconceitos e discriminações.

Na América Latina, multiétnica na origem, os problemas de conflitos multiculturais começam a aparecer na primeira metade do século XX, com maior expressão depois de 1960 a 1990 – decorrentes de uma colonização europeia que tratou este continente como terra de conquista, impondo uma concepção etnocêntrica, justificadora de relações assimétricas; nesse contexto, a escravidão e o genocídio dos povos nativos, numa visão biológico-evolucionista das diferenças raciais, pressupunha a inferioridade dos povos indígenas e afros. Os governos pautavam-se na homogeneização e no progresso do conceito de Estado-Nação, como ocorrera na Europa, desde inícios do século XX, desconsiderando a diversidade cultural nas políticas e práticas educacionais.

Em contraposição a essas políticas tendenciosas, ocorrem movimentos de identidades indígenas (México, Equador, Bolívia, Chile, Colômbia, Brasil) pela defesa de direitos e posse de territórios ancestrais, bem como o direito de revalorização de suas línguas e culturas, por meio da reivindicação de novos programas educativos (FLEURI, 2005). Junto aos movimentos indígenas, desenvolveram-se movimentos étnicos, principalmente dos afro-brasileiros: os movimentos negros foram a primeira manifestação multicultural no país, no início do séc. XX, afirmando-se mediante as Casas de Minas do Maranhão, dos candomblés da Bahia, das escolas de samba, das congadas, moçambiques e de outros agrupamentos negros que, por meio dos pagodes e do carnaval de rua, verbalizavam críticas à realidade social brasileira. No entanto, somente a partir dos anos de 1950 é que tais lutas e protestos dos grupos afro-brasileiros ganharam força, com os eventos pan-africanos visando à conscientização do valor da cultura negra e à libertação do complexo de inferioridade diante das culturas brancas – eventos esses que marcaram o fim do isolamento dos movimentos brasileiros quanto à libertação racial; e também com a criação de organizações de reivindicação do movimento negro – Associação dos Negros Brasileiros, Convenção Nacional do Negro Brasileiro, União Nacional dos Homens de

Cor etc. Diferentemente dos Estados Unidos, os debates não contaram com a adesão das universidades, o que ocorre a partir dos anos 1980-1990 (FLEURI, 2005; SILVA; BRANDIN, 2008).

No Brasil essa mobilização das comunidades indígenas e afro articulou-se a outros movimentos sociais e culturais, como os de educação popular, relacionada mais a jovens e adultos, preconizando a alfabetização e conscientização crítica, com base em processos que valorizassem os aspectos culturais dos diferentes grupos populares. Tais movimentos tinham a intenção de superar a visão preconceituosa sobre o analfabeto – como um ser incapaz e deficiente – e lutar pelo seu direito ao voto. Eram questionados a forma folclórica de como se pensava a cultura brasileira e os usos políticos de dominação e alienação sobre as camadas populares, incluindo medidas populistas. Assim, no início da década de 1960, ocorreram iniciativas como os centros populares de cultura, o movimento de educação de base, o movimento de cultura popular e, nessa abrangência, a valorização da proposta pedagógica de Paulo Freire, que visava promover a educação de adultos, com base em sua cultura. Este educador, com outros, fundou e participou do movimento de cultura popular de Recife, instaurando a educação libertadora *versus* a educação bancária, que reproduz as relações de poder, na conveniência do capitalismo (PEREIRA; PEREIRA, 2010; FLEURI, 2005).

Sob a ditadura militar de 1964, os movimentos sociais e culturais foram silenciados, mas reafioraram no final dos anos de 1970, com a crise desse regime. Note-se que, em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, estimulando o individualismo – como responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso – e a adaptação à vida moderna, fazendo fortes restrições à concepção político-pedagógica de Paulo Freire. No final da década de 70 e parte dos anos de 1980, surgiram movimentos de resistência liderados por grupos de oposição ao poder vigente, para recompor as forças sociais populares, protestando contra o custo de vida e reivindicando anistias, democracia e abertura política. Destacam-se, na linha da Filosofia e Teologia da Libertação, as comunidades eclesiais de base – movimento disseminado por toda a América Latina; e outros movimentos de base, por associações de moradores e sindicatos (Partido dos Trabalhadores, 1980; a Central Única dos Trabalhadores, 1983; e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, 1985). Quanto à educação, os anos de 1980 foram fecundos em propostas pelo desenvolvimento de uma educação crítica, começando a aparecer um interesse pelo enfoque multiculturalista, na linha de uma educação para a cidadania – baseada no respeito à diversidade cultural, visando à superação de discriminações e preconceitos. Tais movimentos, ao final da década de 1970 e início dos anos de 1980, contribuíram para a conquista de novos direitos sociais, que foram inscritos na Constituição Brasileira de 1988 (PEREIRA; PEREIRA, 2010; GOHN, 2000).

Ao final de 1980 e início de 1990, diversos fatos históricos mudaram a ordem internacional desde o término da Segunda Guerra Mundial: a queda do muro de Berlim; a dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas; o término da Guerra Fria – desconfigurando o mundo bipolar de equilíbrio de poder entre os Estados Unidos e a União Soviética; o início da terceira Revolução Industrial ou Tecnológica; e o fim do socialismo real. A partir de então, o mundo reorganiza-se em busca de um novo equilíbrio de poder econômico – multipolar – e, nesse contexto, surgem conflitos e guerras de auto-afirmação cultural, local e nacional, com países dilacerando-se ou se formando; e blocos econômicos regionais consolidam-se internacionalmente, no bojo de um processo de globalização, alimentado pelo capitalismo neoliberalista. De acordo com Boaventura de Souza Santos (2001), pode-se detectar dois grandes movimentos de globalização: uma “globalização hegemônica” – liderada pelas empresas transnacionais, pelos órgãos financeiros internacionais e capitalistas dos países centrais – e uma “globalização contra-hegemônica” ou movimento de antiglobalização, representada pelos movimentos sociais, Organizações Não-Governamentais (ONGs) progressistas e que se vêm articulando nos Fóruns Mundiais. É um novo movimento composto de relações de redes,¹ unindo a crítica sobre as causas de miséria, exclusão e conflitos sociais com a busca de ações consensuais para outro tipo de globalização, baseada no respeito às diferenças culturais locais – uma globalização planetária solidária (GOHN, 2004).

No Brasil, a partir da década de 1990, sob o reflexo da globalização contra-hegemônica, os movimentos sociais surgem com outras formas de organização popular, isto é, mais institucionalizadas, como os fóruns nacionais de luta pela moradia, pela reforma urbana (Estatuto da Cidade), o fórum nacional de participação popular etc. Tais movimentos se ampliam e fortalecem em redes, integrando outros atores sociais (dos campos sindical, político-partidário, religioso, das ONGS etc.); além disso, ocorrem mudanças em suas práticas cotidianas, deixando a visibilidade de protestos nas ruas (da cidade para o campo, com os movimentos dos sem terra – destacando-se o MST) e na mídia, para participar da administração pública em diferentes conselhos nas esferas municipais, estaduais e nacional. Isso alterou, em comparação aos anos de 1970-80, o projeto político dos movimentos populares urbanos, orientando-se na década de 1990 a um projeto policlassista, que contempla outras questões além da demanda do campo específico das carências socioeconômicas – como as questões de meio ambiente e de desenvolvimento humano, enquanto problemas decorrentes de políticas neoliberais.

Dentre os movimentos sociais diretamente ligados à questão multicultural, nos anos de 1990, podem-se destacar: a continuidade dos movimentos afro-brasileiros, máxime pela construção de identidade e luta contra o racismo e a discriminação; e os movimentos indígenas, respaldados na Constituição de 1988, conquistam o direito de alfabetização também em suas próprias línguas, o encaminhamento da demarcação de terras e direito ao atendimento de saúde, assim como a venda de produtos, não apenas em mercados alterna-

tivos, mas globalizados, com preços justos e competitivos; os movimentos de gênero – de mulheres, criando redes de identidade e conscientização de seus direitos e lutas contra a discriminação e violência; e o da antidiscriminação dos homossexuais; movimentos geracionais – com os jovens, por meio da música, enfocando temas de protesto – *hip hop*, *rap* etc.; o movimento de meninos e meninas de rua (Estatuto da Criança e do Adolescente) e de idosos (Lei do Idoso n. 8842/94); movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais – físicas e mentais (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial, 1998) e os movimentos ambientalistas, especialmente a partir da Rio-92 (GOHN, 2000; FLEURI, 2005) e do Fórum Global da Sociedade sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, que aconteceu paralelamente à Rio-92, com as ONGs. Os documentos desses dois eventos (Declaração da Rio – 92 e Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global), validaram princípios relativos à multiculturalidade: no primeiro, afirmação das culturas indígenas e de outras comunidades locais quanto a seus conhecimentos e práticas tradicionais e proteção dos recursos naturais dos povos submetidos à opressão, dominação e ocupação; no segundo, erradicação do racismo, sexismo e de outros preconceitos, em prol das diversidades cultural, linguística e ecológica, dos direitos territoriais e de autodeterminação dos povos, do estímulo à solidariedade, à igualdade e ao respeito pelos direitos humanos – mediante estratégias democráticas interculturais e de promoção, cooperação e diálogo entre indivíduos e instituições, para se criar novos estilos de vida em vista das necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, classe ou mentais.

Esses movimentos multiculturais propiciaram o debate sobre as diferenças culturais e suas identidades no campo da Educação. Peter McLaren, com sua obra *Multiculturalismo Crítico* (1997),² referência e marco histórico no sentido de evidenciar as posições multiculturais existentes, também contribuiu para impulsionar as mudanças no currículo educacional. Desde os meados de 1990 é que, no Brasil, são realizados estudos iniciais sobre a questão multicultural nas universidades – o início dos debates deu-se numa das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 1995 – e as políticas públicas educacionais começam a considerar a temática nos currículos escolares. Parte dos estudos foi desencadeada, pelo debate, no final da década de 80, no Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (1987), demandando, dentre outros aspectos, a educação de minorias (índios) e educação contra discriminações: sexo, idade, cor e nacionalidade. Este debate, expresso no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), influenciou mudanças nos discursos educativos do país, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (1999-2000) e, de modo particular, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a partir de 1995, quando começaram a ser escritos, sendo publicados em 1997 com o tema transversal pluralidade cultural, quando, pela primeira vez,

aparece de forma explícita no currículo nacional a educação cidadã pelo respeito às diferenças culturais (CANDAU, 1997; CARVALHO, s.d.; SILVA; BRANDIN, 2008).

Educação e multiculturalismo

A pluralidade cultural nos PCNs é um dos temas transversais a serem inseridos em todas as áreas do conhecimento no Ensino Fundamental. Apesar desse tema ser considerado um marco de valorização da questão multicultural no currículo nacional, na perspectiva de construção de uma sociedade democrática, exigitiva do respeito às diferenças culturais, Lopes (1999) faz uma crítica ao documento, afirmando que ele ainda remete a uma visão conservadora do multiculturalismo, à medida que destaca como enfoque central as características da diversidade étnica – na linha mais de diferenças psicológicas do que aspectos sociológicos – objetivando à construção de um contexto de consenso.

Nesse sentido, os PCNs procuram homogeneizar, garantir uma equidade social e mascaram as desigualdades sociais e culturais dos indivíduos na sociedade brasileira, entrando em desacordo com o seu próprio objetivo, que vai contra discriminações baseadas em diferenças de classe social, crenças, sexo e outras características individuais e sociais. Ainda, segundo Lopes (1999), essas questões problemáticas favorecem uma visão continuísta e não-plural de ciência, apresentando uma contradição entre valorizar a pluralidade cultural e, de outra parte, manter um padrão comum de homogeneização. Essas colocações são reafirmadas por Freitas e Dayala (2009), quando enfocam que os PCN elogiam a diversidade étnica brasileira, mas pouco se referem à questão das desigualdades sociais e à historicidade das diferenças entre grupos; e não há menção da ambiguidade cultural, ou seja, as relações, embates ou disputas, que são intrínsecos ao processo de construção da diversidade cultural.

Nessas questões, Viana (2003) assinala a ausência do conceito de cultura popular no PCNs pluralidade cultural e adverte o fato de que nas escolas públicas, em sua maioria, os alunos são oriundos dos segmentos populares. A autora afirma que a inclusão do conceito de cultura popular, no currículo, implicaria considerar as relações interculturais, já que não é possível pensar em cultura popular sem analisar a dimensão conflituosa das relações sociais. Tais considerações reforçam a carência de qualquer tipo de alusão a relações, conflitos ou disputas presentes na diversidade cultural e, mais do que adotar apenas uma postura de valorização dessa diversidade, é necessário assumir, no cenário escolar, posições reflexivas mais amplas e críticas sobre a complexidade³ que constitui as relações históricas entre os diferentes grupos sociais.

Conforme McLaren (1997, p. 21), a tensão entre pluralidade cultural e a necessária política de justiça universal constituem “[...] a questão urgente do novo milênio”. A educação vê-se desafiada no sentido de formar sujeitos-cida-

dãos conscientes da necessária relação intercultural para um mundo mais justo, solidário e democrático. Entra em foco uma educação, seja formal ou não, fundamentada numa visão multicultural crítica, que tem como pressuposto básico o multiculturalismo interativo em vista da construção de sociedades democráticas e inclusivas. Tal perspectiva educacional confronta-se com as posições correntes em nossas sociedades – posições nas quais estão, em geral, as tensões sobre a problemática multicultural:

– assimilacionistas ou conservadoras – partem do princípio de que vivemos numa sociedade multicultural, mas nem todos têm as mesmas oportunidades cidadãos – acesso à saúde, educação, moradia, entre outros direitos – e, por isso: “Uma política assimilacionista [...] favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica.” (CANDAU, 2008, p. 50); no caso da educação, a política é de universalização, ou seja, todos são chamados à escolarização, mas sem questionar o caráter monocultural do currículo, não se valorizando as diferenças socioculturais dos grupos considerados minoritários ou subordinados (CANDAU, 2008; McLAREN, 1997);

– diferencialistas – defendem processos radicais de afirmação de identidades culturais, apresentando uma “visão estática e essencialista” de formações dessas identidades; são enfatizados o acesso aos direitos (sociais, econômicos, entre outros) e a formação de comunidades culturais homogêneas, com suas organizações (bairros, igrejas, associações etc.), favorecendo a criação de *apartheids* socioculturais (CANDAU, 2008).

A vertente multicultural crítica concebe as culturas num contínuo processo de construção-reconstrução relacionado a lutas históricas, sociais e políticas em prol de transformações nas relações sociais, culturais, institucionais, visando a uma convivência plural e diversa nas sociedades; ainda mais nas sociedades hodiernas em que se intensificou a hibridação cultural, pela globalização via tecnologias de informação e comunicação-transporte – este último, dando mobilidade às populações, que levam consigo suas culturas. Tal vertente assinala a recusa de não se ver a cultura como não-conflituosa e afirma que a diferença relaciona-se a uma política de crítica e comprometimento com a justiça social (CANDAU, 2008; McLAREN, 1997).

Sob essa visão multicultural crítica é possível desenvolver uma educação multicultural emancipatória, que favoreça os sujeitos-alunos a reconhecerem as diferenças culturais e se desvelarem como sujeitos heterogêneos e semelhantes em graus diversos. De acordo com Sacristán (2002, p. 86), a consciência de “[...] saberem-se seres interculturais [...] e admiti-lo [...] como algo enriquecedor é um traço de maturidade cultural.” Nessa perspectiva, ganha peso uma educação para a cidadania multicultural de reconhecimento do outro, valorizando as várias instâncias socioculturais e, à medida que cresça o senso de

partilha intercultural nos alunos e se dissemine nas famílias e nos grupos sociais, tanto mais se desenvolverá o potencial das sociedades criativas, construtivas e inclusivas.

Para promover uma educação multicultural crítica e emancipatória, que possibilite ao educando conhecer e refletir sobre a realidade para projetar transformações quanto a uma convivência intercultural respeitosa, de igualdade de oportunidades e trocas sociais (FREIRE, 1980; 1992; 2003; 2004), é necessário considerar desafios nesse processo educativo, enquanto um movimento social por mudanças nos próprios projetos de cada sistema de educação e instituição escolar, indo além do reconhecimento de que existem várias culturas num mesmo espaço ou tempo histórico. Assim, baseando-se em Candau (2008), são focados alguns desafios, especialmente para a Educação Básica:

- a desnaturalização e explicitação de preconceitos e discriminações correntes nas representações individuais e sociais contra grupos socioculturais;

- o questionamento do monoculturalismo etnocêntrico, direta ou indiretamente, presente nas escolas e políticas educacionais – discutindo sobre os critérios de seleção dos conteúdos, desestabilizando a pretensa universalização dos conhecimentos, valores e práticas educativas;

- a relação entre igualdade e diferença, ou seja, reconstruir o que é comum a todos / as, garantindo que a igualdade se explicita nas diferenças e, dessa forma, “[...] a aceitação do diferente como diferente, não como desigual e inferior.” (KNECHTEL, 2005);

- a construção das identidades socioculturais via histórias ou narrativas de vida, pessoais e coletivas, bem como a valorização da hibridação cultural e constituição de novas identidades culturais, enfocando um conceito histórico e dinâmico de cultura, para superar uma visão estática e pura de cultura e dando importância à negociação pacífica dos conflitos de interesse e de valores (PRAXEDES, 2004);

- a promoção, na prática educacional, de experiências de interação sistemática com os outros a respeito dos diferentes modos de viver e expressar-se, mediante o diálogo entre pessoas e/ou grupos de procedências diversas – sociais, étnicas, religiosas etc., tanto na escola quanto entre ela e a comunidade em seus vários âmbitos;

- o desenvolvimento de processos que possibilitem às pessoas serem sujeitos-cidadãos, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade, visando à qualidade de vida para todos, superando o viés do racismo, da discriminação étnica, de gênero, cultural, de desigualdade social etc.;

– e a formação para a cidadania multicultural, a partir de um trabalho educativo que reflita sobre as desigualdades sociais e conflitos socioculturais em sua complexidade – com vistas a relações solidárias e democráticas no contexto de uma totalidade social heterogênea (PRAXEDES, 2004).

Considerações finais

Nessa linha de reflexões, ganha sustentação uma educação que propicie o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais, com base numa política de alianças responsáveis e construtivas, para superação de confrontos, contradições e exclusões. No entanto, é fundamental uma vontade política pró-desenvolvimento da educação para a cidadania multicultural nas instituições formadoras (universidades e escolas) sob os pressupostos da pluralidade e do diálogo intercultural, numa perspectiva inclusiva, fundada nos valores da convivência – justiça, respeito, solidariedade e tolerância – dos seres humanos no mundo contemporâneo, em nível local e global. Tal concepção de cidadania implica o processo da formação de uma consciência político-cultural referenciada, crítica e autocrítica, numa dada comunidade, em torno da conquista de direitos e da responsabilização de deveres pela dignidade de vida. Para tanto, há urgência da formação de educadores multiculturais, na orientação da pedagogia crítica por uma democracia incluyente e emancipatória, que corrobore a formação de sujeitos-cidadãos capazes de se comprometer com a realidade, refletindo e agindo em prol de um mundo mais humanizado (FREIRE, 1988). Cabe, portanto, ressaltar a necessidade de revisão dos currículos universitários e escolares para a inserção da dimensão multicultural, sob o foco de um trabalho cooperativo interdisciplinar – com o objetivo de que a educação multicultural possa concretizar-se no campo da produção de conhecimentos, nas práticas socioeducativas da universidade, bem como no cotidiano das escolas e da comunidade em geral.

Referências

CANDAU, V. M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura (s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abril de 2008.

CARVALHO, R. T. de. Cidadania multicultural no discurso curricular da educação de jovens e adultos. **Texto**. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <http://www.ipfp.pt/cdrom/Painéis%20Diálogos/.../rosangelacarvalho.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2011.

- CASTELLS, M. **Movimentos sociais urbanos**. México: Siglo XXI, 1976.
- _____. **Cidade, democracia e socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- Declaração do Rio sobre meio ambiente e desenvolvimento. [Trad. de *Rio Declaration*, United Nations Conference on Environment and Development]. Rio de Janeiro, 3-14 de junho de 1992.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 23, p. 91-124, 2005.
- FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. de S. **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S/A, 1977.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Educação e mudança**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREITAS, Luciana Maria Almeida de; DAYALA, Paiva de Medeiros Vargens. Pluralidade cultural nos PCNs: uma diversidade de vozes e sentidos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 12, p. 373-391, jul./dez. de 2009.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e a construção da cidadania**. Seminário de Educação, 2000, Cuiabá. Palestra. Cuiabá: Instituto de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev19/gohn_1.htm. Acesso em: 15 jun. 2011.
- _____. **Movimentos sociais: espaços de educação não-formal da sociedade civil**. Universia, Brasil, 02 de abril 2004. Destaque. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- KNECHTEL, M. R. **Multiculturalismo e processos educacionais**. Curitiba: Ibpex, 2005.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Trad. de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: pensar a reforma, reformar o pensamento**. 7.ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2002.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

Sônia Maria Marchiorato Carneiro – Maria do Rosário Knechtel –
Angélica Góis Morales

LOPES, A. R. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

PEREIRA, D. de F. F.; PEREIRA, E. T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. de 2010.

PRAXEDES, W. A. diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância. **Revista Espaço Acadêmico**, ano. IV, n. 42, nov. 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/042/42wlap.htm>. Acesso em: 29 jun. 2011.

SANTOS, B. S. de. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia**. Porto: Afrontamento, 2001.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, E. V. M. dos. **Que cidadania?** Lisboa: Santos Edu, 2005.

SILVA, A. da.; BRANDIN, M. R. L. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural**. Diversa, ano 1, n. 1, p. 51-66, jan./jun. de 2008.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

TOURAINE, A. **Production de La société**. Paris: Seuil, 1973.

TRATADO de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. Rio, 1992. In: VIEZZER, M. L; OVALLES, O. (Orgs.). **Manual latino-americano de educación ambiental**. São Paulo: Gaia, 1994.

VIANA, L. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, M.; SOIHET, R. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

Notas

¹ Concepção presente na sociedade da informação, que Castells (1999) conceitua como “sociedade em rede”; do mesmo modo que o desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação permitiu o fluxo de capitais, também acelerou a articulação de movimentos sociais e a organizações da sociedade civil. Para o autor, redes constituem a nova morfologia social da atual sociedade e a difusão da sua lógica modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura; elas são estruturas abertas capazes de expansão, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação.

² Obra no original: MCLAREN, Peter. **Critical multiculturalism**. Westport: Conn, 1995.

Movimentos sociais, multiculturalismo e educação: desafios para a sociedade contemporânea

³ Para Morin (2003, p. 20), “[...] a complexidade é um tecido (o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados [...]”, unidos de acontecimentos, ações, interações, retroações e acasos que constituem o mundo fenomenal. Trata-se, portanto, de colocar em exercício um pensamento capaz de abordar o real, dialogando com outros saberes. O autor (ainda) reforça que “[...] o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação [...]”, o que implica buscar possíveis respostas aos desafios atuais e complexos da vida cotidiana, social, política, cultural, nacional e mundial (MORIN, 2002, p. 24).

Correspondência

Sônia Maria Marchiorato Carneiro – Rua Carmelo Rangel, 1260, CEP: 80440-050, Curitiba, Paraná.

E-mail: sonmarc@brturbo.com.br; mknechtel10@gmail.com; angelicagoismorales@ig.com.br

Recebido em 09 de novembro de 2011

Aprovado em 20 de junho de 2012