

Perspectivas conceituais sobre o multiculturalismo e a educação multicultural: uma investigação do campo¹

M Ayaz Naseem*

Resumo

A noção de multiculturalismo e políticas multiculturais em suas várias articulações tem sido de grande importância para a elaboração e implementação de políticas educacionais, currículo e educação de professores no Canadá. Este artigo investiga perspectivas conceituais com as quais os docentes e profissionais engajados em pesquisa educacional buscam entender as dinâmicas das políticas de multiculturalismo. Estas perspectivas incluem (mas não estão limitadas a): perspectivas de multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal e liberal de esquerda, multiculturalismo crítico, educação antirracismo e educação antiopressão. Elas não representam a totalidade das possibilidades de perspectivas utilizadas pelos docentes e profissionais da área. Além disso, não são monolíticas e/ou consensuais, uma vez que existem debates internos e intrínsecos a elas que exigem esforços de investigação sobre o tema.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Perspectivas conceituais. Multiculturalismo crítico. Educação antirracismo. Educação antiopressão.

1 INTRODUÇÃO

Há 40 anos, Pierre Elliot Trudeau, Primeiro Ministro do Canadá, anunciou a política de multiculturalismo no chão da Câmara dos Comuns. Desde então, esta política começou a ser vista como parte integral não apenas dos debates sobre políticas no Canadá, mas também como um marco dos discursos de identidade canadense. Embora a educação no Canadá seja um tema de nível provincial, ela não tem estado imune à influência das políticas de multiculturalismo nacionais e aos debates ao seu redor. A maioria das províncias tem incorporado a política em seus sistemas educacionais, em diferentes graus. De uma maneira ou de outra, a noção de multiculturalismo em suas várias articulações tem tido um papel central na elaboração e implementação de políticas educacionais, currículos e educação de professores no Canadá, entre outros fatores.

Apesar da prevalência do multiculturalismo em quase todas as esferas de vida no Canadá, não existe um consenso sobre a definição de seu conceito. De maneira geral, tem-se entendido como um conceito de política pública, ideologia, diversidade cultural ou um conceito acadêmico quase analítico (LI, 1999). No

¹ Professor Associado do Departamento de Educação da Concordia University; Concordia University, 1455 de Maisonneuve Blvd. West, Montreal, Québec, H3G 1M8, Canadá; ayaz.naseem@education.concordia.ca

Québec há uma rejeição oficial à noção de multiculturalismo, baseada no fato de que ele não reflete a realidade cultural do povo quebequense. Seu equivalente em termos de política e educação é a ideia de “interculturalismo”, que enlaça várias culturas por meio do laço comum da língua francesa. Como o escopo deste artigo não permite aprofundar os aspectos de definições dessa questão, neste texto será usada a noção de multiculturalismo em sentido generalizado.

Este artigo realiza uma investigação sobre várias perspectivas conceituais a partir das quais docentes e profissionais da área, envolvidos com pesquisa e prática educacional, tentam compreender as dinâmicas da política de multiculturalismo. Estas perspectivas incluem: multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal e liberal de esquerda, multiculturalismo crítico, educação antirracismo e educação antiopressão. Deve ser mencionado que estas perspectivas não representam a totalidade das perspectivas utilizadas pelos docentes e profissionais. Ainda, é importante lembrar que estas perspectivas não são monolíticas e/ou consensuais e que há debates internos e intrínsecos para elas que exigem esforços de pesquisa distintos.

Existe uma literatura considerável que procura explicar o potencial da educação para abordar temas relacionados ao multiculturalismo, interculturalismo e diversidade nas escolas canadenses. Esse corpo de obras acadêmicas emana de diversos focos conceituais sobre o multiculturalismo: liberal (KYMLICKA, 2007), liberal de esquerda, crítico, antirracismo (MANSFIELD; KEHOE, 1994; DEI; BRADFORD, 1999; DEI, 1999; CAR; KLASSEN, 1997; BONNET; CARRINGTON, 1996) e antiopressão (KUMASHIRO, 2002). Estas perspectivas operam em distintos níveis de análise, tais como construção teórica (KYMLICKA, 2007; HALE, 1997; DJEBRANE, 2007; HENG-BORKHORST, 2007), análise de políticas (KYMLICKA, 2007; LI, 1999; MOSQUERA; MOSQUERA, 2005; CARR, 1999, CARR; KLASSEN, 2007), ensino e aprendizagem (WINCHESTER, 2008; MATUK; RUGGIRELLO, 2007; JACOB, 1995; MCKAY; SAKYI, 1994; GILBORN, 1996; LI, 1999; SALILI, 2003; YOUNG; BUCHANAN, 1996; ELBAZ-LUWISCH, 2004; GHOSH, 2004), temas relacionados à identidade (HARPER, 1997; RIVIERE, 2005; HASSMANN-HOWARD, 1999; ST. DENIS, 2007), cidadania (HEATH, 2002; STRICKLAND, 2010; APONUIK; BRUNO-JOFRE, 2002; JOHNES, 2000; MARTINS, 2008; SEARS; HUGHES, 1996), currículo (GHOSH, 2008), avaliação, implementação e métricas (LEVIN, 2008; UNGAR, 2007; HILL-JACKSON, 2007). De maneira similar, este corpo de literatura emprega várias abordagens metodológicas, como *surveys* e outras metodologias quantitativas, investigações de narrativa, análises documentais, etnografias, etc.

A literatura mencionada anteriormente toma a era Trudeau de políticas multiculturalistas como ponto de partida para examinar como várias províncias têm adaptado e implementado a política oficial em seus programas educacionais. Uma revisão inicial desta literatura mostra que a maioria do trabalho vem sendo desenvolvido em áreas como identidade, cidadania e aspectos pedagógicos do

multiculturalismo e da educação, seguidos por análises da história e das políticas. Em termos geográficos, a maioria dos estudos compreendidos por essas obras está centrado em Ontário e, em menor grau, na Columbia Britânica. Há relativamente menos estudos que tomam a Província do Québec como seu ponto principal de análise (GHOSH; ZINAMN; TALBANI, 1995; GHOSH, 2004; BOUCHARD, 2009; BELHACHMI, 1997; MARTINS, 2008; MCANDREWS; LAMARRE, 1996; NASEEM, 2007). Na seção a seguir, serão investigadas algumas das principais perspectivas responsáveis por fornecerem as referências conceituais para estes estudos.

2 MULTICULTURALISMO LIBERAL

Como modelo conceitual, o multiculturalismo liberal está primariamente preocupado com a relação entre o indivíduo e o estado no contexto geral da diversidade e o multi/interculturalismo. No contexto canadense, os defensores do multiculturalismo cultural se focam nas respostas do Estado e das instituições sociais às demandas complexas e entrecruzadas de uma população crescentemente diversificada. Tomando o pluralismo nos assuntos políticos e sociais como uma característica necessária de uma sociedade liberal e considerando os indivíduos como atores autônomos, o principal argumento dessa corrente é que as complexidades da população crescentemente diversificada do Canadá despontarão nos tribunais de justiça e nas legislações provinciais e federais, resultando em regras e direitos políticos e sociais tanto para os grupos minoritários quanto para os majoritários (KYMLICKA, 2007). Essa linha de raciocínio confia amplamente no trabalho do Estado liberal democrático para argumentar que o Estado existente e as instituições políticas são as arenas em que se abordarão as tensões inerentes a uma população diversificada.

Em outras palavras, o multiculturalismo liberal é baseado na crença de que existe uma igualdade natural entre membros de grupos diferentes (dominante e subordinado) em uma determinada sociedade. A partir disso, os liberais multiculturalistas argumentam que a ausência da igualdade entre estes grupos ocorre somente em razão da relativa falta de oportunidades sociais, econômicas e educacionais. Esta linha de argumentação presume que o sistema pode ser reformado e, uma vez que isso ocorra, estas desigualdades irão desaparecer.

3 MULTICULTURALISMO LIBERAL DE ESQUERDA

Ao mesmo tempo que compartilha algumas bases epistemológicas com o multiculturalismo liberal, o multiculturalismo liberal de esquerda se diferencia em razão da crença de que a corrente anterior ofusca as diferenças entre etnias, raças, gêneros e outros grupos culturais na sociedade. O multiculturalismo liberal de esquerda coloca a diferença em primeiro plano, sem contextualizá-la em situações históricas e culturais nas quais ela é constituída. Assim, a diferença é entendida

como uma significação *histórica* da experiência e posicionamento do sujeito, tornando-se, nesse sentido, uma essência ou um marcador essencializador. O sujeito desta essência é entendido como alguém que tem um privilégio epistêmico que apenas o sujeito pode ter. A experiência vivida do sujeito se torna o único critério para a voz que pode contar as histórias dos sujeitos, o cartão e a credencial para a identidade dele. Embora a localização, a posição e a experiência do sujeito em termos de raça, gênero, classe, sexualidade, história, etc. sejam assumidamente importantes no entendimento geral da questão, de acordo com o multiculturalismo liberal de esquerda esses fatores devem estar abertos a interrogações para revelar as influências ideológicas e/ou discursivas que os afetam.

Contudo, argumenta-se que essa perspectiva não garante que todas as vozes do grupo sejam igualmente ouvidas. Como frequentemente acontece, alguns membros poderosos do grupo que passou por um processo de marginalização se apropriam da voz em nome do privilégio epistêmico e a apresentam como a voz do grupo inteiro. Os membros marginalizados de grupos como as mulheres, por exemplo, não são frequentemente representados. Assim, em uma sociedade diversa, o diálogo entre os grupos é, muitas vezes, o diálogo entre os membros poderosos dos grupos dominantes e subordinados, quando muito.

4 MULTICULTURALISMO CONSERVADOR

O multiculturalismo conservador é baseado na crença de que as sociedades multiculturais devem almejar um pluralismo que promova uma cultura comum rica. Essa perspectiva, segundo o que se diz, forneceu a referência principal para o modelo americano de *melting pot* (algo como um “caldeirão de culturas”)², no qual se espera que os grupos culturais se desvinculem de suas identidades distintivas, cultura, linguagem e valores para se fundirem à cultura hospedeira maior. Em outras palavras, tal perspectiva se baseia na ideia de que as populações de imigrantes devem aceitar os valores e as práticas sociais da sociedade hospedeira para que a sociedade funcione de maneira harmoniosa. Para os adeptos dessa corrente, o principal propósito da imigração, e, portanto, do multiculturalismo, é a promoção do crescimento econômico.

Alguns defensores dessa escola de pensamento (RAVITCH, 1991) têm argumentado que aqueles que imigram devem deixar para trás seus valores, já que estes fazem parte precisamente do sistema de valores que eles decidiram abandonar. Esta perspectiva se opõe aos modelos de educação multicultural, argumentando que eles pregam o relativismo, ou seja, que nenhum grupo possui o direito de julgar nenhum grupo. Para além disso, rejeitam o que é por eles compreendido como multiculturalismo relativista, com base na crença de que todas as sociedades devem ter um conjunto básico de valores sobre os quais se baseia e se estabelece a noção de certo e errado.

A perspectiva do multiculturalismo conservador é frequentemente criticada por ter caráter assimilacionista ou, no máximo, acreditar que os grupos étnicos sejam apêndices à cultura dominante, além de promover uma visão consensual supérflua sobre cultura e sociedade. No contexto geral da educação, esta perspectiva advoga um modelo educacional estandardizado que é, com frequência, baseado na epistemologia, na ética e no sistema de valores dominantes, busca um povo harmônico e um ideal de uma unidade nacionalista consensual.

5 MULTICULTURALISMO CRÍTICO

O multiculturalismo crítico surgiu como um discurso contrário às articulações dominantes do liberalismo e do multiculturalismo liberal de esquerda. Embora um grande número de docentes que trabalham nessa tradição (GHOSH, 2004; SLEETER, 2000; EGBO, 2009) operem a partir de uma base freireana, outros como McLaren (2000), Giroux (2000), Durate e Smith (2000) também se apoiam no pós-estruturalismo foucaultiano, no antirracismo e no feminismo pós-moderno. Na sua nuance freireana, o multiculturalismo crítico procura desafiar o ponto de vista burguês branco-anglo-americano hegemônico sem, no entanto, tornar-se ingenuamente idealista (DUARTE; SMITH, 2000, p. 18). Na sua orientação freire-foucaultiana, o multiculturalismo crítico objetiva desenvolver a escola enquanto local, a partir do qual as construções hegemônicas e assimilacionistas do conhecimento e as práticas pedagógicas possam ser desafiadas e eventualmente minadas. É importante destacar que o multiculturalismo crítico é cético em relação à tentativa de o multiculturalismo liberal criar diálogos sociais sem verdadeiramente estabelecer condições com as quais as partes possam participar do diálogo de maneira igualitária. Como apontado por Duarte e Smith (2000, p. 18-19),

[...] uma síntese Freire/Foucault permite ao multiculturalismo crítico reconhecer que, embora esta perspectiva tenha o potencial para ser libertadora, o diálogo também possui o potencial para ser um veículo para reforçar normas e regras de comunicação; embora ela tenha a capacidade de ser libertadora, o diálogo é frequentemente um mecanismo para desviar o consenso e silenciar a diferença.

Entretanto, a postura anti-diálogo do multiculturalismo crítico liberador – baseado na teoria crítica antifascista da Escola de Frankfurt, na noção de liberdade negativa de Isaiah Berlin e na noção de fronteira de Rosaldo – não é uniformemente adotada por todos os pesquisadores que trabalham no campo. Como mencionado anteriormente, vários educadores e docentes do multiculturalismo crítico proeminentes ainda acreditam no poder e na importância do diálogo, da introspecção e do aumento de conscientização como veículos para negociar e reafirmar a diversidade em sociedades multiculturais.

Os defensores do multiculturalismo crítico argumentam que a fé liberal nas instituições do Estado liberal democrático é equivocada. A história das relações étnicas e raciais em países como os Estados Unidos, Reino Unido e Canadá é citada para argumentar que as instituições existentes não têm sido capazes de lidar com os assuntos relacionados à diversidade de maneira justa e igualitária, em razão das relações de poder desiguais nessas sociedades (GIROUX, 2000; MCLAREN, 2000). Essa linha de argumentação sugere que as concepções dominantes e monoculturais de história e sociedade, as quais são etnocêntricas ou até racistas, precisam ser rejeitadas. Sugere-se, ainda, que apenas um modelo baseado em uma análise crítica das relações de poder na sociedade pode fornecer alguma perspectiva para abordar as questões relativas à diversidade na sociedade.

6 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação antirracista está focada na ideia de raça e intersecções das diferenças sociais (classe, gênero, raça e etnia) para questionar as relações de poder na escola e na sociedade (DEI, 1999). Ela reconhece a importância da experiência pessoal e as realidades vividas como fonte de conhecimento, explorando as perspectivas dos diferentes grupos na sociedade. A educação antirracista compartilha a orientação neomarxista e a base epistêmica crítico-teórica dos multiculturalistas críticos. Assim como o multiculturalismo crítico, essa corrente pretende politizar a educação para desvelar as raízes sociais, econômicas e estruturais da desigualdade em uma dada sociedade. Da mesma forma que as perspectivas do multiculturalismo crítico, a educação antirracista objetiva fornecer aos alunos espaços nos quais eles possam adquirir/desenvolver agência política, capacitando-os para desafiar a distribuição econômica e social iníqua de recursos (FLERAS; ELLIOT, 1994).

Enquanto a perspectiva do multiculturalismo crítico se baseia na ideia de classe como uma ferramenta analítica, a perspectiva da educação antirracista empunha a noção de raça como um robusto e compreensivo conceito analítico e explanatório. Contudo, é importante destacar que esta perspectiva compreende o racismo não apenas como um preconceito pessoal. A educação antirracista toma o racismo como estrutural, institucional, incorporado e conceitual. Para os pesquisadores dessa tradição, a educação não deve apenas fornecer explicações alternativas, mas ajudar a procurar meios alternativos para realizar mudanças sociais.

7 EDUCAÇÃO ANTIOPRESSÃO

Finalmente, a educação antiopressão, enquanto modelo conceitual, é fundamentada na noção de que a educação tradicional pode, na verdade, contribuir para a opressão nos contextos social e educacional. Em outras palavras, algumas

das chamadas reformas educacionais podem mascarar as opressões que necessitam ser desafiadas.³ Os defensores da educação antiopressão (KUMASHIRO, 2002; SCHICK; ST. DENIS, 2003) argumentam em favor de um foco na mudança da maneira como se pensa e se envolve com diversos aspectos educativos, desde o currículo e a pedagogia até a cultura escolar e as atividades, estrutura institucional e políticas. Mais importante, a aplicação da educação antiopressão em relação aos assuntos sobre diversidade sugere que tomar os grupos dominantes e minoritários como entidades monolíticas é um erro.

Opressões de diferentes tipos estão presentes em várias intersecções da marginalidade (gênero, preferência sexual, raça, classe, etc), tanto nos grupos minoritários quanto majoritários. Estas opressões estão articuladas por meio de vários mecanismos, como o currículo, livros didáticos, estratégias pedagógicas, etc. Estes mecanismos e a maneira como eles contribuem para várias opressões são precisamente os focos que devem ser analisados pelos pesquisadores da diversidade. Para essa perspectiva, a crença de que a educação deve almejar desafiar várias formas de opressão ocupa um papel central, incluindo, entre elas, o racismo, a discriminação de classe, o sexismo, o heterossexismo, o antisemitismo, o abléismo, o colonialismo, entre outros “ismos” (KUMASHIRO, 2002).⁴ Similarmente, argumenta-se que não há apenas uma única forma de educação antiopressão, pois esse campo é amplo e acolhe qualquer abordagem educacional que efetivamente desafie diferentes formas de opressão. Essa perspectiva se baseia em múltiplas tradições intelectuais e pretende juntar discernimentos práticos e teóricos de tradições como o feminismo, teoria crítica e pedagogia, teoria *queer*, teoria pós-colonial e outros movimentos direcionados à justiça social.

Conforme avança, o campo da educação antiopressão problematiza constantemente suas próprias perspectivas e práticas através da busca de novas perspectivas, reconhecendo que qualquer abordagem educacional – até a sua própria – pode tornar algumas mudanças possíveis, mas outras impossíveis.⁵

A educação antiopressão se baseia em corpos de literatura acadêmica focados em:

- a) educação para o outro;
- b) educação sobre o outro;
- c) educação crítica ao privilégio e discriminação do outro;
- d) educação transformadora de alunos e da sociedade.

8 CONCLUSÃO

Desde quando Pierre Elliot Trudeau introduziu a política de multiculturalismo no Canadá, houve um aumento significativo da diversidade. Há uma impressão

geral de que a política de multiculturalismo canadense funcionou bem; ao mesmo tempo, tem sido objeto de escrutínio e crítica social e acadêmica.

Uma medição de veracidade da política multicultural do Canadá é o fato de que ela forneceu a linguagem e o espaço no qual os debates sociais e contestações sobre coexistência e direitos multiculturais têm ocorrido em quase todos os níveis da sociedade canadense. As salas de aula canadenses são microcosmos da sociedade canadense, e essas tensões de debates e contestações também encontraram seu caminho no sistema educacional. Nesse nível, a política e os debates subsequentes têm sido amplamente fundamentados pelas articulações liberais e liberais de esquerda do multiculturalismo. No entanto, alguns acreditam que nos últimos cinco anos o discurso conservativo sobre o multiculturalismo tenha progredido no discurso da política canadense.

As perspectivas conceituais discutidas anteriormente fornecem alguns entendimentos sobre as diversas maneiras com as quais as problemáticas relacionadas à diversidade podem ser compreendidas. Estas perspectivas são localizações intelectuais ou modelos de consciência, cada qual com suas questões normativas, respostas e soluções para sociedades pluralísticas como o Canadá. Embora seja bastante claro que, para o futuro próximo, não haverá nenhuma mudança transformadora no panorama institucional e estrutural do Canadá, como sugerido pelos defensores da educação crítica e antirracista, é também claro que as discussões sobre o pluralismo e o multiculturalismo a partir destas perspectivas redefinirão constantemente este panorama, evocando questões e desafiando o conjunto de questões normativas e prescrições que outras perspectivas advogam. Enquanto houver espaço para discussões e contestações, a esperança para uma resolução pacífica das tensões culturais jamais será apenas um sonho.

Conceptual perspectives on multiculturalism and multicultural education: A survey of the field

Abstract

The notion and policy of multiculturalism in its various articulations has been instrumental in the overall design and implementation of educational policies, curricula, and teachers education in Canada. This essay surveys conceptual perspectives from which scholars and practitioners engaged in educational research and practice attempt to understand the dynamics of the multiculturalism policy. These perspectives include (but are not limited to): conservative multiculturalism, liberal and left-liberal multiculturalism, critical multiculturalism, anti-racist education and the anti-oppressive education perspectives. These do not represent the entire range of perspectives that scholars and practitioners employ. Furthermore, these are not monolithic and/or consensual perspectives. There are debates internal and intrinsic to these perspectives that require separate research endeavors.

Keywords: Multiculturalism. Conceptual perspectives. Critical multiculturalism. Anti-racist education. Anti-oppressive education.

Notas explicativas:

¹ Este artigo foi inicialmente publicado em *Canada Issues*, Spring 2011, uma publicação da Association of Canadian Studies. Agradeço a permissão para republicar o texto.

² Comentário entre parênteses agregado pela tradutora.

³ Disponível em: <www.antioppressiveeducation.org>.

⁴ Disponível em: <www.antioppressiveeducation.org>.

⁵ Disponível em: <www.antioppressiveeducation.org>.

REFERÊNCIAS

APONUIK, Natalia; BRUNO-JOFRE, Rosa. **Educating citizens for a pluralistic society**. Winnipeg: University of Manitoba, 2002. 251 p.

ARSHAD-AYAZ, Adeela. **Why teaching multicultural education fails in addressing issues of diversity?** Artigo apresentado em 38th Annual Meeting of Canadian Society for the Study of Education (CSSE). Montreal, Canadá. 28 de maio – 04 de junho de 2010, 2010a.

_____. Representation of First Nations and visible minorities in Quebec textbooks. In: INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR RESEARCH ON TEXTBOOKS AND EDUCATIONAL MEDIA 10., Montreal. **Annals...** Montreal, 2010b.

BELHACHMI, Zakia. Multiculturalism and Interculturalism in Quebec: Between Myth and Reality. Montreal: Public Records, 1997. 16 p.

BLADES, David. **Procedures of power and curriculum change: Foucault and the quest for possibilities in science education**. New York, Washington, DC: Peter Lang, 1997. 290 p.

BONNETT, Alastair; CARRINGTON, Bruce. Constructions of Anti-Racist Education in Britain and Canada. **Comparative Education**, v. 32, n. 3, p. 271-288, nov. 1996.

BOUCHARD, Nancy. Living Together with Differences: Quebec's new Ethics and Religious Culture Program. **Education Canada**, v. 49, n. 1, p. 60-62, Winter, 2009.

CARR, Paul; KLASSEN, Thomas. Different Perceptions of Race in Education: Racial Minority and White Teachers. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation**, v. 22, n. 1, p. 67-81, Winter, 1997.

CARR, Paul. Transforming the institution, or institutionalizing the transformation?: Anti-racism and equity in education in Toronto. **McGill Journal of Education**, v. 34, n. 1, p. 49-77, Winter, 1999.

CUMMING, Alister; MCKAY, Ronald; SAKYI, Alfred. Learning Processes in a Canadian Exchange Program for Multicultural, Anti-Racist Education. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation**, v. 19, n. 4, p. 399-417, Autumn, 1994.

DEI, George; BRADFORD, K. Anti-racism education: theory e practice. **Canadian Social Studies**, v. 34, n. 1, p. 165-166, 1999.

DEI, George. Knowledge and Politics of Social Change: The Implication of Anti-Racism. **Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 3, p. 395-409, set. 1999.

DJEBRANE, Mohammed et al. Awareness about Different Cultural Groups: A Review of Narrative & Experience in Multicultural Education. **Multicultural Education**, v. 14, n. 4, p. 62-63, Summer, 2007.

DUARTE, Eduardo; SMITH, Stacy. Multicultural education-What for? In: _____ (Org.). **Foundational Perspectives in Multicultural Education**. New York: Longman, 2000.

EGBO, Benedicta. **Teaching for diversity in Canadian schools**. Toronto: Pearson Prentice Hall, 2009. 272 p.

ELBAZ-LUWISCH, Freema. How is Education Possible When There's a Body in the Middle of the Room? **Curriculum Inquiry**, v. 34, n. 1, p. 9-27, Spring, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: The critical study of language**. London, New York: Longman, 1995. 591 p.

_____. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992. 272 p.

FLERAS, Augie; ELLIOTT, Jean Leonard. **Unequal Relations: An Introduction to Race, Ethnic, and Aboriginal Dynamics in Canada**. Toronto: Pearson, 1994. 425 p.

GHOSH, Ratna. Canada: A Multicultural Policy. In: ROTHBERG, Iris (Org.) **Education Reform around the Globe: Balancing Tradition and Change**. Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group, 2004.

GHOSH, Ratna; ZINMAN, Rosalind; TALBANI, Abdulaziz. Policies Related to the Education of Cultural Communities in Quebec. **Canadian Ethnic Studies**, v. 27, n. 2, p. 18-31, 1995.

GILBORN, David. Student Roles and Perspectives in Antiracist Education: A Crisis of White Ethnicity? **British Educational Research Journal**, v. 22, n. 2, p. 165-179, 1996.

GIROUX, Henry. Insurgent Multiculturalism and the promise of Pedagogy. In: DUARTE, Emanuel; SMITH, Stacy (Orgs.). **Foundational Perspectives in Multicultural Education**. New York: Longman, 2000.

HALE, Sylvia. Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education. **The Canadian Review of Sociology and Anthropology**, v. 34, n. 2, p. 228-230, 1997.

HARPER, Helen. Difference and diversity in Ontario schooling. **Canadian Journal of Education**, v. 22, n. 2, p. 192, Winter, 1997.

HASSMANN-HOWARD, Rhoda. "Canadian" as an Ethnic Category: Implications for Multiculturalism and National Unity. **Canadian Public Policy/Analyse de Politiques**, v. 25, n. 4, p. 523-537, dez. 1999.

HEATH, Joseph. Citizenship education and diversity. **Education Canada**, v. 42, n. 3, p. 4-7, 2002.

HENG-BORKHORST, Wendy. Multiculturalism's narratives in Singapore and Canada: exploring a model for comparative multiculturalism and multicultural education, **Journal of Curriculum Studies**, v. 39, n. 6, p. 629-658, 2007.

HILL-JACKSON, Valerie. Having Our Say about Multicultural Education. **Kappa Delta Pi Record**, v. 43, n. 4, p. 174-81, Summer, 2007.

JACOB, Brian. Defining Culture in a Multicultural Environment: an Ethnography of Heritage High School. **American Journal of Education**, v. 103, n. 4, p. 339-376, 1995.

JOHNES, Beryle. Multiculturalism and Citizenship: The Status of "Visible Minorities" in Canada. **Canadian Ethnic Studies**, v. 32, n. 1, p. 111-125, 2000.

JØRGENSEN, Marianne; PHILLIPS, Louise. **Discourse analysis as theory and method**. London: Sage Publications, 2002. 230 p.

KUMASHIRO, Kevin. **Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive Pedagogy**. New York: Routledge, 2002. 224 p.

KYMLICKA, Will. **Multicultural Odysseys: Navigating the New International Politics of Diversity**. Oxford: Oxford University Press, 2007. 384 p.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics**. London, New York: Verso, 2001. 198 p.

LEVIN, Ben. Moving Away from the Common School? **Papers on Contemporary Issues in Education Policy and Administration in Canada**, p. 33-34, 2008.

LI, Peter. The Multiculturalism Debate. In: LI, Peter (Org.). **Race and Ethnic Relations in Canada**. Oxford: Oxford University Press, 1999. 424 p.

MANSFIELD, Earl; KEHOE, John. A Critical Examination of Anti-Racist Education. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation**, v. 19, n. 4, p. 418-430, Autumn, 1994.

MARTINS, Isabel. Learning to love together: The contribution of intercultural education, **European Journal of Education**, v. 43, n. 2, p. 197-206, 2008.

MATUK, Lucia; RUGGIRELLO, Tina. Culture Connection Project: Promoting Multiculturalism in Elementary Schools. **Canadian Journal of Public Health**, v. 98, n. 1, p. 26-9, 2007.

MCANDREW, Marie; LAMARRE, Patricia. The integration of ethnic minority students fifteen years after Bill 101: linguistic and cultural issues confronting Quebec's French language schools. **Canadian Ethnic Studies**, v. 28, n. 2, p. 40-63, 1996.

MCLAREN, Peter. White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism. In: DUARTE, Eduardo; SMITH, Stacy (Org.). **Foundational Perspectives in Multicultural Education**. New York: Longman, 2000.

MODOOD, Tariq. **Multiculturalism**. London: Polity Press, 2007. 160 p.

MOSQUERA, Katia; MOSQUERA, Maura. Is The Millennium Goal on Education Tackling the Ethical Requirements of a Diverse and Multicultural World? **Convergence**, v. 38, n. 3, p. 69-74, 2005.

NASEEM, M. Ayaz. **Breaking new grounds**: Critical discourse analysis as a methodological framework for textbook analysis. Enviado a Georg-Eckert-Institut Für Internationale Schulbuchforschung. Braunschweig, 2008.

_____. Critical Discourse Analysis as a Methodological Framework for Textbook Analysis. In: INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR RESEARCH ON TEXTBOOKS AND EDUCATIONAL MEDIA, 9., 2009. Santiago de Compostella. Anais... Santiago de Compostella. 2009.

_____. **Education and gendered citizenship in Pakistan**. New York: Palgrave-McMillan, 2010. 190 p.

_____. Reasonable Accommodation or Ressentiment? Consequences for Teaching and Learning in Quebec Classrooms. **Canadian and International Education Journal**, 2007. Special Issul.

RAVITCH, Diane. Multiculturalism: E pluribus Plures. **American Scholar**, v. 60, n. 3, p. 337-354, 1991.

RIVIERE, Dominique. Identities and intersectionalities: performance, power and the possibilities for multicultural education. **Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance**, v. 10, n. 3, p. 341-354, 2005.

SALILI, Farideh. **Teaching, Learning, and Motivation in a Multicultural Context (Research in Multicultural Education and International Perspectives)**. Greenwich: Information Age Publishers, 2003. 416 p.

SCHICK, Carol. Keeping the ivory tower white: Discourses of racial domination. **Canadian Journal of Law and Society**, v. 15, n 2, p. 71-90, 2000.

SCHICK, Carol; ST. DENIS, Verna. What makes anti-racist pedagogy in teacher education difficult: Three popular mythologies. **Alberta Journal of Educational Research**, v. 49, n. 1, p. 55-69, 2003.

SEARS, Alan; HUGHES, Andrew. Citizenship Education and Current Educational Reform. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation**, v. 21, n. 2, p. 123-142, 1996.

SLEETER, Christine. Multicultural education, social positionality, and whiteness. In: DUARTE, Eduardo; SMITH, Stacy (Org.). **Foundational Perspectives in Multicultural Education**. New York: Longman, 2000.

ST. DENIS, Verna. Aboriginal Education and Anti-Racist Education: Building Alliances across Cultural and Racial Identity. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation**, v. 30, n. 4, p. 1068-1092, 2007.

STRICKLAND, Jim. Toward Educative Communities. **Natural Life**, p. 36-37, maio/jun. 2010.

UNGAR, Michael. The Beginnings of Resilience: a View Across Cultures. **Education Canada**, v. 47, n. 3, p. 28-32, 2007.

WINCHESTER, Ian. Do we still need tenure? **Journal of Educational Thought**, v. 44, n. 1, p. 1-4, Spring, 2008.

YOUNG, Jon; BUCHANAN, Nancy. Antiracist/Multicultural Teacher Education: A Focus on Student Teachers. **Alberta Journal of Educational Research**, v. 42, n. 1, p. 60-64, 1996.

