

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DIVERSIDADE: PERSPECTIVAS POSSÍVEIS²

*Maria Conceição Coppete
Reinaldo Matias Fleuri
Tania Stoltz*

1 Considerações iniciais

Uma das principais características das sociedades atuais é a crescente pluralidade de realidades sociais com suas especificidades culturais, étnicas, relacionais, geracionais e comunicativas. Os hibridismos mostram-se como regra e concomitantemente parece desorientação. Vive-se uma espécie de declinação no plural, o que gera, indubitavelmente, a necessidade de ressignificar conceitos, valores e atitudes. Diante desse contexto, questões como a cultura e a educação são protagonistas neste espetáculo vivo, vibrante e inédito que é o dia a dia de todos e de cada um.

Sabemos que é incontestável a relação íntima e orgânica, recíproca e complexa que existe entre educação e cultura, como assevera Forquin (1993, p. 14), “a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte [...] a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação [...] que a cultura se transmite e se perpetua. A educação realiza a cultura como memória viva”. É complexa porque a educação escolar, particularmente, “supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (1993, p. 14).

² O presente artigo foi elaborado a partir dos Capítulos II e III da tese de doutorado intitulada Educação e sensibilidade: possibilidades para a docência aprovada em sua forma final em abril de 2012, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, sob a orientação do prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri (UFSC) e a co-orientação da prof^{sa}. Dr^a. Tania Stoltz (UFPR).

Por outro lado, Certeau (2001, p. 104) nos lembra que “a relação da cultura com a sociedade modificou-se: a cultura não está mais reservada a um grupo social; ela não mais constitui uma propriedade particular de certas especialidades profissionais (docentes, profissionais liberais), ela não é mais estável e definida por um código aceito por todos.” A cultura é uma relação social. Ela pressupõe uma atividade, um modo particular de apropriação. A cultura, na perspectiva de Certeau (2001), é compreendida no plural, por entender que é mais importante o conjunto de operações que os usuários empreendem ao se apropriarem dos produtos culturais do que a disponibilidade oferecida no mercado de bens simbólicos.

Nessa perspectiva e entendendo que olhar é significação, Forquin (1993) e Fleuri (1999, 2001, 2003, 2009) parecem fazer esse movimento quando no exercício de “olhar para conhecer” investigam criticamente e encontram esta íntima relação entre educação e cultura e, a partir desse encontro, conceituam e explicitam algumas de suas principais relações. Nosso convite é o de também fazer este exercício a partir desses conceitos, para então remetê-los à diversidade e à educação em uma perspectiva intercultural.

É preciso dizer que a perspectiva intercultural de educação pressupõe primeiramente uma intencionalidade que motiva a relação entre grupos culturais diferentes, que também pode ser significada por objetivos em comum. Dessa forma, demanda um projeto educativo intencional capaz de promover essa relação. Uma segunda característica é que essa perspectiva entende e considera a relação entre as culturas na prática educativa como modos próprios de cada grupo ver e interagir com a realidade, como argumenta Fleuri (1999). Dentro dessa abordagem, culturas diferentes são entendidas como contextos complexos e sua relação produz confrontos entre visões de mundo diferentes.

Compartilhamos do entendimento de Fleuri (2001), ao dizer que a cultura constitui a trama da existência humana. Uma teia de significados. Interagir com uma cultura diferente “contribui

para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade na medida em que lhe possibilita compreender pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social” (2001, p. 53). Uma terceira particularidade refere-se à ênfase dada aos sujeitos da relação, ou seja, a valorização é dada prioritariamente aos sujeitos que são os que criam e sustentam as culturas. Todas essas questões nos levam a pensar e a problematizar o que entendemos por diversidade.

2 Problematizando o conceito de Diversidade: sua origem e dobramentos

A diversidade constituiu-se como um dos principais fatores de visibilidade nos contextos educacionais. Sua presença tem sido notória no palco dos debates relacionados à educação no país, principalmente nos últimos dez anos. No campo normativo, várias leis foram sancionadas, tais como a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país e a Lei nº 11.645/08, que insere a questão indígena nos currículos escolares. Em relação ao Ministério da Educação (MEC), criou-se, no ano de 2004, uma secretaria específica, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o objetivo de articular o tema da diversidade nas políticas educacionais, entre outros.

Na literatura é possível identificar um conjunto variado e complexo de significados para o termo diversidade, conforme o campo no qual se situa. Nas ciências sociais, geralmente é empregado para tratar a heterogeneidade de culturas fortemente marcada na sociedade contemporânea. Essa posição se contrapõe ao modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental, constituído “sobre o pressuposto (geralmente tácito) da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais” (HALL, 2003, p. 52). Na sua dimensão cultural encontra-se associada aos novos movimentos sociais, fundamentalmente aqueles de caráter identitário, circunscritos em torno da defesa das

“políticas de diferença” (TAYLOR, 1994; GIROUX, 1999; HALL, 2003). Para Moehlecke (2009), tal reivindicação decorreu, no Brasil, de setores relacionados ao movimento feminista e movimento negro dos anos de 1980, tornando-se mais intensa nos anos seguintes, quando outros grupos passaram a fazer parte, como o dos indígenas e das pessoas com deficiência.

Considerando as políticas públicas em nosso país, principalmente a partir do final dos anos de 1990, constata-se a preocupação com a diversidade cultural, especialmente quando articuladas ao gênero, raça e etnia. Essa preocupação se evidencia em relação às políticas educacionais, entre as quais podemos citar: a incorporação da pluralidade cultural como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais; a definição de um capítulo específico para abordar a educação especial; assim como os artigos voltados à educação indígena, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96; o Plano Nacional de Educação de 2001, com capítulos destinados à educação especial e educação indígena; a definição do dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra, além Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, citadas anteriormente.

No Brasil, a expressão *diversidade* tem sido usada como *multiculturalismo*, principalmente pelo poder público. Este substantivo, de acordo com Hall (2003), refere-se às estratégias políticas empregadas para lidar com situações de diversidade desencadeadas em sociedades culturalmente plurais. Aliás, é preciso dizer que no âmbito educacional o termo multiculturalismo tem sido abordado com frequência e com sentidos diversos. No que se refere aos variados tipos de *multiculturalismo* encontramos, principalmente, os estudos de McLaren (2000); Giroux (1999); e Hall (2003).

Considerando o amplo conjunto de estudos relacionados a essa questão, é possível identificar, segundo Moehlecke (2009), três aspectos que delimitam e diferenciam os significados oscilantes associados ao multiculturalismo: o primeiro diz respeito ao reconhecimento ou não das hierarquias de poder presentes nas relações entre os diferentes grupos culturais. O segundo associa-se a uma visão mais essencializada ou mais dinâmica da identidade cultural de determinados grupos. O terceiro, por sua vez, está mais

voltado à articulação ou não entre as desigualdades socioeconômicas e as diferenças culturais.

Para além da defesa desta ou daquela proposição, o fato é que as questões relacionadas à diferença e à identidade cultural são candentes para a educação, principalmente no âmbito das escolas e, por conseguinte, das práticas pedagógicas.

Reinaldo Matias Fleuri (2009) afirma que no âmbito da educação a multiplicidade de termos e de concepções em torno de uma mesma ideia – *multicultural, transcultural, intercultural* – parece dificultar a compreensão do fenômeno. Nesse sentido, o autor questiona o significado desses conceitos e os contextos nos quais se aplicam. Destaca o intenso debate que acontece, atualmente, em torno da relação entre os diversos grupos culturais, mostrando a coexistência de variadas propostas e concepções que empregam termos iguais para designar conceitos diferentes, ou fazem afirmações idênticas mediante nomes distintos. O conceito de *educação multicultural* é um exemplo importante. De acordo com Fleuri (2009, p. 37), o entendimento de *educação multicultural* “utilizado nos países anglo-saxônicos para designar a luta pela paridade de direitos entre diferentes grupos sociais e culturais na sociedade, na Europa é habitualmente traduzido pelo conceito de ‘educação intercultural’”.

Fleuri (2009) argumenta que educação multicultural pode ser abordada sob duas perspectivas. A primeira como movimento em prol da equidade social. A segunda perspectiva contempla uma abordagem curricular como contraposição alternativa à abordagem monocultural ainda vigente. A expressão “educação inter/multicultural” é utilizada pelos autores Stephen Stoer e Luísa Cortezão, da Universidade do Porto (Portugal), como forma de se referirem ao conjunto de movimentos que propõem não só o respeito mútuo às especificidades de cada grupo cultural, mas também à relação e à interação entre eles (FLEURI, 2009). O termo “transcultural” está relacionado à ideia de encontrar os valores que sejam comuns às diferentes culturas e que possibilitem criar uma base de entendimento que considere essas especificidades.

3 Entendendo os significados e sentidos da educação em uma abordagem intercultural

Para melhor compreender o que consiste a abordagem de educação na perspectiva intercultural, é importante saber o contexto de surgimento da expressão *intercultural*.

O termo *Intercultura*, segundo Paola Falteri (1998), vem sendo utilizado pelo Conselho Europeu desde os anos de 1980, quando foi decidido abordar a questão da entrada dos estrangeiros nas escolas; também foi adotado como perspectiva unificadora pelas 'educações', as quais, das mais variadas maneiras, focalizam a importância da convivência. De acordo com a autora, é um caso raro de escolha terminológica, uma vez que a expressão foi eleita em concordância entre os organismos oficiais e as bases. No plano educacional, a interculturalidade sinaliza um projeto cujo objetivo é a intervenção nas mudanças induzidas a partir do contato e da interação entre sujeitos e sua diversidade, de maneira a promover atitudes abertas ao confronto e conduza processos integradores entre culturas. Nessa mesma direção segue Del Arco Bravo (1998), ao dizer que quando duas ou mais culturas entram em contato, a impregnação que se produz é inevitável.

A educação intercultural é entendida como aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes, enquanto a educação multicultural constituiria uma perspectiva que busca o reconhecimento identitário das minorias étnicas, em luta contra os processos de sujeição a que foram submetidas historicamente (FLEURI, 2000). Com o aprimoramento dos estudos, segundo Fleuri, amparando-se em Canen e Moreira (2009), ambos os conceitos são redimensionados:

[...] o termo multiculturalidade passou a ser compreendido como indicador da realidade de coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade, enquanto o termo interculturalidade servia para indicar o conjunto de posturas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes. Mais recentemente, interagimos com estudos que buscam representar polifonicamente a polissemia dos desafios e das propostas emergentes como

as expressões inter/multicultural (utilizada por Stoer, 2001) e intertranscultural (utilizada por Padilha; 2004). (FLEURI, 2009, p. 39).

No que se refere à problemática decorrente desse conjunto de conceitos (multi/inter/transculturalidade), Fleuri (2009), alerta sobre dois importantes aspectos a considerar. O primeiro deles é a impossibilidade de reduzir a um único conceito o imenso conjunto de ideias, bem como de propostas, que se encontram em elaboração neste campo de pesquisa e ação educativa. Para o autor, a pluralidade de perspectivas é fértil e rica, na medida em que demanda diálogo e compreensão mútua dos vários pontos de vista, de um lado e de outro. O segundo aspecto relevante diz respeito ao desafio no sentido de promover a unidade e a relação entre distintos grupos, sujeitos e culturas de maneira que tal unidade e relação não anulem as diferenças, mas sim sejam potencializadoras do desenvolvimento de cada um – este é o eixo fundamental da problemática que toda essa situação enuncia (FLEURI, 2003).

Nos estudos mais recentes realizados por Fleuri e seu grupo de pesquisa, vislumbra-se uma nova perspectiva epistemológica em relação às identidades e relações interculturais, como sendo híbridas e ambivalentes. Nesse sentido, o foco reside na busca de entender os "entrelugares" (BHABHA, 1998), ou seja, buscar o entendimento "dos contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais" (FLEURI, 2009, p.39). Sendo assim, a intercultura torna-se um objeto de estudo transversal, interdisciplinar e complexo a temáticas de *cultura, etnia, gerações, gênero, movimento e de ação social*.

Em Coppete (2007), encontramos a explicação acerca do prefixo *inter* que marca a reciprocidade, interação, intercâmbio, ruptura do isolamento e, concomitantemente, indica separação, interposição e diferença. Refere-se, portanto, a um processo dinâmico marcado pela intercessão de perspectivas que podem ser entendidas como representações sociais produzidas em interação. Para Muñoz Sedano (1997, p. 119), "caracteriza uma vontade de mudança, de ação no contexto de uma sociedade multicultural." É

um processo permanente e inacabado, fortemente marcado pela intenção de promover relações democráticas e dialógicas entre grupos e culturas diversas.

Fleuri, Coppete e Azibei (2009) destacam que o tema da interculturalidade tem sido cada vez mais recorrente, paradoxal. Por sua contemporaneidade tem sido usado em variados contextos, prestando-se a interesses sociopolíticos diversos. Os movimentos sociais, a mídia, a pesquisa científica e os programas governamentais têm promovido o reconhecimento da diversidade multicultural, o que denota o interesse pela temática da interculturalidade. Porém, em algumas situações, apresenta-se como uma nova tendência multicultural isenta de sentido crítico, político, construtivo e de transformação. O que se constata é que o esforço pela promoção do diálogo e da cooperação crítica e criativa entre as pessoas e seus contextos distintos corre o risco de reeditar novas formas de sujeição e de subalternização. Os autores destacam duas perspectivas teórico-epistemológicas distintas. De um lado estão aquelas que reduzem as relações interculturais às relações individuais, desconsiderando os contextos sociopolíticos de subalternização. De outro lado, surgem perspectivas de interculturalidade crítica que apontam para a descolonização do saber, do poder, do ser e do viver. Essa perspectiva conlamba a elaboração e mobilização de formas de saber, poder, ser e viver que garantam a conviência de todos os seres humanos com a natureza e entre si, "para além de dispositivos e de estruturas de dominação sociocultural e de destruição sistemática da natureza vigente no atual contexto mundial" (2009, p. 31).

Catherine Walsh (2009), na conferência de abertura proferida no XII Congresso da *Association internationale pour la Recherche Interculturelle* (ARIC), defendeu a perspectiva crítica de interculturalidade. Para a autora, "interculturalidade em si, só terá significação, impacto e valor se assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na re-fundação das estruturas [...] da sociedade que racializa, inferioriza e des-humaniza, [...] na matriz ainda presente da colonialidade do poder." (WALSH, 2009, p. 02).

Três perspectivas envolvem, atualmente, a interculturalidade: *relacional, funcional e crítica*. Fleuri, Coppete e Azibei (2009), amparados em Walsh (2009), argumentam que a primeira perspectiva, designada como *relacional*, faz referência ao contato e intercâmbio entre culturas diferentes, como sendo algo que existe há muito tempo. Considera os processos de mestiçagem, os sincretismos e as transculturações como sendo naturais. Nessa perspectiva, existe uma forte tendência a ocultar ou minimizar os conflitos, assim como os contextos de poder e dominação, a relação é limitada ao nível individual. "Na medida em que encobre as estruturas sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas, posiciona a diferença cultural em termos de superioridade ou inferioridade" (2009, p. 31). Em outras palavras, reduzem as relações interculturais a relações individuais, sem considerar os contextos sociopolíticos de subalternização.

A segunda perspectiva, chamada por Walsh de funcional, e referendada pelos autores já citados, reconhece a diferença cultural com o objetivo de incluí-la na estrutura social estabelecida. Investe na promoção do diálogo, na convivência e na tolerância. Todavia, não questiona as possíveis causas da assimetria e da desigualdade social e cultural. Adota a (nova) lógica multicultural do capitalismo global. Fleuri, Coppete, Azibei, amparados em Quijano (2009), destacam que essa perspectiva reconhece e sustenta a produção e administração da diferença de maneira funcional à expansão do *sistema-mundo-moderno*. Aponta para o controle do conflito étnico a partir da inclusão dos grupos historicamente excluídos, porém faz isso com vistas a manter a estabilidade social de acordo com os ditames econômicos do modelo neoliberal.

A terceira perspectiva, defendida por Walsh e autores já citados, como interculturalidade crítica, aponta para a construção de sociedades diferentes, a outra ordem social, na medida em que problematiza a estrutura colonial racial e sua ligação ao capitalismo de mercado. A abordagem traduz a reivindicação de povos e grupos sociais historicamente subalternizados, representa também setores de luta a eles associados, na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural. Trata-se, portanto, de um projeto de vida que implica formas de viver e estar neste mundo; um projeto político, social, ético e epistêmico.

4 Dividindo possibilidades a partir de uma perspectiva de educação intercultural

O objetivo maior da abordagem de educação, em sua perspectiva intercultural, consiste em auxiliar as pessoas a se apropriarem do código, que possibilite acessar o universo do outro, ou seja, os valores, a história, a maneira de pensar, de viver, entre outros. Uma vez que tenha acesso a esse código, poderá voltar ao seu próprio código, e seu universo pessoal estará mais enriquecido pela troca empreendida. Assim, é possível inferir que a educação intercultural sugere que as pessoas aprendam e se habituem a olhar, mediados por uma ótica diferente. Propõe mudanças cognitivas e emocionais que as levem a compreender como os outros pensam e sentem e, nesse processo, retornem a si mesmos mais conscientes de suas próprias raízes culturais. Conforme assevera Campani (1993), esses fatores remetem à sensibilidade no exercício da docência na medida em que afetam a diversidade, a alteridade, o cuidado, a afetividade, a capacidade criadora, entre outros aspectos que envolvem as ações humanas.

Para Vieira (1999), nos processos de aprendizagem e nas relações sociais interculturais, os contatos são de reciprocidade e de trocas. É preciso pensar em educação para o plural, no sentido atribuído por Certeau (2001) e discutido anteriormente, o que demanda a reestruturação de todo sistema de atitudes.

A educação intercultural contempla uma abordagem emancipatória e rizomática, constituída na e pela percepção da multiplicidade de olhares, nas inter-relações, na interação entre as diversas culturas. Demanda, indubitavelmente, um encontro. Todavia, não se trata de um encontro puro e simplesmente entre pessoas diferentes. Segundo Torres (1998), para que um encontro seja intercultural é significativo que as diferenças sejam como “tensões produtivas”, de onde se pode partir para a construção de conhecimentos e de práticas escolares e educativas que sejam relevantes para os vários grupos sociais envolvidos.

É fato que as culturas têm sua dinamicidade e nela se ressignificam. Assim, todas possuem seus processos internos, o que lhes possibilita preservar suas singularidades, sua diversidade.

Concomitantemente estabelecem relações e constituem vínculos com outras culturas, mediante processos de negociação que lhes possibilitem viver junto às demais. Nesse movimento, muitas vezes conflitivo, apropriam-se de aspectos dessas culturas, e reinventam a sua própria vida. Essas relações internas e externas estão diretamente relacionadas ao contexto e ao espaço onde cada cultura está inserida e se desenvolve.

Numa perspectiva intercultural, a escola, como contexto institucional, possui um significado de extrema importância. É nela e por meio dela que crianças, jovens e adultos podem interagir de maneira criativa e, segundo Fleuri (1998), compartilhar processos formativos. Muitas e significativas contribuições decorrem da articulação entre propostas e experiências de educação, especialmente no âmbito da educação popular, mas, também, no âmbito da educação básica, assim como nos processos de formação de professores e professoras.

González Manjón (1993) destaca as principais características na organização das ações com vistas a favorecer para a escola aberta à diversidade e, por conseguinte, às práticas educativas numa abordagem intercultural de educação. Para o autor, é necessário haver flexibilidade, funcionalidade, participação e comunicação. A educação intercultural se desenvolve como relação entre pessoas de diferentes culturas. Não se pode perder de vista que os sujeitos se formam em contextos culturais determinados. Entretanto, são eles que fazem cultura. A estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a *relação entre as pessoas*, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos.

Fleuri (2000a) cita Nanni para dizer que a educação intercultural configura-se como um processo, um caminho aberto, complexo e multidimensional por envolver múltiplos fatores e dimensões, dentre os quais se destacam a pessoa e o grupo, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas. A educação intercultural não pode ser reduzida e limitada a uma simples relação de conhecimento. “Trata-se da interação entre sujeitos. Isso significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios,

reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade.” (2000a, p. 77).

Concordamos com as ideias apresentadas por Fleuri (1999), muito especialmente, quando afirma que a educação intercultural configura-se como uma “pedagogia do encontro até suas últimas consequências”, na medida em que busca promover uma experiência de caráter profundo e complexo na qual o encontro/confronto de distintas narrativas se configura como uma oportunidade singular de crescimento pessoal e uma experiência viva, intensa e também singular de conflito/acolhimento. Para o autor (1999, p. 281), a educação intercultural é promotora de mudanças, inclusive no sistema escolar, já que “defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e instrumentos multimídiais”.

Todavia, não se pode perder de vista que se por um lado ela é promotora dessas grandes causas, por outro necessita encontrar um ambiente favorável à mudança e em condições para que isso ocorra. Em outras palavras, como destaca o autor (1999), fazer acontecer essa perspectiva intercultural de educação implica mudanças estruturais na prática educativa, particularmente na escola, no sentido de assegurar oportunidades de educação para todas as pessoas, com respeito e reconhecimento da diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista, bem como, o desenvolvimento de processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos suficientemente capazes de abarcar a complexidade das relações humanas estabelecidas entre indivíduos e culturas diferentes e, ainda a reinvenção do papel e do processo de formação de educadores.

Reiteramos a assertiva feita acima, sobre a necessidade de se levar em conta que essas práticas demandam outro entendimento de escola, de sala de aula e de relações de ensino e aprendizagem, outra cosmovisão, radicalmente diferente da concepção tradicional e hermética, erguida sob velhos pilares conservadores, sustentados por uma perspectiva monocultural e etnocêntrica, herdada do paradigma mecanicista/simplificador, insuficiente nos dias atuais.

A abordagem de educação intercultural contempla elementos do pensamento complexo, cuja dinamicidade é um de seus principais fatores. Podemos identificá-lo na capacidade de articular, integrar e refletir os distintos conhecimentos. O pensamento complexo procura restabelecer o diálogo entre formas simplificadas de pensar - características do paradigma simplificado - e formas sistêmicas de compreender - paradigma da complexidade - unidade não é o oposto da diversidade, tampouco quantidade é oposta à qualidade. Moraes (2003) diz tratar-se de um novo olhar, cujo foco está na articulação capaz de ajustar a ação e o pensamento do sujeito sobre o objeto. É uma condição necessária já que o novo século no qual vivemos submete a educação a uma dura obrigação. “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado, e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele,” assevera Delors (1996, p. 89). A educação em sua perspectiva intercultural pode ser um indicador de caminhos possíveis, sugerindo outras direções possíveis, que podem, por conseguinte, outra docência, capaz de construir pontes, outras margens e desvios.

A perspectiva intercultural compreende que as relações culturais são construídas historicamente e se encontram fortemente atravessadas por relações hierarquizadas e de poder. Relações cujo preconceito e cuja discriminação são fortemente demarcados, principalmente, no que se refere a determinados grupos sociais. Essa perspectiva não desvincula as questões da diferença e da desigualdade que ocorrem de maneira tensa e conflitiva na atualidade, tanto no âmbito mundial, quanto em cada sociedade em particular. Daí sua perspectiva crítica focada na descolonização do saber, do poder, do ser e do viver. E como tal, conclama a elaboração e mobilização de formas de saber, poder, ser e viver que garantam a convivência de *todos* os seres humanos com a natureza e entre si.

A perspectiva intercultural afirma essa relação e confirma sua complexidade, admitindo distintas configurações de acordo com cada realidade. É promotora de uma educação que reconhece o outro e defende o diálogo entre os distintos grupos

sociais e culturais. Volta-se para a negociação cultural e aposta no enfrentamento dos conflitos decorrentes da assimetria de poder existente entre os diferentes grupos presentes nas sociedades nas quais vivemos.

A educação intercultural acontece quando é possível criar contextos educativos capazes de oportunizar a integração e a interação tanto criativa quanto cooperativa, crítica e afetiva entre diferentes sujeitos e diferentes contextos sociais e culturais. Esta relação se constitui baseada na troca e na reciprocidade entre pessoas, transpondo a dimensão individual dos sujeitos e envolvendo pertencimentos e identidades.

5 Considerações Finais

A educação intercultural é um conceito de extrema potência, na medida em que amplia o olhar sobre o fazer pedagógico a partir da interação entre experiências realizadas em espaços distintos, mas que se tornam similares porque se retroalimentam e possibilitam reconstruções entre um aqui e um acolá, gestando um "entrelugar", diferente deste e daquele. Agir interculturalmente requer diálogo e compreensão mútua dos vários pontos de vista, de um lado e de outro. Seu objetivo é promover a unidade e a relação entre distintos grupos, sujeitos e culturas de maneira que tal unidade e tal relação não anulem as diferenças, mas que sejam potencializadores do desenvolvimento de cada um.

Assim posto, parece situar-se em um plano teórico e abstrato. Porém, se olharmos desde os contextos de aprendizagem no interior das salas de aula, envolvendo substancialmente as relações que acontecem entre professor/a e educandos e educandos entre si, e mesmo entre professores e professoras e, ainda, entre esses/as e as demais instâncias que compõem o coletivo da escola, essa abordagem adquire concretude e possibilidade efetiva de acontecer. Relações que se estabelecem no interior das salas de aula e nas escolas de modo geral são sempre intensas e conflitivas, e revelam as concepções que se encontram subliminares às atitudes das pessoas.

No âmbito das ações docentes e, mais precisamente, no terreno dos conteúdos escolares e das metodologias, a perspectiva intercultural inclui os processos de interação em sala de aula, em que a participação é dialógica e dinâmica, reflexiva e pró-ativa; os conflitos são entendidos como mobilizadores do processo de aprendizagem, em que a tomada de decisões não se dá arbitrariamente pelo professor ou professora, decorrem de processos de negociação entre os estudantes mediados pelos docentes. São decisões potencializadoras do enriquecimento intercultural, ajustadas aos distintos interesses e capacidades, as quais podem ser aplicadas a outros contextos. A crítica e o aperfeiçoamento são favorecidos progressivamente, a cooperação é potencializada, assim como a planificação de ações e o seu desenvolvimento.

Nessa abordagem é fundamental que os sujeitos sintam-se pessoalmente comprometidos na análise das próprias atitudes e valores, na busca de novas perspectivas compartilhadas. Portanto, não está restrita à mera inserção de temas dentro do currículo ou de metodologias pedagógicas. Trata-se de uma nova perspectiva e como tal requer novas relações, enfoques e procedimentos. Contempla uma proposta de transformação estrutural e sócio-histórica, na medida em que concebe a pedagogia como política cultural, daí seu caráter propositivo e não apenas denunciativo.

Pensar, agir e viver interculturalmente, especialmente a partir de uma perspectiva crítica, transpõe a descoberta de si mesmo e do outro, requer ações pensadas e executadas de maneira interativa, respeitosa, solidária, afetiva, prospectiva com vistas à justiça e equidade social e construção de um mundo menos desigual.

Se é fato que o curso seguido pela vida humana é o da sensibilidade, e nela as nossas emoções interagem com nossas ideias e valores, estabelecendo significados vivenciais para assim dizer a nós e aos outros quem somos, quem são nossos outros e o que estamos vivendo, experimentando e fazendo com eles e entre eles, como diz Carlos Rodrigues Brandão (2005), então também é fato que a educação intercultural é geradora de sensibilidade, na medida em que possibilita a reflexão associada à emoção. Em outras palavras, as emoções são significadas por meio de saberes,

valores e sentidos que criamos cooperativamente, para construir e compartilhar nossas vidas.

Para que projetos interculturais aconteçam é necessário, entre outros aspectos, articular políticas educativas e práticas pedagógicas comprometidas com o princípio da não discriminação e voltadas à desconstrução de subalternidades, à emancipação e à liberdade, às práticas efetivamente emancipatórias.

Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aprender o Amor** – sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 1996.

_____. **Lei 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em 28 out/2009.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 20 nov/2009.

CAMPANI Giovanna. La educación intercultural: una perspectiva pedagógica em Europa. In: GARCIA CASTAÑO, Francisco Javier. **Educación multicultural**. Granada: Universidade de Granada, 1993.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. 2. ed. Campinas SP: Papirus, 2001.

COPPETE, Maria Conceição. Da multiculturalidade à interculturalidade: percursos e processos. In: VALLEJO, Antonio Pantoja; ZWIREWICZ, Marlene (orgs.). **Sociedade da informação, educação digital e inclusão**. Florianópolis. Insular, 2007.

DEL ARCO, Bravo. Isabel. **Hacia una escuela intercultural**. El profesorado: formación y expectativas. Lleida: Edicions Universitat de Lleida, 1998.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996.

FALTERI, Paola. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: Mover, NUP, 1998; p. 33-43.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural e movimentos sociais: considerações introdutórias. In: _____ (org.). **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: Mover, NUP, 1998; p. 09-27.

_____. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.

_____. Desafios a educação intercultural no Brasil. Porto Alegre: **anais em CDroom do III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul/ANPEd**, Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação, 2000.

_____. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino/ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 67-81.

_____. GAUTHIER, Jacques; GRANDO, Beleni S. (Orgs.). **Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação**. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001.

_____. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai/ago, 2003, p. 16-35.

_____. O que significa Educação Intercultural. In: _____. **Educação para a diversidade e cidadania (Módulo 2: Introdução Conceitual: Educação para a Diversidade e Cidadania)**. Florianópolis: MOVER/NUP/CED/EAD/UFSC, 2009.

_____. COPPETE, Maria Conceição; AZIBEIRO, Nadir E. Pesquisas interculturais: descolonizar o saber, o poder, o ser e o viver. In: OLIVEIRA, Lilian B. [et al] (orgs.). **Culturas e Diversidade Religiosa na América Latina**. Pesquisas e Perspectivas Pedagógicas. Blumenau: Editora Edifurb, 2009; p. 30-46.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, Henry. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GONZÁLEZ MANJÓN, Daniel. **Adaptaciones curriculares**. Guía para su elaboración. Málaga: Aljibe, 1993.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 137, ago. 2009.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

MUÑOZ SEDANO, Antonio. **Educación Intercultural: teoría y práctica**. Madrid: Editora Escuela Española, 1997.

TAYLOR, Charles. **La ética de la autenticidad**. Barcelona: Paidós, 1994.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracy, education and multiculturalism – dilemmas of citizenship in a global world**. Lanham. Nova Iorque: Oxford. Rowman & Littlefield Publ, 1998.

VIEIRA, Ricardo. Ser inter/multicultural. **Jornal A página da educação**. Portugal, ano 8, n.78, mar. 1999. Disponível em: <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/> Acesso em: 10 Jan 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: **Anais do XII Congresso da ARIC** (Association Internationale Pour la Recherche Interculturelle. Diálogos interculturais: Descolonizar o saber e o poder. Florianópolis, UFSC, 2009. Disponível em: <http://aric.edugraf.ufsc.br/congresso/anais/artigo/767/textoCompleto> . Acesso em 20 set/2009.