

CULTURA E MULTICULTURALISMO EM PROJETOS EDUCACIONAIS NO BRASIL (1937 - 1960)

CULTURE AND MULTICULTURALISM IN EDUCATIONAL PROJECTS IN BRAZIL (1937-1960)

Ana CANEN¹
Libânia Nacif XAVIER²

RESUMO

Situando-se na perspectiva crítica e propondo a reflexão sobre o papel da educação em projetos de reconstrução nacional, o presente artigo visa detectar a emergência de preocupações com o caráter multicultural da sociedade brasileira, no âmbito de projetos educacionais oficiais implementados no período situado entre os anos 1937-1960. Argumentamos que o discurso da construção da identidade nacional, presente na era de Vargas e que se alastra no período estudado, ao mesmo tempo em que é associado a uma perspectiva de homogeneização cultural e a ideários de "superioridade racial", carrega, no entanto, germes de contradições e de insights multiculturais de resistência. Tais insights, argumentamos, impactaram a visão racista presente no imaginário social do pós-Guerra, resultando no fomento a pesquisas educacionais voltadas à detecção de padrões culturais locais e nas formas de incorporá-los à educação escolar.

Palavras-chave: Multiculturalismo; Projetos Nacionais de Educação; Historiografia.

ABSTRACT

Based on a critical multicultural perspective, the present paper aims to reflect upon the role of education in projects of national reconstruction, focusing on the emergence of multicultural concerns about Brazilian society as expressed in official educational projects between 1937 and 1960. Our central argument is that the discourse of national identity present in the Vargas era and afterwards within the studied period is underspinned both by a cultural homogenisation perspective, with its "racial superiority" assumptions, and with the seeds of contradictions and multicultural resistance insights. Such insights, we argue, have had a strong impact upon the racist and biologically marked vision about education which had prevailed in the social imagery up to the aftermath of the Second World War, resulting in the sponsoring of educational research projects turned towards understanding local, cultural backgrounds and meanings, as well as in possible ways to incorporate them into school education.

Keywords: Multiculturalism; National Educational Projects; Historiography.

⁽¹⁾ Phd em Educação pela University of Glasgow. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ e pesquisadora do PROEDES/UFRJ (Programa de Pesquisa e Documentação Educação e Sociedade)

⁽²⁾ Doutora em Ciências Humanas-Educação pela PUC-RJ. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ e pesquisadora do PROEDES/UFRJ (Programa de Pesquisa e Documentação Educação e Sociedade)

Introdução

Assim como o conceito de Cultura, o multiculturalismo tem sido estudado e debatido com intensidade crescente, no âmbito da educação, como corpo teórico de conhecimentos ou como prática política. Levantando críticas incisivas, de um lado, ou elogios apaixonados, de outro, trata-se, no entanto, de uma área que não pode ser ignorada. É reconhecido o fato de vivermos em uma sociedade multicultural, isto é, constituída de uma pluralidade de identidades raciais, culturais, de gênero, de religião, de classes sociais, de padrões lingüísticos e outros marcadores identitários, com desigual acesso a bens materiais e simbólicos e desigualmente representadas em nossos discursos e práticas educacionais. Como promover o reconhecimento da pluralidade cultural e o desafio a preconceitos no âmbito educacional constitui-se, em linhas gerais, a preocupação central do multiculturalismo.

Entretanto, conforme temos salientado (Canen, 1997, 1999; Canen & Grant, 1999; Canen & Moreira, 1999; McLaren, 2000; Semprini, 1997), se este horizonte é pouco questionado, as formas pelas quais o multiculturalismo se traduz nas propostas e nas estratégias desenvolvidas em seu nome evidenciam a polissemia do termo e as contradições pelas quais é, freqüentemente, concebido. Em linhas gerais, apresenta-se um espectro amplo de perspectivas, que vão desde uma concepção "folclórica" ou "de assimilação" da diversidade cultural, até posturas mais críticas de desafio a preconceitos de diferentes naturezas, localizando os contextos históricos, sociais e políticos nos quais estes foram construídos e buscando estratégias para enfrentar os processos de exclusão social a eles relacionados. Segundo Gonçalves (1998:41), no multiculturalismo de "assimilação", espera-se que os grupos étnicos abandonem suas referências culturais específicas e se expressem em termos universais, "ou seja, que se definam em função de sua situação de classe". Em tal perspectiva, acredita-se na existência de uma "identidade nacional", para a

qual a escola estaria contribuindo com a formação de futuros cidadãos socializados nos valores associados a essa identidade. Já no caso de perspectivas mais críticas- multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica (McLaren, 2000; Canen, 1997, 1999; Canen & Moreira, 1999) - trata-se de desafiar estruturas desiguais de poder que constroem as diferenças e hierarquizam padrões culturais. Nessa perspectiva, a identidade nacional, conforme Hall (1997), não pode ser entendida como conceito natural, mas sim como construção social, concebida com o silenciar de inúmeras identidades étnicas, raciais, religiosas e culturais em sua história, real ou simbolicamente, cabendo à educação desnudar tais representações e trabalhar em prol de uma educação anti-racista, democrática e emancipadora.

Situando-se na perspectiva crítica e propondo a reflexão sobre o papel da educação em projetos de reconstrução nacional, o presente artigo visa detectar a emergência de preocupações com o caráter multicultural da sociedade brasileira, no âmbito de projetos educacionais oficiais implementados no período situado entre os anos 1937-1960. Argumentamos que o discurso da construção da identidade nacional, presente na era de Vargas e que se alastra no período estudado, ao mesmo tempo em que é associado a uma perspectiva de homogeneização cultural e a ideários de "superioridade racial", carrega, no entanto, germes de contradições e de insights multiculturais de resistência. Tais insights, argumentamos, impactaram a visão racista e biologicamente marcada sobre raças, etnias e padrões sociais e culturais presente no imaginário social do pós-Guerra, resultando no fomento a pesquisas educacionais voltadas à detecção de padrões culturais locais e nas formas de incorporá-los à educação escolar.

Nessa perspectiva, analisamos o projeto educacional implementado durante o Estado Novo (1937-1954), abordando, também, algumas estratégias de renovação educacional levadas a efeito durante a gestão do Presidente Juscelino

Kubitschek (1956-1960). Trata-se de um programa de pesquisas desenvolvido no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), órgão ligado ao Ministério da Educação, fundado por Anísio Teixeira, em 1956. Examinaremos, mais detidamente, o Programa de Pesquisas em Cidades-Laboratório, idealizado por Darcy Ribeiro, quando ele atuou no CBPE como coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) deste Centro. Inspirado nos estudos de comunidade, o referido projeto pretendia contemplar a diversidade cultural brasileira, tomando cidades “representativas” das condições de existência social de determinadas regiões do país como campo empírico.

As tensões homogeneizantes e multiculturais presentes nessas iniciativas, bem como suas limitações e desafios são o foco do estudo, a partir da compreensão destas no contexto das contradições entre a emergência de visões culturalistas e a permanência de ideais de progresso e de identidade nacional fortemente marcados por vieses monoculturais e homogeneizadores referentes à educação brasileira. Reforçamos, no entanto, que não se trata de se afirmar a existência do pensamento multicultural nas iniciativas analisadas, mesmo porque o multiculturalismo, como corpo teórico e perspectiva política, é bem mais recente, começando a ser discutido com maior força, no Brasil, a partir dos anos 90s. No entanto, como já argumentamos (Canen & Xavier, 2000), o olhar multicultural sobre a história da educação brasileira pode nos auxiliar a entender as tensões entre projetos de homogeneização educacional e de valorização da diversidade cultural na construção do pensamento educacional brasileiro.

Analisar as contradições que acompanharam o processo histórico de construção da nacionalidade brasileira poderá contribuir, por um lado, para percebermos os momentos nos quais o Estado Nacional adotou um discurso ostensivamente homogeneizante, como ocorreu, por exemplo, durante o Estado Novo. Analisando outros momentos históricos, podemos observar que, sob a capa de um olhar hoje visto como

multicultural, projetos alternativos de construção da nacionalidade, ou, em menor escala, projetos de renovação educacional abertos à diversidade cultural presente na sociedade brasileira, foram efetivamente realizados, com seus limites e suas contradições. O esforço em prol da redemocratização do país, que marcou a segunda metade dos anos 40 até a primeira metade dos anos 60 apresenta-se como um contexto propício para pensarmos as questões que atravessam o debate atual em torno do multiculturalismo, ampliando, também, o nosso raio de visão sobre o processo histórico de montagem do sistema público de ensino brasileiro.

Projetos Educacionais no Brasil (1930-1950): que Brasil?

A literatura e a historiografia sobre os primeiros anos do século XX revelam a grande importância que alcançou a questão da formação nacional em um país marcado pela diversidade cultural, como o Brasil. No âmbito da produção literária, enquanto a publicação do livro *Os Sertões* de Euclides da Cunha (1902) revelava o problema da população marginalizada que vivia no interior do país, Graça Aranha publicava, no mesmo ano, a obra *Canaã*, na qual o autor debatia o problema da imigração européia, analisando suas vantagens e desvantagens para a formação do país. Contudo, como observou Carvalho (1989:278), nenhum dos dois enfrentou a questão mais óbvia para a construção da nacionalidade que era a da população negra. No meio intelectual brasileiro, até os anos 30, a omissão quanto ao papel do negro na sociedade brasileira conviveu com as idéias de embranquecimento da raça, tese defendida por Sílvio Romero, entre outros intelectuais de destaque na época. Importa destacar que, de uma maneira geral, a questão da diversidade cultural era vista como um obstáculo à formação nacional, um impeditivo da modernização do país e de sua própria positividade enquanto nação.

De fato, segundo Schwarcz (1993), a imagem do Brasil como um grande laboratório racial, um país de raças híbridas, foi tensionada por teorias raciais deterministas e evolutivas que impregnaram a sociedade brasileira nos anos 30 com noções de superioridade racial e étnica. A autora aponta a predominância, na época, de teorias eugenistas que interpretavam a mestiçagem como traço doentio, inferior, biologicamente marcado.

No âmbito educacional, a obra clássica de Fernando de Azevedo, **A Cultura Brasileira** (1942) é exemplar da expectativa de homogeneização cultural, sendo esta entendida como requisito para a unificação nacional.³ Na obra em tela, a cultura brasileira é tratada sempre no singular, o autor não considera a diversidade, e quando esta emerge em sua análise, apreça sempre como elemento dificultador, como um problema a ser superado. Articulada à categoria nacional, a cultura é representada como o elemento de ligação entre o universal e o nacional e a Educação, concebida como veículo de transmissão cultural, passa a ser encarada como fonte de elaboração da consciência nacional (Xavier, 1998:76).

Ainda nos anos 30, conforme Schwarcz (1993:248), a obra de Gilberto Freyre - Casa Grande e Senzala - promove a primeira ruptura com a visão negativista de nossa pluralidade cultural, configurando a imagem do Brasil como um país racial e culturalmente miscigenado, imagem esta que, segundo a autora, passa a vigorar como *“uma espécie de ideologia não oficial do Estado, mantida acima das clivagens de raça e classe e dos conflitos sociais que se precipitaram, na época”*. Apesar desta primeira ruptura, o entendimento dos mecanismos reguladores das relações raciais no Brasil apenas começava a aparecer como questão a ser enfrentada, seja no âmbito da construção nacional, seja no sentido da democratização das relações sociais. O percurso teórico dessa

questão, já bastante estudado pelos cientistas sociais, permanece, ainda, sendo um campo de estudos a ser explorado, contudo, é tema que foge aos objetivos imediatos deste artigo.

Educação no Estado Novo: monoculturalismo, padronização do ensino e centralização administrativa

O processo de formação do Estado Republicano no Brasil é outro indicativo da negação das elites políticas, intelectuais e econômicas em aceitar a nossa cultura plural, miscigenada, sincrética, mestiça.... A expressão mais acabada de organização do Estado Nacional com base em um projeto de homogeneização cultural é, sem dúvida, a experiência do Estado Novo. A política educacional adotada por Vargas, por intermédio do Ministro da Educação Gustavo Capanema não deixa margens para a aceitação do diferente, seja ele estrangeiro ou marginal, descendente de índio, africano ou a síntese destes com o europeu. Um único padrão de ensino deveria ser adotado em todo o território nacional, seja no âmbito da gestão escolar, seja no que toca aos conteúdos ensinados, assim como em relação ao material didático, à religião e à língua oficial veiculadas nas escolas.

A principal atuação do Estado Novo na área do ensino primário foi a repressiva, ou seja a nacionalização do ensino promoveu o fechamento de várias escolas no sul do país a fim de impedir que filhos de imigrantes japoneses, italianos e alemães fossem alfabetizados em suas línguas maternas, configurando uma política educacional francamente monocultural e homogeneizante, destituída de quaisquer sensibilidades multiculturais. De fato, o projeto educacional implementado durante a Era Vargas, ao longo década de 1930, teve como orientação primordial a perspectiva homogeneizadora, visando promover o processo de “integração” dos elementos

⁽³⁾ **A Cultura Brasileira** foi publicada em 1942, em atendimento à solicitação dirigida pelo Presidente Getúlio Vargas a Fernando de Azevedo, para que ele escrevesse a Introdução ao Recenseamento Geral de 1940.

formadores da nacionalidade segundo o modelo civilizatório ocidental, branco e cristão. De acordo com a ambiência intelectual da época, a idéia que orientou a construção das instituições nacionais, entre estas a escola, era a idéia de limpar a tradição africana e indígena, submetendo os imigrantes estrangeiros aos parâmetros do ideal de povo brasileiro acalentado pelas elites políticas e intelectuais reunidas em torno do poder do Estado.

Enfatizando o ensino humanista na escola secundária, o programa oficial deslocava para o segundo plano a formação científica e técnica do aluno. Reforçava-se, assim, a idéia predominante na cultura brasileira de que caberia à escola secundária a preparação das elites para o ensino superior, enquanto que as massas seriam atendidas pelo ensino primário ou por escolas profissionais menos valorizadas (comercial, agrícola ou industrial). Predominava, ainda, a idéia de uma cultura erudita, superior, universal, em detrimento da valorização das expressões culturais plurais ou mesmo da noção de cultura como conjunto de práticas construídas nas relações sociais, à base de perspectivas multiculturais (Canen, 1997, 1999; Canen & Moreira, 1999; Canen & Xavier, 2000; Hall, 1997; Semprini, 1997).

Em todo o território nacional, o ensino secundário e superior deveria pautar-se, segundo determinação oficial, nos moldes adotados no Colégio Pedro II e na Universidade do Brasil, respectivamente. Como se vê, a organização, regulamentação e legislação do ensino constituída durante o Estado Novo caracterizou-se pela extrema centralização administrativa e decisória, e pelo cerceamento a qualquer tipo de inovação ou manifestação de pluralismo. Como observou Schwartzman (1984), os resultados mais evidentes desta centralização foram a burocratização, o controle prévio e a ineficiência. Atribuindo ao Ministério da Educação a incumbência não apenas de educar mas de propriamente “formar o homem brasileiro”, Gustavo Capanema implementaria uma série de medidas com vistas a tornar o país mais

homogêneo e atenuar as diferenças regionais e raciais que o distinguiriam negativamente, de acordo com as idéias vigentes na época, que associavam raças e temperamentos, atribuindo à miscigenação o atraso brasileiro (Cavalcanti, 1995:55).

Em síntese, a consolidação da nacionalidade deveria ser a culminação de toda a ação pedagógica do Ministério, em nome da qual promoveu-se um vigoroso esforço de nacionalização levado a efeito por meio de três frentes principais: 1) a imposição de um conteúdo nacional ao ensino - consubstanciado na introdução do ensino religioso nas escolas, posteriormente acrescida de ingredientes de civismo e patriotismo derivados das vertentes da história mitificada dos heróis e das instituições nacionais e o culto às autoridades. 2) O segundo aspecto era precisamente a padronização, ou seja, a existência de uma universidade-padrão, de escolas-modelo secundárias e técnicas, de currículos mínimos obrigatórios para todos os cursos, de livros didáticos padronizados, de sistemas federais de controle e fiscalização etc. 3) O terceiro aspecto era o da erradicação das minorias étnicas, lingüísticas e culturais que se haviam constituído no Brasil nas últimas décadas, correspondendo ao fechamento de centenas de escolas pertencentes a núcleos estrangeiros, colônias de imigrantes, situadas, em sua maioria, na região sul do país.

Consubstanciava-se, pois, uma política monocultural que, por intermédio da eliminação da autonomia didático-pedagógica e administrativa, participava ativamente da construção de um projeto de identidade nacional que silenciava identidades plurais e selecionava padrões culturais e identitários referentes a grupos brancos, europeizados, econômica e politicamente dominantes como constituidores da nação. Uma das conseqüências desse quadro, conforme apontado pelo multiculturalismo crítico, é o fato de que essa construção é omitida, passando o currículo a naturalizar os traços históricos selecionados como representativos de uma nacionalidade mas que,

na verdade, contam apenas a história de grupos privilegiados.

Os Estudos de Comunidade e seu desenvolvimento no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE)

A queda do Estado Novo, em 1945, coincidiu com o desfecho da Segunda Grande Guerra: um desfecho lamentável no qual o elevado número de mortes de pessoas inocentes revelava o horror causado pela intolerância racial que foi alimentada pelas teorias racistas. Como se sabe, no imediato pós-guerra, deu-se a criação de organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas (ONU), cujo objetivo era manter a paz e a segurança mundiais e promover a cooperação internacional na solução de problemas econômicos, sociais, culturais e humanitários. Dos órgãos que compunham a ONU, a Organização para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) estava destinada a ampliar as bases da educação no mundo e levar os benefícios da ciência a todos os países, estimulando o intercâmbio e a divulgação cultural. Integrada por 71 países e formada por uma Conferência Geral que a cada dois anos deveria estabelecer um programa para o período seguinte, a Unesco teve papel importante no Brasil e na América Latina, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento das pesquisas sociais e educacionais em nosso país.

A premência em promover a reflexão sobre os efeitos nefastos da nazi-fascismo e, paralelamente, desmontar as teorias que defendiam a superioridade racial levou a Unesco a mobilizar biólogos e cientistas sociais para debater a questão racial e divulgar ao mundo os seus resultados. Por ter sido apontado como

exemplo de desenvolvimento de relações raciais harmoniosas entre negros e brancos, o Brasil receberia atenção especial por parte da Unesco que, em 1952, subsidiou um amplo projeto de pesquisas sobre a cultura e a sociedade brasileiras.⁴

Tomando a concepção antropológica de cultura como noção-chave, foram desenvolvidos no CBPE uma série de estudos de comunidade, aplicados em diferentes regiões do país. Estes estudos expressavam a percepção do país como lugar plural, buscando o exame de situações concretas nas quais o contraste entre tradição e transição pudesse ser flagrado, permitindo assim, a análise do sistema social e, dentro deste, dos processos educacionais (formais e não formais) em processo de mudança. Avançava-se, já então, na necessidade de se resgatar a pluralidade cultural sem perder de vista o particular e suas articulações com o contexto maior.

Segundo Darcy Ribeiro, o objetivo dos programas de pesquisas financiados pela Unesco era exibir para o mundo, o que se pressupunha ser *duas realidades exemplares do Brasil: a democracia racial e a assimilação dos índios*⁵. Desta forma, a partir do referencial teórico do multiculturalismo, pode-se identificar, hoje, o forte componente conservador e assimilacionista (Canen, 1997, 1999; Gonçalves, 1998; Semprini, 1997) a impregnar a valorização da diferença aí presente. Nesta vertente do multiculturalismo, conforme comentado anteriormente, a noção de uma identidade nacional fixa, estável, bem como de valores culturais universais constituem-se pontos focais para o desenvolvimento de estratégias educacionais, podendo-se inferir que, nesse caso, o reconhecimento da diversidade cultural constitui-se apenas em ponto

⁴ Dentro desse horizonte, foram organizados vários grupos para realizarem pesquisas de observação direta sobre a realidade brasileira: um deles a cargo de Charles Wagley e Thales de Azevedo, dedicou-se ao estudo das relações raciais no estado da Bahia; outro grupo, liderado por Roger Bastide e Florestan Fernandes voltou-se para a observação das relações entre negros e brancos no estado de São Paulo; outros dois grupos de pesquisadores desenvolveram suas pesquisas no Rio de Janeiro (sob a coordenação de Luís de Aguiar da Costa Pinto) e em Pernambuco (sob a coordenação de René Ribeiro). Ver a respeito: CORREA, Marisa (1988).

⁵ Ribeiro, Darcy. entrevista ao Jornal O Estado de São Paulo, 25/03/1979.

de partida para galgar as etapas que levarão à assimilação da cultura dominante, esta sim considerada universal.

Ainda que inicialmente imbuídas desta perspectiva, as demandas oficiais para a realização de tais pesquisas foram tensionadas pela realidade empírica com que se deparavam, representando, desta forma, passos importantes para o reconhecimento da natureza das diferenças culturais e de suas construções na sociedade brasileira. É interessante notar que o investimento nas pesquisas de campo, seguindo a metodologia dos estudos de comunidade, enfatizava o caráter regional da pesquisa, ao mesmo tempo em que se propunha que o Estado assumisse o apoio e incentivo a iniciativas regionais de estudo e investigação. O que estava por trás dessa formulação era a concepção de desenvolvimento nacional articulado aos processos de transição verificados em cada região do país, o que, embora pareça confirmar o viés hoje identificado como de um multiculturalismo de assimilação ou folclórico (Gonçalves, 1998; Canen & Moreira, 1999), apoiado na visão de uma identidade nacional e de uma cultura universal, ainda assim procurou promover o encontro da educação com o contexto multicultural brasileiro.

Um dos projetos mais ambiciosos do CBPE foi o Programa de Pesquisas em Cidades-laboratório. Este programa de pesquisas foi realizado por Darcy Ribeiro, à frente da Divisão de Pesquisas Sociais do CBPE, sendo coordenado por Oracy Nogueira, que afastou-se da Escola Livre de Sociologia e Política e da Universidade de São Paulo, mudando-se para o Rio de Janeiro, atendendo ao convite de Darcy, seu ex-aluno, para integrar-se à equipe do Centro.

Considerações sobre conceito de cultura e seu impacto sobre a pesquisa educacional

Inspirado nos estudos de comunidade, o Programa de Pesquisa em Cidades Laboratório pretendia contemplar a diversidade cultural brasileira tomando cidades representativas das condições de existência social de determinadas regiões do país. Como declarou Darcy Ribeiro à época (1958:12), o principal objetivo do programa era tomar municípios-tipo que se defrontassem com problemas educacionais comuns a cada uma das regiões mais diferenciadas do Brasil, para constituí-los em laboratórios de estudos e, posteriormente, de experimentação educacional. A idéia era partir para a caracterização de algumas áreas selecionadas (Leopoldina e Cataguazes (MG) Timbaúba (PE), Catalão (GO) e Santarém (PA), para em seguida formular orientação metodológica a ser aplicada em outras regiões do país pelos centros regionais de pesquisa educacional.⁶

Nessa linha, a pesquisa social seria basicamente orientada para a análise das formas pelas quais a educação se realizava localmente, observando-se a relação entre os padrões de cultura local e a organização dos sistemas formais de ensino. Interessante registrar que os artigos e relatórios de pesquisa incluídos na linha metodológica dos estudos de comunidade justificavam a sua relevância por contribuírem para a compreensão dos problemas educacionais.⁷

A idéia-força, portanto, era potencializar o uso e a eficácia social da instituição escolar, revelando, por meio da pesquisa social, os padrões de cultura local, conhecimento considerado indispensável para qualquer tentativa de adequação da escola às demandas e aspirações da comunidade a qual deveria servir,

⁽⁶⁾ O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais possuía várias ramificações regionais, com os Centros Regionais de Pesquisa existentes nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco.

⁽⁷⁾ Por exemplo, em artigo no qual justificava a relevância do projeto de pesquisa que coordenara no CBPE sobre as relações entre a escola e seu bairro na cidade do Rio de Janeiro, Andrew Pearse (1956:78), referiu-se a um *processo de busca do exato significado social e cultural da escola na comunidade*, inovando o espectro das metodologias de pesquisa no âmbito das ciências sociais ao aplicar o referencial teórico próprio dos estudos de comunidade ao contexto urbano.

invertendo o seu papel de agente de aculturação para torná-la um espaço de enculturação.⁸ Nessa perspectiva, o conceito de cultura tornava-se um poderoso instrumento de explicação para a Antropologia, tornando-se, também, uma poderosa arma para combater idéias nocivas que, embasadas na fatalidade genética, serviram, sobretudo, para a legitimação da desigualdade social (Laraia, 1986:77). Da mesma forma, a articulação de pesquisas sociais ao planejamento educacional apontava a tendência em redirecionar a implementação de políticas setoriais, nesse caso, da política educacional, à luz da observação científica da realidade empírica. A expectativa de algumas das lideranças do CBPE, particularmente de Anísio Teixeira, era, pois, contribuir para se estabelecer uma relação mais orgânica entre a instituição escolar e comunidade circundante.

Assim, a chamada “virada cultural” trazida a partir, principalmente, da Segunda Guerra Mundial, com algumas de suas vertentes multiculturais brevemente expostas acima, foi penetrando e se hibridizando em diferentes contextos sócio-culturais de formas específicas. Tais noções, que surgem particularmente na Europa e nos EUA, chegam ao Brasil e adquirem contornos próprios, intimamente ligados a momentos históricos e políticos, bem como a grupos e movimentos que as reivindicam, sejam eles mais ligados ao poder ou a identidades específicas que clamam por representatividade em instâncias sociais, em que se inclui a educação. Nosso foco, conforme indicado anteriormente, foi sobre projetos desenvolvidos pelos primeiros grupos, no âmbito das políticas oficiais de educação entre 1937 e 1960, debruçando-nos sobre as tensões entre preocupações hoje entendidas como multiculturais e as pretensões homogeneizantes, em suas propostas. Para isto, torna-se relevante

a compreensão do contexto em que as idéias de valorização da diversidade cultural penetram no pensamento educacional oficial do Brasil.

O Programa de Pesquisa em Cidades Laboratório era extremamente ambicioso, pois visava mapear as particularidades de regiões do Brasil, valendo-se dos estudos de comunidade típicas, entendendo que seria possível mapear as tendências universais, as características regionais e as particularidades locais que conformavam o país. Dada a abrangência requerida para tal estudo, os resultados esperados não foram alcançados e grande parte das monografias previstas não chegaram a ser concluídas ou publicadas. No entanto, este projeto de pesquisa encontrava eco entre educadores como Anísio Teixeira e alguns cientistas sociais nele envolvidos: 1) Em primeiro lugar, pela percepção de que as políticas educacionais implementadas no país trabalhavam com a representação de um Brasil hipotético, homogêneo e uniforme; 2) Ligada a esta, a consciência de que um plano unificado (nacional e único) de educação não dava conta das diversidades culturais existentes no país; 3) Em terceiro lugar, em função da idéia de que a racionalização das políticas educacionais, bem como do funcionamento da instituição escolar, requeriam um amplo programa de estudos sobre a realidade do país.

Tais considerações remetem à emergência de tensionamentos ao olhar multicultural de assimilação pelo qual as pesquisas sobre a realidade brasileira haviam sido inicialmente pensadas, conforme discutido anteriormente. Os avanços alcançados no âmbito das ciências sociais, entre estes, os novos instrumentos de observação, coleta de dados e análise da realidade empírica, assim como o impacto da natureza multicultural da(s) realidade(s) observadas, associados aos desafios que esta(s) impunha(m) à escola, passaram a clamar por

⁸ O conceito de enculturação, foi introduzido por Herskovits, em 1948, definido-se como o condicionamento consciente ou inconsciente, que atua no processo de aprendizagem através do qual o homem, criança ou adulto, alcança um certo domínio de sua cultura. No sentido que lhe atribuiu Herskovits, o conceito abrange parcialmente o de socialização e contrasta com o de aculturação, pelo fato desta referir-se à aquisição de cultura diversa daquela que possui a sociedade de um determinado indivíduo. Dicionário de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, FGV, 1986.

uma visão plural, construída no contexto da realidade cultural brasileira, configurando uma perspectiva mais crítica e menos centrada em projetos de superioridade racial e de unificação cultural.

A revista *Educação e Ciências Sociais* publicou dois artigos que antecederam a implementação e desenvolvimento do referido Programa de Pesquisas. Tais artigos eram, na verdade, avaliações produzidas no âmbito do CBPE, sobre a contribuição dos estudos de comunidade para a compreensão dos problemas educacionais. Ambos os artigos - *A Educação nos Estudos de Comunidade no Brasil*, de autoria de Josildeth Gomes (1956) e *Elementos para a análise dos Estudos de Comunidades*, de autoria de Maria Laís M. Guidi (1962) - avaliaram que os estudos de comunidade desenvolvidos por pesquisadores brasileiros e estrangeiros (norte-americanos em sua maioria) centravam foco no processo educativo informal, dispensando pouca ou nenhuma atenção para os processos formais de educação, ou seja, para a interação ou interferência da escola nas comunidades estudadas. No universo dos estudos analisados, a ação da escola na formação do indivíduo ou na divulgação de informações à comunidade, figurava de modo indireto, quando estes faziam referência à maneira como certos hábitos apareciam na vida das populações estudadas.

Na medida em que os estudos de comunidade consideravam a educação como sendo um aspecto da cultura, a educação formal, isto é, a vida escolar ficava à margem, já que a escola apresentava-se como um órgão estatal e, portanto, descolado, ou melhor, sobreposto à vida comunitária. O silenciar da escola no processo de recuperação e valorização da diversidade cultural permitiu detectar os impasses em abalar estruturas arraigadas na noção de uma escola única, transmissora de um conhecimento universal, bem como nos desafios em flexibilizar as formas de gestão do sistema de ensino, as diretrizes pedagógicas e a formulação de currículos passíveis de incorporar a diversidade cultural brasileira à educação escolar.

A escola era e é uma instituição nacional e estatal, portanto, não se integra no particular, no específico, no diverso. Por sua vez, convencidos da importância de preservar as tradições culturais das comunidades, defendendo assim suas particularidades, os cientistas sociais não se sentiam motivados a enxergar a escola a partir da perspectiva de Anísio Teixeira, para quem cada escola, sendo *única, teria vida própria* e apesar de constituírem-se em *instituições voluntárias e intencionais*, isto é, de obedecerem a um conjunto de princípios e determinações externas, cada escola apresentava uma identidade própria posto que encontrava-se *inserida em um conjunto de estruturas e forças sociais de onde retiravam muitas de suas características* (Teixeira, 1956).

As possibilidades abertas pela percepção da variedade de modos de ser (sem dúvida favorecido pelo padrão de influências externas de organismos como a UNESCO no contexto do pós-guerra), permitiu a penetração de idéias de valorização da diversidade cultural e da necessidade de incorporar tal contexto multicultural na educação e, mais especificamente, na escola. Entretanto, conforme argumentamos, o viés folclórico, conservador e assimilador do multiculturalismo que hoje se identifica nas bases das demandas oficiais daquelas propostas (ligadas a determinantes "nacionais" como o planejamento da ação estatal e a expectativa na eficácia de integração social e econômica da população por meio da escola) entraram em contradição com a realidade conflitual que rege as relações multiculturais em sociedades desiguais, como a brasileira. O levantamento das culturas das comunidades, que deveria embasar as estratégias educacionais voltadas à sua assimilação em uma cultura dominante, tida como universal, ficou restrito ao universo das comunidades, tendo a escola se transformado em campo de silêncio no processo em tela. Uma das hipóteses pode ser a de que a tentativa de fazer conviver a idéia de uma escola única com o plural, o diferente, o diverso e o

descontínuo, que explodia nas pesquisas nas comunidades, dificilmente se sustentou.

As formas pelas quais a valorização da pluralidade cultural poderia se articular com aqueles valores culturais percebidos pelas próprias populações como importantes para sua ascensão social e que a escola seria chamada a ministrar, já se constituíam em questões desafiadoras, que ainda hoje, ocupam calorosas discussões no contexto do multiculturalismo crítico. Resgatar, a partir de fontes históricas, a presença de tais desafios nas pesquisas realizadas à época pode representar importante contribuição para se entender o pensamento educacional brasileiro da época, com sua historicidade e suas marcas políticas. Pode, ainda, fornecer subsídios para analisar políticas curriculares atuais e suas tensões entre a valorização da diversidade cultural e a preservação de tendências históricas de unificação, centralização e homogeneização cultural, objetivos que, conforme a história nos mostra, são dificilmente conciliáveis.

Como demonstramos em trabalho anterior (Xavier, 1999:163), a despeito das contradições e dissonâncias verificadas nas relações entre demanda estatal, projeto educacional e o interesse em torno do desenvolvimento da pesquisa social no país, é possível identificar alguma coerência, especialmente se considerarmos o caso relatado do ponto de vista do projeto de "renovação educacional" acalentado por Anísio Teixeira. Dito de outra maneira, essas questões nos remetem à articulação entre o projeto de (re) construção nacional presente no esforço envidado por Anísio Teixeira e seus pares na montagem do CBPE, com destaque para o lugar atribuído à educação escolar nesse projeto. Como já assinalamos, o investimento nas pesquisas de campo, seguindo a metodologia dos estudos de comunidade, sinaliza uma sensibilidade antropológica no trato das questões educacionais, traduzida na prática, pela defesa do planejamento regional da educação. Tais características convergem para a expectativa de promover a democratização das relações sociais,

expressa na possibilidade de incorporação do culturalmente diferente ao todo nacional por meio da adequação da instituição escolar às particularidades das comunidades nas quais se inseriam.

Multiculturalismo e História da Educação: algumas considerações

Conforme indicado pelo próprio termo, multiculturalismo traz à tona a idéia da pluralidade de culturas que constituem as sociedades. Embora esta seja uma feição social longe de ser contemporânea, as preocupações em levar em conta a multiculturalidade em práticas sociais, incluindo aí as educacionais, pode ser traçada a partir do pós-guerra, com a chamada virada cultural. Conforme Nelson et al. (1996), diferentes tradições dos chamados estudos culturais (em que se incluem o multiculturalismo, os estudos étnicos, feministas e outros) se desenvolveram a partir de esforços para compreender os processos que moldaram a sociedade e a cultura modernas e do pós-guerra, com a crescente mercantilização da vida cultural, o colapso dos impérios colonialistas, a disseminação mundial da cultura de massa, a compreensão e o horror com relação a processos discriminatórios e xenófobos que se manifestaram no genocídio judeu, na Segunda Guerra Mundial e que ainda emergem no contexto atual de guerras étnicas e recrudescimento de nacionalismos em vários cantos do globo. Tais questões alertam para as funestas conseqüências do ódio às diferenças e da busca por homogeneidade e pureza étnico-cultural.

A partir dessas preocupações, surge a necessidade de se romper com uma visão única, iluminista de cultura, que aposta em um processo linear de desenvolvimento da humanidade e em padrões superiores culturais e étnicos. Conforme salientado por Canen & Moreira (1999), um novo significado de cultura, proveniente principalmente da Antropologia Social, enfatiza sua dimensão simbólica, concebida como um conjunto de práticas por meio das quais significados são

produzidos e compartilhados por um grupo, não havendo um modelo único ou superior de cultura. Tal visão tensiona perspectivas homogeneizadoras que percebem a educação como uma via para se transmitir padrões culturais “eruditos”, promovendo um alargamento de horizontes na compreensão da diversidade cultural e de sua relevância na construção do tecido social.

Para autores como Semprini (1997), o multiculturalismo surge como um importante indicador da crise do projeto da modernidade, trazendo para o âmago de suas preocupações a questão das diferenças e de como tratá-las dentro de um sistema social. No entanto, a polissemia do termo indica que, a partir desta visão geral, matizes que vão desde perspectivas mais conservadoras do multiculturalismo até visões mais críticas do mesmo convivem, todas reivindicando, para si, o estatuto de “multicultural”.

Em vertentes mais conservadoras ou “de assimilação” do multiculturalismo, trata-se de “diluir” as diferenças dentro de uma perspectiva de “igualdade civil”. Presente principalmente em democracias liberais, tal visão preconiza o respeito às diferenças e a valorização de uma perspectiva multicultural como ponto de partida para a elaboração de estratégias que permitam que grupos diferenciados compreendam os caminhos a serem trilhados, a partir de suas culturas, para chegar a valores “universais”. As diferenças culturais, nesta perspectiva, ficariam restritas à esfera privada, cabendo à esfera pública, representada por instâncias tais como a educação e o direito civil, a manutenção de suas funções como guardiães da identidade nacional, bem como de valores da humanidade, interpretados como “perenes” e “únicos”.

A crítica feita a este tipo de perspectiva multicultural é a de que aquilo que se percebe como “universal”, “perene” ou “único” é, na verdade, fruto de uma construção cultural ligada a grupos que detêm o poder. Autores como Vernengo (1997) argumentam que este tipo de perspectiva estaria hierarquizando os sistemas sociais culturalmente diferenciados. Dessa forma, sob a

égide de multiculturalismo e de igualdade de direitos, estar-se-ia, na verdade, corroborando a desigualdade. Conforme argumentado por Hall (1997), tal perspectiva naturaliza a categoria “identidade nacional”, ignorando as lutas reais e simbólicas que foram travadas no sentido de silenciamento e/ou afirmação de identidades para a construção dessa mesma “identidade nacional” (as histórias de identidades indígenas e de negros escravizados, apagadas da construção da identidade nacional em livros didáticos, pode ilustrar o ponto apresentado).

Em um outro extremo do espectro, uma visão relativista do multiculturalismo considera qualquer tentativa de se chegar a valores universais como mera construção da linguagem. Em tal visão, a realidade é concebida como contingente, diversa, instável e imprevisível, gerando um grau de ceticismo com relação à objetividade da verdade ou qualquer tipo de pensamento que tome como referência elementos “universais”. Neste caso, todas as culturas são consideradas legítimas, requerendo sua compreensão nos referenciais culturais de origem. A educação, nesta perspectiva, deve abrir mão de qualquer projeto de construção de currículos comuns ou de transmissão de valores culturais a-prioristicamente definidos. A identidade nacional é vista como construção lingüística, desnaturalizada, reivindicando-se atenção às múltiplas histórias e identidades culturais que construíram e constroem as histórias das chamadas “nações”.

Conforme temos argumentado (Canen, 1999; Canen & Moreira, 1999; Canen & Xavier, 2000; Oliveira, Canen & Franco, 2000), uma visão intercultural crítica ou multicultural crítica que busque superar a dicotomia “universalismo-relativismo” poderia ser pensada, de forma que se desafie a noção de que existem valores acima da construção humana mas que, ao mesmo tempo, não caia no extremo de reificar as diferenças, impedindo de vê-las como construções sujeitas a hibridizações e superações críticas. Conforme salientamos, o desafio que se coloca para o multiculturalismo

crítico é a ressignificação da tensão universalismo e relativismo, de forma a conseguir “articular a identidade universal que nos constitui enquanto seres humanos e as identidades culturais plurais de que somos portadores” (Oliveira, Canen & Franco, 2000, 119).

Tais considerações permitem avaliar o impacto do pensamento multicultural na compreensão das funções da educação, bem como levam a vislumbrar, ainda que de forma incipiente nos limites do presente artigo, as tensões e contradições presentes nas diferentes perspectivas epistemológicas que informam as diversas visões sobre a realidade brasileira. Tais tensões refletem-se, também, em diferenciadas propostas educacionais, ainda que algumas possam vir a advogar a valorização da diversidade cultural e o respeito às diferenças como seus princípios organizadores.

Nesse sentido, é importante notar, mais uma vez, que o multiculturalismo, como campo teórico e político, ganha visibilidade a partir dos anos 90s. Isto, porém, não significa que não possa ser utilizado como ferramenta analítica na compreensão do impacto das novas visões relacionadas à cultura e à diversidade cultural (que penetraram no Brasil e em outros países, particularmente após a Segunda Grande Guerra, conforme comentado anteriormente), dentro dos projetos educacionais desenvolvidos no Brasil.

De fato, ainda que a ênfase de estudos educacionais multiculturais no Brasil se apresente, particularmente, no âmbito de movimentos sociais e de identidades culturais marginalizadas, com algumas incursões em etnografias escolares e em instituições de formação de professores, temos argumentado que o mergulho em projetos e diretrizes governamentais que preconizam a sensibilidade à diversidade cultural pode indicar limites e potenciais de tais discursos no favorecimento da educação multicultural no Brasil (Canen, 1997; Canen & Grant, 1999). Em uma perspectiva histórica, o olhar multicultural sobre as pressões para a valorização do que hoje se denomina

multiculturalismo e as formas pelas quais este se traduz, convivendo ou não com pretensões homogeneizantes, em outras épocas no Brasil, torna-se foco instigante para o campo da história da educação, conforme argumentamos recentemente (Canen & Xavier, 2000).

Nosso objetivo neste estudo foi demonstrar que a questão da diversidade cultural e do preconceito racial constituem questões históricas que acompanharam o processo de formação da nacionalidade brasileira e se refletiram em projetos educacionais implementados no país, dos quais aqueles focalizados nos limites do presente artigo tornam-se emblemáticos.

Conclusões

Estudos sobre determinadas experiências históricas no âmbito da educação brasileira podem fornecer importantes subsídios para identificar, em processos presentes nos dias de hoje, semelhanças, singularidades, repetições e possibilidades de transformação. No caso de uma educação que se pretende multicultural, a análise do germe de preocupações afins em momentos históricos específicos, evidenciaram silêncios, contradições e possibilidades abertas à reflexão sobre as potencialidades da perspectiva multicultural na educação brasileira.

Em primeiro lugar, ficou claro que o discurso multicultural “de assimilação” esteve presente na visão da UNESCO e, de certa forma, traduziu-se na proposta educacional brasileira, sob sua influência. O mito da democracia racial e da assimilação dos índios esteve presente, desde o início da concepção da proposta. Ainda que o Programa de Estudos em Cidades Laboratório levasse em conta a comunidade como local de pluralidades, em outros o ideal modernizador de planificação e homogeneização está presente. Sob uma aparência multicultural, as diferenças são reconhecidas apenas como pontos de partida para um projeto homogeneizador, articulado à idéia de construção de uma identidade nacional. Ao mesmo tempo, porém, uma virada multicultural

pôde ser apreciada, a partir do momento em que o conceito de cultura, socialmente construída nas relações sociais, passa a substituir a visão essencialista, biológica, eugênica que predominava no período da Segunda Guerra Mundial, inclusive no Brasil. Desta forma, a partir de fatos concretos ocorridos no mundo, bem como com o desabrochar do pensamento teórico-crítico e da centralidade do conceito de cultura, à época, tentou-se a imprimir uma nova dimensão aos projetos de pesquisa em educação, que buscavam Ter, na diversidade cultural, sua marca nuclear.

Os anos 50, marcados pela democratização e pelo desenvolvimentismo, herdariam todo o aparato institucional e legislativo do Estado Novo que, apesar das reformulações realizadas, ainda exercia influência marcante em muitos setores. A legislação referente ao ensino e as práticas vigentes em muitas das escolas públicas brasileiras enquadravam-se no rol dos setores da administração pública nos quais o peso da ideologia *estadonovista* tornavam-se evidentes.

Podemos perceber as contradições herdadas de nossa história passada, tanto no período enfocado, quanto ainda hoje, particularmente quando se discute a diversidade cultural preconizada em propostas curriculares nacionais. Percebe-se nestas, a presença de uma aparente contradição não resolvida entre a valorização do plural em currículos e a seleção de conhecimentos que se pretendem “únicos”, “universais. É nesse sentido que o debate em torno do impacto do conceito de cultura sobre a educação e da questão do multiculturalismo, ao mesmo tempo em que é atual, tem o poder de ressignificar a reflexão em torno de questões aparentemente superadas no âmbito da política educacional em nosso país.

Ao se traduzirem localmente, os projetos de pesquisa analisados no presente estudo indicam espaços de resistência com relação à visão de identidade nacional de forma essencializada, pois tratava-se de reconhecer a pluralidade das comunidades e sua relevância

para a escola, entendida como necessariamente plural. Entretanto, evidenciou-se, a partir da documentação estudada, que foi, justamente, na escola que a contradição entre a visão homogeneizante e planificadora e a perspectiva multicultural, plural, emergiu, com força paralisadora.

O resultado é que as pesquisas realizadas, a nível de empiria e compreensão das comunidades locais e movidas pela categoria central da cultura, não chegaram a tomar a escola como objeto de estudo, embora esta tenha sido a proposta inicial. A relação entre o caráter plural da cultura brasileira e a imposição de construção de uma identidade nacional sempre foram um dos maiores desafios a serem trabalhados na escola.

Até hoje, o dilema multicultural encontra-se presente no debate educacional: faz sentido a concepção de uma escola única, em face da pluralidade cultural? Ao mesmo tempo, haveria espaço para um currículo mínimo, em torno de uma pretensa identidade nacional? Mais ao fundo, como assinalamos em outras discussões que extrapolam os limites do presente artigo, está a necessidade de se pensar o multiculturalismo e a educação para além de uma pretensa dicotomização entre universalismo e relativismo cultural. A perspectiva de visualização de culturas incompletas ou de diálogo para sínteses culturais que possuam a ética como horizonte norteador, pode representar um horizonte que vá além da polarização entre uma visão de escola em que há um “vale-tudo” cultural - posição que rejeitamos - assim como, igualmente, uma escola única, baseada em uma pretensa homogeneidade cultural ou de uma a-problemática identidade nacional.

A análise dos aspectos abordados no contexto da experiência do Programa de Pesquisas em Cidades-Laboratório evidenciou que tal dilema já se encontrava presente no âmbito da pesquisa social e da política educacional dos anos 50, sinalizando uma atitude de desafio ao preconceito racial presente

na sociedade brasileira. O silenciar do espaço escolar frente ao desabrochar das pesquisas sobre a comunidade foi emblemático da contradição entre propostas com potenciais multiculturais e o ideal de uma escola única, nacional. Ao mesmo tempo, no entanto, representou uma frente aberta para o repensar da escola como inserida em espaços multiculturais e desiguais, e a necessidade de se enfrentar esta condição, para garantir a democratização do ensino e a valorização da pluralidade que marca a nossa cultura.

A pesquisa histórica sobre fontes documentais oficiais pode, nesta perspectiva, representar subsídio importante para se buscar semelhanças, mas também avançar naquilo que foi silenciado. A atualidade da questão e dos dilemas detectados no estudo pode ser sentida pela comparação, por exemplo, com o discurso dos PCNs que, ao mesmo tempo que pretendem incorporar preocupações multiculturais (por intermédio de eixos transversais tais como o referente à pluralidade cultural), também exibem pretensões de “currículo nacional”, que se tensionam com a valorização da pluralidade cultural proposta. Em um outro nível de análise, é importante assinalar, também, que hoje assistimos a fenômenos de violência contra identidades definidas como “ minorias” , entre estas os homossexuais, negros e outros, à semelhança dos ideais que predominaram na era varguista. Argumentamos, pois, que a educação não pode mais se evadir desta questão. Construindo sobre nossa experiência anterior, com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, podemos ampliar, com referenciais multiculturais já presentes, a pesquisa sobre o multiculturalismo em face da globalização e da necessidade de afirmação e representação das identidades plurais nos currículos e práticas escolares. Nesta pesquisa, o papel da escola não pode mais ser omitido: repensar as questões e os desafios ligados ao papel da escola, singular ou plural, única ou não, como espaço de encontros e desencontros culturais, bem como de regulação e produção de significados e de identidades

culturais, deve ser trazido à tona. Assim, estaremos no fluxo da História, ajudando a construir uma escola inserida no contexto multicultural concreto de hoje e preparando-a para enfrentar os desafios do futuro.

Bibliografia

- AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1948.
- BOURDIEU, Pierre. Esprits d'État : Genèse et Structure du Champ Bureaucratique. *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, mars, 1996.
- CANEN, A. Formação de Professores: diálogo das diferenças, *Ensaio*, v.5, n.17, p. 477-494, 1997.
- CANEN, A. Multiculturalismo e Formação Docente: experiências narradas, *Educação e Realidade*, v. 24, n.2, p. 89-102, 1999.
- CANEN, A. & GRANT, N., 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.
- CANEN, A. & MOREIRA, A.F.B. Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente, *Educação em Debate*, v. 2, n. 38, p. 12-23, 1999.
- CANEN, A. & XAVIER, L. Multiculturalismo, Memória e História da Educação Brasileira: reflexões a partir do olhar de uma educadora alemã no Brasil Imperial. In: Mignot, A.C.V., Bastos, M. H. C. & Cunha, M. T. S. (Orgs.) *Refúgios do Eu*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2000.
- CARVALHO, José Murilo de. Entre a liberdade dos antigos e a dos modernos: a República no Brasil. *Revista Dados*, v. 23, n.3, Rio de Janeiro, p.271-285, 1989.
- CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Oracy Nogueira e a Antropologia no Brasil: o estudo do estigma e do preconceito racial.

- Revista Brasileira de Ciências Sociais* v.31, n.11, p.05-28, 1996.
- CORREA, Mariza. A Revolução dos Normalistas, *Cadernos de Pesquisa*, n.66, Fundação Carlos Chagas, agosto, p. 13-24, 1988.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro/Brasília, José Olympio Editora, 1981.
- GARCIA Jr., Afrânio. Les Intellectuels et la conscience nationale au Brésil. *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, jun., p.20-33. 1998.
- GOMES, Josildeth da Silva. A Educação nos estudos de comunidade no Brasil, *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, I (1) 2, agosto, p. 62-105, 1956.
- GUIDI, Maria Laís Mousinho. Elementos para análise dos estudos de comunidade, *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, II (10) 19, jan./ abril, p.44-87, 1962.
- GONÇALVES, L. A. O. Os Movimentos Negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos, *Revista Brasileira de Educação/ANPEd*, n. 9, p. 30-50, 1998.
- HALL, S. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1997.
- LARAIA, Roque. *Cultura: um conceito antropológico*. 9.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo Revolucionário*. Porto Alegre: Ed. ARTMED, 2000.
- MOREIRA, João Roberto. Plano de estudos de comunidades urbanas tendo em vista estabelecer bases para o planejamento educacional, *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, III (3) 7, abril, p.115-130, 1958.
- NELSON, C.; TREICHLER, P. & GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: Silva, T. T. (org.), *Alienígenas na Sala de Aula*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1996.
- NOGUEIRA, Oracy. Projeto de instituição de uma área laboratório para pesquisas referentes à educação, *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, III (3) 7, abril, p. 123-130, 1958.
- OLIVEIRA, R., CANEN, A. & FRANCO, M. Ética, Multiculturalismo e Educação: articulação possível?, *Revista Brasileira de Educação/ANPEd*, n. 13, p. 113-126, 2000.
- PEARSE, Andrew. A Escola e seu Bairro no Rio: um projeto de estudo em desenvolvimento, *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, I (1) 3, dezembro, p.76-89, 1956.
- RIBEIRO, Darcy. O Programa de Pesquisas em Cidades - Laboratório, *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, III (3) 9, dezembro, p.13-30, 1958.
- SCHWARCZ, L. M. *O Espetáculo das Raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARTZMAN, Simon et al. *Tempos de Capanema*. EDUSP/Paz e Terra, 1984.
- _____. (Org.). *Estado Novo: um auto-retrato*. Brasília: Editora da UNB, 1983.
- SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*. Bauru: Ed. da Universidade Sagrado Coração, 1997.
- TEIXEIRA, Anísio. A Administração Pública Brasileira e a Educação, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 25 (61) jan./março, p. 03-23, 1956.
- VERNEGO, R. J. El Relativismo Cultural desde la Moral y el Derecho. In: Olivé, L. (org.) *Ética y Diversidad Cultural*. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.
- XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como Laboratório: Educação e Ciências Sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Edu-cacionais - CBPE/INEP/MEC (1950-60)*. Bragança Paulista, CDAPH/IFAN/EDUSF, 1999.

_____. Retrato de Corpo Inteiro do Brasil: A Cultura Brasileira por Fernando de Azevedo, *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 24, n.1, jan./jun., p.70-86, 1998.

_____. A Pesquisa do CBPE em Revista. in Brandão, Zaia e Mendonça, Ana Wleska P.C. (orgs). *Uma tradição esquecida: Porque não lemos Anísio Teixeira?*. Rio de Janeiro: Ravil/Escola de Professores, p. 85-139, 1997.