VI Simpósio Nacional de
HISTÓRIA CULTURAL
Escritas da História: Ver - Sentir - Narrar

MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: EM BUSCA DA AUTENTICIDADE DO AGENTE HUMANO

Elias Justino Bartolomeu Binja*

O presente trabalho explicita o esboço de uma possível discussão da Educação no Multiculturalismo, considerando a autenticidade da identidade do Agente Humano. Partindo das reivindicações do Multiculturalismo, discutimos a necessidade do Reconhecimento das Identidades das Minorias na Cultura Única dominante nas Sociedades Ocidentais. Em seguida, discutimos em que medida as reivindicações multiculturais afetam a educação ou como a monocultura prevalece sobre a diversidade cultural nos programas de ensino. Nossa questão de fundo: como conceber a autenticidade da identidade do agente humano considerando as instituições de ensino fortemente marcadas pela ideologia da monocultura eurocêntrica?

As especulações em torno da contemporaneidade dão sinais de que está havendo uma guinada histórica, que alguns chamam de crise da Modernidade, Liquefação da Modernidade ou Modernidade Líquida, Modernidade Tardia, ou ainda pós-modernidade. Qualquer que seja a designação a ela atribuída, o que não podemos negar é que o Multiculturalismo seja uma peculiaridade do nosso tempo. Como a

---

* Graduado em Teologia e Filosofia, pós-graduada em Teologia Urbana, mestre em Educação, Arte e História da Cultura e doutorando em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisa o Multiculturalismo e Ideologia, na formação da Identidade do Sujeito Humano. E é membro do grupo de pesquisa: “Criatividade na Arte, na Ciência e no Cotidiano” (CNPq).

ISBN: 978-85-98711-10-2

própria palavra sugere, o Multiculturalismo designa a pluralidade, referindo-se à coexistência de diversas culturas, sugerindo que não haja a predominância de nenhuma delas, nas dinâmicas sociais comunitárias. Vale dizer, como substantivo, o multiculturalismo refere-se às estratégias políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades definidas pela pluralidade cultural (HALL, 2003, p. 50).

A discussão multicultural abrange os direitos e o reconhecimento das minorias, homogeneidade cultural, o nacionalismo no monoculturalismo. Sua complexidade abrange a problemática de tensões teóricas que envolvem o papel da linguagem, a construção do sujeito, as teorias da identidade, a concepção de realidade e o conhecimento. Charles Taylor refere-se ao nosso tempo assim:

> Alguns aspectos da política atual estimulam a necessidade ou, por vezes, a exigência, de reconhecimento. Pode-se dizer que a necessidade é, no âmbito da política, uma das forças motrizes dos movimentos nacionalistas. E a exigência faz-se sentir, na política de hoje, de determinadas formas, em nome dos grupos minoritários ou subalternos, em algumas manifestações de feminismo e naquilo que agora, na política, se designa por Multiculturalismo. (Taylor, 1994, p.45)

Para Taylor o multiculturalismo é um tema interdisciplinar, mas a acepção da palavra, em grande medida, se circunscreve no âmbito da política e das relações interpessoais nas dinâmicas sociais. A busca por reconhecimento ocupa o cerne do debate e envolve lutas de minorias num dado território, alcança a necessidade de países recém-independentes do jugo colonial junto da comunidade internacional. Joanildo Burity, em seu artigo sobre a *Globalização e Identidade: Desafio do Multiculturalismo*, sintetiza as tensões na discussão que a multiculturalidade suscita nas sociedades ocidentais contemporâneas:

1. O reconhecimento da não homogeneidade étnica e cultural dessas sociedades;

2. O reconhecimento da não integração dos grupos que carregam e defendem as diferenças étnicas e culturais à matriz dominante nas sociedades após o fracasso, seja de políticas assimilacionistas, seja de políticas diferencialistas (baseadas na restrição de acesso ou mesmo na ideia de “desenvolvimentos separados”);

ISBN: 978-85-98711-10-2

3. A mobilização dos próprios recursos políticos e ideológicos da tradição dominante nos países ocidentais (o liberalismo), contra os efeitos desta não integração;

4. A demanda por inclusão e por pluralidade de esferas de valor e práticas institucionais no sentido da reparação de exclusões históricas;

5. A demanda por reorientação das políticas públicas no sentido de assegurar a diversidade ou pluralidade de grupos e tradições.

A discussão multicultural ganhou força e sentido porque cada vez mais se torna evidente a relação existente entre o reconhecimento e a identidade na diferença das relações dinâmicas coletivas sociais. Para Taylor (1994), a identidade é qualquer coisa na maneira como a pessoa se define, como suas características fundamentais fazem dela um ser particular e único enquanto humano. A formação da identidade depende, em grande medida, do reconhecimento ou não reconhecimento dos outros membros do grupo. Uma pessoa ou um grupo podem ser profundamente prejudicados pelo reconhecimento incorreto dos outros, tornando-se alvo de uma distorção, pela imagem limitativa daqueles que os rodeiam, maculando-os com a inferioridade ou simplesmente pelo desprezo. O reconhecimento incorreto pode afetar negativamente, reduzindo a pessoa a um modo de ser e estar existencial falso, distorcido e restrito da pessoa, o que, por si só, constitui uma agressão. É o caso das mulheres que, historicamente, tiveram que incorporar e vestir a imagem que os homens construíram delas, o mesmo se diz em relação aos negros diante dos brancos, dos índios e colônias face aos colonizadores.

A diferença no contexto humano é inerente à sua existência e faz parte da sua transitoriedade. Como processo humano e social é inegável nas práticas cotidianas e está inserida nas suas construções históricas. Desde os processos migratórios na antiguidade, a presença invasora de estrangeiros, o tráfico maciço de negros escravos da África, as migrações de religiosos em busca de novos adeptos, a migração como base para repovoar certas regiões, os programas econômicos e políticos, entre outros, são fatores determinantes das diferenças nas sociedades contemporâneas. É isso que torna relevante e importante a discussão do tema nas organizações sociais que atingiram certo grau de desenvolvimento, com vista a salvaguardar certos interesses. Por isso o Multiculturalismo é mais acentuado em certos países como os E.U.A., Canadá, Brasil, Austrália, no continente Europeu, e menos em alguns países africanos e asiáticos. Nas

ISBN: 978-85-98711-10-2

sociedades cosmopolitas ou globais, urge a discussão da diferença, uma vez que, se ela não enriquece, então tende a empobrecer. Ao mesmo tempo, ela pode ser um trunfo na estrutura social e uma ameaça à integração e coesão social.

Foi no período pós-guerra que novas formas de pensar a realidade social que contemplam mais a pluralidade deram lugar à contestação do modelo monocultural até então vigente. Assim,

> [...] novas formas de pensamento, que puseram em questão o etnocentrismo e o caráter excludente da ordem liberal vigente. Nos países latino-americanos, a emergência destas formas sociais e intelectuais do descentramento incluía ainda a resistência contra a associação da modernização capitalista com regimes autoritários e tecnocráticos baseados em alianças civis-militares. Esse descentramento que leva à afirmação da pluralidade de esferas públicas, dos direitos dos grupos historicamente excluídos social ou culturalmente, representa o primeiro momento de emergência de bandeiras multiculturais. (Burity, 2001)

John Rawls entende a sociedade como "uma associação mais ou menos autossuficiente de pessoas que, em suas relações mútuas reconhecem certas regras de conduta como obrigatórias e que, na maioria das vezes, agem de acordo com elas" (Rawls, 2000, 4). Mas é importante levar em consideração que essa associação é complexa e expressa-se como uma união social de uniões sociais. Sidney Silva, comentando o pensamento de Rawls acerca de sociedade, salienta que "a associabilidade implica que, viver junto, os homens contraem necessidades e interesses que estimulam o trabalho em conjunto para a vantagem comum. E isso gera determinações institucionais a respeito do que é permitido ou não" (Silva, 2003, 36). Entretanto, para Rawls, o senso moral expressa-se como a capacidade de ponderar juízos e princípios com vista a manutenção do equilíbrio reflexivo, sendo este, com efeito, o estado que se atinge depois que uma pessoa ponderou as várias concepções propostas e deu-lhe condições de reavaliar seus juízos para conformar-se com uma delas ou manter-se firme em suas convicções iniciais (Rawls, 2000, 52). É na sociedade, no grupo cultural, na família, nas instituições sociais que se desenvolve o senso moral, ao mesmo tempo em que se modela a existência do indivíduo por meio da educação. A estrutura da sociedade, composta por distintas instituições fundamentais e grupos

ISBN: 978-85-98711-10-2

culturais, cria e desenvolve a concepção que a pessoa tem de si mesma, bem como o seu caráter e seus fins existenciais.

No que diz respeito à força que a sociedade exerce sobre o indivíduo, Durkheim (1989) faz distinção dos julgamentos em: julgamento de realidade e julgamento de valor. O julgamento de realidade enuncia apenas aquilo que existe, fala sobre o que os objetos são, seu comportamento em relação aos outros objetos. Mas quando o julgamento faz referência ao valor das coisas em relação ao agente humano, estamos diante do julgamento de valor, e é diverso. O problema que Durkheim explicita nos julgamentos de valores, reside na substituição do indivíduo pela sociedade. Ou seja, a maneira pela qual as coisas afetam, não mais a pessoa, mas o sujeito coletivo, que assume a incumbência de valorizá-las. Aqui,

> O julgamento social é objetivo em relação aos julgamentos individuais; a escala de valores encontra-se, assim, livre das apreciações subjetivas e variáveis dos indivíduos: estes encontram fora deles uma classificação estabelecida previamente, que não é obra sua, que não exprime seus sentimentos pessoais e com a qual são forçados a se conformar. Isto porque a opinião pública traz de suas origens uma autoridade moral pela qual se impõe aos particulares. Ela resiste aos esforços que são feitos para violentá-la; reage contra os dissidentes, (...). Ela censura aqueles que julgam as coisas morais por princípios diferentes daqueles que ela prescreve; ridiculariza os que se inspiram numa estética diferente da sua... (Durkheim, 1989, 54).

Se isso é visível na perspectiva micro, na relação do indivíduo com a sociedade na qual está inserido, o mesmo é análogo em relação às minorias; e até na relação entre nações, numa perspectiva macro. O reconhecimento identitário no multiculturalismo volta-se essencialmente para o indivíduo em relação à sociedade, e na sociedade, em relação às minorias e assim por diante. A negação do monoculturalismo reside, antes de tudo, no fato de promover e reconhecer uma cultura em detrimento de todas as outras, negar a construção identitária de qualquer outra possibilidade que não seja a que promove; além de negar a experiência identitária individual, apenas a aceita quando esta reflete os interesses da cultura majoritária. As individualidades são compelidas a pensar e agir segundo as determinações ideológicas das intenções da cultura dominante. Ser e estar diferente dos padrões pressupõe perigo iminente.

A autoestima nas sociedades Ocidentais, assim configuradas a partir de uma cultura dominante, é um problema. A autoestima é um reflexo de identidade

ISBN: 978-85-98711-10-2

devidamente reconhecida no processo de construção e desenvolvimento pela sociedade e do grupo em que a pessoa está inserida. Rawls dá uma importância significativa à autoestima, salientando que ela seja vista como o mais importante bem primário, como expressão de respeito a si próprio, contendo dois aspectos, a saber: "... inclui um senso que uma pessoa tem de seu próprio valor, sua sólida convicção de que vale a pena realizar sua concepção do bem, o seu plano de vida". Por outro lado, ela, a autoestima, "implica uma confiança em nossa habilidade, na medida em que isso estiver em nosso poder, de realizar nossas intenções" (Rawls, 2000, 487).

A autoestima não pode ser concebida sem a identidade reconhecida no processo de formação, ou seja, uma identidade deformada ou mal reconhecida implica na autoestima deformada, adoecida, ou na ausência dela, uma vez que ela, a autoestima, parte da concepção que a pessoa tem de si mesma e do seu projeto de vida, bem como na confiança em suas habilidades, o que é garantido pelas condições do seu meio, seu grupo social: reconhecimento e respeito identitário. Ou seja,

> Quando sentimos que nossos planos têm pouco valor, somos incapazes de promovê-los com satisfação e de sentir prazer com a sua execução. Nem podemos insistir em nossos esforços quando estamos ameaçados pelo fracasso ou pela dúvida em relação a nós mesmos. Fica claro, então, o motivo por que a autoestima é um bem primário. Sem ele, nenhuma atividade pode valer a pena, ou, se algumas coisas têm valor para nós, falta-nos a força para lutar por elas. Todo desejo e atividade se tornam vazios e inúteis, e afundamos na apatia e no cinismo. (Rawls, 2000, 487)

A necessidade do reconhecimento nas dinâmicas plurais da sociedade atual trás à tona ao mesmo tempo a questão da individualidade e da educação. Lembrando que, como diz Semprini (1999), a escola é consagrada à formação do indivíduo, bem como a sua integração na comunidade de iguais a que faz parte e, é graças a ela que a pessoa tende a transcender seus laços familiares, étnicos, criando sentimentos de pertencimento a uma identidade mais abrangente: a nação. Ou seja, à educação foi dada a incumbência de criar as condições necessárias para que o indivíduo amadureça todas as suas capacidades, tornando-se pleno como ser humano, como um projeto em curso.

Durkheim (1995) compreendia que a educação era a socialização da jovem geração pela geração adulta e quanto melhor for o processo, tanto melhor seria para o desenvolvimento da sociedade como um todo, na qual a escola estava inserida. E ao

ISBN: 978-85-98711-10-2

atribuir a responsabilidade da educação ao Estado, sustenta que a educação tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança, estados físicos e morais que são requeridos pela sociedade política no seu conjunto. Essa experiência educativa, justamente por não levar em conta a diferença, é criticada no multiculturalismo, porque ela massifica as individualidades e pasteuriza as identidades individuais e coletivas, isto é, dos grupos. As críticas resultam da preocupação que apontam os problemas identitários como sendo centrais e de extrema importância no multiculturalismo,

> Ela significa as reivindicações de determinadas minorias para que sua especificidade e sua identidade sejam reconhecidas, podendo ir da simples concessão de direitos ou privilégios especiais até a concessão de formas de autonomia política e governamental. (Semprini, 1999, 56).

A educação por ser um meio significativo na formação do sujeito das sociedades ocidentais, tornou-se, por essa razão, o palco de debates multiculturais. O modelo tradicional comportamentista, foi amplamente usado para a assimilação dos conteúdos que legitimaram e conservaram o monoculturalismo na escola. A preocupação volta-se para o uso exclusivo, ou o uso abusivo dele. Quando o sujeito é feito mero objeto dos conteúdos em posse do professor, e os alunos o assimilam passivamente, isso é contrário, não propriamente à preocupação multicultural, mas à construção do sujeito autêntico, crítico e participativo nas realizações da sociedade.

No cerne de nossas discussões está o sujeito que se quer protagonista de sua história. O multiculturalismo busca, entre outras coisas, resgatar a autenticidade indentitária e cultural do sujeito marginalizado pelo autoritarismo da monocultura e das ideologias políticas dominantes. A educação, por seu turno, pretende aperfeiçoar o processo de formação integral do sujeito histórico. Teóricos que influenciaram o pensamento didático – pedagógico nos últimos séculos, mesmo sem ter em pauta a preocupação multicultural, deixaram um legado que aponta para o respeito das peculiaridades individuais e coletivas, afirmando o caráter social do sujeito e negando qualquer determinação social que inibe a formação autêntica do agente humano. A seguir passamos a apresentar alguns teóricos e sua contribuição na presente discussão.

H. Wallon (1995) se opôs radicalmente ao pensamento dominante no seu tempo, afirmando que a reprovação era a negação do ensino, e é no mínimo intrigante,

ISBN: 978-85-98711-10-2

sabendo que ela é o instrumento de manutenção do *status quo* do professor enquanto autoridade imposta e da cultura dominante (da monocultura). Envolver a afetividade e a formação da identidade no processo de ensino, trás ao centro da discussão as relações intersubjetivas, condição sem a qual nem a afetividade e nem a formação da identidade são possíveis. Uma vez que a emoção tem papel preponderante no desenvolvimento do sujeito, é imperativo o cuidado efetivo delas, ou seja, a autoestima é condição importante na formação tanto intelectual como da personalidade da pessoa no seu modo de ser próprio. Por meio das emoções, a criança manifesta e exterioriza seus anseios, desejos e vontade, que, por sinal, são expressões do universo perceptivo da criança, que nunca eram contempladas nos programas de ensino na pedagogia tradicional. Isso requer reconhecimento, aceitação da criança tal como ela é.

A imposição da autoridade que compele e infunde o medo, inibindo as expressões próprias e autênticas da criança, em particular quando esta sofre pela discriminação autoritária da cultura em que está inserida, não é capaz de promover formação integral nela. A formação da personalidade, para Wallon (1995), depende essencialmente do outro, seja como referência ou como negação de si. Quando a criança chega à fase da crise da oposição, a negação do outro é fundamentalmente o instrumento de descoberta de si. Caracteriza essa fase a capacidade da criança de manipular, seduzir e imitar o outro, que a ajudam na formação e desenvolvimento de seu eu próprio. Semelhantemente os sentimentos despertados pela presença do outro, como o ódio, amor, sofrimento, participam na construção de sua subjetividade.

Segundo Taille (1992), em Piaget, não se pode forçar a criança a aprender o que ela ainda não tem condições de absorver, e quando criadas as condições, ela só vai se interessar por conteúdos que lhe façam falta, em relação à cognição. O conhecimento se dá por descobertas feitas pela própria criança, ou seja, o aprendizado é construído por ela mesma. Este processo é observado a partir de uma aprendizagem que acontece por meio do equilíbrio entre a *assimilação* e a acomodação, resultando no que Piaget chamou de processo de *adaptação*. A inserção da criança no mundo dá-se segundo esquemas graduais, em que o infante assimila os dados que obtém do exterior com uma estrutura mental e adapta esses dados a uma estrutura mental já existente: incorporação dos objetos do mundo exterior. Este esquema revela que todo conhecimento sofre

ISBN: 978-85-98711-10-2

alterações e altera o sujeito. As modificações dos sistemas de assimilação por influência do mundo externo é o que se chamou de acomodação.

Taille (1992) explicita o lugar da Interação Social, no pensamento de Piaget, fazendo a seguinte citação do teórico:

> O homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensando fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe (Apud, Taille, p.11).

Nesta citação Piaget entende que a formação e o desenvolvimento da inteligência humana são reflexos da interação do indivíduo com o meio social circundante. O social é visto aqui no sentido mais amplo possível, levando em conta as tendências hereditárias, levar a vida em comum, a imitação entre semelhantes e as relações exteriores de indivíduos entre si. Tudo isso leva-nos a conclusão que não há indivíduo sem a interação deste com a sociedade que o cerca. Por isso, o desenvolvimento da inteligência emerge sobre uma base social comum, ao mesmo tempo em que a razão é esculpida por diversas determinações sociais. Para explicar como o "social" interfere no processo de desenvolvimento da inteligência humana, Piaget segue dois caminhos:

1. O ser social – A interação aumenta com o passar do tempo, quanto mais idade, tanto maior a interação do individuo com o meio social. O sujeito é ser social na medida em que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada.

2. Processo de socialização – A forma final do equilíbrio das ações nas relações dinâmica sociais é representada pela lógica, enquanto sistema de operações, ou seja, de ações que se tornam reversíveis e possíveis de serem compostas entre si. Ela tem início no período sensório-motor, quando a criança começa e constrói esquemas de ação, que constitui uma espécie de lógica das ações e das percepções. Aqui, a primeira organização, o da inteligência sensório-motora, anuncia a ulterior, em que as ações serão interiorizadas.

ISBN: 978-85-98711-10-2

No processo de socialização, em vez da coação, comum na educação tradicional que empobrece as relações sociais, a interação é dificultada entre os indivíduos. O coagido e o autor da coação mantêm-se isolados, cada um na sua posição, o que por si só, significa um atraso no desenvolvimento da inteligência, do sujeito e da sociedade como um todo. Piaget dá preferência à relação de cooperação, que por seu turno, representa aquela que garante e possibilita o desenvolvimento da inteligência. A cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Nela dá-se valor à discussão, a troca de pontos de vista, e ao controle mútuo de argumentos e provas. A cooperação é a forma de relação interpessoal que representa o mais alto nível de socialização. Entretanto, a cooperação é um método, que possibilita chegar à "verdade". Diferentemente da coação que só possibilita a permanência nas crenças e dogmas. A diferença, o reconhecimento e a aceitação alheia são muito importantes no desenvolvimento da humanidade.

Para Vygotsky (1979), o processo de formação da cognição da criança, inicia quando essa faz uso das mesmas formas de comportamento que as pessoas usaram inicialmente para se relacionarem com ela. Tal ocorrência dá-se em virtude da criança adquirir, desde o início, um significado próprio, num sistema de comportamento social, refratadas através de seu ambiente humano - social, que a auxilia no atendimento de seus objetivos. Todo processo envolve a linguagem para comunicação. O outro mais próximo, seja como parceiro ou como um tutor, desempenha um papel de consciência auxiliar, até que sua formação e desenvolvimento lhe permitam dominar suas ações por meio da própria consciência e controle. Vemos assim, a ocorrência da discriminação da experiência, que permite à criança voltar-se para si mesma e refletir sobre seu comportamento, o que lhe afasta da indifereciação que a caracterizou no início da vida.

Morin, por seu turno, também se debruça sobre a relação da sociedade e o sujeito. Tal relação pode ser vista a partir da reflexão e compreensão ou, pelas determinações científicas. Pela reflexão sobre si mesmo, o sujeito aparece conforme o modo de conhecimento intersubjetivo ou compreensão. Não é o caso do tratamento determinista, formal e reducionista das ciências, em que o sujeito desaparece. Ou seja, a ciência se encarregou de expulsar o sujeito das ciências humanas ao propagar entre elas

ISBN: 978-85-98711-10-2

o princípio determinista e redutor. A proposta de sua abordagem sobre o sujeito tem uma base Bio-Lógica, com todas as implicações que o termo acarreta.

A primeira noção que precisa ser levada em conta no tratamento do sujeito é a autonomia, intimamente ligada à noção de auto-organização. A autonomia vista desse ponto de vista, não tem nada com liberdade absoluta, mas dependente de seu ambiente: biológico, cultural e social. Ou seja,

> Quanto a nós, seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos. (Morin, 2008, p.118)

Desta noção cabe-nos dizer que a complexidade é a expressão que melhor exprime o sujeito, jogado ao mundo. As variáveis nele e à volta dele o definem, e dar conta de tudo que faz, mostra-se ser um projeto utópico. O sujeito não cabe nos conceitos, transcende nossa capacidade discursiva. Nenhuma linguagem é abrangente o suficiente para explicá-lo, talvez seja por isso que Platão retrocedeu e resgatou o mito: para tentar dar conta do sujeito. O que não quer dizer que devemos deixar de estudá-lo e discuti-lo. Não cremos que o multiculturalismo seja a resposta definitiva dos problemas concernentes ao sujeito, talvez não seja esse o seu enfoque, mas é sobre o sujeito que se discute nas políticas de reconhecimento das minorias. Mesmo quando todos os problemas estiverem resolvidos (se isso for possível), o sujeito ainda será um problema de sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURITY, J. Globalização e identidade: desafios do multiculturalismo. In: **Trabalhos para Discussão**. n. 107, mar. 2001. Não paginado. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/tpd/107.html>. Acesso em: 09 jun. 2009.

DURKHEIM, E. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

_____. A Evolução Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HALL, S. **Da Diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

ISBN: 978-85-98711-10-2

MORIN, E. **A Cabeça Bem Feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauro,SP:EDUSC, 1999.

SILVA, S. R. **Formação Moral em Rawls**. Campinas,SP: Alínea, 2003.

TAILLE, Y. L.; OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.

TAYLOR, Ch. **Multiculturalismo**. Lisboa, Portugal: Epistemologia e Sociedade, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa, Portugal: Antídoto, 1979.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.