

## MULTICULTURALISMO COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO

*\*Renan Santiago de Sousa*

*\*\*Ana Ivenicki*

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo levantar reflexões sobre como as diferentes abordagens do multiculturalismo podem favorecer ou desfavorecer a inclusão escolar. Este texto se torna importante, pois o reconhecimento da falta de neutralidade do multiculturalismo, que pode ser tanto utilizado por grupos que buscam resistir à imposição cultural como por grupos que querem a normalização da sociedade, é extremamente necessário para pensarmos o multiculturalismo como uma verdadeira política de inclusão. De cunho qualitativo e elaborado sob a forma de um ensaio teórico, este artigo chega à conclusão de que não existe uma abordagem multicultural perfeita e que todas elas, com maior ou menor grau, favorecem a exclusão. Devemos, portanto, não engessar nossas práticas em somente uma e usar favoravelmente essas diferentes abordagens em prol de uma inclusão mais abrangente dos nossos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multiculturalismo. Inclusão Educacional. Legislação do Ensino.

### INTRODUÇÃO

Autores como Canen e Xavier (2011), Candau (2008) e Walsh (2012) concordam que discussões sobre temas relacionados à diversidade cultural e religiosa, relações étnico-raciais e atitudes feitas para incluir indivíduos pertencentes a grupos que são historicamente estereotipados e marginalizados no cotidiano escolar estão em voga no momento atual, configurando-se, de certa forma, em um modismo.

Talvez tal modismo se dê pelo fato de que, nas últimas décadas, tem havido uma preocupação dos governos de vários países da América do Sul, tais como o Equador, Bolívia e Guatemala, em reconhecer suas próprias realidades plurais e em implementar políticas públicas

---

\* Mestrando pelo programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, licenciado em música pelo Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário, e graduando em pedagogia, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: holy\_renan@yahoo.com.br.

\*\* Phd em educação pela universidade de Glasgow, professora do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora nível 1A do CNPQ. Conhecida até o ano de 2014 como Ana Canen. E-mail: aivenicki@gmail.com.

para apoiar e valorizar esta diversidade, se focando especialmente nas identidades<sup>1</sup> indígena e negra (CANDAUI; RUSSO, 2010).

No Brasil, isso não está se deu de forma diferente: o mito da democracia racial - cuja ideologia afirmava que no Brasil as diferentes culturas e etnias conviviam de forma harmoniosa e que o histórico da escravidão teria sido superado - imperava no pensamento social brasileiro desde o início do século XX, mas foi substituído abruptamente por outro discurso, impulsionado pelas reflexões de teóricos como Florestan Fernandes, que assume o caráter racista e discriminatório da nossa história social e que nega a igualdade racial, mas que também impulsiona perspectivas de mudança para essa realidade (GUIMARÃES, 2006)<sup>2</sup>.

A Constituição Federal de 1988 é um bom modo de exemplificar o que foi exposto acima. Esta, que é conhecida por ser a constituição mais democrática da nossa história, põe em cheque o mito da democracia racial ao comprometer-se a “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Ou seja, o texto expresso, portanto, reconhece a existência do racismo e sexismo, e propõe igualdade entre raças e sexualidades.

Tal caráter democrático da carta magna deve ser interpretado como um movimento de renovação necessário após o histórico de censura e repressão que existiu nos vários anos de vigência da Ditadura Militar (GUIMARÃES, 2006), bem como uma resposta à população brasileira – representada principalmente pelo Movimento Negro - que exigia o processo de redemocratização do Brasil (GAY; QUINTANS, 2014), mas também como uma

---

<sup>1</sup> No presente artigo, identidade é definida como um conjunto de marcadores que adquirem sentido por meio da linguagem e de representações simbólicas, que classificam o mundo e suas relações interiores, definindo o que um sujeito (WOODWARD, 2014), um grupo coletivo ou uma instituição é (CANEN, 2012). As identidades não são fixas, pois estão em contínuo processo de ressignificação e de hibridização (HALL, 2005), e se relacionam diretamente com a diferença, visto que elas – identidade e diferença - são opostos complementares (WOODWARD, 2014).

<sup>2</sup> O artigo de Guimarães (2006) auxilia na compreensão das críticas do sociólogo Florestan Fernandes ao conceito de democracia racial e em como tal conceito foi criticado na década de 1980 pelo movimento negro. Posteriormente, segundo Gay e Quintans (2014), houve uma participação maciça do movimento negro na Assembleia Nacional Constituinte (ANC), que deu origem à Constituição de 1988, a primeira na história do Brasil a demonstrar interesse pela igualdade racial. O presente artigo, portanto, defende que desconstrução do Mito da Democracia Racial, iniciada por Florestan Fernandes (APUD GUIMARÃES, 2006) tem relação direta com o texto da Constituição de 1988 que, segundo Sapio (2010) influenciou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, e, conseqüentemente, as demais leis que dissertam sobre educação.

necessidade de adequar o Brasil à globalização e à nova realidade neoliberal que impera no mundo e necessita de indivíduos capacitados para viver nessa nova lógica<sup>3</sup>.

A partir da Constituição de 1988, nasce um novo conjunto de legislações educacionais e políticas curriculares que se comprometem em valorizar a pluriculturalidade brasileira e em respeitar a diversidade. Primeiramente, em 1996, é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tinha como objetivo correlacionar a educação brasileira com o substrato jurídico constitucional positivo instaurado pela Constituição Federal de 1988 (SAPIO, 2010). Esta Lei apresenta alguns trechos que demonstram a preocupação do Estado com as questões multiculturais, principalmente no Artigo 3º, que apresenta, entre outras coisas, o que segue:

- [...]
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- [...]
- IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- [...]
- X – Valorização da experiência extra-escolar;
- [...]
- XII – Consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996).

Posteriormente e principalmente pelos esforços de movimentos sociais, a LDBN/96 foi modificada pela Lei 10.639/2003 e pela Lei 11.465/2008, que estabeleceram como obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, constituindo, de certa forma, uma maneira da sociedade brasileira assumir, primeiramente, a desigualdade entre as etnias e a subvalorização da cultura não-branca vigente no Brasil e de buscar, por meio da educação, uma forma de diminuir essas diferenças e de modificar o pensamento brasileiro, que era – e continua sendo - essencialmente racista, discriminador e excludente<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Guimarães (2006) afirma que o reconhecimento das minorias étnicas na América Latina no processo de redemocratização se deu por pressões internas - ou seja, pressões de movimentos sociais compostos por indivíduos pertencentes a essas minorias, que cobravam maiores direitos - e por pressões externas - ou seja, sobre a necessidade desses países se enquadrarem na ideologia que imperava no movimento econômico vigente da época, que era, segundo o autor, o neoliberalismo. Sobre esse último ponto, ele afirma que o multiculturalismo e as políticas de identidade eram práticas ideológicas que estavam disponíveis no mercado internacional de ideias no momento em que as novas democracias latino-americanas escreviam as suas constituições. Dessa forma, o “multiculturalismo [estaria] para o neoliberalismo assim como a democracia racial esteve para o nacional-desenvolvimentismo” (p.276).

<sup>4</sup> A Sociologia da Educação tem reforçado que existe uma grande diferença entre a escolarização de brancos, pardos e negros no Brasil. Em trabalho recente, Ribeiro *et al.* (2015) compararam o acesso, permanência e anos totais de estudos de negros e brancos nas décadas de 1960, 1970, 1980, 1990, 2000 e 2010. Em todas as décadas analisadas, os autores constataram que, no Brasil, pessoas brancas têm, em média, maior acesso à Educação; maior possibilidade de permanência na escola e na universidade; e bem como maior possibilidade de atingirem níveis mais altos de escolarização do que negros e pardos.

Mas, sem dúvida, são os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997-8 que se caracterizam por empenhar um maior esforço em valorizar a diversidade cultural, combater as discriminações e promover a ética no ambiente escolar. Eles retomam as discussões sobre os problemas advindos dos choques entre culturas de forma mais abrangente e direta, colocando a pluralidade cultural como um tema transversal - ou seja, “um aspecto que por sua relevância, deve ser discutido em todas as disciplinas escolares” (BRASIL, 1998, p.121) -, e argumentando que a “unidade nacional deveria se dar justamente pela valorização da diferenciação cultural existente na nossa sociedade” (BRASIL, 1998, p.122).

Porém, os textos analisados acima apenas buscam a valorização da cultura e dos conhecimentos de grupos não-hegemônicos, mas a seguinte questão continua em voga: Como efetivamente estão os indivíduos estereotipados e marginalizados pelas suas culturas, etnias, classes sociais ou deficiências? Será que algumas leis e reformas curriculares – mesmo que sejam extremamente válidas – são suficientes para acabar com cinco séculos de opressão e subvalorização?

A fim de reverter esta situação em nível mais imediato, por pressão de movimentos sociais, algumas ações afirmativas foram sancionadas. Pode-se citar, por exemplo, a Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das vagas de instituições federais para estudantes provenientes da educação pública, sendo que dentre esses 50%, deve haver também vagas para negros e índios autodeclarados, de acordo com a composição da população onde cada instituição está situada.

Dessa forma, nos últimos 30 anos de democracia, é notável um movimento que busca incluir negros, pardos, pobres e pessoas com deficiências físicas e mentais nas escolas, universidades e na vida pública em geral; porém, mesmo com todos esses esforços, essas identidades continuam sendo excluídas do ambiente escolar e, por muitas vezes, essas políticas e ações afirmativas geram ainda mais exclusão. Lima *et al.* (2014), por exemplo, detectaram que a política de cotas em algumas instituições de ensino superior, ao invés de gerar trocas de experiências, benefícios mútuos e hibridismos entre diferentes culturas, geraram, ao contrário, guetismos e mais preconceitos.

No meio desta problemática, insere-se o multiculturalismo<sup>5</sup>, que pode ser definido como um ideário inclusivo que busca dar uma resposta apaziguadora aos conflitos fomentados pela diversidade, preocupando-se principalmente com a valorização das culturas de indivíduos de grupos historicamente estereotipados e marginalizados, integrando-os efetivamente na sociedade (BATISTA *et al.*, 2013).

Pode-se, portanto, afirmar que as legislações, políticas curriculares e ações afirmativas listadas acima têm o que é chamado de *potenciais multiculturais implícitos*, justamente por, de certa forma, tentar encontrar uma solução para os choques causados entre as culturas e classes sociais na nossa sociedade, mesmo que não se embasem diretamente na teoria do multiculturalismo (CANEN *et al.*, 2001).

Mas, apesar dos avanços gerados por tais leis e políticas curriculares, autores como Walsh (2012) criticam uma visão essencialmente positiva deste tipo de multiculturalismo presente nas legislações. A partir da perspectiva decolonialista<sup>6</sup>, a citada autora vê negativamente as políticas educacionais da década de 90 na América Latina, chamando atenção que:

Sin duda, la ola de reformas educativas y constitucionales de los 90 – las que reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países y introducen políticas específicas para los pueblos indígenas y afrodescendientes -, son parte de esta lógica multiculturalista y funcional; simplemente añaden la diferencia al sistema y modelo existentes (WALSH, 2012, p.64).

Ou seja, a autora crê que o sistema capitalista utiliza o discurso do multiculturalismo para fortalecer seu próprio poder de dominação. Portanto, por ter um caráter ambíguo, o multiculturalismo pode, ao contrário do que propõe, estimular a reprodução de um sistema excludente; e essa má utilização do multiculturalismo ou as atribuições mal feitas a esse termo – ou seja, ações que se definem como multiculturais, mas buscam objetivos que fogem do

---

<sup>5</sup> Existe certa tensão sobre qual seria o termo correto: “multiculturalismo” ou “interculturalismo”. Penna (2012) afirma que certos autores utilizam o termo “interculturalismo” por afirmarem que o prefixo “inter” expressa diálogo entre as diferentes culturais, enquanto o prefixo “multi” apenas expressa a existência de múltiplas culturas em um locus social, porém esta autora afirma que “a concepção é mais importante do que a designação adotada” (p. 89). Por esta razão este trabalho utilizará o termo “multiculturalismo”, embora conceba o termo “interculturalismo”, ou ainda “interculturalidade” como sinônimos de multiculturalismo.

<sup>6</sup> Autores como Catherine Walsh (2012) e Claudia Miranda (2015) escrevem sobre multiculturalismo em uma perspectiva conhecida como decolonial, ou seja, buscam entender a lógica da constituição racial na América Latina a partir da perspectiva dos colonizados e não na perspectiva dos colonizadores. Para tal, sugerem um movimento de regressão, ou seja, de “descolonizar” nossos hábitos, nossa linguagem e nossa visão de mundo, dando enfoque especial às práticas e à linguagem típica dos nativos da América Latina.

ideário do multiculturalismo, que são aspectos como o diálogo, hibridizações, justiça social, harmonia entre culturas etc. - são potenciais geradores de exclusão.

Portanto, fazem-se necessárias as seguintes indagações: Até que ponto processos que se definem como multiculturalistas e/ou inclusivos podem também ser excludentes? De que formas diferentes grupos se beneficiam com o multiculturalismo e com a inclusão? Que interesses existem por detrás de diferentes perspectivas e abordagens do multiculturalismo? No campo da educação, como podemos efetivamente usar a abordagem multiculturalista como uma política de inclusão?

Longe de responder todas essas perguntas, este artigo tem como objetivo principal levantar reflexões sobre como as diferentes abordagens do multiculturalismo favorecem ou desfavorecem a dialética existente entre os fenômenos da inclusão e exclusão, fazendo contrapontos com o que a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997-8 e as atuais políticas de cotas, representadas pela Lei nº 12.711/2012, explicitam sobre a temática da diversidade cultural. O próximo subtópico disserta sobre alguns aspectos fundamentais do tema inclusão na educação que servirão como embasamento teórico para a construção da reflexão tratada por este artigo.

## **INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: ALGUNS PONTOS**

O conceito de inclusão em educação é utilizado, muitas vezes, com menos abrangência do que deveria. O vocábulo “incluir”, no sentido geral utilizado cotidianamente e apresentado em dicionários como Ferreira (1988, p.32), significa “inserir, abranger, colocar para dentro algo ou alguém que estava fora” e, talvez por isso, inclusão em educação tem sido muitas vezes apresentada como sinônimo de acesso à educação, e muitas outras vezes como sinônimo de educação especial. Santos (2003) afirma que o conceito de inclusão nasce em meados da década de 1990 e que tem sido associado com acesso de estudantes com necessidades especiais por causa do movimento social existente na década de 1970, que buscou integrar pessoas com deficiências no cotidiano escolar.

Dentro desta perspectiva menos abrangente, inclusão em educação se torna uma realidade através de ações que possibilitarão maior acessibilidade de estudantes por meio da modificação e adaptação da infraestrutura física do ambiente escolar, ou seja: construção rampas de acesso para cadeirantes, adaptação de banheiros para pessoas com deficiência físicas,

modernização do edifício escolar com elevadores etc.; bem como a inserção de instrumentos físicos que possibilitem a chegada e estadia do estudante na escola, tais como a distribuição de cadeiras de roda, aquisição de ônibus escolar adaptado etc.

As pessoas com deficiência tornam-se as principais beneficiadas deste tipo de inclusão, mas inclui-se também nesta perspectiva, por exemplo, a ação de organizações não governamentais que atuam na África do Sul, distribuindo absorventes para que adolescentes pobres possam continuar a frequentar as aulas durante o período menstrual<sup>7</sup>; e a utilização de barcos como transporte escolar que atuam em regiões ribeirinhas da Amazônia brasileira, como no município de Presidente Figueiredo – AM<sup>8</sup>, e atendem a todo o tipo de estudantes.

Indubitavelmente, o primeiro passo para a inclusão dos estudantes é possibilitar o seu acesso e permanência no ambiente escolar, mas somente este ponto não garante plena garantia de acesso, principalmente no ensino superior, que exige provas de admissão e é notório, até pela própria composição das instituições de ensino superior brasileiras, que certos grupos – como brancos - têm tido maiores oportunidades de ingressar nas universidades e em escolas públicas de maior prestígio do que outros – como negros e índios. (RIBEIRO *et al.*, 2015).

Por isso, tem-se uma segunda perspectiva que pretende reverter o caráter histórico da exclusão por meio de ações afirmativas que buscam incluir no cotidiano escolar indivíduos pertencentes a grupos que sofrem pelo seu histórico de inclusão. Nesta perspectiva, incluem-se as cotas – que facilitam o acesso – e as políticas de permanência – que combatem a evasão escolar. Desse modo, outros grupos são também contemplados pelo processo de inclusão, como negros, pardos, índios, estudantes de escola pública e indivíduos com menores condições econômicas.

Essa perspectiva é extremamente válida, pois por meio do ingresso à educação, esses grupos terão maiores condições de mudarem o histórico excludente da educação brasileira, mas isso ainda não garante a democratização da educação no Brasil.

Mais do que simplesmente dar condições para que indivíduos pertencentes a grupos que tradicionalmente têm pouco acesso ao ensino básico e/ou superior entrem nas escolas ou universidades, ou mais do que dar a esses indivíduos possibilidades de permanecer nestas

---

<sup>7</sup> Notícia disponível em <http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2015/04/absorventes-sustentaveis-ajudam-meninas-africanas-ficarem-na-escola.html>, acessada em 13/01/2016.

<sup>8</sup> Notícia disponível em <http://www.presidentefigueiredo.am.gov.br/noticia.php?cod=37>, acessada em 13/01/2016.

instituições, inclusão em educação significa proporcionar aos educandos “possibilidade de acesso, ingresso, permanência, participação, representação e sucesso escolar” (XAVIER; CANEN, 2008, p.229).

Para tal, não é somente o estudante que deve se empenhar para compreender os códigos escolares, mas também a escola deve se esforçar em compreender os códigos, os valores, os conhecimentos que o estudante traz para a sala de aula e, em um primeiro momento, utilizá-los no processo educativo. Nesta perspectiva, todos nós precisamos de inclusão, pois todos nós temos particularidades, diferenças, individualidades, que podem ou não estar presentes no currículo escolar. A educação moderna, que ainda influencia nossos currículos e práticas docentes, busca justamente a normalização e a monoculturalização<sup>9</sup> (SANTOS *et al.*, 2012). Dessa forma, as diferentes identidades e culturas que compõem a sala de aula são desvalorizadas, e, geralmente, apenas a identidade masculina, branca, heterossexual, sem deficiência e eurocêntrica é legitimada como correta, e todas as outras devem buscar se adequar a ela (CANEN; MOREIRA, 2001). Isso, obviamente, se configura como um fenômeno de exclusão, mesmo que ocorra em, por exemplo, uma sala de aula frequentada por alunos com etnias, gêneros, culturas, identidades, e condições físicas diversificadas. Santos e Silva (2010, p.550) assim escrevem sobre este assunto:

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença; significa eleger uma identidade específica como o parâmetro de seleção em relação ao qual outras identidades são avaliadas, hierarquizadas e postas em situação potencial ou efetiva de exclusão. Na rotina pedagógica e curricular das escolas, essa hierarquização se reflete através de processos homogeneizadores, que consideram a identidade normal como “natural”, desejável e única.

Nessa perspectiva, Booth e Ainscow (2002) afirmam que se faz necessária uma reestruturação das culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas, a fim de que tenhamos um processo efetivo de inclusão nesses ambientes. Nesse contexto, o termo “culturas inclusivas” deve ser entendido como valores necessários à inclusão, à massiva participação dos diferentes sujeitos escolares e ao combate ao monoculturalismo. Portanto, nessa dimensão, “são necessários

---

<sup>9</sup> Segundo Santos et al. (2012), o período histórico conhecido como Modernidade se caracterizava pela racionalidade (em oposição ao pensamento da Idade Média, que se baseava na religiosidade), e por isso, buscava compreender o universo e as sociedades por meio da classificação, da ordenação e da unificação. A autora chama a atenção para a existência de “ecos” dessa ciência moderna na educação contemporânea, que ocorrem quando a escola, a fim de ordenar o processo educacional, transmite um “tratamento unificador, homogeneizante e universalizante à transmissão dos saberes escolares” (p. 236). Tais “ecos da modernidade”, denunciados pela autora, são opostos a um pensamento multicultural.

valores éticos como cooperação e respeito mútuo, bem como exercício da cidadania, da promoção dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 14).

As “políticas de inclusão” se referem às determinações que buscam orientar ações, não só na sala de aula ou no ambiente escolar, mas também em nível macro, referindo a todo o sistema de ensino nacional ou internacional (SANTOS; SANTIAGO, 2010). Por meio de diretrizes oficiais propostas pelo governo, ou mesmo por projetos desenvolvidos pelas próprias escolas, a inclusão pode se desenvolver no cotidiano escolar.

Já as “práticas inclusivas” fazem referência à construção de um currículo inclusivo e de uma prática docente que busca orquestrar a aprendizagem dos estudantes a fim de que todos sejam contemplados pelo processo de ensinoapredizagem. Nessa dimensão, se insere o “planejamento escolar que visa também a individualidade do estudante, a valorização do conhecimento que o estudante traz de casa e o ensino crítico sobre questões como identidade e diferença” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 15).

Essas dimensões agindo em conjunto favorecem a inclusão na escola e pretende-se argumentar que o multiculturalismo se insere nesta tridimensionalidade por 1) segundo Candau (2008), combater a hegemonia cultural ao promover diálogo e trocas entre as diferentes culturas (culturas inclusivas); 2) por, segundo Canen (2011) estabelecer diretrizes que orientam ações que ajudam a inserir diferentes pessoas nas escolas (políticas inclusivas); e 3) segundo Canen e Moreira (2001), por favorecer práticas docentes e currículos que visam melhorar o aprendizado dos estudantes, ao valorizar as suas culturas (práticas inclusivas).

Porém, mesmo assim, o multiculturalismo, em suas diferentes abordagens, pode favorecer a prática de exclusão. O próximo subtópico analisará essas diferentes abordagens sob o aspecto da dialética inclusão/exclusão.

## **MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE A DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO**

O multiculturalismo, como já foi explicitado, se caracteriza por ser uma resposta aos choques e conflitos gerados pela diversidade, mas esta resposta pode ser dada de maneiras diferentes, dependendo da abordagem do multiculturalismo utilizada.

Tal ideário está longe de ser um campo neutro, pois é utilizado por diferentes grupos de diferentes camadas sociais em prol de um benefício próprio, seja este a imposição cultural ou a resistência à imposição dominante. Sobre esta questão, Silva (2009, p.85) assim nos escreve:

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.

Portanto, o multiculturalismo pode ser uma “ferramenta” utilizada tanto por grupos dominantes ou dominados, até porque, não é a mesma coisa pensar em multiculturalismo na Europa ou na América Latina (WALSH, 2012).

Diferentes abordagens multiculturais, então, têm sido nomeadas por diversos autores, e cada uma delas, em suas particularidades, promovem direta ou indiretamente a dialética inclusão/exclusão. Abordagens como multiculturalismo conservador ou empresarial, funcional, assimilacionista, diferencialista, entre outras nomeações, são encontrados na literatura; porém, neste trabalho, utilizaremos cinco abordagens que consideramos fundamentais: multiculturalismo folclórico, multiculturalismo humanista ou liberal, multiculturalismo crítico, multiculturalismo pós-colonial e multiculturalismo decolonial.

O multiculturalismo folclórico, talvez, seja aquele que está mais presente no cotidiano escolar e em nossos currículos. Este se caracteriza, principalmente, por não abordar as diferenças culturais e a diversidade em geral de forma crítica, mas por conceber as diferenças sob a lente do exotismo, “limitando-se à promoção de práticas de reconhecimento de padrões culturais diversificados, com seus ritos, costumes, culinária etc.” (CANEN; MOREIRA, 2001). Nesta abordagem, por exemplo, ao se falar da identidade negra, recorre-se a pensar nas contribuições culturais que os negros e afro-brasileiros proporcionaram à cultura geral brasileira, mas não se busca debater questões de cunho mais crítico, como o papel do negro na sociedade, a subvalorização da identidade negra, a origem histórica da discriminação etc.

Dessa forma superficial, a cultura de grupos historicamente marginalizados, sobretudo os negros, índios, nordestinos e imigrantes, é valorizada e integrada ao que pode ser chamado de “cultura nacional”, mas o mero conhecimento sobre diferentes culturas e o reconhecimento destas como culturas formadoras da identidade nacional – sobretudo sob a ótica do exotismo -, não trará a emancipação social que tais grupos necessitam. A cultura desses grupos adentra os currículos escolares como um mero adendo, o que não favorece a inclusão plena desses indivíduos.

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, correm sérios riscos de cair nesta abordagem folclórica e superficial. O texto da lei simplesmente sanciona tal ensino, mas é necessário que a prática docente não se restrinja a somente mostrar que o negro e o índio estão presentes na nossa história, mas também analisar criticamente essa história, correlacionando esta à situação que estes vivem atualmente no Brasil.

Outra vertente do multiculturalismo, chamado de humanista ou liberal, é também bastante comum nos discursos escolares, principalmente pelo seu caráter ético, que busca a igualdade entre as diferentes culturas. Nessa abordagem, baseada na Antropologia, rejeita-se a hierarquização entre as culturas e adota-se de que todas são iguais, visto que todas são produtos da criação humana e as diferenças culturais seriam minúsculas se comparadas ao valor da humanidade: todos somos iguais, pois somos todos humanos. Portanto, a resposta que essa vertente dá à diversidade é que todos podem viver harmonicamente se apelarmos a certos valores, como o respeito e a tolerância pacífica. (SILVA, 2009).

Mas, Silva (IBIDEM) afirma que essa abordagem torna-se agradável ao sistema excludente por se reservar de uma concepção crítica e política. Primeiramente, o termo “tolerância” se torna complexo, pois aquele que tolera é tido como superior ao que é tolerado, e nessa dialética – tolelante/tolerado -, há uma clara divisão de identidades, como se estas fossem fixas, sem direito a hibridismos, que se compreendem como um conjunto de processos pelos quais as identidades culturais plurais se ressignificam em contato umas com as outras, sem recair em qualquer forma de congelamento ou em uma redução da construção de identidades a binarismos como negro/branco, masculino/feminino e erudito/popular (HALL, 2003, 2005; CANEN; XAVIER, 2011).

Portanto, essa abordagem humanista pode tornar a sociedade ainda mais separada e excludente. O rico tolera o pobre, o branco tolera o negro, o cristão tolera o muçulmano, mas estes não se “misturam” por estarem presos aos seus grupos identitários e ligados somente pela falácia do respeito mútuo.

Pode-se pensar também que a essência humana nas diferentes culturas é real, mas esta abordagem do multiculturalismo nega o direito de certos grupos de resistirem à imposição cultural. Se, por exemplo, o fato do negro deixar de ser negro para ser somente humano, ou do índio deixar de ser índio para ser somente humano, corrobora para que suas identidades sejam apagadas pela cultura dominante, que é essencialmente branca e europeia. A resistência pela afirmação da identidade impediu que a cultura desses grupos desaparecesse completamente e, por isso, a educação culturalmente direcionada tem também como objetivo ajudar que as pessoas reconheçam as suas identidades, mas sem torná-las algo fixo, imutável, mas sim transitório e com possibilidade de variação.

Essa abordagem, ao se esvaziar da crítica, torna-se uma ferramenta dos grupos dominantes, que precisam – por todo seu histórico de colonização e do conseqüente fenômeno migratório que gerou – conviver com outros grupos culturais de forma harmônica, mas sem contatos, e, por isso, é apreciada em países europeus, mas também tem espaço no Brasil, sobretudo no século XX, quando, segundo Guimarães (2006), o mito da democracia racial ainda encontrava espaços consolidados no pensamento social brasileiro, e por tal histórico, pretende-se argumentar que este ainda encontra espaços nas escolas brasileiras quando se ensina, sem enfoque crítico, que todos são iguais. Sim, somos todos iguais, mas as oportunidades não são dadas igualmente a todos e isso tem um porquê e deve ser tratado nas aulas.

Pode-se dizer também, a Constituição Federal vigente e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, por favorecerem a igualdade entre etnias, porém sem levar em conta as relações de poder e a luta que existem entre elas, se incluem nesse tipo de multiculturalismo.

A vertente do multiculturalismo que busca pensar de forma crítica as relações entre as culturas é chamada de multiculturalismo crítico ou de resistência. Sobre esta abordagem, Silva (2009, p.89) afirma que:

Um currículo inspirado nesta concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isto possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas e através das relações de

assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.

Esta abordagem tem ganhado bastante força nos últimos anos, sobretudo na literatura acadêmica que disserta sobre multi/interculturalismo na educação, e é usada por diversos grupos sociais que criticam a homogeneidade do currículo escolar e buscam para si espaço nas propostas curriculares.

Pode-se dizer que, pelo seu caráter que busca problematizar as relações culturais e sociais no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais se inserem nesta perspectiva. Esse texto contribuiu bastante para as discussões sobre as diferenças entre as identidades culturais, por primeiramente não negar a história racista e discriminatória da sociedade brasileira, por assumir os conflitos culturais e por não apenas sugerir a simples inserção de conhecimentos advindos das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira no currículo escolar, mas por também recomendar que estes assuntos sejam tratados na sala de aula de forma crítica, por meio de discussões, que revelarão a lógica por detrás do racismo, do preconceito e da exclusão.

Essa abordagem crítica, entretanto, na grande maioria das vezes, se focaliza em determinados grupos e identidades e, portanto, rejeita outros. É o que se nota no Brasil, principalmente com o movimento negro e o movimento de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros (LGBTQT<sup>10</sup>), que com todo o direito, buscam melhores condições para as pessoas que representam, e por suas forças e esforços, têm conseguido importantes vitórias. Mas, o poder que esses movimentos têm conseguido para si apaga o espaço de outros grupos que precisam igualmente de representação e não são representados por esses movimentos, como por exemplo, moradores de rua, mulheres, nordestinos, imigrantes, entre outros.

Portanto, quando diferentes grupos de indivíduos, unidos por uma concepção ou identidade coletiva se unem para reivindicar seus direitos de inclusão, acabam, por conseguinte, excluindo aqueles que não fazem parte desse grupo, mesmo que estes precisem tanto de inclusão quanto os primeiros citados. Portanto, “[...] a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (SAWAIA, 2008, p.8).

---

<sup>10</sup> Segundo Nardi (2012), essa é a denominação mais correta para tal movimento, pois engloba um número maior de pessoas que se sentem representados por ele.

O multiculturalismo crítico, mesmo que legitimamente, ao dar força às diferentes identidades, para que estas questionem e resistam ao sistema vigente, tem sido muitas vezes mal interpretado e acaba por dividir os grupos dominados por identidades, ao invés de uni-los, desta forma, alguns prevalecem e conseguem importantes vitórias, enquanto outros continuam sofrendo fortes exclusões. Por isso, boa parte da literatura multicultural recai sobre o estudo das relações étnico-raciais, sobretudo sobre a população negra, o que ocorre por esta ter poder suficiente para se organizar e reivindicar seus direitos (CANEN, 2011).

Outro risco da má interpretação do forte discurso à proteção identitária do multiculturalismo crítico é o processo de guetização, ou seja, de grupos se fecharem em guetos e não constituírem trocas e/ou diálogos com outros grupos (CANEN, 2002), sendo esse fenômeno mais observado entre a comunidade negra, mas também verificada atualmente em muitos grupos religiosos.

As políticas de cotas se inserem nesta vertente crítica do multiculturalismo, mas, ao se focarem em somente algumas identidades, também podem favorecer preconceitos e a guetização desses estudantes cotistas e, conseqüentemente, exclusões, em um processo declarado como inclusivo.

Fruto dos estudos culturais, principalmente pelos escritos de Stuart Hall (2003, 2005), outra vertente do multiculturalismo que está em voga ultimamente na literatura é o multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial.

Essa abordagem se caracteriza por refletir sobre as relações sociais geradas nas sociedades que passaram pelo fenômeno da colonização, visto que em tais sociedades, existem tensões entre a cultura do nativo e a do colonizador. Na mesma perspectiva, as metrópoles – ou seja, países que outrora foram colonizadores – também sentem as conseqüências culturais da colonização, por receberem imigrantes das suas ex-colônias, que trazem consigo uma bagagem cultural diferente.

Portanto nessa perspectiva, Canen (2012, p.239) aponta que:

A própria identidade é objeto de análise curricular a partir do multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial. A hibridização ou hibridismo é conceito central dessa perspectiva multicultural: a construção da identidade implica em que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbridas, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais.

O multiculturalismo pós-colonial se difere do multiculturalismo crítico por ter como objetivo promover hibridismos entre as diferentes identidades que compõem dada sociedade e por não promover uma defesa às “identidades congeladas”, como, por exemplo, a identidade negra. Assim sendo, uma identidade híbrida, defendida por essa vertente, será formada por diferentes meios culturais. Um exemplo de uma identidade híbrida é apontado por Hall (2003, p.76):

Nesses termos, então, o perito contador asiático, de terno e gravata [...], que mora no subúrbio, manda seus filhos para a escola particular e lê Selecções e o *Bhagavad-Gita*; ou o adolescente negro que é um DJ de um salão de baile, toca *jungle music* mas torce para o Manchester United; ou o aluno muçulmano que usa calca jeans larga, em estilo hip-hop, de rua, mas nunca falta as orações da sexta-feira, são todos, de formas distintas, "hibridizados".

O limite dessa abordagem multicultural se dá pela existência de grupos sociais que, tradicionalmente, não permitem hibridismos. É o caso, por exemplo, dos ciganos, os quais somente dão o direito da identidade cigana aos seus descendentes, ou seja, só é cigano quem tem “sangue cigano”. Muitos grupos religiosos, similarmente, também não permitem quaisquer tipos de “misturas” com outros tipos de pensamentos sobre religião.

Portanto, o multiculturalismo pós-colonial tem muita utilidade por evitar guetismos, ou seja, que certas identidades fiquem isoladas em suas próprias culturas. Mas, deve-se também respeitar o direito de certos grupos que não desejam hibridizar a fim de proteger a sua própria cultura e, para este fim, o multiculturalismo crítico, por buscar defender as identidades coletivas, é mais apropriado.

Por fim, a última vertente analisada será o multiculturalismo decolonial, que se opõe àquilo que Walsh (2012) chama de multiculturalismo europeu, ou seja, o modo que as classes dominantes de países que foram colonizadores encontraram para lidar com os problemas ocasionados pelas tensões e choques culturais de imigrantes de países colonizados. Esta abordagem afirma que a teoria do multiculturalismo crítico apresenta limitações, pois apenas buscar um equilíbrio nas relações de poder estabelecidos entre diferentes grupos identitários e culturais não resolverá os problemas trazidos pela colonização. Seria, portanto, necessário, um movimento inverso de “descolonização” (WALSH, 2012).

Essa abordagem, como as outras, possui pontos positivos e negativos: obviamente a desconstrução de “colonialidades” nos discursos e hábitos favorece o combate aos

preconceitos, mas podemos pensar também na seguinte perspectiva: O quê daquilo que o colonizador nos deixou como herança, deixa de ser somente uma imposição e passa a também ser parte da nossa própria cultura? Essa perspectiva, por ter um caráter mais radical, corre o risco de influenciar uma nova imposição cultural hegemônica, que dessa vez, inverteria a lógica do poder e negaria a cultura do colonizador. Ora, substituir uma hegemonia cultural por outra não é o propósito do multiculturalismo, mas sim, a troca e o diálogo entre diversas culturas. A ditadura do oprimido constitui-se um fenômeno excludente tão forte como a ditadura do opressor.

Fenômenos como a americanização, ocidentalização, eurocentrismo e o rompimento de fronteiras culturais, bem ou mal, modificam e se integram à nossa identidade e negá-los é também negar parte de nós mesmos. O importante é sabermos identificar quando esses fenômenos obscurecem as nossas outras identidades constituintes ou promovem preconceitos, hegemonias ou hierarquizações culturais; e, por conseguinte, fenômenos excludentes.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por fim, o multiculturalismo não pode ser classificado como uma política de inclusão, por, em alguns momentos, favorecer a exclusão? Sem dúvida, o engessamento em políticas, culturas e práticas de uma única abordagem do multiculturalismo, por todos os motivos apresentados, se torna favorável ao processo de exclusão, pois nenhuma abordagem atuando sozinha é essencialmente inclusiva.

Nessa perspectiva, se faz necessário refletir sobre as legislações e políticas curriculares que regem a Educação no Brasil, pois, muitas vezes, essas se focam em grupos específicos que detém mais poder político do que outros grupos, que acabam por ficar sem ou com menos auxílio e amparo que necessitam.

Pretende-se argumentar, portanto, que boa parte da legislação educacional brasileira, por ter potenciais multiculturais que podem ser classificados como pertencentes à vertente crítica do multiculturalismo, corrobora para que certos grupos que têm maior poder político, maior visibilidade ou maior capacidade de organização, logrem importantes conquistas no que tange ao direito e acesso à educação, enquanto outros continuam vivendo à margem do cotidiano escolar. Em síntese: ao priorizar certos grupos, tais legislações se eximem da “Educação para todos”, o que enfraquece, de certa forma, a inclusão escolar.

Nessa perspectiva, mesmo legislações educacionais e políticas curriculares com potenciais multiculturais e inclusivos podem mascarar ou aumentar a exclusão de certos grupos

sociais. Fazem-se necessárias novas legislações que incluam em seus textos benefícios para outros grupos ou reflexões sobre como incluir um número maior de grupos socioculturais nas salas de aula com as legislações já existentes.

Mas, não se pretende somente criticar as legislações apresentadas neste artigo, pois o fato de existirem atualmente leis que buscam a inclusão de grupos socioculturais historicamente marginalizados e oprimidos no cotidiano escolar, já se constitui um avanço na história da educação brasileira.

O presente artigo também busca levantar reflexões sobre como as diferentes abordagens do multiculturalismo favorecem ou desfavorecem o processo de inclusão na própria sala de aula. A sugestão dada é utilizar os pressupostos de cada abordagem do multiculturalismo de maneira estratégica e não ranqueá-las, pois cada uma delas têm diferentes especificidades e seus pressupostos podem ser utilizados em diferentes casos para promover a inclusão de maneira eficaz.

O que vem a seguir não é uma prescrição de ações, mas apenas sugestões que mostram a possibilidade das diferentes abordagens do multiculturalismo trabalharem em conjunto para promover a inclusão e o diálogo entre as culturas.

O multiculturalismo folclórico, mesmo sendo muito criticado pela sua superficialidade e por não promover o diálogo (CANEN, 2007), é muito útil nas salas de aula, pois pode ser utilizado como o primeiro contato do estudante com uma cultura que ele não conhece. Ora, o conhecer é o primeiro passo para a ação crítica.

Passada a primeira etapa do conhecimento sobre outra cultura, é importante que o estudante supere a simples admiração ou sentimento de estranheza que sente por esta e comece a entender que esta outra cultura não é melhor ou pior do que àquela a que ele pertence, mas somente é mais outra forma de que o ser humano encontrou para viver neste planeta. Os valores humanistas do multiculturalismo liberal podem auxiliar nesse processo.

A fim de promover a emancipação do alunado, este deverá reconhecer sua identidade e pensar nela de forma crítica, refletindo sobre a inteiração desta com outros seres humanos e com o mundo. Deverá também, desconstruir valores racistas e discriminatórios que, possivelmente, possam ter se unido a essa identidade, e pensar criticamente sobre os fenômenos negativos gerados pelas diferenças e imposição cultural, como o *bullying*, o xenofobismo, a

homofobia etc. As vertentes crítica, pós-colonial e decolonial do multiculturalismo podem ajudar nestas questões.

Em suma, pretende-se argumentar que negar a neutralidade do multiculturalismo é o primeiro passo para promovê-lo como uma política de inclusão também na prática docente. Faz-se necessário, portanto, formular culturas, políticas e práticas multiculturais e inclusivas, pautadas pelas necessidades dos estudantes e baseadas em diferentes abordagens multiculturais, que devem ser utilizadas sabiamente segundo os objetivos a alcançar, lembrando que o objetivo supremo do multiculturalismo na educação é inclusão, em sentido pleno, do estudante em seu ambiente escolar.

### **MULTICULTURALISM AS AN INCLUSION/EXCLUSION POLICY**

**ABSTRACT:** This paper aims to raise questions about how the different approaches of multiculturalism can encourage or discourage inclusion in schools. This text becomes important because the recognition of the lack of neutrality of multiculturalism, which can be used both by groups seeking to resist the cultural imposition as by groups who want the normalization of society, is extremely necessary to think multiculturalism as a genuine political inclusion. Built within a qualitative approach and prepared in the form of a theoretical essay, this paper comes to the conclusion that there is no perfect multicultural approach and that they all, to a greater or lesser extent, encourage exclusion. We must therefore not do our practices in only one multicultural approach and use these different approaches favorably towards a more embracing inclusion of our pupils.

**KEYWORDS:** Multiculturalism. Educational Inclusion. Education Legislation.

### **MULTICULTURALISMO COMO POLÍTICA DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN**

**RESUMEN:** Esta ponencia pretende plantear preguntas sobre cómo los diferentes enfoques de él multiculturalismo pueden alentar o desalentar la inclusión escolar. Este texto se vuelve importante, porque el reconocimiento de la falta de neutralidad de él multiculturalismo, que puede ser utilizado tanto por los grupos que tratan de resistir la imposición cultural como por grupos que quieren la normalización de la sociedad, es extremadamente necesario para pensar el multiculturalismo como una verdadera política de inclusión. De naturaleza cualitativa y hecho en forma de un ensayo teórico, esta ponencia concluye que no existe un enfoque multicultural perfecto y que todos ellos, en mayor o menor medida, favorecen a la exclusión. Se debe, por tanto, no ahogar nuestras prácticas en un solo enfoque y utilizar favorablemente estos diferentes enfoques hacia la plena inclusión de nuestros estudiantes.

**PALAVRAS CLAVE:** Multiculturalismo. Inclusión Educacional. Legislación Educativa.

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. C. B.; SILVA JUNIOR, P. M.; CANEN, A. Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), formação de professores e multi/interculturalismo. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 253-267, abr./jun. 2013.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANEAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANEAU, V. M. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195
- CANEN, A. Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: SANTOS, L. L. de C. P.; FAVACHO, A. M. P. (org.). *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: Ed. CRV, p.237 – 250, 2012.
- CANEN, A. Políticas de formação de professores: considerações sobre a diversidade cultural. *Revista de Educação Pública (UFMT)*, Cuiabá, v.20, p.253-266, 2011.
- CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação e Política*, Rio de Janeiro, v.25, n. 2, p. 091-107, 2007.
- CANEN, A.; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 161-181, 2001.
- CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre multiculturalismo na escola e na formação docente. In CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001, p. 15-44.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

GAY, A.; QUINTANS, M. T.D. Movimento negro e a luta por direitos: a participação na ANC e as conquistas na constituição federal brasileira. In: ROLIM, R. R.; NOVAES, A. M. C.; ROCHA, L. S. *Sociologia, antropologia e cultura jurídicas I*. Florianópolis: CONPEDI, 2014, v. 1a, p. 90-119.

GUIMARÃES, A. S. A. Depois da democracia racial. *Tempo Social: revista de sociologia da USP*, São Paulo, v. 18, n. 2, pp. 269-287, 2006.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: dp&a; 2005.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

LIMA, M. E. O.; NEVES, P. S. C. ; BACELLAR E SILVA, P. Implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.19. n.56. jan.-mar., 2014.

MIRANDA, C. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, 2015, p. 124-145.

NARDI, H. C. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n.11, ago. 2012 - pp.59-87

PENNA, M. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. In: PENNA, M. *A(s) músicas e seu ensino*. Porto Alegre: Sulinas, 2012, p. 81-100.

RIBEIRO, C. C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. A estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In.: ARRETCHE, M. (org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2015.

SANTOS, M. P. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF*, Rio de Janeiro, n. 7, 2003.

SANTOS, M.P.; SANTIAGO, M. C. As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v.3, n.2, pp.548-562, set.mar. 2010/2011.

SANTOS, R. M. S.; DIDIER, A. R.; VIEIRA, E. M.; ALFONZO, N. R. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 229-250.

SAPIO, G. A LDB e a constituição brasileira de 1988: os dois pilares da atual legislação educacional nacional. *Revista Jurídica Eletrônica da IUNIB*, Belo Horizonte, nov., 2011. Disponível em: <[http://www.iunib.com/revista\\_juridica/2010/11/19/a-ldb-e-a-constituicao-brasileira-de-1988-os-dois-pilares-da-atual-legislacao-educacional-nacional/](http://www.iunib.com/revista_juridica/2010/11/19/a-ldb-e-a-constituicao-brasileira-de-1988-os-dois-pilares-da-atual-legislacao-educacional-nacional/)> Acesso em: 03 abr. 2015.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 7-15.

SILVA, T.T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica: Belo Horizonte, 2009.

XAVIER, G. P. M; CANEN, A.; Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 3, p.57, set./dez. 2008.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação: na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, v. 10, p. 171-189, 2010.

Recebido em março de 2015.  
Aprovado em janeiro de 2016.