

O Multiculturalismo Liberal de Kymlicka na Educação Canadense e o Contexto Brasileiro

Wilson Alves de Paiva¹

David Scott¹¹

Dianne Gereluk¹¹

¹Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO – Brasil

¹¹Universidade de Calgary (UofC), Calgary/AB – Canadá

RESUMO – O Multiculturalismo Liberal de Kymlicka na Educação Canadense e o Contexto Brasileiro. Este artigo busca explorar as ideias de Will Kymlicka (1998; 2007; 2015) em torno de como o multiculturalismo liberal influenciou as respostas à diversidade no cenário educacional canadense e suas possíveis contribuições ao contexto brasileiro. Ao explorar alguns estudos de caso do Canadá envolvendo escolas de herança linguística com financiamento público e programas afrocêntricos, os autores procuram mostrar como o multiculturalismo liberal desloca os temas de debates educacionais de um foco sobre a prática particular de professores em sala de aula para uma reestruturação da política educacional para lidar com as necessidades únicas de diferentes grupos étnico-culturais na sociedade. Ao realizar conexões com os contextos educacionais brasileiros, o texto destaca alguns dos desafios únicos de introduzir políticas inspiradas no multiculturalismo liberal no Brasil.

Palavras-chave: **Multiculturalismo Liberal. Diversidade Cultural. Políticas Educacionais.**

ABSTRACT – Examining Canadian and Brazilian Educational Policy Through the Lens of Kymlicka's Liberal multiculturalism. This paper tries to explore the implications of Will Kimlicka's (1998; 2007; 2015) theorizing on liberal multiculturalism for educational policy in Canada and Brazil. Through exploring a series of case studies from Canada, including publicly funded heritage language schools and Afrocentric programs, we try to show how liberal multiculturalism shifts the terms of educational debates away from a focus on the particular classroom practice of teachers, towards restructuring educational policy to address the unique needs of different ethno-cultural groups in society. Making ongoing links to Brazilian educational contexts, we highlight some of the unique challenges of introducing policies inspired by liberal multiculturalism in Brazil.

Keywords: **Liberal Multiculturalism. Cultural Diversity. Educational Policies.**

Introdução

Cada vez mais, iniciativas curriculares pelo mundo têm enfatizado a necessidade de promover o ensino sob a perspectiva de pessoas que foram tradicionalmente marginalizadas ou excluídas socialmente. Isso tem proporcionado, segundo Banks (2004; 2012), um amplo debate sobre os documentos curriculares, os livros didáticos e as práticas de ensino dos professores em sala de aula, em todo o mundo, sobretudo nos países multiculturais, como o Canadá. Dentro do contexto educacional brasileiro, existe uma ênfase cada vez maior em auxiliar educadores e estudantes a apreciar melhor e a valorizar a natureza de perspectivas e experiências afro-brasileiras e indígenas. Como reflexo desse desenvolvimento, nos últimos quinze anos, o governo brasileiro lançou uma série de iniciativas políticas – incluindo a aprovação de leis em 2003, buscando promover a educação intercultural, a diversidade e o multiculturalismo – as quais foram posteriormente reafirmadas em 2008 com a legislação obrigando educadores a ensinar a história e a cultura das populações afro-brasileiras (Brasil, 2003) e indígenas (Brasil, 2008).

Tais fatos têm contribuído com uma maior atenção acadêmica sobre a discussão do significado e da natureza de uma educação inter e multicultural em termos de como os sistemas educacionais e os professores deveriam reagir à natureza inerentemente diversa da sociedade brasileira. Muitos acadêmicos que têm contribuído com esse debate adotaram perspectivas críticas e pós-coloniais, as quais procuram enfrentar questões relacionadas a racismo, sexismo e outras formas de preconceito na sociedade brasileira, quase sempre as relacionando aos pressupostos marxistas da luta de classes, das diferenças econômicas etc. (Canen, 2003; Cnen; Grant, 1999; Gonçalves; Silva, 2004; 2006; Candau, 2012; Barbosa, 1997; Silva, 1995). Alguns desses autores criticam a maneira como os liberais desenvolveram modos de pensamento sobre a promoção da diversidade como tendo uma natureza inerentemente conservadora. Em relação a isso, Canen (2007, p. 521) comenta que as abordagens liberais promovem uma “[...] perspectiva folclórica – geralmente percebidas como uma valorização da diversidade, mas sendo insuficientes nos desafios de preconceitos e na construção de diferenças”¹. Apoiando-se em críticos acadêmicos importantes como McLaren (2000) e Peters (2005), Canen discute que o multiculturalismo pós-colonial crítico, ao contrário, tem o poder de auxiliar os estudantes a “[...] analisar suas identidades étnicas, criticar mitos sociais que os oprimem, gerar conhecimento baseado na pluralidade de verdades, e construir redes de solidariedade sob os princípios da liberdade, prática social e democracia ativista” (Canen, 2007, p. 521).

Dessa forma, buscando ajudar a enriquecer o quadro acadêmico na literatura brasileira sobre o significado e a natureza da educação multicultural, a seguir pretendemos desafiar a afirmação de que as abordagens liberais para a diversidade cultural são de natureza inerentemente conservadoras e não transformadoras. Para isso, nos baseamos no trabalho do teórico político canadense Will Kymlicka (1998; 2007; 2015) para mostrar como o conceito do multiculturalismo liberal

influenciou profundamente as respostas educacionais à diversidade no Canadá. Como parte dessa discussão, apresentaremos alguns exemplos que ressaltam as formas como o multiculturalismo liberal ajudou a desviar a temática de debates educacionais no Canadá de um foco nas práticas particulares dos professores em sala de aula, organizadas ao redor de uma luta unificada em nome da diversidade (Kymlicka, 2007, p. 79), em direção a uma reestruturação dos sistemas de educação para lidar com necessidades únicas de grupos étnicos e culturais diferentes. Esses estudos de caso destacam as formas como as políticas multiculturais liberais podem resolver a tensão entre o reconhecimento e a acomodação das diferenças culturais dentro de uma escola, mantendo ao mesmo tempo um certo nível de unidade e coesão social. Reconhecendo a diferença da realidade histórica, política e econômica do Brasil, encerraremos o artigo buscando refletir como os princípios do multiculturalismo liberal poderiam contribuir com o debate de forma produtiva no contexto educacional brasileiro, diante de alguns casos ocorridos.

Multiculturalismo Liberal

Para Kymlicka (2012), o multiculturalismo é parte componente dos direitos humanos e imprescindível a uma cidadania democrática, até mesmo para garantir o direito das minorias de viver plenamente na sociedade em que estão inseridas. O autor trabalha com duas categorias: *cidadania e participação cultural*. Com base em autores liberais, como John Rawls e Charles Taylor, Kymlicka defende que a participação política do indivíduo como um todo, na vida social em geral, é questão de cidadania. Já a participação cultural em uma determinada comunidade é questão de escolha e de afinidade. Tal perspectiva é liberal porque, apesar de abraçar a necessidade de direitos desses grupos específicos, também estabelece a necessidade de proteger os indivíduos da arbitrariedade que pode advir desses próprios grupos. Além disso, na América do Norte o termo *liberal* se refere mais ao sentido do *welfare state*, o Estado provedor, na perspectiva keynesiana, influenciada pela Teoria da Justiça de Rawls. Segundo Kymlicka (2007, p. 61), para se compreender a natureza do multiculturalismo liberal, torna-se útil levar em consideração o que é uma *resposta* e uma *reação de oposição*. As cotas são um exemplo de resposta cuja contribuição é notória; enquanto o isolacionismo étnico ou a imposição assimilacionista de um estado-nação seriam exemplos de reação de oposição ao multiculturalismo. Seguindo a linha de raciocínio desse autor, todas as lutas por multiculturalismo possuem em comum uma rejeição do ideal unitário e homogêneo de estado-nação, no qual um único grupo nacional dominante utiliza seu poder sobre o Estado para privilegiar e promover sua própria língua, cultura, história, religião e, enfim, sua visão de mundo.

Dentro do modelo de estado-nação unitário, grupos étnico-culturais não dominantes na sociedade estão submetidos a um conjunto de políticas de construção nacional que visam assimilá-los e, como no caso dos povos indígenas do Canadá e do Brasil, erradicar suas identidades culturais e linguísticas próprias. Políticas de construção nacio-

nal geralmente incluem a criação de um sistema nacional de educação, acompanhado por um currículo padrão que todas as crianças devem aprender e todas as escolas devem seguir. Para impor o propósito de criar um estado-nação homogêneo dentro desse currículo comum imposto pelo governo, a língua, a cultura e a história dos grupos dominantes são promovidas e normatizadas como língua, cultura e história *nacionais* (Gereluk; Scott, 2013). No Canadá, o grupo nacional dominante foi de descendentes dos colonizadores das Ilhas Britânicas (como a Inglaterra e a Escócia), enquanto no Brasil a elite descendente dos colonizadores portugueses conseguiu impor sua língua e tradição cultural sobre a maioria da população. Contrária à própria ideia da democracia racial como a maior virtude da nação brasileira, o quadro social, político e econômico negou historicamente as culturas africanas e indígenas em nome de um estado-nação puramente luso-brasileiro, consolidando uma política de silenciamento dessas comunidades (Nascimento, 1989).

Ao rejeitar esse modelo de estado-nação unitário, Kymlicka (2007) discute que o multiculturalismo liberal se inicia ao repudiar a ideia de que o Estado pertence ao grupo nacional dominante, mas que, pelo contrário, deve pertencer igualmente a todos os cidadãos, independentemente de seu contexto étnico, racial ou cultural. Ao assegurar esse princípio, o Estado tem a responsabilidade de substituir as “[...] políticas de construção nacional assimilacionistas e excludentes por políticas de reconhecimento e acomodação” (Kymlicka, 2007, p. 66). Políticas educacionais inspiradas pelo multiculturalismo liberal podem abranger desde ações para promover maior autonomia e controle às comunidades indígenas sobre a educação e providenciar revisões dos currículos de história nas escolas, até dar maior atenção à participação e à contribuição de grupos étnico-culturais formalmente marginalizados e introduzir programas de educação bilíngue para filhos de descendentes.

Entretanto, isso não significa que Estados como o Canadá, que buscaram políticas multiculturais liberais, devem abandonar totalmente a construção da ideia de nação. Quase todas as escolas no Canadá continuam a exigir que os estudantes aprendam francês em Quebec e inglês nas províncias fora de Quebec, a tomar atitude de respeito, de pé, durante a execução do hino nacional em alto-falantes e a reconhecer feriados nacionais, como o Dia da Recordação (*Remembrance Day*). Tais tentativas de promover maior coesão e união refletem a crença de que uma sociedade democrática não pode sobreviver a não ser que uma cidadania diversificada tenha o meio linguístico de comunicar-se entre si, mantenha algum valor liberal-democrático central em comum e possua uma medida de respeito frente às instituições políticas do país. Assim, ao invés de substituir as políticas de construção de nação, políticas multiculturais as suplementam e as transformam para que a ocorrência da marginalização de grupos minoritários seja menos provável. Como Kymlicka (2007, p. 83) destaca, “[...] a abordagem resultante é melhor descrita como uma em que formas robustas de construção de nação são combinadas e compelidas por formas robustas de direitos das minorias”.

Ao atribuir direitos específicos às minorias, Kymlicka (2007, p. 66-77) declara ainda que a teoria e os princípios do multiculturalismo liberal são altamente diferenciados por grupo, fazendo uma clara distinção entre direitos para minorias étnicas ou de imigrantes e direitos para as populações de minorias nacionais. Kymlicka (1998, p. 30) define minorias nacionais como “[...] culturas historicamente estabelecidas, territorialmente concentradas, e com governos autônomos prévios, cujos territórios foram incorporados ao Estado maior”. Exemplos de minorias nacionais no Canadá incluem os povos indígenas (isto é, povos das Primeiras Nações, Inuit e Métis) e os Québécois (população francófona do Canadá). Mesmo que a relação com os Québécois e com as comunidades indígenas nacionais específicas do Canadá, como os Blackfoot e os Mi’kmaq, seja considerada fundamentalmente diferente para o Estado canadense, tais comunidades têm em comum uma forte crença de que são sócio-fundadores da federação canadense e, portanto, possuem o direito a formas de autonomia territorial, governo autônomo e direitos linguísticos. Ao negociar novos processos políticos, as políticas multiculturais voltadas para minorias nacionais procuram preservar elementos de sua singularidade institucional pré-existente para que elas possam se sustentar como comunidades de distinção linguística e cultural de forma permanente.

No contexto brasileiro, não há minorias nacionais de origem europeia, mas apenas os diversos povos indígenas existentes antes da formação moderna do país, como os Tupi, os Terena, os Potiguara, etc. os quais ainda lutam para manter a autonomia de seus territórios e sua cultura. Os franceses e holandeses estavam presentes no período colonial, mas não permaneceram muito tempo. Tanto os remanescentes desses, quanto os imigrantes do início do século XX – entre eles alemães, espanhóis, suíços, sírios, japoneses, e ucranianos – passaram por um processo de integração à cultura luso-brasileira. Enquanto Friesen (1977) aponta o dilema da marginalidade sofrida por jovens de minorias canadenses que não se integram plenamente (por causa dos enclaves culturais), no Brasil os imigrantes do século XX foram forçados a se integrar culturalmente, de modo que não existem escolas bilíngues exceto as escolas indígenas. Os membros das comunidades imigrantes que quiserem aprender ou desenvolver a língua de seus ancestrais devem procurar escolas especiais de línguas, todas privadas, sem subvenção ou auxílio do governo.

Paralelamente às minorias nacionais, Kymlicka (1998, p. 7) define minorias étnicas como povos que escolheram deixar seus países para iniciar uma nova vida em um novo país. Ao decidir emigrar, tais grupos geralmente entendem que estão entrando em um país com leis e instituições já estabelecidas. Dessa forma, as minorias étnicas, incluindo grupos que vivem no Canadá por diversas gerações, como no caso de descendentes de chineses, indianos e ucranianos, dentre tantos outros, buscam condições mais justas para sua integração no país adotado. Como resultado, sob um quadro multicultural liberal, políticas voltadas para minorias étnicas têm o intuito de reduzir barreiras e estigmas

que limitam a habilidade de participar com totalidade da sociedade em geral e das instituições governamentais. As comunidades brasileiras de origem imigrante guardam certos costumes, tradições e culinária, que se manifestam nos dias de festa ou mesmo no cotidiano, mas nada que os impeçam de participar da vida plena social, uma vez que se acomodaram à cultura luso-brasileira ao longo dos anos.

Com a distinção entre esses dois grupos de minorias em mente, o multiculturalismo liberal não deve, entretanto, ser encarado como “[...] uma única luta unificada em nome da ‘diversidade’”. Em vez disso, deve ser compreendido como: “[...] o resultado de múltiplas lutas de diferentes tipos de grupos étnico-culturais, mobilizando-se por vias legais e administrativas diferentes” (Kymlicka p. 79). Mais adiante, iremos destacar algumas questões educacionais proeminentes que surgiram no Brasil nos últimos anos, para mostrar como um quadro multicultural liberal pode trabalhar para acomodar as necessidades e aspirações únicas de minorias nacionais e étnicas no Brasil.

Instruídas pela teoria e pelos princípios do multiculturalismo liberal, as escolas no Canadá tornaram-se mais transigentes e acolhedoras às minorias étnicas. Por exemplo, escolas com uma grande população muçulmana passaram a reconhecer feriados muçulmanos e criaram espaços dedicados à oração para os estudantes. Sob a compreensão de uma matriz multicultural liberal, essas formas de acomodação deveriam ser promovidas e expandidas para assegurar que minorias étnicas se sintam em casa dentro do sistema público de educação. Assim, minorias étnicas não deveriam sentir a necessidade de se excluir do sistema principal e formar escolas institucionalmente separadas. Apesar de essas acomodações terem sido introduzidas em diversas escolas por todo o Canadá, as exigências de comunidades de minorias étnico-culturais por escolas de diferentes heranças linguísticas, afrocêntricas e religiosas receberam variadas formas de apoio. Na busca de princípios que poderiam guiar formuladores de políticas públicas em resposta a essas controvérsias, uma matriz multicultural liberal proporciona um conjunto claro de diretrizes para escolas de herança linguística e afrocêntricas; porém, isso não ocorre necessariamente para escolas religiosas (Scott; Gereluk, 2016).

Respostas à Diversidade das Minorias Nacionais

Adequações para a Educação de Estudantes Francófonos

As formas como um quadro multicultural liberal responde às minorias nacionais podem ser vistas dentro do contexto canadense quando analisamos a circunstância das acomodações históricas dos falantes de francês em Quebec. Desde 1867, a autoridade sobre a educação e a língua foi delegada ao nível provincial, em que os quebequenses formaram uma maioria demográfica na província de Quebec. Alinhado com os princípios do multiculturalismo liberal, isso permitiu aos quebequenses terem controle sobre todos os mecanismos necessários para

garantir sua continuidade como uma sociedade francófona dentro da província de Quebec (Gereluk; Scott, 2014). Como parte desse quadro político multinacional, o governo de Quebec foi capaz de decretar políticas próprias de construção de nação em paralelo às decretadas por anglófonos no resto do Canadá. Isso incluiu a aprovação de leis que tornaram obrigatório para todos os imigrantes não anglófonos vivendo em Quebec mandarem seus filhos para escolas dentro do sistema francófono principal, o qual assegurou que o francês se mantivesse como a língua dominante e única oficial na província. Sem uma segunda língua nacional, o caso brasileiro garante aos povos indígenas o direito às escolas bilíngues, como veremos a seguir.

Outras políticas educacionais relacionadas à população francófona no Canadá que refletem os princípios do multiculturalismo liberal incluem o direito a canadenses francófonos, vivendo fora da província de Quebec, de mandarem seus filhos para escolas primárias e secundárias de financiamento público, nas quais o ensino ocorre exclusivamente em Francês (Bosetti; Gereluk, 2016). Essas escolas francófonas, que existem dentro de um distrito escolar separado e são governadas por pessoas francófonas, recebem os mesmos níveis de financiamento, se não maiores, que outras escolas públicas. Hoje, a população francófona no Canadá assegurou essas acomodações dentro da Seção 23 da Carta Canadense de Direitos e Liberdades (Canadá, 2014), a qual provê garantias constitucionais à educação da língua francesa para minorias em todas as províncias fora de Quebec.

Por causa de direitos garantidos na Carta de Direitos e Liberdades, pais francófonos no Canadá podem procurar, com sucesso, ações legais para assegurar que as escolas para seus filhos forneçam o mesmo nível de instalações e financiamento que escolas não francófonas. Por exemplo, após uma disputa legal de cinco anos, em abril de 2015, pais de crianças da escola francófona École Rose des Vents, em Vancouver, ganharam um caso na Suprema Corte do Canadá argumentando que as condições nessa escola, incluindo o tamanho e a acessibilidade a recursos da biblioteca, estavam muito atrasadas em comparação às escolas de língua inglesa (CBC News, 2015). Mesmo que a decisão a favor das alegações desses pais tenha chamado a atenção pública, o direito de franco-canadenses a acessar escolas de língua francesa institucionalmente separadas e de financiamento equivalente é um aspecto amplamente aceito não controverso no panorama educacional no Canadá. Esta realidade é bem diferente do que ocorreu no Brasil, principalmente com a proibição de escolas em língua estrangeira imposta pelo Governo de Getúlio Vargas (1930-1945) em sua campanha de *nacionalização* do país, além da política nacionalista do regime militar (1964-1985).

Adequações para a Educação de Estudantes Indígenas

Atualmente, comunidades indígenas no Canadá estão pressionando o governo federal para assegurar os mesmos direitos e níveis de autonomia institucional que a população francófona possui. Segundo

estudo de Bell et al. (2004), escolas em comunidades indígenas no Canadá, que são dirigidas primariamente pela liderança da comunidade local, operam com orçamentos 25% mais baixos do que de escolas dirigidas provincialmente. Alguns críticos discutem que esse nível de defasagem no financiamento levou à queda no desempenho acadêmico dessas escolas, tornando-os muito piores que o de estudantes não indígenas. Por exemplo, a Assembleia dos Povos Indígenas (Assembly of First Nations, 2012) descobriu que apenas 39% dos indígenas com 20 a 24 anos de idade haviam completado o ensino médio, enquanto o percentual era de 87% para canadenses não indígenas da mesma faixa etária. Sob os princípios do multiculturalismo liberal, esse atual estado é inaceitável. Os financiamentos para estudantes indígenas frequentando escolas dentro das reservas devem ser pelo menos igual, se não maior, que o financiamento por estudante de alunos não indígenas.

Adicionalmente à paridade nos níveis de financiamento, um quadro multicultural liberal também apoia o princípio de que populações e comunidades indígenas deveriam ter jurisdição e controle administrativo sobre a educação de seus filhos. Após mais de um século de tentativas de assimilação pelo governo, esse princípio quebraria relações coloniais nas quais o governo federal decide o que é melhor para as populações indígenas. Isso não significa que parcerias entre comunidades indígenas e outras organizações e níveis de governo não possam ser criadas; significa que as comunidades nacionais específicas precisam da capacidade de entrar em acordos particulares sob suas próprias condições, de maneira que respondam às suas necessidades e aspirações específicas.

Influenciado pela teoria e pela prática do multiculturalismo liberal, um dos mais notáveis exemplos a respeito disso inclui a formação do território Nunavut em 1999. Similar às circunstâncias em Quebec, Nunavut, no nordeste do Canadá, foi criado para que os Inuit, povos que compõem uma nação indígena do ártico, pudessem formar uma maioria demográfica dentro de sua terra pátria histórica. Isso permitiu que os Inuit mantivessem um nível de separação institucional que lhes deu uma maior habilidade de preservar e proteger sua língua e sua cultura. Ao conquistar autonomia política e direito à língua, líderes Inuit em Nunavut foram capazes de introduzir um novo ato educacional, focando em assegurar que estudantes recebessem um ensino parcialmente na sua língua tradicional (CBC News, 2011).

Mesmo que outras comunidades indígenas no Canadá não tenham um número suficiente para formar um território político, algumas delas negociaram novos acordos com os governos federal e provincial que aumentaram os níveis de financiamento e autonomia educacionais. Por exemplo, em 1999, comunidades Mi'kmaq criaram seu próprio distrito escolar na província de Nova Scotia, assegurando o direito de administrar a educação dos seus filhos pela primeira vez em um século (Canadian Education Association, 2015). Segundo relatório recente, em 2011, a taxa de graduação de estudantes Mi'kmaq nesse distrito escolar havia sido elevada para 75%, e em 2013, 87% dos estudantes

havam se formado no ensino médio (Mi'kmaw Kiina'matnewey, 2014). Como demonstrado por esses exemplos, ao utilizar princípios do multiculturalismo liberal para guiar respostas educacionais a favor da diversidade para pais e comunidades indígenas, existem oportunidades para elevar os níveis de financiamento e autonomia institucional de maneira que possam melhor assegurar que línguas e culturas tradicionais de nações indígenas específicas sejam transmitidas para a próxima geração de crianças e jovens.

Diversas são as áreas indígenas demarcadas no território brasileiro e, desde 1973, a lei 6.001 já lhes concede o direito de existência e preservação de sua cultura. O Art. 49 assegura que: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira”. Mas a visão paternalista desse período deu lugar a uma perspectiva diferente na Constituição de 1988, na qual os povos indígenas ganham maior autonomia e o status de co-existência numa sociedade diversa. O Art. 231 (Brasil, 1988) afirma que são “[...] reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. De forma complementar, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) afirma em seu Art. 78 (Brasil, 1996): “I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”. Além disso, há o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 para os próximos dez anos, que assegura o direito das comunidades indígenas e quilombolas a articulação de escolas, metodologia e conteúdos próprios.

Respostas à Diversidade das Minorias Étnicas

Programas de Herança Linguística

Dentro do contexto canadense, algumas jurisdições provinciais de educação permitiram que distritos de escolas públicas introduzissem diversas escolas de herança linguística com financiamento integral, onde o ensino ocorre parcialmente em uma língua não oficial (como mandarim, ucraniano, alemão, espanhol ou árabe). Por exemplo, certos distritos escolares em Manitoba oferecem programas bilíngues em Inglês-Ucraniano, Inglês-Hebraico e Inglês-Alemão com fomento integral. Escolas de herança linguística são frequentemente localizadas em grandes centros urbanos e se estendem apenas até o nível básico, após o qual é esperado que os estudantes ingressem no sistema educacional em inglês ou francês. Do ponto de vista político, as questões-chave referem-se a qual direção os números apontam, se os ministérios de educação do Canadá devem formular investimentos políticos para escolas de herança linguística bilíngue e se esses programas devem ser disponíveis desde a educação infantil até o ensino médio. Tais programas não existem no Brasil a não ser pela existência de algumas escolas privadas bilíngues (português-inglês, português-alemão, português-

-japonês etc.) voltadas para as comunidades imigrantes que se interessam em preservar sua língua. Porém, tais iniciativas não contam com o auxílio do Estado, talvez como resquício das políticas nacionalistas de Vargas e da ditadura militar.

Críticos das políticas de opção de escolas de herança linguística argumentam que grupos imigrantes são livres para transmitir suas línguas aos seus filhos por meios particulares; por exemplo, utilizando suas línguas com as crianças em casa e inscrevendo-as em cursos de língua na comunidade. Entretanto, o Estado deve assegurar que estudantes aprendam uma das duas línguas oficiais para que eles possam ser integrados à sociedade canadense e participar integralmente das instituições que operam em francês ou inglês. Essa crítica reflete a crença de que programas de educação bilíngue atrasam, ou impedem totalmente a aquisição da língua dominante (nacional). Sob uma perspectiva multicultural liberal, a falha em aprender completamente uma das línguas oficiais seria um problema, já que poderia levar a sérias marginalizações e desvantagens com possíveis consequências para as próximas gerações (Kymlicka, 1998). Portanto, para que os formuladores de políticas públicas, guiados por perspectivas multiculturais liberais, impedissem a introdução de programas de herança linguística, eles precisariam ter evidências empíricas para apoiar a noção de que tais programas impedem a aquisição de uma língua dominante.

Atualmente, existe uma quantidade relativamente substancial de pesquisas indicando que tais preocupações são extremamente infundadas. Estudos recentes sugerem que programas de herança linguística não somente não impedem a aquisição de uma língua dominante, mas também aumentam a proficiência nesta quando o praticante se torna proficiente em sua primeira língua em programas de herança linguística (Cummins, 2001; Lindholm-Leary, 2001; Macnab, 2010). A respeito disso, Cummins (2001, p. 75) observou que a proficiência em uma segunda língua depende da proficiência do estudante na primeira língua. Quando filhos de imigrantes não recebem instrução de herança linguística suficientemente, suas competências na língua oficial são dificultadas. Além disso, pesquisas também apontam que alunos inscritos em programas de herança linguística possuem desempenhos acadêmicos acima do normal (Thomas; Collier, 2002; Wu; Bilash, 2000). Por exemplo, em Alberta, Wu e Bilash (2000) mostraram que alunos de terceira e sexta série inscritos em programas de herança linguística tiveram resultados acima da média em testes provinciais de desempenho em quatro matérias, incluindo língua inglesa. Esses testes são efetuados em inglês, o que é digno de nota, já que somente metade do ensino ocorre nessa língua. Igualmente, diversas pesquisas no Brasil confirmam o fato de que crianças que estudam em escolas bilíngues ou que frequentam escolas de língua estrangeira têm melhores rendimentos na vida escolar em geral, como demonstra a pesquisa de Marzari e Badke (2013).

Segundo essa pesquisa, uma matriz multicultural liberal argumentaria que programas bilíngues de herança linguística deveriam ser expandidos em jurisdições onde eles já foram estabelecidos e introdu-

zidos em províncias onde atualmente não existem. Entretanto, ao concordar com a necessidade de equilibrar acomodações para diferenças culturais enquanto também assegura união e coesão social, uma matriz multicultural liberal seria a favor de programas transicionais de herança linguística, nos quais os primeiros anos de educação são administrados parcialmente na língua materna, sendo sucedidos por uma educação secundária ou pós-secundária em Francês ou Inglês (Kymlicka, 1998). No caso do Brasil, seria um incentivo às escolas de línguas estrangeiras e cursos livres voltados para as comunidades de origem alemã, italiana, japonesa etc.

Escolas Afrocêntricas

No outono de 2013, o Colégio Winston Churchill (Winston Churchill Collegiate) em Scarborough, Ontário, inaugurou o primeiro programa afrocêntrico em uma escola pública canadense de ensino médio (Brown, 2014). O objetivo desse programa foi dar apoio a estudantes negros que estavam deslocados e com mau desempenho acadêmico dentro do sistema principal. Em seu primeiro ano de operação, 19 estudantes da nona série entraram no programa. Esses alunos assistiram a matérias centrais juntos, porém, nas disciplinas eletivas como educação física e teatro, participavam com o resto do corpo discente, com participação aberta a todos os estudantes, independentemente de suas origens étnicas. Os alunos inscritos seguem o currículo de Ontário; contudo, as aulas frequentemente utilizavam recursos de temática africana ou caribenha de maior relevância cultural para os estudantes. Um dos professores, sendo negro, declarou que “[...] não é tanto sobre ter professores negros... são necessários professores que se sintam à vontade para utilizar materiais com maior diversidade cultural do que estão acostumados, e não é preciso ser negro para isso” (Brown, 2014, p. 15).

Alguns defensores desse programa escolar acreditavam que ele oferecia uma “[...] estratégia progressiva para promover o desempenho acadêmico de jovens negros sendo ‘reprovados’, enquanto outros enxergavam o programa como um retrocesso aos dias de segregação racial” (Gordon; Zinga, 2012, p. 1-2). Formuladores de políticas públicas, guiados pela teoria e pela prática do multiculturalismo liberal, alegariam que escolas afrocêntricas são aceitáveis desde que vistas como um “[...] passo transicional focado na redução da taxa de desistência e assim permitindo mais negros a adquirirem as habilidades e credenciais necessárias para ter sucesso nas instituições educacionais, econômicas e políticas principais no Canadá” (Kymlicka, 1998, p. 84). Dessa forma, rejeitando a visão de que escolas afrocêntricas promovem segregação racial, a introdução de tal opção de escola ou programa seria vista como um meio de reduzir a probabilidade de estudantes negros, que se sentem alienados e têm mau desempenho acadêmico no sistema escolar principal, começarem a se sentir permanentemente separados da maioria da sociedade como ocorre em diversas áreas urbanas nos Estados Unidos e até no Brasil.

A necessidade de jurisdições educacionais que têm consideráveis populações de estudantes afro-canadenses, incluindo o Conselho Distrital Escolar de Toronto (Toronto District School Board), de explorar o fornecimento de opções escolares é baseada num corpo substancial de pesquisas indicando que o desengajamento acadêmico e as taxas de desistência têm sido questões significantes para a juventude negra (Gordon; Zinga, 2012; James; Brathwaithe, 1996). Por exemplo, no ano escolar de 2001, o Conselho Distrital Escolar de Toronto constatou que apesar de os alunos precisarem atingir 16 créditos até a décima série, 54 por cento dos estudantes nascidos nos Caribes, falantes da língua inglesa, possuíam 14 créditos ou menos ao final da décima série (apud Gordon; Zinga, 2012, p. 3). Se a introdução de escolas e programas afro-cêntricos reduziria essa tendência é algo aberto à discussão, já que mais pesquisas empíricas precisam ser realizadas nessa área (Dragnea; Erling, 2008). Entretanto, da mesma forma que estudantes aborígenes são frequentemente marginalizados dentro do sistema principal, torna-se claro que grandes desafios existem para estudantes afro-canadenses em alguns contextos educacionais. Consequentemente, junto a maiores esforços para reduzir barreiras para estudantes afro-canadenses nos sistemas educacionais principais, formuladores de políticas públicas deveriam fazer uma séria consideração a respeito de escolas afrocêntricas.

Embora a *democracia racial* seja um mito, e os estudantes afrodescendentes continuem a enfrentar a discriminação, a política de cotas raciais tem permitido maior ingresso de jovens negros nas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas. Na Universidade de Brasília, por exemplo, o índice de inscritos no vestibular saltou de 2% em 2008 para 53% em 2013. Além, é claro, da legislação que permite o funcionamento de escolas específicas para as comunidades remanescentes dos quilombos, com conteúdo e metodologia próprios.

Apesar da histórica exploração dos povos indígenas e africanos, somente no século XX que o debate se intensificou e, como resposta, foram aprovadas leis e políticas de ações afirmativas. Com uma rápida visita ao site do Instituto da Mulher Negra – Geledés² –, é possível ver inúmeros casos de racismo, como o do laboratório que recusou fazer exame no cabelo de um professor negro pelo fato de estar no estilo *ras-tafári*. Além de outros sites, como o BHAZ, que da mesma forma se dedicam à denúncia de casos semelhantes, como o ocorrido em Belo Horizonte (MG), em 2017, com a aluna que foi agredida moralmente quando o professor disse que seu cabelo era para “varrer o chão”³. E, sem sair do âmbito escolar, Silva Jr. (2002) aponta o quanto a discriminação se perpetua nos livros escolares, tantos nos textos quanto nas ilustrações, como no caso da cartilha *O sonho de Talita* cuja personagem negra Diva é motivo de pilhéria.

Tais exemplos mostram a gravidade do problema. Talvez a implantação de escolas afrocêntricas seja controversa, haja vista a dificuldade de definir quem é negro. Ademais, houve por parte do Estado uma acomodação em torno das leis aprovadas e da política de cotas para alunos universitários.

Adequações Religiosas

Nos últimos quinze anos, questões sobre a acomodação religiosa popularizaram-se e tornaram-se foco de debate na sociedade canadense. Tensões a respeito do quanto as escolas são responsáveis em acomodar práticas religiosas tornaram-se relevantes, especialmente quando um menino *Sikh* ortodoxo numa escola de ensino médio foi proibido de usar sua adaga cerimonial *Sikh* – o *kirpan* – dentro da instituição. Os pais do menino apelaram contra a decisão da escola no tribunal. Apesar de a decisão do tribunal ter sido a favor da ação da escola, não permitindo o estudante a utilizar sua adaga cerimonial, quando o caso foi para a Suprema Corte do Canadá, foi uma decisão unânime, com oito votos a zero, de que o uso da adaga deveria ser permitido ao estudante. Entretanto, foram dadas orientações rígidas: o *kirpan* deveria ser coberto e costurado em um envelope de tecido resistente e utilizado sob suas vestimentas.

Essa decisão da Suprema Corte intensificou os debates sobre a acomodação razoável, especialmente em Quebec, já que muitas pessoas sentiram que as políticas educacionais multiculturais ultrapassaram os limites ao permitir acomodações para grupos minoritários. Especificamente, houve uma sensação de que a permissão desse tipo de acomodações abria portas para práticas perigosas e não liberais – como coação de casamentos arranjados, homicídios de honra ou mutilação de genitais femininos –, que ameaçavam a natureza liberal-democrática estabelecida na sociedade.

Esse caso trouxe à tona os princípios da *acomodação razoável*, nos quais práticas de minorias culturais são permitidas sob uma lógica multicultural liberal. Dentro da estrutura multicultural liberal, o Estado tem o dever de ajustar, acomodar e realizar acordos alternativos com indivíduos particulares para reduzir práticas discriminatórias, até o ponto em que ocorrer dificuldade excepcionalmente grave para outros grupos (Gereluk; Scott, 2013, p. 140). A base lógica é que o tratamento idêntico para todas as pessoas em muitos casos não reduz o nível de discriminação que é comumente sentido por grupos minoritários. Baseada nesses princípios, a Suprema Corte declarou que se “[...] ao menos que a escola pudesse demonstrar que o *kirpan* causaria dificuldade excepcionalmente grave para outros, a acomodação razoável deveria ser aplicada para proteger a liberdade religiosa da criança” (Gereluk, 2008, p. 66). Ao proteger e manter valores multiculturais que o Canadá se propõe a ter, a Suprema Corte entendeu que proporcionar uma *proibição total* do *kirpan* transmitiria uma mensagem errônea, sugerindo que alguns símbolos religiosos possuíam maior peso e privilégio que outros (Gereluk, 2008).

Mesmo também em fase inicial, é possível citar casos amplamente divulgados pela mídia nos últimos dez anos que demonstram o quanto a sociedade brasileira precisa caminhar no sentido da aceitação de sua própria diversidade. Um caso bastante conhecido ocorreu no Rio de Janeiro (2011) com o menino que usava colares de identidade religiosa

(Candomblé) e foi expulso de sala de aula aos gritos dos colegas e da professora como “filho do capeta” – fato que se repete em diversos casos parecidos tanto no Rio⁴ quanto no resto do país. Como no Canadá, esse e outros fatos geraram amplos debates. Mas, diferente do que ocorreu no Canadá com a implantação de políticas públicas, no quadro brasileiro o tema continua em aberto e com fracos sinais de vontade de resolver o problema.

Escolas Religiosas

Uma das questões de políticas educacionais mais controversas no Canadá hoje diz respeito à extensão a qual os distritos de educação pública deveriam prover fomento parcial ou total para escolas religiosas. Durante as eleições de 2007, por exemplo, a proposta do líder conservador John Tory para financiar escolas religiosas tornou-se um dos pontos mais contestados (Wilson, 2007). Críticos dessa posição política, incluindo a então ministra de educação Kathleen Wynne, do partido liberal, tomaram uma forte posição contra essa proposta, dizendo:

(Ontarianos) não querem ver nossa sociedade dividida. Eles não querem ver crianças segregadas umas das outras... Nós precisamos de um sistema inclusivo nessa província que permita que crianças aprendam juntas, fiquem juntas e compreendam umas às outras (apud Gillespie, 2007, p. 7).

Como pode ser visto nas considerações de Wynne, críticos do financiamento público de escolas religiosas estão preocupados com o estímulo a cortes de diversidade da maioria da sociedade canadense causados por enclaves culturais. Muitos ontarianos expressaram apreensões de que essas escolas poderiam promover valores não liberais de sanção religiosa que poderiam ser opressivos, por exemplo, contra estudantes do sexo feminino. Por fim, John Tory perdeu as eleições, deixando muitos a imaginar se sua posição política impopular sobre essa questão foi pelo menos parcialmente responsável pela sua derrota.

Atualmente, as disposições constitucionais garantem o financiamento total para conselhos de escolas católicas em Ontário, Alberta e Saskatchewan. Ademais, diversas províncias, incluindo Colúmbia Britânica, Alberta, Saskatchewan, Quebec e Manitoba, dispõem de financiamento parcial para escolas religiosas. Por exemplo, a Colúmbia Britânica fornece financiamento de 35% a 50% para a Academia Hebraica de Vancouver (The Vancouver Hebrew Academy) e a Escola Muçulmana Iqra (The Iqra Muslim School) em Surrey, que alcançaram padrões rigorosos e ensinam o currículo provincial (Bosetti; Gereluk, 2016, p. 62). Com a utilização dessas alternativas de modelos escolares, formuladores de política têm debatido se esses fundos deveriam ser estendidos para outras jurisdições provinciais e se os níveis de financiamento deveriam ser equiparados às opções escolares da corrente principal.

Como Kymlicka (2015, p. 27) comenta, ainda restam muitas incertezas sobre o lugar das escolas religiosas dentro de uma matriz política

multicultural liberal. Para o autor, enquanto o multiculturalismo liberal fornece diretrizes e princípios claros para abordar questões étnicas e raciais, não há diretrizes comparáveis para como lidar com grupos religiosos ou afirmações baseadas em fé. Kymlicka (2015) é confiante de que quadros multiculturais serão capazes de abordar a questão do financiamento público de escolas religiosas de forma muito parecida a como as questões relacionadas à minoria cultural e aos direitos linguísticos foram acomodadas. Entretanto, ele sustenta que os canadenses estão ainda em fases iniciais desse debate – afirmação com a qual estamos de total acordo.

A educação brasileira teve início oficial em 1549 com a chegada dos jesuítas e, ao longo dos séculos, foi mantido um acordo tácito (Paiva, 2015) entre a Coroa e a Ordem, de modo que, até o início do século XX, a grande maioria das escolas era católica. A legislação atual garante a existência de escolas privadas religiosas, confessionais, além de garantir a existência da disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas. Mas, diferente do Canadá, não há movimentos de implantação de escolas religiosas específicas voltadas para comunidades separadas.

Discussão

Em termos gerais, a noção de multiculturalismo liberal de Kymlicka (1998; 2007; 2015) fornece um quadro conceitual diferente para compreender a diversidade étnico-cultural quando comparada às abordagens pós-coloniais e críticas, as quais têm influenciado profundamente o campo acadêmico no Brasil. Uma das maiores diferenças a esse respeito é a ênfase em direitos diferenciados por grupo. No caso de minorias nacionais, existe um foco em uma maior autonomia e um controle sobre a educação para garantir às comunidades que existiam no território antes da formação do estado moderno a capacidade de manter sua própria língua e cultura por um tempo futuro indefinido. Essa visão de considerar a questão como uma herança cultural a ser mantida e perpetuada no futuro contrasta com as abordagens pós-modernas críticas que enfatizam a natureza fluida e de constante mudança da formação de identidade, como alguns pesquisadores latino-americanos têm feito (Kraay, 2007), ao mesmo tempo em que caem no essencialismo de um passado mítico como referência. Nascimento (1989, p. 25), por exemplo, em seu discurso em 1974 durante o VI Congresso Pan-Africano, recorreu à retórica saudosista de uma época na qual “[...] os pais viviam harmoniosamente numa terra própria”, com sua própria cultura, “[...] gozando do fruto de seu trabalho”, e que a ruptura dessa paz continental foi quebrada apenas com a invasão e a exploração colonial europeia – ignorando inclusive a existência de escravos brancos sob regimes islâmicos na África (Baepler, 1999; Segal, 2002) e de inúmeros conflitos tribais. Lidar com o tema de forma apaixonada geralmente leva a valorização excessiva e polarizada, em detrimento do outro. Sobre isso, Candau (2012, p. 47) nos adverte que: “Não se trata de afirmar um pólo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro”.

Talvez por isso e por outros fatores a compreensão crítica e pós-colonial de identidade tenha sido rejeitada no Canadá por muitos povos indígenas (Donald, 2011, p. 539), por causa da maneira como ela “[...] descarta a reivindicação de identidades profundamente enraizadas, considerando-as ilusórias, portanto desmerecendo a *indigeneidade* (indigeneity) como algo expresso e manifestado por um coletivo de tradições orgânicas”. Especificamente, se a identidade é compreendida como fluida e em constante mutação, então os povos indígenas não conseguem afirmar suas heranças pessoais e coletivas como uma base em que possam se opor contra normas sociais e acordos políticos injustos.

Sob essa perspectiva, pode-se argumentar que as abordagens multiculturalistas liberais para a diversidade estão mais alinhadas com as lutas de povos indígenas do que as abordagens pós-coloniais. Ao substituir uma ideia unitária de nação-estado por uma relação multinacional, o multiculturalismo liberal desvia a direção de toda a discussão sobre diversidade de uma ideia de maior inclusão dentro de um imaginário democrático único para um foco nos meios institucionais e autonomia de grupo que são necessários para a sobrevivência cultural e linguística (Grande, 2000).

Dentro de um quadro multicultural liberal, essa situação, entretanto, é bem diferente para as minorias étnicas. Mesmo havendo grandes críticas na literatura sobre a ideia de que grupos diferentes deveriam receber direitos diferentes, isso não significa necessariamente que abordagens multiculturalistas liberais para minorias étnicas sejam de natureza inerentemente conservadora. Na verdade, um quadro multicultural liberal fornece orientações claras sobre as maneiras para equilibrar a coesão social com acomodações (aplicação do princípio da acomodação razoável) para proteger expressões distintas de cultura e linguagem que possam diferir do grupo dominante na sociedade. Isso pode ser visto nas questões sobre o apoio do Estado para a promoção de línguas não oficiais. Por causa da escassez de evidências empíricas que sugerem que programas de herança linguística impedem a aquisição da língua dominante, políticas baseadas em um quadro multicultural liberal defendem a introdução cada vez maior de programas bilíngues nos ensinos infantil e fundamental em línguas não oficiais. Entretanto, para balancear a necessidade de respeitar as línguas de minorias enquanto se assegura unidade e coesão social, crianças nesses programas teriam uma transição para escolas onde o ensino ocorre primariamente na língua dominante nos níveis médio e superior.

O multiculturalismo liberal também não é nada conservador em relação à forma de tratamento de estudantes que vêm de comunidades marginalizadas. Um ponto de grande relevância para o panorama educacional brasileiro é a existência de um forte argumento dentro do quadro multicultural liberal para introduzir escolas direcionadas especificamente para estudantes originários de um grupo étnico específico, como as comunidades quilombolas, que se sentem alienados e discriminados, e que acabam tendo um desempenho acadêmico pior no sis-

tema escolar convencional. Pesquisas sugerem que escolas afrocêntricas no Canadá e nos Estados Unidos podem oferecer melhores chances a estudantes que vêm de comunidades marginalizadas, para que eles ganhem confiança, uma percepção positiva de imagem própria e habilidades necessárias para terem sucesso em instituições educacionais, políticas e econômicas convencionais. Porém, tanto no Canadá quanto no Brasil essas comunidades não podem ficar alheias aos conteúdos nacionais e à própria ideia de nação, se a perspectiva for a da integração.

Todavia, a afirmação de que um quadro multicultural liberal possa ser de natureza transformadora em práticas e crenças religiosas é aberta a questionamentos. Apesar de o multiculturalismo liberal oferecer orientações claras sobre como lidar com questões de acomodação razoável para vestimentas e práticas religiosas, traz poucas orientações sobre financiamento estatal para escolas religiosas. Trabalhos emergentes nessa área sugerem que escolas religiosas que não são parte de tradições religiosas de grupos dominantes poderiam ser uma opção, desde que não promovam formas extremas de crenças não liberais ou autoritárias e, além disso, não limitem a exposição dos estudantes apenas a visões de mundo que contrariam os valores democrático prevalentes.

Conclusão

Ao mostrar as formas como o multiculturalismo liberal formou o panorama educacional canadense, assim como as maneiras em que ele difere dos discursos sobre diversidade que são predominantes na literatura acadêmica brasileira, o objetivo deste artigo não é de sugerir que o multiculturalismo liberal poderia ou deveria ser adotado no Brasil. Existem diversas circunstâncias e legados históricos únicos que dificultariam isso. Entretanto, esperamos que esse artigo possa ajudar a abrir novas perspectivas acerca de como a diversidade é compreendida e discutida dentro dos debates acadêmicos e de políticas públicas. Principalmente porque, como afirmam Akkari e Santiago (2010), as iniciativas governamentais com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 correm o risco de ficarem somente nos componentes curriculares oficiais e não atingirem a prática e a convivência real dos problemas. Tal como a pesquisa empírica de Coelho e Costa (2009), que constatou a resistência nas escolas, onde os temas não são levados a sério ou são tratados como aspectos do *folclore*, quando não simplesmente ignorados. É por isso que precisamos ampliar o debate, aprofundar as discussões e envolver o máximo de agentes e elementos que possam contribuir com a questão – mas numa perspectiva de *resposta* e não como *reação de oposição*. E como bem discutem Gonçalves e Silva (2006), os significados do multiculturalismo não são fixos, mas mutáveis, “negociáveis”, diria Kraay (2007), e podem mudar a cada instante que um novo sujeito entra na cena social ou algum novo elemento modifica as regras do jogo. Talvez o multiculturalismo liberal, tal como concebe Kymlicka, seja o elemento que falta a esse jogo.

Notas

- 1 Todas as traduções foram realizadas pelos autores deste artigo.
- 2 Disponível em: <<https://www.gledes.org.br/questao-racial/casos-de-racismo>>. Acesso em: 10/09/17.
- 3 Disponível em: <<http://bhaz.com.br/2017/06/23/denuncia-racismo-escola-bh/>>. Acesso em: 10/09/17.
- 4 Como o garoto que foi impedido de entrar na escola a portar o mesmo tipo decolar, em 2014. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/03/rj-aluno-e-impedido-de-frequentar-escola-com-guias-de-candomble.htm>>. Acesso em: 10/09/17.

Referências

- ASSEMBLY OF FIRST NATIONS. **Assembly of First Nations: education, jurisdiction, and governance: cultural competency report**. Online, 2012. Disponível em: <<https://www.afn.ca/uploads/files/education/jurisdictionprinciplesfirst-nationseducation.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- BAEPLER, Paul (Org.). **White Slaves, African Masters: an anthology of American Barbary captivity narratives**. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1999.
- BANKS, James (Org.). **Diversity and Citizenship Education: global perspectives**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- BANKS, James (Org.). **Encyclopedia of Diversity in Education**. Thousand Oaks: Sage, 2012.
- BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. **O Pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997.
- BELL, David et al. **Sharing our Success: ten case studies in aboriginal schooling**. Kelowna, British Columbia: Society for the Advancement of Excellence in Education, 2004.
- BOSETTI, Lynn; GERELUK, Dianne. **Understanding School Choice in Canada**. Toronto: University of Toronto Press, 2016.
- BRASIL. Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1973.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988.
- BRASIL. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003.
- BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.
- BROWN, Louise. **Africentric High School Students Thrive in Pioneering Program**. Toronto Star. Toronto, 2014. Disponível em: <http://www.thestar.com/yourtoronto/education/2014/02/26/africentric_high_school_students_thrive_in_pioneering_program.html>. Acesso em: 05 fev. 2014.

- CANADIAN EDUCATION ASSOCIATION. **Nova Scotia, a Mi'kmaw model for First Nation Education**. Online, 2015. Disponível em: <<http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/nova-scotia-mi'kmaw-model-first-nation-education>>. Acesso em: 01 mar. 2015.
- CANADÁ. **The Canadian Charter of Rights and Freedoms**. Online, 2014. Disponível em: <<http://publications.gc.ca/collections/Collection/CH37-4-3-2002E.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2016.
- CANDAUI, Vera Maria (Org.). **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CANEN, Ana. Refletindo sobre Identidade Negra e Currículo nas Escolas Brasileiras: contribuições do multiculturalismo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 15, p. 49-58, 2003.
- CANEN, Ana. Multiculturalism and a Research Perspective in Initial Teacher Education: possible dialogues. **Policy Futures in Education**, Thousand Oaks, v. 5, n. 4, p. 519-534, 2007.
- CANEN, Ana; GRANT, Nigel. Intercultural Perspective and Knowledge for Equity in the Mercosul Countries: limits and potentials in educational policies. **Comparative Education**, v. 35, n. 3, p. 319-330, 1999.
- CBC News. **Nunavut Struggles to Offer Inuit-Language Education**. Online, 2011. Disponível em: <<http://www.cbc.ca/news/canada/north/nunavut-struggles-to-offer-inuit-language-education-1.1088863>>. Acesso em: 28 jun. 2016.
- CBC News. **Vancouver Francophone Parents win Supreme Court of Canada Ruling**. Online, 2015. Disponível em: <<http://www.cbc.ca/news/canada/british-columbia/vancouver-francophone-parents-win-supreme-court-of-canada-ruling-1.3047309>>. Acesso em: 24 abr. 2015.
- CUMMINS, James. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: CUMMINS, Jim; BAKER, Colin; HORNBERGER, Nancy (Org.). **An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. P. 63-95.
- DONALD, Dwayne. Indigenous Métissage: a decolonizing research sensibility. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, London, v. 25, n. 5, 2011.
- DRAGNEA, Carmen; ERLING, Sally. **The Effectiveness of Africentric (black-focused) Schools in Closing Student Success and Achievement Gaps: a review of the literature**. Etobicoke, Ontario: Toronto District School Board, 2008.
- FRIESEN, John. **People, Culture and Learning**. Calgary: Detselig, 1977.
- GERELUK, Dianne; SCOTT, Davis. Citizenship Education and the Construction of Identity in Canada. In: PETROVIC, John; KUNTZ, Aaron (Org.). **Citizenship Education Around the World: local contexts and global possibilities**. New York: Routledge University Press, 2014. P. 128-149.
- GERELUK, Dianne. **Symbolic Clothing in Schools: what should be worn and why**. Londres: Continuum, 2008.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Gonçalves e Silva. **O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GORDON, Megan; ZINGA, Dawn. 'Fear of Stigmatization': Black Canadian youths' reactions to the implementation of a black-focused school in Toronto. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, Winnipeg, v. 131, p. 1-37, 2012. Disponível em: <https://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/gordon_zinga.pdf>. Acesso em: 09 set. 2016.

- GRANDE, Sandy. American Indian Identity and Intellectualism: the quest for a new red pedagogy. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, London, v. 13, n. 4, 2000.
- JAMES, Carl; BRATHWAITE, Keren. The Education of African Canadians: Issues, contexts, and expectations. In: BRATHWAITE, Keren; JAMES, Carl (Org.). **Educating African Canadians**. Toronto: James Lormier, 1996. P. 13-31.
- KRAAY, Hendrick (Org.). **Negotiating Identities: in modern Latin America**. Calgary: University of Calgary Press, 2007.
- KYMLICKA, Will. **Finding our Way: rethinking ethnocultural relations in Canada**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.
- KYMLICKA, Will. **Multicultural Odysseys: navigating the new international politics of diversity**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.
- KYMLICKA, Will. **Multiculturalism: success, failure and the future**. Washington: Migration Policy Institute, 2012.
- KYMLICKA, Will. The Three Lives of Multiculturalism. In: GUO, Shibao; WONG, Lloyd (Org.). **Revisiting Multiculturalism in Canada: theories, policies, and debates**. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2015. P. 17-35.
- KYMLICKA, Will; NORMAN, Wayne. Citizenship in Culturally Diverse Societies: issues, contexts, concepts. In: KYMLICKA, Will; NORMAN, Wayne (Org.). **Citizenship in Diverse Societies**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000. P. 1-41.
- LINDHOLM-LEARY, Kathryn. **Dual Language Education**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2001.
- MACNAB, James. **Investigation on the Longitudinal Effects of Immersion and Bilingual Programs on First Language Development**. Edmonton: Confucius Institute in Edmonton, 2010.
- MARZARI, Gabriela Quatrim; BADKE, Mariluz Ribeiro. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa em Escolas Públicas de Santa Maria-RS. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, PUC-RIO, n. 1, 2013.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- MI'KMAWKINA'MATNEWWEY. **An A+ for Mi'kmaq Education**. Online, 2014. Disponível em: <<http://kinu.ca /success/mikmaq-education>>. Acesso em: 09 set. 2016.
- PAIVA, Wilson Alves de. O Legado dos Jesuítas na Educação Brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 201-222, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698136933>>. Acesso em: 09 set. 2016.
- PETERS, Michael. Education, Post-structuralism and the Politics of Difference. **Policy Futures in Education**, Thousand Oaks, v. 3, n. 4, p. 436-445, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2005.3.4.436>>. Acesso em: 09 set. 2016.
- SCHWARTZ, Daniel. First Nations Education Needs Fresh Ideas, Leaders Say. **CBC News**, Toronto, 4 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.cbc.ca/news/canada/first-nations-education-needs-fresh-ideas-leaders-say-1.2255180>>. Acesso em: 09 set. 2016.
- SCOTT, Davis; GERELUK, Dianne. The Historical, Legal, and Political Context of School Choice Policies in Canada in Relation to National Minorities. In: BOSETTI, Lynn; GERELUK, Dianne (Org.). **Understanding School Choice in Canada**. Toronto: University of Toronto Press, 2016. P. 32-49.
- SEGAL, Ronald. **Islam's Blacks Slaves: the other Black diaspora**. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2002.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação Racial nas Escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Petronilha. Citizenship and Education in Brazil: the contribution of Indian Peoples and Blacks in the struggle for citizenship and recognition. In: BANKS, James (Org.). **Diversity and Citizenship Education**: Global Perspectives. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. P. 185-214.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMAS, Wayne; COLLIER, Virgínia. **A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement**. Berkeley: UC Berkeley Center for Research on Education, Diversity and Excellence, 2002.

WILSON, Jennifer. Faith-Based Schools. **CBC News**, Toronto, 2007. Disponível em: <<http://www.cbc.ca/ontariovotes2007/features/features-faith.html>>. Acesso em: 09 set. 2006.

WU, Joe; BILASH, Olenka. **Bilingual Education in Practice**: a multifunctional model of minority language programs in Western Canada. Edmonton: University of Alberta, 2000.

Wilson Alves de Paiva possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), doutorado em Filosofia da Educação pela USP e pós-doutorado em Educação, Cultura e Diversidade pela Universidade de Calgary (Calgary – CA). Atualmente, é professor da Faculdade de Educação da UFG. E-mail: wap@usp.br

David Scott possui graduação em História e Ciência Política pela Universidade de Victoria (Colúmbia Britânica – CA), mestrado em Educação pela Universidade de Alberta (Edmonton – CA) e doutorado em Filosofia pela Universidade de Calgary (Calgary – CA). Atualmente, é professor da Universidade de Calgary e coordenador estudantil. Email: scottd@ucalgary.ca

Dianne Gereluk possui doutorado em Filosofia pela Universidade de Londres (Londres – RU). Atualmente, é diretora associada da Werklund School of Education da Universidade de Calgary (Calgary - CA). E-mail: dtgerelu@ucalgary.ca

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.