Intercultura e Educação[1]

Reinaldo Matias Fleuri [2]

Resumo

A *intercultura* refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de *respeitar as diferenças* e de *integrá-las em uma unidade que não as anule*. A *intercultura* vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo que um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de *elaboração de significados nas relações* intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social. A partir de diferentes percursos e concepções teórico-metodológicas, desenvolvidos na América do Norte, na Europa, na América Latina, a problemática vem interpelando o campo da educação no Brasil, que vem respondendo com estudos e propostas no campo da educação indígena, das políticas afirmativas das minorias étnicas, dos processos de inclusão social de pessoas portadoras de necessidades especiais, dos movimentos de gênero, da valorização das culturas infantis, dos movimentos de pessoas de terceira idade. Os mais recentes trabalhos de pesquisa (apresentados em 2002, na 25ª. Reunião da ANPEd), descortinam novas perspectivas de compreensão das diferenças e das identidades culturais no campo das práticas educativas. Para além de uma compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da *diversidade* cultural, emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da *diferença*, que se constitui nos entrelugares e nos entreolhares *das enunciações* de diferentes sujeitos e identidades socioculturais. Neste contexto, a educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os variados contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, se torna um ambiente criativo e propriamente *formativo*.

Palavras chave: interculturalidade, multiculturalidade, diferença cultural, identidade cultural, diversidade, etnia, gênero, infância, complexidade.

---

[1] Texto oferecido como subsídio à conferência *O desafio dialógico nas relações interculturais* apresentada no VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire *Caminhando para uma cidadania multicultural,* na cidade do Porto (Portugal), em 19 a 22 de setembro de 2004.

[2] Reinaldo Matias Fleuri é professor titular na Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Contribuíram na elaboração dos subsídios para este artigo Maria Izabel Porto de Souza, Silvana Maria Bitencourt e Lia Vainer Schucman, principalmente por ocasião da construção das seguintes publicações anteriores: Souza, 2002; Souza e Fleuri, 2003; Fleuri, Bitencourt e Schucman, 2002. Este artigo foi publicado em FLEURI, R. M. (2003) Intercultura e educação, *Revista Brasileira de Educação,* n. 23, maio/ago., p. 16-35. CONTATO: rfleuri@terra.com.br ; mover@mover.ufsc.br; www.mover.ufsc.br

Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a Pluralidade Cultural como um dos temas transversais (Brasil, Ministério da Educação, 1997), o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional, com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais.

Além desses temas, que vêm se consolidando em âmbito nacional, outras questões que ocorrem em âmbito internacional vêm desafiando os estudos no campo da intercultura. A globalização da economia, da tecnologia e da comunicação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, particularmente na conjuntura recentemente agravada por ações políticas de caráter belicista por parte de nações hegemônicas, assim como pelas diversas formas de "terrorismo" desenvolvidas por organizações fundamentalistas. Frente a estes problemas, diferentes iniciativas e movimentos vêm desenvolvendo propostas de educação para a paz, para os direitos humanos, para a ecologia, para os valores etc.

Tais propostas educativas pressupõem a renovação dos paradigmas científicos e metodológicos. Nesta direção, o pensamento complexo, as relações interdisciplinares, o desenvolvimento da telemática, abrem novas perspectivas epistemológicas indispensáveis para a compreensão e promoção da transversalidade das relações interculturais (Yus Ramos, 1998, p. 10).

Em todos estes movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional, assim como a busca de construir referenciais epistemológicos pertinentes, o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao "outro", construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos.

Tal perspectiva configura uma proposta de "educação para a alteridade", aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla que, no mundo anglo-saxão, se define como *Multicultural Education* (EUA, Canadá, Grã-Bretanha), e que, nos outros países da Europa, assume diferentes denominações: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural. Por este motivo, Stephen Stoer e Luiza Cortesão, de Portugal, têm utilizado o termo educação inter/multicultural para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos.

Entretanto, é preciso ter claro que os mesmos termos têm sido utilizados para indicar concepções distintas. O termo "multicultural" tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social (Moreira, 2001; Silva, 2001; 2003). Também tem se referido a diferentes perspectivas de respostas a esta realidade social multicultural. Pode, inclusive representar concepções pedagógico-políticas divergentes: algumas defendem um modo de aproximar as diferenças étnico-culturais, isolando-as reciprocamente; outras propugnam a perspectiva de convivência democrática entre todos os grupos diferentes.

Por sua vez, o adjetivo "intercultural" tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si: há quem o reduz ao significado de relação entre grupos "folclóricos"; há quem amplia o conceito de interculturalidade de modo a compreender o "diferente" que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considera interculturalidade como sinônimo de "mestiçagem".

Também o adjetivo "transcultural" é utilizado segundo diferentes sentidos. É entendido às vezes como elemento transversal já presente em diferentes culturas (universais culturais inscritos na estrutura humana), ou então como produto original da hibridização de elementos culturalmente diferentes.

A dificuldade de se controlar o entrelaçamento da terminologia e de interpretar corretamente o conjunto das diferentes propostas, impede-nos de produzir esquemas simplificatórios eficazes. Mas, por isso mesmo, torna o debate particularmente criativo e aberto ao aprofundamento.

Para além da polissemia terminológica e da evidente diversidade de perspectivas que se expressam nas teorias e propostas relativas ao multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, constitui-se um campo de debate que se torna paradigmático justamente por sua complexidade: *a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente*.

Entretanto, o eixo conceitual em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes neste campo, e que caracteriza os mais espinhosos problemas do nosso tempo, é o da possibilidade de *respeitar as diferenças* e de *integrá-las em uma unidade que não as anule* mas que *ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos*. Isto vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários. Vale também para a diversidade das propostas metodológicas, assim como para a possibilidade da articulação em rede das informações e dos novos saberes nas formas do pensamento complexo (*cf.* Terranova, 1997, p. 13).

Intercultura: notas históricas do debate

O amadurecimento da sensibilidade para com o tema das diferenças culturais é uma conquista recente [3]. Mas o problema do encontro e do conflito entre culturas é antigo. E tem sido enfrentado e resolvido geralmente a partir de perspectivas etnocêntricas, que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido. De modo particular, no mundo ocidental a cultura européia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo da cultura universal. Deste ponto de vista, todas as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas, justificando-se, assim, o processo de colonização cultural. A doutrinação, nesta perspectiva, era interpretada como uma forma de ajuda que os povos "desenvolvidos" dirigem aos "subdesenvolvidos" para favorecer o seu crescimento. Da mesma forma, considerava-se necessário combater todas as formas "erradas" de pensamento mítico, religioso, popular, consideradas contrárias ao pensamento científico-racional: a superstição deveria ser eliminada para ceder lugar a verdades racionais e objetivas. A própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizadores/colonizados; mundo ocidental/mundo oriental; saber formal escolar/saber informal cotidiano; cultura nacional oficial/culturas locais etc.), contribuindo para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas.

Nos processos de colonização (nos Estados Unidos, no Canadá, na América Latina, assim como em outros continentes) tal concepção etnocêntrica justificava a escravização e o genocídio dos povos nativos. Os imigrantes invasores trataram o continente americano como terra de conquista e não reconheceram a culturas dos indígenas, que foram obrigados a aceitar a cultura dos conquistadores. Considerando-se civilizadores e colocando em questão até mesmo a humanidade dos interlocutores, os primeiros colonizadores empreenderam uma ação de extermínio e de escravização, geralmente justificada por uma teorização pseudocientífica baseada em uma concepção evolucionista-biológica da diferença racial. Em nome de uma visão iluminista do progresso, proclamaram a inferioridade daqueles povos e destruíram suas diferentes culturas, impondo a própria civilização com o poder das armas (*cf.* Terranova, 1997, p. 14-15).

[3] Um documento da UNESCO, a "Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais", aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em sua 20ª reunião, realizada em Paris em 27 de novembro de 1978, foi um dos primeiros textos a propor os conceitos fundantes da educação intercultural. A Declaração afirma que "todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade"; enfatiza que "o processo de descolonização e outras transformações históricas conduziram a maioria dos povos precedentemente dominados a recuperar sua soberania, de modo a fazer com que a comunidade internacional seja *um conjunto universal e ao mesmo tempo diversificado*"; reconhece, enfim, "o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional".

O nascimento dos Estados Unidos da América, como confederação de estados democráticos, foi marcada pela luta contra a escravidão, pela afirmação da liberdade e da igualdade de direitos para todos. Iniciou-se, então, o processo de construção de uma nação unitária acomunando em uma mesma identidade americana pessoas etnicamente diferentes. Esperava-se que, neste contexto, a escola conseguisse produzir a necessária homogeneização lingüística e cultural. Acreditava-se que, na convivência espontânea entre pessoas de grupos étnicos diferentes, ocorresse um processo de assimilação cultural recíproca, em que cada um esquecesse suas próprias raízes. A expressão que se popularizou para indicar este fenômeno foi chamada de *melting pot*, que significa "cadinho onde várias culturas se fundem para formar uma só, perdendo características próprias em favor de uma nova unidade – no caso, a americana, predominantemente anglo-saxã" (Lima, 1997, p. 263). Entretanto, as diferenças étnicas e culturais, aparentemente negadas, de fato não desapareciam, mas se transformavam em desigualdades sociais e em processos de marginalização. E, por reação, os grupos étnicos subalternos buscavam encontrar nova coesão, polarizando suas forças em torno da defesa de suas identidades originárias. Mesmo as relações de força permaneceram desequilibradas, pois apenas poucos pertencentes às etnias subalternas conseguiram, com muita dificuldade, penetrar nos estratos socioculturais dominantes[4].

Fenômeno semelhante aconteceu mais recentemente na Europa. Após a Segunda Guerra Mundial, a Europa acolheu muitos imigrantes do sul do mundo para trabalhar na reconstrução da sociedade destruída pelo conflito militar. Inicialmente, particularmente na Inglaterra, predominava a idéia de que, se todos os homens são iguais, não é preciso promover nenhuma ação específica a favor dos grupos estrangeiros desprivilegiados. Antes, acreditava-se que a acentuação da diferença étnica ou cultural poderia reforçar desigualdades, segregação, exclusão. Após alguns conflitos por motivos raciais no fim dos anos 1950, o governo inglês tomou medidas para reduzir o ingresso e diminuir os direitos dos imigrantes e, ao mesmo tempo, tentou integrar os novos chegados à cultura britânica. O trabalho educativo passou a ser marcado pelo esforço de promover a assimilação dos estrangeiros (1960-70). Predominou uma pedagogia compensatória que estimulava os imigrantes a abandonar a cultura de origem, vista como deficiência. Ao mesmo tempo, desenvolveram-se trabalhos que tentaram promover a integração (1965-70) e assumir a necessidade de dar espaço à diversidade para criar clima de respeito mútuo e tolerância. Passou-se a admitir elementos das culturas de origem para garantir maior pluralismo. Buscava-se a integração, ou seja, a assimilação na cultura anfitriã, sem um achatamento das diferenças. No período seguinte (1970-80) fortes pressões da base – de filhos e netos de imigrantes que se tornaram verdadeiros cidadãos ingleses e começaram a se organizar – suscitaram muitos projetos multiculturais (embora na maioria tenham sido superficiais e folclóricos). Baseavam-se na filosofia de que a elevação da auto-estima das crianças proporcionaria o aumento do seu rendimento e a adaptação ao contexto escolar.

[4] A cultura norte-americana dominante tem sido caracterizada como "WASP", ou seja White, Anglo-saxan and Protestant (Branca, Anglo-saxã e Protestante).

Estava-se ainda distante do reconhecimento da diferença cultural como riqueza, e se mantinham componentes de assimilação e de controle social. Mas tal debate promoveu a mudança de leis, que culminaram na publicação do *Swann Report*, de 1985. Este propunha a adoção de práticas multiculturais para todos, e não só para cada grupo étnico específico.

No período 1980-85 surgiu a proposta do *anti-racismo*. O objetivo da educação anti-racista é o de promover atividades educativas para aprofundar a consciência de cada um, de modo a saber identificar e desmontar práticas racistas, implícitas ou explicitas, pessoais ou institucionais. Critica a abordagem multicultural, na medida em que esta poderia evitar o problema do racismo e, concentrando-se somente na compreensão e na aceitação da diferença, correria o risco de avalizar mais ou menos intencionalmente o racismo, deixando intactos todos os aspectos discriminatórios e as hierarquias que a sociedade impõe nas relações entre culturas e grupos étnicos. Entretanto, a oposição entre a *multicultural education* (liberais) e a *antiracist education* (defendida pelos radicais) favoreceu a vitória dos conservadores, com a aprovação da *Education Reform Act* (em 1988).

O movimento de educação anti-racista foi acusado de se constituir de maneira exageradamente ideológica, como expressão de minorias étnicas orientadas principalmente numa perspectiva de *oposição* sectária, contra o poder oficial e as desigualdades raciais, ao invés de se dirigir a todos os cidadãos e cidadãs numa perspectiva de construção de abertura e acolhimento dos diferentes. A própria categorização *racial*, como todas as categorizações, não é neutra e representa a opção por evidenciar algumas características (físicas, somáticas, culturais, étnicas...) e de considerá-las como elementos caracterizadores de um sujeito. Racializar e biologizar as diferenças, portanto, produz uma fossilização e obscurece todos os outros aspectos da relação social que contribuem para definir a identidade do sujeito. Conseqüentemente, são colocados em cheque tanto o racismo quanto o anti-racismo, que, denunciando os preconceitos assumidos por outros, corre o risco de, ele mesmo, consolidar estereótipos e representações identitárias étnicas, alimentando uma forma de "metarracismo", legitimando as categorias que sustentam justamente o que se quer combater (*cf.* Terranova, 1997, p. 24).

O enfoque da educação intercultural na Europa tem enfatizado a *relação* entre culturas diferentes como fator pedagógico importante. Mas, tal como o multiculturalismo e o anti-racismo, sua elaboração manteve estreita relação com a presença de imigrantes que, em quantidade cada vez mais maciça, vêm buscando inserir-se no mercado de trabalho e na vida social de vários países, inclusive aqueles – como a Itália – que, não tendo um passado de poderio colonial, não tinham até recentemente conhecido a imigração proveniente do terceiro mundo. Pela própria natureza de sua origem, a educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola. Mas vêm se acirrando na Europa também dramáticas situações de conflito interétnico (valendo como exemplo extremo o que aconteceu na ex-Iugoslávia), em gritante contraste com o projeto de construção da União

Européia. Também emergem conflitos mesmo entre comunidades autóctones de um mesmo país, quando explodem os bairrismos, as divisões, a fetichização da identidade cultural, que representam a convergência de interesses de alguns grupos socioeconômicos (*cf.* Marin, 2002).

O debate europeu relativo à intercultura envolveu campos de reflexão e de intervenção que ultrapassaram progressivamente o caráter emergencial do problema de inserção dos migrantes e entrou no coração das temáticas ligadas à formação da identidade, à valorização das diferenças, à configuração e à função que assume hoje o sentido de coletividade, em sociedades complexas, onde os jovens se encontram vivendo em ambientes culturais plurais e indefinidos que – mesmo não deixando de exercer efeitos condicionantes – perdem sua função de orientar e transmitir valores consolidados. No plano da atividade formativa e didática ressaltam-se, portanto, as formas e os conteúdos da cultura interiorizada pelos indivíduos na vida quotidiana, a variedade dos canais e das experiências com que estabelecem contato de acordo com sua posição social, as sínteses de modelos – freqüentemente contraditórios – que vão elaborando no decurso da própria vida. Nesta direção, aparece como questão central na prática pedagógica a visão de mundo dos sujeitos em formação, assim como a relação entre tal visão e os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento) transmitidos através de situações educativas, particularmente na escola. Tal deslocamento de perspectiva, que legitima a cultura de origem de cada indivíduo, traz conseqüências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial.

Na América Latina, a diversidade cultural foi historicamente relegada e deixada à margem das propostas políticas e práticas educativas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, se pautaram no ideal homogeneizador do Estado-Nação. Como resultado destas práticas homogeneizadoras, vários estudos constatam, a partir da década de 1960, o baixo rendimento escolar entre crianças com língua materna distinta da empregada no sistema escolar oficial. Mas a implementação de propostas educativas institucionais pautadas por um caráter compensatório não resolveram os altos índices de repetência e evasão escolar registrados, conduzindo a uma reavaliação sobre o papel das diferenças culturais no processo ensino-aprendizagem.

> O termo educação bicultural foi utilizado, inicialmente, para designar as ações institucionais que levavam em consideração a diferença cultural dos alunos. Os projetos implementados nesta perspectiva buscavam distinguir as situações culturais envolvendo as culturas indígenas e ocidentais-européias. A transição para a noção de interculturalidade nos anos 80 ganha novas proporções de caráter propositivo e político-pedagógico, convertendo-se em uma categoria central nas propostas de educação bilíngüe. A noção de interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos. Isto significa que não houve somente uma transição de termos conceituais, mas uma mudança no tratamento da

> pluriculturalidade no espaço da escola. Das preocupações marcadamente lingüísticas, características da educação bicultural e bilingüe, a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos. (Silva, 2003, p. 41-42)

Nesta direção, encontra-se uma série de termos para identificar as iniciativas dos educadores: Etnoeducação (Colômbia), Educação Bilingüe (Bolívia), Educação Bilingüe Bicultural e Educação Intercultural Bilingüe (Guatemala, Brasil).

As propostas de trabalho intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos, como é o caso do Movimento Zapatista de Chiapas, no México, onde o modelo político do Estado-Nação é questionado em sua capacidade de representar a sociedade multicultural mexicana. As revoltas indígenas no Equador, na Bolívia, no Chile, na Colômbia e no Brasil reclamam a posse dos territórios por eles ocupados ancestralmente, assim como o direito de revalorização de suas línguas e culturas através de programas educativos adequados.

As respostas políticas a estas reivindicações vêm sendo elaboradas pelos diferentes governos. No Chile, por exemplo, a Educação Intercultural Bilíngüe vem sendo propiciada pela Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE), promulgada em março de 1990, assim como pela Lei Indígena, promulgada em março de 1990. Esta lei reconhece, pela primeira vez, a multietnicidade do Chile, e expressa seu reconhecimento das etnias Mapuches, Aymaras, Rapa Nui, Atacamenhos, Colla, Kawashar e Yagana. Na Venezuela, onde a Constituição de 1961 declarava os indígenas em fase de extinção, hoje estes são reconhecidos pelo governo, tem representações no Parlamento e são protegidos por lei (*cf.* Marin, 2002).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. Ela passou a assegurar o direito das comunidades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe. Os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Além disso, a Constituição Federal assegurou a eles o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger suas manifestações culturais. Desta forma, fica garantido às comunidades indígenas o acesso a uma escola com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio, ao mesmo tempo em que forneça instrumentos necessários para enfrentar o contato com outras sociedades.

Ao lado dos movimentos indígenas, vêm se desenvolvendo os movimentos étnicos, principalmente dos afrobrasileiros. A identidade afrobrasileira vem se afirmando principalmente com base em movimentos culturais negros de massa que incluem desde as Casas de Minas do Maranhão, os candomblés da Bahia, as escolas de samba de capitais como Rio Janeiro, São Paulo e Florianópolis, as congadas, moçambiques e outros agrupamentos negros que, por meio dos pagodes, blocos baianos ou carnaval de rua, verbalizam críticas à situação social brasileira.

Este variado movimento vem conquistando reconhecimento político e social principalmente através das políticas de ação afirmativa, influenciando inclusive o campo da educação e da pesquisa[5].

Este movimento de reconhecimento dos direitos sociais e culturais das comunidades indígenas e da população afro-brasileira articula-se com os amplos e variados movimentos de luta pelos direitos humanos que vêm se desenvolvendo no Brasil, relacionados com a problemática enfrentada pelos diferentes grupos sociais que se identificam pelas relações étnicas, regionais, de gênero, de gerações, de condições físicas e psicológicas. Através da luta por seus direitos e do reconhecimento legal e social que vêm ganhando[6], estes grupos sociais vão construindo suas respectivas identidades sociais e culturais.

Neste sentido, os processos de educação popular desenvolvidos principalmente a partir dos movimentos sociais têm contribuído significativamente para o reconhecimento e valorização das culturas dos diferentes grupos sociais subalternos e excluídos. De modo particular no Brasil, a partir dos anos 1950, os movimentos de "cultura popular" – e que posteriormente vieram a ser denominados de "educação popular" – contribuíram significativamente para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares. No início da década de 1960, na onda de grandes mobilizações urbanas e camponesas, floresceram inúmeros trabalhos educativos que valorizavam a cultura popular. Iniciativas como os Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a campanha "De Pé no Chão também se aprende a ler", liderados por intelectuais, estudantes, movimentos eclesiais, mobilizaram a sociedade civil naquele contexto. A própria proposta elaborada por Paulo Freire visava a promover a educação de adultos com base na sua cultura. Com o Golpe militar de 1964, os movimentos sociais e culturais foram submetidos a rígidos processos de controle e censura, favorecendo a homogeneização e alienação cultural. O silêncio, o isolamento, a descrença, elementos fundamentais da cultura do medo, começaram, entretanto, a ser quebrados no final dos anos 1970. Emergiram os movimentos de base, assentados sobretudo nas associações de moradores, nas comunidades eclesiais de base (CEBs) e nos novos movimentos sindicais. Irromperam novamente no cenário nacional os movimentos populares, caracterizados pela imensa variedade de interesses. Articularam-se lutas sociais no plano eminentemente econômico-político, como os movimentos operários e sindicais, os movimentos ligados aos bairros, ao consumo, à questão agrária. Ao mesmo tempo, configuraram-se novos movimentos sociais. São movimentos que, transversalmente às lutas no

[5] A problemática enfrentada pelos afro-brasileiros vem sendo estudada por pesquisadores brasileiros contemporâneos como Ana Célia da Silva (1995), Ana Lúcia Valente (1995), Luiz Alberto O. Gonçalves (1985), Nilma Lino Gomes (2002), Iolanda de Oliveira (2000), Petronilha B. G. M. Silva (1993), Regina Pahim Pinto (1993a, 1993b).

[6] O Programa Nacional de Direitos Humanos, criado em 13 de maio de 1996, oferece uma visão ampla e atualizada da problemática e das propostas que vêm se desenvolvendo hoje no Brasil, particularmente relativas ao direito à igualdade, dos afrodescendentes, crianças e adolescentes, idosos, mulheres, *gays*, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais (GLTTB), estrangeiros, refugiados, migrantes, ciganos, pessoas portadoras de deficiência (http://www.mj.gov.br/sedh/).

plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos dos indígenas, dos negros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade), de diferenças físicas e mentais (com os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais, dos movimentos específicos dos surdos, dos cegos etc.) (Fleuri, 2001).

Este campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes constitui o que aqui estamos chamando de *intercultura.*

Os estudos mais recentes que vimos desenvolvendo estão abrindo uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais. Assim, nossa atenção volta-se mais precisamente para a busca de entendimento dos "entrelugares" (Bhabha, 1998), ou seja, dos contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais. Nesta perspectiva, a *intercultura* vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de *elaboração de significados nas relações* intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero e de ação social. O objeto de nosso estudo, assim, constitui-se *transversalmente* às temáticas de *cultura*, de *etnia*, de *gerações,* de *gênero* e de *movimento social*. Mesmo cuidando de compreender com rigor a especificidade destas temáticas e a diversidade dos enfoques teórico-metodológicos da produção científica nestas áreas, nosso esforço consiste na busca de desenvolver investigações, numa perspectiva interdisciplinar e complexa, sobre a dimensão híbrida e "deslizante" do "inter-" (-cultural, -étnico, -geracional, -sexual, -grupal etc.) constitutiva de possibilidades de transformação e de criação cultural.

> O afastamento das singularidades de "classe" ou "gênero" como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses "entrelugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade. (Bhabha, 1998, p. 19-20)

Nesta perspectiva, Homi Bhabha distingue paradigmaticamente o conceito de *diversidade* do conceito de *diferença.* A *diversidade cultural*, para Bhabha (1998, p. 63 e ss), refere-se à cultura como um objeto do conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-dados. A diversidade representa uma retórica radical da separação de culturas totalizadas, que se fundamentam na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única. Em contraposição a esta perspectiva essencialista, a *diferença* cultural se constitui, para Bhabha, como o processo de enunciação da cultura. Trata-se de um processo de significação através do qual afirmações da cultura e sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade.

Intercultura e identidade

O Brasil se constitui historicamente como uma sociedade multiétnica a partir de uma imensa diversidade de culturas. Reconhecer nossa diversidade étnica implica em ter clareza de que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais. As identidades culturais – aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso *pertencimento* a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas, nacionais – sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades. Segundo Hall (1999, p. 16), as sociedades modernas não têm nenhum núcleo identitário supostamente fixo, coerente e estável.

> As sociedades modernas, argumenta Laclau, não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única "causa" ou "lei", à medida que são caracterizadas pela diferença, ou seja, elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes "posições de sujeitos" – isto é, identidades. (Hall, 1999, p. 17)

Neste sentido, o que significa ser brasileiro, ou ser *sulista, gremista ou corintiano, nordestino, branco, negro, índio, homem, mulher, criança, idoso, militante, camponês, sem-terra, estudante, operário, classe média...*? Cada uma destas identidades assume significados específicos conforme os sujeitos, as relações sociais e os contextos históricos em que se colocam? Mais do que isto, cada identidade desta não seria híbrida, deslizante, possibilitando a coexistência de identidades contraditórias?

Segundo Stuart Hall (1999, p. 12-13), "o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas". Assim, a identidade, sendo definida historicamente, é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos

confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Frente a uma situação que coloque em evidência o jogo de várias identidades possíveis, quais seriam as suas conseqüências políticas? Hall (1999, p. 18-20) apresenta, para análise da complexidade da identidade, o caso de um juiz negro que foi acusado de assédio sexual a uma mulher negra, sua funcionária. Várias possibilidades de identidades em jogo fluíram deste acontecimento. Alguns negros apoiaram o assediador, baseados na questão da raça; outros a ele se opuseram, tomando como base a questão sexual. Alguns ainda estavam divididos, dependendo do fator identitário que prevalecesse: seu sexismo ou seu liberalismo. As mulheres negras estavam divididas, dependendo da identidade que prevalecesse: sua identidade como negra ou sua identidade como mulher. Os homens brancos estavam divididos, dependendo da forma como se identificavam com respeito ao racismo e ao sexismo. As mulheres brancas estavam divididas, conforme sua oposição ou manifestação de apoio ao feminismo. Além disso, as fragmentações identitárias eram também atravessadas pela relação entre um membro da elite judiciária e uma funcionária subalterna, trazendo para dentro do jogo a questão da classe social.

Neste jogo de identidades frente a uma mesma situação, Hall (1999, p. 20-21) destaca os seguintes elementos: que as identidades são contraditórias, se cruzando ou se deslocando mutuamente; que as contradições atuam tanto fora, na sociedade, atravessando grupos políticos estabelecidos, quanto no íntimo de cada indivíduo; que nenhuma identidade singular (de classe, de gênero, de raça etc.) pode englobar todas as diferentes identidades; que existem hoje identificações rivais e deslocantes, emergentes de novas identidades oriundas dos novos movimentos sociais (o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação nacional, os movimentos pacifistas e ecológicos etc.); que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, num processo descrito como uma mudança de uma política de *identidade* (de classe) para uma política da *diferença*.

Tais considerações perturbam e deslocam o eixo das tendências estáveis e unificantes que muitas vezes perpassam as nossas conversas ou os nossos estudos. Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focaliza-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem.

Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal...) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nestas relações. Mesmo concepções críticas das relações interculturais podem ser assimiladas a entendimentos redutivos

e imobilizantes. Assim, o conceito de *dominação cultural*, se enredado numa lógica binária e bipolar, pode levar a supor que os significados produzidos por um sujeito social são determinados unidirecionalmente pela referência cultural de outro sujeito. Este entendimento pode reforçar o processo de sujeição na medida em que, ao enfatizar a ação de *um* sujeito *sobre* o *outro*, obscurece o hibridismo das identidades, a ambivalência e a reciprocidade das relações sociais, assim como a capacidade de autoria dos diferentes sujeitos sociais (Souza & Fleuri, 2003).

Tal questão é abordada por Juarez Tarcisio Dayrell (2002) no trabalho intitulado *O jovem como sujeito social*, apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd, em 2002[7]. O autor discute "o que é ser jovem?" e focaliza, mediante pesquisa etnográfica, a vida de jovens que participam de grupos de *rap* e *funk*, buscando compreendê-los em sua totalidade como sujeitos sociais, que, como tais, constroem um determinado modo de ser jovem. A compreensão da subjetividade construída por estes jovens problematiza as imagens de juventude hoje predominantes.

As trajetórias de vida de João e Flavinho, dois sujeitos principais da investigação, bem como as histórias de outros jovens pesquisados, questionam as imagens de juventude hoje predominantes em nossa cultura. A primeira é pressuposição a de que *juventude* seja vivida como *fase transitória*, de preparação para o futuro. Para esses jovens, o tempo da juventude localiza-se no aqui e agora, imersos em um presente vivido no que este pode oferecer de diversão, de prazer, de encontros e de trocas afetivas, mas também de angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência que se resolve a cada dia. Outra imagem que esses jovens colocam em questão é a da juventude vista como um momento de *distanciamento da família*. Os conflitos familiares por eles vivenciados não colocaram em questão a família como o espaço central de relações de experiências estruturantes. As relações familiares constituem um filtro por meio do qual compreendem e se inserem no mundo social. A terceira imagem questionada é a da juventude como um *momento de crise*. Não se constata uma crise na entrada da juventude, nem sinais de conflitos atribuídos tipicamente aos adolescentes. A crise aparece na passagem para a vida adulta. Ser adulto é ser obrigado a trabalhar para sustentar a família e ganhar pouco, na lógica do trabalho subalterno. É diminuir os espaços e tempos de encontro, da alegria e das emoções que vivenciam no estilo de juventude. Por fim, a trajetória desses jovens questiona a *visão romântica* da juventude. Para os *rappers* e *funkeiros*, a juventude é um momento de dificuldades concretas de sobrevivência, de tensões com as instituições, como no trabalho e na escola. A realidade do trabalho assalariado aparece na sua precariedade e a escola não consegue entender os interesses nem responder às necessidades destes jovens.

[7] O tema da diferença e da identidade cultural aparece com muita força no campo da educação. Um dos indicadores da atualidade do tema é sua presença nos trabalhos que foram apresentados em 2002, na 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd. Dos 491 trabalhos inscritos para esta reunião, identificamos cerca de setenta que discutem questões relacionadas ao tema das diferenças na educação, no campo das relações étnicas, geracionais, de gênero, assim como das diferenças físicas e mentais. Aqui retomamos a discussão de alguns dos trabalhos já analisados por

João, um *rapper*, negro de 22 anos, excluído da escola na 5ª série do ensino fundamental, lembra a escola como um espaço que não o envolvia. Sente a falta do diploma para concorrer no mercado de trabalho. Mas lembra com mágoa das três reprovações e da imagem de mau aluno que tinha, envolvido em brigas e discussões com as professoras. Flavinho, *funkeiro*, branco, de 19 anos, cursa o primeiro ano do ensino médio em uma escola estadual. Mas a escola não consegue envolvê-lo e não se mostra sensível à realidade vivenciada pelos alunos fora de seus muros. Flavinho diz que "a escola tem muito *funkeiro*, mas os professores nem sabem que todos os alunos lá gostam do *funk*... eu mesmo, nenhum professor sabe que eu escrevo letras, nem a de português..." (Dayrell, 2002)

A dificuldade que a escola manifesta de acolhimento e de entendimento das diferentes vivências culturais dos estudantes é analisada, sob o ponto de vista étnico e cultural, por Gilberto Ferreira da Silva (2002) em seu trabalho *Interculturalidade e educação de jovens:* processos identitários no espaço urbano popular. Pesquisando a rede pública de ensino de Porto Alegre, Gilberto Silva verifica que a escola é apontada pelos estudantes como um território de vivência de situações discriminatórias em maior grau que o espaço da rua, do trabalho e da própria comunidade. A escola constitui-se em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis como a deficiência física, o vestuário (indicador de pertencimento a uma classe social), as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele. Alunos e professores vivenciam tais conflitos e encaminham soluções, na maioria das vezes sem a busca por uma compreensão de âmbito maior. Nesse sentido, o autor propõe a perspectiva da educação intercultural como estratégia para potencializar a própria ação desencadeada pelo conflito, mediante o diálogo e o encontro, de modo a constituir espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente.

Ressignificação dos símbolos étnicos na construção da identidade

A discussão sobre os processos alternativos de constituição identitária é assumida de modo original no trabalho de Nilma Lino Gomes, intitulado *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural?* (2002) – um dentre os numerosos trabalhos apresentados na 25ª Reunião da ANPEd, em 2002, focalizando a temática do *Negro e a educação*. O estudo aponta a escola como um espaço tanto de reprodução como de ressignificação de símbolos culturais historicamente marcados. Discute o significado social do cabelo e do corpo, buscando compreender os sentidos a eles atribuídos pela escola e pelos sujeitos negros entrevistados.

Nilma Gomes constata que os padrões de estética corporal desenvolvidos historicamente pelos negros no Brasil têm sido objeto de estereótipos e representações negativas, reforçados

nós, de modo mais detalhado, em Fleuri; Bitencourt e Schucman (2002), texto disponível no portal da ANPEd <http://www.anped.org.br/inicio.html> Acesso em: 20 mar. 2003.

em grande parte pela escola. Argumenta que a dimensão simbólica construída historicamente sobre os aspectos visíveis do corpo negro, como o cabelo e a pele, serviu para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas, constituindo um padrão de beleza e de fealdade que até hoje estigmatiza os negros.

Entretanto, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, o fazem na tentativa de romper com os estereótipos do "negro descabelado e sujo". A variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos explicita a existência de um estilo negro de se pentear e se adornar constitutivo da identidade negra. Para Nilma Gomes, embora existam aspectos comuns que remetem à construção da identidade negra no Brasil, é preciso considerar os modos como os sujeitos a constroem não somente no nível coletivo, mas também individual. A relação do negro com o cabelo os aproxima dessa esfera mais íntima.

> Cortar o cabelo, alisar o cabelo, raspar o cabelo, mudar o cabelo pode significar não só uma mudança de estado dentro de um grupo, mas também a maneira como as pessoas se vêem e são vistas pelo outro, um estilo político, de moda e de vida. Em suma, o cabelo é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações. (...) Na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro. Podemos também aprender a superá-las. (Gomes, 2002:50)

Desta maneira, a pesquisa de Nilma Gomes indica que o significado e os símbolos da cultura não têm fixidez primordial e que os mesmos signos podem ser apropriados, traduzidos, reistoricizados e lidos de outro modo. O cuidado com o corpo pode constituir a estratégia de trabalhar a *diferença dentro da diferença*, como propõe Joan Scott (1999). Pelo cuidado com o próprio corpo, a pessoa expressa intencionalidades e modalidades estéticas que, interpelando os outros, vão constituindo diferenças simbólicas de sua identidade pessoal e cultural. Identidade que se constitui dinamicamente, de modo fluido, polissêmico e relacional.

Neste sentido, constata Nilma Gomes, cada pessoa negra reage de uma maneira particular diante do preconceito, de acordo com seu processo pessoal de subjetivação e de socialização, podendo alimentar relações que acirram ou, pelo contrário, diluem os preconceitos.

Ambivalência das relações interétnicas

O estudo de Valéria Wegel (2002) sobre os sentidos da escola para o povo Baniwa revela um complexo processo de *negociações* entre diferentes sujeitos e entre diferentes projetos educacionais. Em tal processo, no campo tenso que se configura entre a sujeição e a sobrevivência, este povo tece novos significados, a partir dos quais reelabora sua identidade e

sua organização social. Na mesma direção, o trabalho de Maria Paes (2002), demonstra que os Paresi, vivendo os dilemas da escola indígena, assumem a aprendizagem da língua portuguesa como apropriação de uma ferramenta e um instrumento de poder que lhes possibilite marcar o seu lugar na sociedade envolvente, ao mesmo tempo em que este processo implica na ressignificação de seus hábitos tradicionais.

Tal como Valéria Wegel, o estudo de Maria Paes reitera a concepção de que a escola, além de inculcar nestas comunidades indígenas conceitos e valores da sociedade ocidentalizada, possibilita a configuração de novos sujeitos e de novas identidades, assim como de novos processos de organização grupal e de relação intercultural. Desta forma, o domínio dos códigos ocidentais de comunicação foi se tornando necessário à sobrevivência dos Paresi. Ao mesmo tempo em que foram sendo capturados pelo discurso da "escola necessária", ou seja, acreditando na escola como único instrumento para se adentrar neste mundo novo, os Paresi vêm se reestruturando e ressignificando suas práticas, com instrumentos próprios e adquiridos, e negociando cotidianamente sua posição nas relações sociais.

Estes, entre outros estudos sobre a educação junto a populações indígenas, apontam para a compreensão da escola como espaço híbrido de negociações e de traduções. Mesmo sendo um poderoso instrumento de sujeição cultural, a escola indígena constitui-se como espaço da ambivalência, do hibridismo, onde ocorre um *vaivém* de processos simbólicos de *negociação ou tradução* dentro de uma temporalidade que torna possível conceber a *articulação de elementos antagônicos ou contraditórios*, processos que abrem lugares e objetivos de luta e destruem as *polaridades de negação* entre os saberes e as práticas sociais (Bhabha, 1998).

Para além dos padrões de normalidade

A construção da identidade é determinada pelas relações geracionais, étnicas e, de modo determinante, pelas relações de gênero. Joan Scott (1990, p.15) explica que "gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos. O gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder". Propor uma educação intercultural sem considerar o gênero[8] como uma categoria primordial para se explicar as relações sociais que mantemos e estabelecemos, é esquecer que a primeira distinção social é feita através do sexo dos indivíduos. O sexo é construído socialmente através das relações motivadas por contextos manifestos e expostos à diferença sexual. No entanto, o gênero não é

[8] A identidade de gênero é construída socialmente, através das relações sociais que marcam a vida dos indivíduos em diferentes tempos históricos e sociais. O gênero é construído através do contraste/da alteridade, ou seja, do confronto com "o outro". Um dos mais sérios problemas na definição do conceito de gênero está na visão ocidental de colar o sexo biológico ao gênero social. Segundo Miriam Pillar Grossi, "de forma simplificada diria que sexo é uma categoria que ilustra a diferença biológica entre os homens mulheres, que gênero é um conceito que remete à construção cultural de atributos de masculinidade e feminilidade (nomeamos de papéis sexuais), que identidade de gênero é uma categoria pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma cultura" (1998, p.15).

necessariamente o que visivelmente percebemos como masculino e feminino, mas o que construímos, sentimos e conquistamos durante as relações sociais. Então, é na problematização do sexo que começam os problemas relativos a esta temática, pois o gênero se constrói na relação com a diferença; e esta não necessariamente deverá ser biológica. Por isso, compreendemos o conceito *gênero* como plural, dinâmico e constitutivo das relações sociais significadas por jogos de poder. Conforme Margaret Mead, em *Macho e fêmea* ([1950] 1969), a cultura sexual traça um estereótipo que separa, desde quando crianças, indivíduos que devem agir masculinamente ou femininamente conforme a cultura em que estão inseridos.

Esta "naturalização", ou melhor, "normalização" das relações de gênero é problematizada por Nilton Poletto Pimentel (2002), em seu trabalho intitulado *Jovens gueis, aids e educação:* da fabricação política de vulnerabilidade na escola. No século XIX, afirma o autor, desenvolveu-se um esforço por se definir, a partir de critérios biológicos, as características básicas da masculinidade e da feminilidade normais, assim como por classificar diferentes práticas sexuais, produzindo uma hierarquia que permite distinguir o anormal e o normal. Desta classificação emergiu a divisão rígida entre homo e heterossexual. Tal classificação e dicotomia precisam ser problematizadas, pois tal como argumentou Britzman (1996, p.74, *apud* Pimentel, 2002), nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção, pois toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não-finalizada. O trabalho educativo com as questões de gênero precisa alimentar-se nos fatos mesmos vivenciados por todos os integrantes da escola, problematizando, sem individualizar, as

> (...) relações sexuais entre professoras(es) e alunos(as), passando por professoras "lésbicas", merendeiras sedutoras, guardas "bissexuais", pais gueis, etc., até as muitas relações que os alunos estipulam em suas comunidades com parentes, vizinhos ou amigos com práticas homoeróticas, sem falar na televisão, é claro, uma infinidade de temas ligados ao campo da sexualidade. (Pimentel, 2002)

Trabalhando com uma estratégia aberta ao inesperado, é possível ir desconstruindo os discursos dominantes da heterossexualidade sobre a homossexualidade. E os próprios educadores podem renovar seu olhar sobre sua própria sexualidade e sobre como imagina a sexualidade do outro, podendo navegar entre as fronteiras existentes entre nós e dentro de nós.

Ao assumir o conceito de "gênero", os movimentos feministas passaram a enfrentar simultaneamente questões relativas à pobreza, saúde, educação, democracia etc. *Gênero* deixou, assim, de ser assunto de mulheres para ser assunto de toda a sociedade. Da mesma forma – considera Pimentel – o tema do homoerotismo (como estratégia de descentramento desse "sujeito" sexual chamado "homossexual"), "mais do que associar as práticas dos jovens gueis ao problema do preconceito e seus desdobramentos históricos, ele busca apontar para outras possíveis produções que podem estar se movimentando" (Pimentel, 2002).

Assim, ao focalizar o tema do homoerotismo e a constituição da identidade homossexual, Nilton Pimentel traz uma contribuição relevante para discutir uma questão tão presente, mas tão pouco estudada no campo da educação. Problematiza os padrões de normalidade segundo os quais são considerados – e discriminados – os diferentes comportamentos e as diversas opções sexuais. Valoriza, assim, os movimentos sociais que, atravessando a escola, contribuem para desconstruir os discursos hegemônicos e abrir espaços para a expressão das diferenças.

A problematização dos padrões de normalidade implica em reconsiderar a relação com todas aquelas pessoas que, por suas limitações físicas, são consideradas "deficientes"[9]. Mas, sobretudo, em questionar as próprias relações de poder e os próprios dispositivos de elaboração de saber vigentes na escola, que negam as narrativas e as formações culturais que nomeiam e constroem as subjetividades, as expressões e as interações dos estudantes.

Neste sentido, Márcia Lise Lunardi (2002), em seu trabalho *Medicalização, reabilitação, normalização:* uma política de educação especial*,* analisa a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), particularmente no que se refere à educação de surdos, entendendo-a como um dispositivo de normalidade. Para a autora,

> (...) a educação especial como um dispositivo de normalização, ao diagnosticar a surdez como uma anormalidade, lança mão de suas estratégias terapêuticas e corretivas, a fim de docilizar, disciplinar, "ouvintizar" e transformar os sujeitos surdos em indivíduos produtivos e governáveis.

Com isso, a educação especial produz novos conceitos e técnicas de reeducação e reabilitação, ao mesmo tempo em que constitui outras formas de sujeitos. Ao construir os discursos sobre a surdez, que por muito tempo foram tidos como "verdadeiros", constitui o sujeito surdo mediante as práticas sociais do controle e da vigilância. Mas – ressalta a autora – a constituição desses "verdadeiros" discursos da Educação Especial, da Medicina, são construções históricas de múltiplos significados, e a fabricação desses saberes se dá através de relações de poder que, segundo Foucault, "se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis*"* (1988, p. 89-90). Por isso, Márcia Lunardi questiona os binarismos que constituem a educação de surdos – ouvinte/surdo, língua oral/língua de sinais, inteligência/deficiência, inclusão/exclusão, educação/reeducação. Assim, é possível compreender que a educação dos surdos não é definida unilateralmente pelos sujeitos ouvintes, nem a comunidade surda encontra-se subordinada inexoravelmente às práticas "ouvintistas". Pois não há, no princípio das relações de poder e como matriz geral, uma oposição binária e global entre

[9] Os trabalhos apresentados no GT15 *Educação Especial*, durante a 25ª Reunião Anual da ANPEd, refletem o imenso debate nacional que vem se desenvolvendo em torno da questão da inclusão na escola regular de pessoas diferentes, tradicionalmente identificadas como deficientes, excepcionais, anormais, e hoje chamadas de "portadoras de necessidades educacionais especiais". Os estudos referentes às diferenças Físicas e Mentais concentram-se no GT Educação Especial, disponíveis no *site* da ANPEd, na página da 25ª Reunião Anual: <http://www.anped.org.br/inicio.html>. Acesso em: 20 mar. 2003.

os dominadores e dominados (Foucault, 1988). Os movimentos de resistência da comunidade surda aparecem não como uma oposição binária a um poder externo a eles, mas sim como resistências, no plural, com múltiplas, imprevisíveis possibilidades de construir novos significados. E tal dinâmica, a nosso ver, constitui o campo fértil do trabalho educativo com as diferenças.

Dulcéria Tartuci, no trabalho *O aluno surdo na escola inclusiva:* ocorrências interativas e construção de conhecimentos (2002), realizado com um grupo de nove alunos surdos no contexto de classe comum e em diferentes disciplinas, problematiza os processos de educação inclusiva.

Um dos pontos mais problemáticos dos processos de inclusão de surdos na escola regular é a falta de domínio de uma língua comum entre surdos e ouvintes. Este é um dos fatores que dificulta ou mesmo impede a interação, a comunicação e a própria construção de conhecimentos no processo educativo destes alunos.

A interação do aluno surdo com professores e colegas ouvintes acaba por se dar através de formas híbridas de comunicação que, por não serem promovidas de modo crítico e sistemático, são impregnadas de mal-entendidos, restringindo a possibilidade de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Nas escolas pesquisadas, Dulcéria Tartuci constata a inexistência de estratégias organizadas de comunicação entre surdos e ouvintes na sala de aula. Em algumas situações, alguns dos alunos surdos buscam se comunicar através de gestos, expressão facial, escrita e de outros meios. Da parte dos ouvintes, verifica-se um certo esforço por criar estratégias de comunicação com o sujeito surdo, cuja presença, no entanto, por vezes é desconsiderada ou ignorada. Em quase todas as aulas observadas, a professora passa atividades no quadro, vai falando e explicando de costas para os alunos.

> Como, na escola, as interações se estabelecem principalmente pela modalidade oral, os sujeitos surdos permanecem, na maior parte do tempo, excluídos das situações de ensino-aprendizagem. (...) Na realização das tarefas, os professores explicam, falam durante algum tempo, estabelecendo poucas oportunidades para um diálogo com os alunos em geral, menos ainda com o aluno surdo. O foco está na produção de exercícios escritos. A dinâmica dialógica que se alterna com a escrita é empobrecida. Por isso, o aluno surdo pode simular a participação nos rituais, sem estar realmente construindo conhecimentos (o que talvez seja verdade também para os ouvintes). (Tartuci, 2002)

Ao explicitar as dificuldades de comunicação que a escola enfrenta com a presença de alunos surdos nas salas de aula, assim como as estratégias desenvolvidas por estes alunos para se adequar aos rituais escolares, o estudo de Dulcéria Tartuci, aponta para diferentes desafios emergentes no processo da inclusão de crianças diferentes no sistema regular de ensino. Torna-

se necessário desenvolver novas estratégias de comunicação, múltiplas linguagens e técnicas didáticas – como indica o trabalho de Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar (2002), *O direito de comunicar, por que não*? *Comunicação alternativa aplicada a portadores de necessidades educativas especiais no contexto de sala de aula.* É fundamental, ainda, compreender e implementar criticamente a formação dos professores – como estuda Ana Dorziat (2002), no trabalho *Concepções de ensino de professores de surdos.*

A emergência do outro

Estes trabalhos, entre muitos outros discutidos na 25ª Reunião da ANPEd, descortinam novas perspectivas de compreensão das diferenças e das identidades culturais no campo das práticas educativas. Para além de uma compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da *diversidade* cultural, emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da *diferença*, que se constitui nos entrelugares e nos entreolhares *das enunciações* de diferentes sujeitos e identidades socioculturais.

Carlos Skliar, em seu texto *É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação* (2002), questiona justamente a política da diversidade que produz um novo sujeito da mesmidade. A diversidade multiplica suas identidades a partir de unidades já conhecidas e aceitando apenas fragmentos ordenados do outro.

Em contraposição aos processos de sujeição, que se constituem mediante os dispositivos disciplinares de normalidade e da *diversidade*, emerge a política da *diferença*. Segundo Skliar, a *diferença* se constitui pela auto-afirmação do *outro*, que resiste contra a violência física e simbólica dos processos de colonização. Embora os outros, os diferentes, freqüentemente tenham sido domesticados pelo discurso e pelo poder colonial, *a irrupção (inesperada) do outro, do ser-outro-que-é-irredutível-em-sua-alteridade*, cria um distanciamento, uma diferença entre perspectivas, um *entrelugar*, um terceiro espaço, que ativa o deslocamento entre múltiplas alternativas de interpretações e ao mesmo tempo constitui os posicionamentos singulares no contexto desta luta de interpretações possíveis. A irrupção do outro produz um interstício entre o anúncio e a denúncia, configurando o espaço de enunciação de novos, múltiplos, fluidos, ambivalentes significados. Entre a identidade (o eu, o mesmo) e a alteridade (o outro, o diferente) se produzem processos de tradução e de negociação cujos enunciados não são redutíveis ao *mesmo* ou ao *diferente*. "A irrupção do outro é o que possibilita sua volta ... e sua volta nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro... A irrupção do outro é uma diferença que difere, que nos difere e que se difere sempre de si mesma" (Skliar, 2002)**.**

O reconhecimento do outro a partir dos complexos processos que constituem sua subjetividade permite compreendê-lo em sua alteridade. Tal é o que propõe Alessandra de Oliveira (2002) em relação à infância. A autora defende que é preciso ver e ouvir as crianças a

partir de si próprias, na sua alteridade e positividade, como sujeitos produtores de cultura. Reconhecer a alteridade da infância implica em acolher sua diferença em relação ao mundo dos adultos. O olhar da criança interpela e questiona o olhar dos adultos, desvelando múltiplas linguagens e revelando realidades sociais só perceptíveis sob o ponto de vista das crianças. Reconhecer a diferença no "Outro", criança, requer, por isso, a construção de um novo modo de organização das práticas de educação infantil capaz de, para além do instituído, acolher e elaborar o inesperado, através das múltiplas linguagens e de múltiplas estratégias que se configuram nas relações que as crianças estabelecem entre elas mesmas e com os adultos.

Nesta direção, podemos dizer que a imagem de criança e de infância só poderia ser compreendida em sua significação a partir do encontro com crianças e infâncias específicas. Ao contrário da imagem corrente de criança e de infância, pressupostamente essencial e universal, que retrata o que se diz e o que se sabe sobre ela, propondo implicitamente também o que se deve fazer com elas. A significação da infância e da criança não se encontra, entretanto, no que dizemos dela, mas no que *ela nos diz na sua alteridade*. Esta compreensão rompe com uma visão de educação que pressupõe já saber o que são as crianças e a infância e sobre o que se deve fazer com elas.

Tal olhar nos coloca, assim, face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido, que não pode ser reconhecido nem apropriado, mas apenas conhecido na sua especificidade diferenciadora. Não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos.

Desta forma, somos convidados a viver os nossos padrões culturais como apenas mais um dentre os muitos possíveis, abrindo-nos para a aventura do encontro com a alteridade.

É sob esta perspectiva que a *educação intercultural* se preocupa com as *relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros.* Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas sobretudo na *busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos.*

No espaço escolar estamos atentos para acolher o que as crianças nos dizem na sua alteridade? Para compreender os sentidos que suas ações e posições assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais? Ou atuamos apenas com as representações de criança e de infância abstraídas de padrões culturais genéricos e universalizantes, que despem estas crianças e estas infâncias de suas particularidades culturais? A adoção desta imagem universal de criança e de infância não seria produtora da desconexão do saber escolar dos fatos e acontecimentos que envolvem as suas vidas, no cotidiano? E, por ser universalizante e homogeneizante, tal

imagem assumida não seria também responsável pela desconsideração das diferenças, que dificulta o reconhecimento e a comunicação entre as culturas escolares e as culturas vividas?

Considerações finais

O que nós estamos aqui chamando de *intercultura* refere-se a um campo complexo em que se entretecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (*inter*) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação.

A mais importante implicação constitui-se na própria concepção de educação. A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes a partir de uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, se torna um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturante de movimentos de *identificação* subjetivos e socioculturais. Neste processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos *contextos* em relação aos quais estes *elementos* adquirem significados. Nestes entrelugares, no espaço ambivalente entre os elementos apreendidos e os diferentes contextos a que podem ser referidos, é que pode emergir o novo, ou seja, os processos de criação que podem ser potencializados nos *limiares* das *situações limites.*

A educação se constitui, assim, por processos de aprendizagem de *segundo nível* (Bateson, 1986, p. 319-28), ou seja, a compreensão do *contexto* que, construído pelos próprios sujeitos em interação, configura os significados de seus atos e relações. Tais processos de *deuteroaprendizagem* (aprendizagem de *segundo nível*) promovem o desenvolvimento de *contextos educativos* que permitem a *articulação entre diferentes contextos* subjetivos, sociais e culturais, mediante as próprias relações desenvolvidas entre sujeitos. Os processos educativos se desenvolvem, assim, na medida em que diferentes sujeitos constituem sua identidade, elaborando autonomia e consciência crítica, na relação de reciprocidade (cooperativa e conflitual) com outros sujeitos, criando, sustentando e modificando contextos significantes, que

interagem dinamicamente com outros contextos, criando, sustentando e modificando metacontextos, na direção de uma "ecologia da mente"[10].

Nesta perspectiva, já é possível compreender – com Paulo Freire – que *as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo*, ao mesmo tempo em que seus respectivos *mundos culturais e sociais se transformam, mediatizados pelas próprias pessoas em relação*.

A compreensão dos *processos* e *contextos educativos* que permitem a *articulação entre diferentes contextos culturais* – baseada na concepção de *mente* formulada por Bateson (1986, p. 99-100) – indica que o *processo educativo* desenvolve-se como um *sistema mental*, composto por múltiplos elementos, cuja interação é acionada por *diferenças* que, ativadas por *energia colateral*, desencadeiam *versões codificadas* e circulam em *cadeias de determinação* complexas, que se articulam em uma *hierarquia de tipos lógicos* inerente ao próprio processo de transformações.

Tal concepção de educação traz como corolário a necessidade de se repensar e ressignificar a concepção de *educador*. Pois, se o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de *contextos* educativos, e não simplesmente na transmissão e assimilação *disciplinar* de informações especializadas, ao educador compete a tarefa de propor estímulos (energia colateral) que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...) de modo a desencadear a elaboração e circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) que se articulem em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes). Educador, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere num processo educativo e interage com outros sujeitos, dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstroem. Nestes contextos, o *currículo* e a *programação didática*, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações, mas prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente.

[10] A noção de *ecologia da mente* implica um modo novo de pensar "interdisciplinar, mas não no sentido simples e ordinário de consentir uma troca de informações através dos confins das disciplinas, mas de permitir a descoberta de estruturas comuns a muitas disciplinas" (Bateson *apud* Donaldson, 1997, p. 18).

REINALDO MATIAS FLEURI, doutor em educação pela Unicamp, é professor titular no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. É autor e co-autor de vários livros, entre eles: *Educar para quê?* (São Paulo: Cortez, 9.ed., 2001), *Universidade e educação popular* (Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001), *Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular* (Ijuí: Unijuí, 2001), *A questão do conhecimento na educação popular* (Ijuí: Unijuí, 2003), *Intercultura e movimentos sociais* (Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1998), *Uma experiência sociopoética* (Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001), *Intercultura: estudos emergentes* (Ijuí: Unijuí, 2003), *Educação intercultural: mediações necessárias* (Rio de Janeiro, DP&A, 2003). Coordena atualmente o Núcleo Mover "Educação Intercultural e Movimentos Sociais". E-mail: mover@mover.ufsc.br

Referências bibliográficas

ALENCAR, G. A. R. de, (2002). *O direito de comunicar*: por que não? Comunicação alternativa aplicada a portadores de necessidades educativas especiais no contexto de sala de aula. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 29 de setembro a 02 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/gizeliribeiroalencart15.rtf> Acesso em: 03 set. 2002.

BATESON, G., (1986 [1979]). *Mente e natureza*. A unidade necessária. [*Mind and nature:* a necessary unity]. Rio de Janeiro: Francisco Alves. Tradução de Claudia Gerpe.

_____, (1976 [1972]). *Verso un'ecologia della mente.* [*Steps to an Ecology of Mind*]. Milano: Adelphi. Tradução para o italiano de Giuseppe Longo.

BHABHA, H., (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

BRASIL. Ministério da Educação, (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: pluralidade cultural e orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

BRITZMAN, D., (1996). O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, v. 21, n.1, jan./jun., p.71-96.

CANDAU, V. M., (2000). Cotidiano escolar e cultura(as): encontros e desencontros. *In*: _____, *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes. P.61-78.

DAYRELL, J. T., (2002). *O jovem como sujeito social*. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 29 de setembro a 02 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/juarezdayrellt03.rtf> Acesso em: 03 set. 2002.

DONALDSON, R. A., (1997 [1991]). Introduzione. *In:* BATESON, G. *Una sacra unità.* Altri passi verso un'ecologia della mente. Milano: Adelphi. Tradução para o italiano de Giuseppe Longo.

DORZIAT, A., (2002). *Concepções de ensino de professores de surdos*. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 29 de setembro a 02 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/anadorziatt15.rtf> Acesso em: 03 set. 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias, (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 16, p.45-62.

FLEURI, R. M., BITENCOURT, S. M., SCHUCMAN, L. V., (2002). *A questão da diferença na educação*: para além da diversidade. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 29 de setembro a 02 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/sessoesespeciais/reinaldofleuri.doc> Acesso em: 30 jan. 2003.FOUCAULT, M., (1988). *História da sexualidade*: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal.

GEERTZ, C., (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora.

GOMES, N. L., (2002). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação,* n. 21, set./dez., p. 40-51.

GONÇALVES, L. A. O., (1985). *Silêncio:* um ritual pedagógico a favor da discriminação racial nas escolas públicas de 1° grau. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

_____, SILVA, P. P. B. G, (1998). *O jogo das diferenças:* multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica.

GROSSI, M. P., (1998). Identidade de gênero e sexualidade. *Antropologia em Primeira Mão*, Florianópolis, UFSC/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, n. 26, p. 29-46.

HALL, S., (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

LARROSA, J,. LARA, N. P. de. (orgs.) (1998). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes.

LIMA. S. M. C., (1997). Multiculturalismo (1). *In:* COELHO, T., (1997). *Dicionário crítico de política cultural***.** São Paulo: Iluminuras.

LUNARDI, M. L., (2002). *Medicalização, reabilitação, normalização*: uma política de educação especial. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 29 de setembro a 02 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/marcialiselunardit15.rtf> Acesso em: 03 set. 2002.

MARIN, J., (2002). La reflexión intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y para la sociedad multicultural en América

Latina. *Dialogo Educacional*, Curitiba, Programa de Pós-graduação em Educação – PUCPR, v.3, n. 6, p. 81-108.

MEAD, M. , ([1950] 1969). *Sexo e temperamento.* São Paulo: Perspectiva.

MOREIRA, A. F. B., (2001). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação,* n. 18, p. 65-81.

MORIN, E., (1996). Epistemologia da Complexidade. In SCHNITMAN, Dora Fried (org.) *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

OLIVEIRA, A. M. R. de, (2002). *Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança:* reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 29 de setembro a 02 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/alessandrarottaoliveirat07.rtf> Acesso em: 03 set. 2002.

OLIVEIRA, A. P. de, (2002). *Discurso da exclusão na escola.* Joaçaba: UNOESC.

OLIVEIRA, I. de, (2000). *A dimensão racial da educação e as funções da universidade.* Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG. 1 CD-ROM.

PAES, M. H. R., (2002). A questão da língua nos atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra – MT. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, set./dez., p. 52-60.

PIMENTEL, N. P., (2002). *Jovens gueis, aids e educação da fabricação política de vulnerabilidades na escola.* Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 29 de setembro a 02 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/niltonpolettopimentelt13.rtf> Acesso em: 03 set. 2002.

PINTO, R. P., (1993a). *Movimento negro em São Paulo:* luta e identidade. Tese de doutorado em Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

_____, (1993b). Multiculturalidades e educação de negros. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 32, p. 35-48.

SCOTT, J W., (1999). Desconstructing equality-versus-difference: or the uses of poststructuralist theory for feminism. *Feminist Studies,* vol. 14, n. 1, Spring, p. 33-50.

_____, (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Sociedade*, Porto Alegre, v 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez.

SILVA, A. C., (1995). *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAO/CED.

SILVA, G. F. da., (2001). *Do multiculturalismo à educação intercultural.* Estudo dos processos identitários de jovens das escolas públicas de ensino médio na região metropolitana de Porto Alegre. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____, (2002). *Interculturalidade e educação de jovens*: processos identitários no espaço urbano urbano popular**.** Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 29 de setembro a 02 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/gilbertoferreirasilvat06.rtf> Acesso em: 03 set. 2002.

_____, (2003). Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. *In:* FLEURI, R. M. (org). *Educação intercultural:* mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A. p.17-52.

SILVA, P. B. G. M., (1993). Currículo *Educação e discriminação dos negros.* Belo Horizonte: Instituto de Recursos João Pinheiro.

SKLIAR, C. B., (1998**).** *É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?* Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças eLm educação. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 29 de setembro a 02 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/sessoesespeciais/carlosskliar.doc> Acesso em: 03 set. 2002.

SOUZA, M. I. P. de, (2002). *Construtores de pontes:* explorando limiares de experiências em educação intercultural*.* Dissertação de mestrado, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUZA, M. I. P. de, FLEURI, R. M., (2003). Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias (org.) *Educação intercultural:* mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A. p. 53-84.

TARTUCI, D., (2002). *O aluno surdo na escola inclusiva*: ocorrências interativas e construção de conhecimentos. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 29 de setembro a 02 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/duceriatartucit15.rtf> Acesso em: 03 set. 2002.

TERRANOVA, C. S., (1997). *Pedagogía interculturale:* concetti, problemi, proposte. Milano: Angelo Guerini e Associati.

UNESCO, (1978). *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais.* Paris: Unesco.

VALENTE, A. L., (1995). *Quem é negro no Brasil hoje*. São Paulo: Moderna.

WEGEL, V. A. C. de M., (2002). *Os Baniwa e a escola.* Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 29 de setembro a 02 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/valeriaaugustaweigelt03.rtf> Acesso em: 03 set. 2002.

YUS RAMOS, R., (1998). Temas transversais: a escola da ultramodernidade. *Pátio*, Revista Pedagógica, ano 2, n. 5, maio/jul., p. 8-11.

SUGESTÕES DE LEITURA

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Intercultura e movimentos sociais.* Florianópolis: NUP, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Intercultura: estudos emergentes.* Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.