

Multiculturalismo, intercultura e políticas educacionais

Telmo Marcon*

Resumo

O presente texto discute os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade e de como são utilizados no parecer nº 14/99 e na resolução nº 3/99, que tratam das Diretrizes Nacionais para a Educação Indígena, bem como no parecer nº 003/2004 e na resolução nº 1/2004, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O texto se apoia em referenciais bibliográficos e nos documentos referidos.

Palavras-chave: Políticas de educação. Educação indígena. Educação das relações étnico-raciais. Multiculturalismo. Intercultura.

Considerações introdutórias

O tema proposto é extremamente atual e profundamente desafiante. Nunca é demais insistir na tese de que o século XXI tem vários desafios pela frente, sendo o da multi e interculturalidade dos mais relevantes e complexos. Ao colocar em discussão a multiculturalidade e a interculturalidade, surge de imediato um conjunto de questões pedagógicas, epistemológicas, étnicas, políticas, etc. Nos limites do presente texto pretende-se aprofundar os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade e de como são incorporados nas políticas de educação, de modo específico nas “Diretrizes Nacionais para a Educação Indígena”, bem como nas “Diretrizes

* Doutor em História Social e professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo.

Recebido: 11/08/09 – Aprovado: 09/10/09

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Buscando dar conta desses desafios serão discutidos, inicialmente, os conceitos de multiculturalismo e de intercultural. Na sequência, analisa-se como esses conceitos são incorporados nas políticas, de modo especial nos documentos referidos.

Pode-se dizer que já existe uma produção significativa sobre multiculturalismo e intercultural, de modo especial suas vinculações com os espaços educativos formais e não formais. Os três seminários internacionais sobre “Educação intercultural” realizados em Florianópolis em 1997, 2003 e 2006,¹ bem como o XII Congresso Internacional da Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), realizado em Florianópolis em 2009, evidenciam uma tendência crescente de pesquisas sobre os temas destacados em vários países de todos os continentes.

Uma análise das políticas educacionais e da legislação pós-LDB confirma essa mesma tendência. O problema é que muitas vezes não há uma discussão teórica sobre esses conceitos. Partilhamos com Raymond Williams a ideia de que os conceitos não são dados, mas construções históricas, quando diz que “os conceitos mais básicos – os conceitos, com se diz, dos quais partimos – não são conceitos, mas problemas, e não problemas analíticos, mas movimentos históricos ainda não definidos [...]” (1979, p. 17). O reconhecimento da historicidade dos conceitos nos leva a buscar os diferentes significados atribuídos historicamen-

te, bem como os múltiplos significados atuais.

O tema proposto coloca um conjunto de questões que não serão analisadas no presente texto, mas permanecem em aberto. É preciso, por exemplo, aprofundar a educação multicultural e intercultural do ponto de vista epistemológico, de modo especial o conceito de diversidade, um dos pressupostos desse debate. A perspectiva de ciência que se tornou tendência dominante considerou apenas as regularidades e as permanências e excluiu as outras dimensões, tratadas como não ciência. Não basta criticar essa perspectiva de ciência que se tornou hegemônica (MARCON, 2005, p. 192-211); é fundamental qualificar as discussões com novos pressupostos que fundamentam a diversidade, sem cair nos relativismos “pós-modernos”. É necessário encontrar alternativas que superem as tendências homogeneizadoras, mas também as que exaltam o fragmento e o particular como princípios absolutos. Buscar uma síntese produtiva que supere esses dois polos é, certamente, um dos grandes desafios de uma educação emancipatória.

Perspectivas multiculturais

Muitas vezes fala-se de multiculturalismo e de intercultural como se fossem sinônimos e os significados fossem consensuais. Em primeiro lugar, são perspectivas distintas, com enfoques e concepções pedagógicas e políticas diferenciadas; em segundo lugar, esses con-

ceitos são polissêmicos, especialmente o de multiculturalismo. Segundo Kincheloe e Steimberg (1999, p. 25),² o termo é usado de múltiplas formas e com diversos significados. O conceito, segundo os autores,

significa tudo e nada ao mesmo tempo. Tem-se utilizado tantas vezes de forma procedente ou improcedente e para tantas razões e planos conflitivos que ninguém, ao final do século XX, pode falar de multiculturalismo ou educação multicultural sem precisar o que é e o que quer dizer.

No entanto, mesmo com as dificuldades para definir multiculturalismo e intercultural, há, segundo Kincheloe e Steimberg (1999, p. 25), certo consenso em relação aos temas sobre os quais concentram suas preocupações: raça, classes socioeconômicas, gênero, linguagem, cultura, preferência sexual, “deficiência”, etc. Conforme Torres (2001, p. 202-203), são inúmeras as questões que permeiam as pesquisas sobre o multiculturalismo.

O quadro apresentado pelo autor dimensiona a amplitude e o leque de questões, temas e problemas enfrentados. Ele organiza as principais discussões em quatro blocos: primeiro, as questões que dizem respeito à alfabetização étnica e cultural e ao desenvolvimento pessoal (afirmação de identidades étnicas); segundo, questões que variam desde a mudança de atitudes e valores (preconceitos, discriminações, racismo) até a competência multicultural (interação entre pessoas com diferentes culturas); terceiro, questões que dizem respeito ao desenvolvimento de aptidões

de como trabalhar com as diferenças étnicas e culturais até a aquisição da excelência educacional; quarto, envolve desde o fortalecimento individual até as reformas sociais, visando à construção de relações democráticas e igualdade de oportunidades.

Visando aprofundar alguns significados que o multiculturalismo ganha no contexto atual, é prudente aprofundar as principais definições. Os autores que discutem esse conceito estabelecem diferentes classificações. No presente texto, toma-se como texto referencial o de Kincheloe e Steimberg (1999, p. 25-51),³ que classificam o debate atual sobre multiculturalismo em cinco tendências: conservadora, liberal, pluralista, essencialista de esquerda e teórica. Como reflexões auxiliares tomam-se os textos de Candau (2002) e McLaren (2000).

a) Multiculturalismo conservador

Para os autores o multiculturalismo conservador é também denominado de “monoculturalismo”, ou seja, incluem-se nessa classificação aqueles que acreditam na superioridade de uma cultura “patriarcal ocidental”. Faz parte de um movimento conservador que atua na perspectiva de uma cultura superior, a cultura branca, que precisa se impor sobre as demais. Politicamente, trabalha na perspectiva de um projeto neocolonial. Segundo Kincheloe e Steimberg (1999, p. 25), nessa concepção, “os africanos e os povos indígenas tem sido classificados como espécies de classe inferior, desprovidas de direitos e privilégios da classe superior (a européia)”. Esse discurso ganha atualidade no contexto de

avanço da ideologia neoliberal. Para Apple (1996, p. 102-122), o discurso neoliberal conservador procura associar a condição de exclusão de grupos e classes sociais a razões genéticas.

Ainda segundo Kincheloe e Steimberg (1999, p. 26), com o propósito de justificar as discriminações os monoculturalistas “pintam um quadro de negros e latinos deprivados necessitados da influência civilizadora de uma educação assimilacionista, quadro que é alarmanamente idêntico ao do século XIX quando se identificava de perigosos aos imigrantes irlandeses, judeus e italianos”. Para esses sujeitos a única alternativa é a integração e a assimilação à civilização. Em síntese, segundo esses autores (p. 31), o monoculturalismo pode ser compreendido no contexto das relações de poder.

De fato o monoculturalismo, a forma que tem adquirido nas duas ou três últimas décadas do século XX, existe como reação à crescente influência dos não brancos e das mulheres na educação e outras instituições, influência propiciada pelo movimento de direitos civis e pelo movimento de mulheres.

Para Candau (2002, p. 83), os defensores do multiculturalismo conservador trabalham no sentido de homogeneizar a cultura e de construir um projeto comum, em nome do qual “deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores diferentes, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores. Nessa visão, os grupos étnicos são reduzidos a acréscimos à cultura dominante, que tem por base os padrões próprios da classe média”.

b) Multiculturalismo liberal

O multiculturalismo liberal, diz McLaren, situa-se dentro do mesmo projeto político conservador, sendo menos agressivo e mais sutil em suas formulações. Em razão disso, faz “desfilar ante o público as virtudes da diversidade, os multiculturalistas liberais têm modificado a especificidade contextual de diferença e tem reclinado o colonialismo sob uma aparência democrática”. (apud KINCHELOE; STEIMBERG, 1999, p. 22). Segundo o próprio McLaren, escondem-se e justificam-se as diferenças sob o argumento da meritocracia. Daí a questão: Até que ponto o discurso do Banco Mundial para a educação não se situa dentro desse referencial?⁴

Para Kincheloe e Steimberg (1999, p. 34), a versão liberal do multiculturalismo está convicta de que indivíduos pertencentes a diversos grupos raciais, de classe social ou de gênero, partilham uma igualdade natural e uma condição humana comum. Os liberais defendem a possibilidade de que numa economia de mercado todos podem competir em igualdade de condições; argumentam, por exemplo, que a mulher é igual ao homem visto que ambos podem fazer as mesmas coisas. “As razões da desigualdade das posições que ocupam os grupos está na falta de oportunidades sociais e educativas enquanto competir de forma igualitária dentro da economia; não existe, portanto, essas diferenças que os conservadores chamam de deficiências.” (KINCHELOE; STEIMBERG, 1999, p. 35).

Segundo Candau (2002, p. 83), esta perspectiva parte do pressuposto de um

“igualitarismo intelectual” entre grupos sociais e etnias, fato que permitiria a todos competirem em igualdade de condições. “Para que esta competição possa ocorrer é necessário remover os obstáculos através de reformas orientadas a melhorar as condições econômicas e socioculturais das populações dominadas. Para tal, podem ser criados programas específicos, dentro do modelo social vigente.”

Conforme Kincheloe e Steimberg, esta postura está assentada numa consciência pretensamente neutra e universal, na qual não intervêm as diferenças raciais, de classe social ou gênero. Essa perspectiva busca isolar determinadas dimensões da realidade das suas relações. Para os autores:

Estes impulsos de despolitização e descontextualização do multiculturalismo liberal só podem ser compreendidas quando descobrimos o cordão umbilical que o une a ilustração européia (o século das Luzes [...]). As complexas relações de poder e de sofrimento humanos se perdem em meio a proclamação do individualismo e da cidadania. Quando se projeta sobre o conceito abstrato das regras que governam uma sociedade determinada, se põe a ênfase numa educação orientada para a racionalidade extraída do tempo, do lugar ou da experiência dos indivíduos. (1999, p. 38).

c) Multiculturalismo pluralista⁵

A perspectiva pluralista é uma das mais fundamentais no debate sobre multiculturalismo. Muitas das discussões e concepções sobre multiculturalismo na atualidade situam-se dentro dessa tendência. De acordo com Kincheloe

e Steimberg (1999, p. 39), mesmo que o liberal e o pluralista tenham entendimentos comuns, a distinção está no fato de que o liberal acentua a similitude e o pluralista, a diferença. Apesar disso, a divergência entre estas duas modalidades não é tão grande se comparadas ao multiculturalismo conservador. O problema, segundo os autores, é que o multiculturalismo liberal e o pluralista “tendem à descontextualização sociocultural de questões de raça e gênero e ambas, por fim, são incapazes de questionar a idiosincrasia branca e a norma eurocêntrica”.

Nessa perspectiva, a diversidade tem validade em si mesma, podendo assumir um caráter de idolatria e de fetiche. Pedagogicamente, esta perspectiva pode resultar em em situações complicadas, como a afirmação da identidade de cada grupo, valores, crenças, padrões de conduta próprios, sem uma análise mais global da constituição e das relações que os diferentes grupos constroem e reconstruem. Os seus defensores propugnam pela implementação de projetos que visem, segundo Kincheloe e Steimberg,

ajudar as mulheres e aos grupos minoritários a terem igualdade de oportunidades e despertar em seu ânimo um orgulho por suas tradições e por suas próprias diferenças culturais. Muitos professores que trabalham neste âmbito multicultural começam em suas classes uma discussão sobre os lugares de origem das famílias dos alunos e sobre suas tradições e costumes. (1999, p. 40).

O multiculturalismo pluralista cria a impressão de que ao defender a diferença está criando efetivamente a possibilidade de mobilidade social. Kincheloe e Steimberg (1999, p. 41) concluem criticando essa perspectiva:

Mais uma vez a raça e a etnicidade são assuntos privados que tem pouco a ver com a dinâmica estrutural do patriarcado, do elitismo de classe ou da supremacia branca. A lógica multicultural pluralista é incapaz de perceber as relações de poder que existem entre a construção da identidade, as representações culturais e as lutas por recursos.

Por conseguinte, os defensores do multiculturalismo pluralista não lutam por transformações estruturais.

Dado que concebem a diferença cultural fora de um contexto histórico, cultural e de poder, trivializam as vivas realidades de seu exótico próximo e o relegam a um submundo de isolamento político. Um multiculturalismo que atue dentro destes limites pluralistas servirá sempre ao *status quo* como uma estrutura inofensiva [...]. Em muitos aspectos o pluralismo multiculturalista extirpa a diferença transformando-a numa diversidade inócua. (KINCHELOE; STEIMBERG, 1999, p. 42-43).

d) Multiculturalismo essencialista de esquerda

O multiculturalismo “essencialista de esquerda” é muito complexo e exige cuidados na sua análise. A essência é concebida como algo estático, que tende a não mudar. Segundo Kincheloe e Steimberg (1999, p. 44), “com frequência o multiculturalismo essencialista de

esquerda não é capaz de apreciar o lugar que ocupam as diferentes culturas”. A identidade é pensada como algo constituído e perene, ou seja, dada de uma vez para sempre. Com isso, perdem-se de vista as transformações que ocorrem em todas as culturas, algumas mais intensamente, outras menos. A grande dificuldade é reconhecer que as identidades e as culturas são construídas e se transformam historicamente. Os que se situam nesta tendência idealizam o passado e nele pretendem encontrar “a autenticidade cultural em que se desenvolveu a essência de uma determinada identidade; uma essência que supera as forças da história, do contexto social e do poder” (p. 45).

Num certo sentido, pode-se associar esta tendência ao movimento romântico, conforme Burke (1995) e Stuart Hall (1999; 2003) no sentido de idealização da cultura popular existente no passado. O grande limite desta perspectiva é pretender “congelar” uma determinada manifestação cultural como se fosse ideal. Assim, qualquer mudança passa a ser entendida como uma violência contra a cultura tradicional. Segundo Kincheloe e Steimberg (1999, p. 45), muitos intelectuais que se situam dentro da tendência essencialistas reproduzem uma dualidade invertida: “a cultura dominante é má; a cultura dominada é boa”. Em geral, as mudanças culturais do presente são concebidas negativamente, ao passo que a cultura autêntica e genuína está no passado.

e) Multiculturalismo teórico

Para Kincheloe e Steimberg (1999, p. 48), essa tendência tem sua fundamentação teórica nas contribuições da escola de Frankfurt. A teoria crítica busca compreender as relações de poder e de dominação existentes na sociedade, ou seja, está “interessada em saber de que modo se produz a dominação, quer dizer, como se configuram as relações humanas nos locais de trabalho, nas escolas e na vida cotidiana em geral”.

Os defensores do multiculturalismo teórico têm consciência de que não existe neutralidade científica. É necessário aprofundar as relações de poder, bem como lutar pela transformação da sociedade, visando a uma sociedade democrática e igualitária.

A desigualdade de classe social é uma preocupação crucial em nosso *multiculturalismo transformado*, ainda que de nenhum modo tenha que tornar-se esta preferência pela classe social como indício de que esta é fator principal de opressão. A classe social é de interesse vital para o multiculturalismo teórico toda vez que interatua com a raça, o gênero e outros eixos de poder. (KINCHELOE; STEIMBERG, 1999, p. 50).

Em síntese, para esses autores, o multiculturalismo teórico “recusa considerar como seu objetivo final o mero estabelecimento da diversidade e, em seu lugar, o que busca é uma diversidade que entenda a diferença de poder quando seja compatibilizada dentro do marco de um interesse mais alto pela justiça social”. (1999, p. 51).

Para McLaren não basta o reconhecimento da diferença e da pluralidade. É

preciso pensar o multiculturalismo dentro de um horizonte crítico e articulado com questões da democracia, de poder e de transformações. Fora desse quadro, correm-se riscos: “Muitos educadores têm tentado ligar o multiculturalismo à idéia da diversidade e de democracia liberal, o que, para mim, é uma iniciativa extremamente problemática e perigosa.” (McLAREN, 2000, p. 291).

Como forma de enfrentar esses desafios o autor propõe uma pedagogia libertadora, “capaz de conhecer as transmutações cotidianas do capital, de organizar a resistência diária às classes dominantes e de liberar o projeto de libertação da opressão de sua própria inércia e desencanto [...]”. (p. 297). A respeito, Torres (2001, p. 224) afirma:

A discussão do multiculturalismo e da educação multicultural não é apenas uma discussão sobre cânone e cultura, mas também sobre o futuro da cidadania e da democracia em sociedades capitalistas culturalmente diferentes – uma discussão que mostra com inusitada clareza e incomensurabilidade dos discursos e a insuficiência das respostas técnicas a problemas políticos.

Perspectiva intercultural

A perspectiva intercultural parte do reconhecimento de que as sociedades são multiétnicas e plurais. Essa pluralidade se manifesta de diversos modos e intensidades, dependendo dos grupos étnico-culturais, de diferentes regiões e países. Candau (2002, p. 21) faz a seguinte reflexão a respeito da intercultural:

No cenário em que o global e o local, o geral e o particular, coexistem, esses confrontos vão dando lugar a um verdadeiro jogo de identidades, resultado de muitos processos de hibridação cultural. As várias linguagens, os diversos espaços de formação, as diferentes influências culturais, vão constituindo sujeitos diferenciados, mestiços de inúmeras narrativas, rompendo com visões ingênuas, essencialistas e românticas: a pureza, quer do branco dominador, quer do folclorizado povo dominado, dá lugar a expressões híbridas, marcadas pelo sincretismo de um mundo sem fronteiras [...].

Para Fleuri (2005), o adjetivo “intercultural” tem sido usado com significados conflitantes:

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.

Ainda segundo Fleuri (2005), a intercultura pode ser definida como um

complexo campo de debate em que se enfrentam polissemicamente (constituindo diferentes significados, a partir de diferentes contextos teóricos e políticos, sociais e culturais) e polifonicamente (expressando-se através de múltiplos termos e concepções, por vezes ambivalentes e paradoxais) os desafios que surgem nas relações entre diferentes sujeitos socioculturais. Neste campo, vimos estudando questões relativas às relações interétnicas, assim como às relações entre gerações e de gênero emergentes nos movimentos sociais.

Essa polissemia e polifonia não se expressam apenas entre grupos e gerações, mas também quando se trata de diferentes regiões e países. Na Europa, por exemplo, a centralidade da discussão recai sobre os processos migratórios e seus impactos sociais, culturais e econômicos, bem como nas políticas sociais e educacionais. O texto de Tedesco e Maciel (2008, p. 155-167) faz uma importante reflexão a respeito dos conflitos interculturais no âmbito escolar envolvendo filhos de imigrantes brasileiros na Itália. No contexto dessa discussão o texto de Portera (2003) é um bom indicativo.

Dada a natureza das relações e dos conflitos étnicos e culturais no Brasil, o desafio recai, fundamentalmente, numa pedagogia que seja capaz de estabelecer diálogos entre as diferenças visando à construção de relações democráticas e cidadãs. Nesse processo não se pode negar a contribuição de Paulo Freire, que dedicou sua vida à construção de uma pedagogia libertária e humanizadora. Isso implica reconhecer como ele mesmo insistia na historicidade da sua obra. A questão é: Como a educação intercultural pode recuperar de Freire o potencial dialógico e emancipatório?

A obra de Freire se constitui numa proposta que enfrenta os desafios fundamentais de uma educação intercultural. O ponto de partida é o reconhecimento de que a diversidade sociocultural é uma realidade. Para tanto, diz Freire (1981), é necessário romper com o discurso dominante que insiste em dizer que os oprimidos não têm cultura. A intercultural parte do pressuposto de que existem

diferentes culturas, que podem estabelecer uma relação dialógica e, dessa forma, crescer. A devolução da palavra aos oprimidos é condição para a instauração de uma pedagogia intercultural. O reconhecimento do potencial pedagógico dos oprimidos, por sua vez, nada tem a ver com idealizações ou romantismos. É condição para a explicitação das relações de opressão existentes na sociedade e que precisam ser transformadas. Quem tem esse potencial emancipatório é o oprimido, especialmente na medida em que vai tomando consciência da sua realidade e assumindo-se como sujeito.

Uma pedagogia intercultural tem de atuar no sentido de superar as concepções de mundo fragmentadas e ingênuas que contribuem para manter relações de opressão, bem como da construção de uma visão crítica e articulada politicamente com um projeto de sociedade plural e democrático. Toda ação pedagógica intercultural aponta, portanto, para um horizonte mais amplo de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. A leitura crítica do mundo implica a emancipação e a capacidade criadora dos sujeitos. A pedagogia do oprimido precisa ajudar na transformação das consciências, das relações socioculturais, mas também das estruturas sociais, políticas e econômicas.

A educação intercultural precisa dar conta da diversidade sem idolátrala. Santos é, com certeza, um dos pesquisadores da atualidade que consegue elaborar de modo objetivo a problemática da diversidade e da diferença. No texto “As tensões da modernidade” o autor formula dois imperativos interculturais: o primeiro diz respeito à escolha que te-

mos de fazer da concepção que consegue de modo mais amplo reconhecer o outro; o segundo, à explicitação dos limites e avanços dos conceitos de igualdade e diferença.

Uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter. (SANTOS, 2005, p. 12).

Reconhecer a existência de diferenças socioculturais é o ponto de partida. O problema é como fazer avançar processos pedagógicos onde intervêm diferentes sujeitos com práticas, valores e modos de vida distintos. O diálogo é, evidentemente, o instrumento pedagógico para o reconhecimento da diferença. Para que seja instaurado são necessárias algumas condições, entre as quais a predisposição dos sujeitos. Quando as pessoas se negam ou resistem a dialogar, não há possibilidade de educação intercultural.

Multi e intercultura nas políticas de educação

Após a discussão dos conceitos fundamentais para as pretensões do presente texto, cabe avançar no sentido de identificar como as políticas de educação incorporaram os conceitos de multicul-

tura e intercultural. O reconhecimento formal de que a sociedade brasileira é plural ocorreu com a Constituição de 1988. Até então as políticas e a legislação no campo da educação eram bastante pontuais e fragmentadas. A partir da década de 1980, com a organização de vários movimentos sociais, de modo especial de negros e indígenas, ocorreram avanços substanciais e o país passou a ser formalmente reconhecido como sendo plural social e culturalmente.

Em relação aos negros e indígenas, foram elaboradas legislações com diretrizes específicas para cada uma. As Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e as Diretrizes para a Educação Indígena têm um foco muito objetivo voltado aos afro-brasileiros e indígenas. Nesses documentos e nos pareceres que fundamentaram tais decisões os conceitos de multicultural e intercultural se fazem presentes, direta ou indiretamente. De que forma esses conceitos foram concebidos e incorporados nesses documentos?

Em primeiro lugar, é importante destacar que algumas vezes aparecem termos como multiculturalismo, multiculturalidade, interculturalidade, intercultural. Uma primeira observação é de que o parecer nº 14/99 (que trata da educação indígena) e o parecer nº 03/2004 (que trata das relações étnico-raciais), bem como as diretrizes elaboradas com base nesses pareceres, utilizam esses conceitos de modos distintos. Os conceitos de multiculturalidade e multicultural aparecem três vezes nas diretrizes e no parecer nº 03/2004 do CNE/CEB; os conceitos de intercultural e interculturalidade

aparecem 27 vezes no parecer nº 14/99 e nas diretrizes da educação indígena.

Chama atenção que nas discussões sobre educação das relações étnico-raciais o termo “intercultural” não seja mencionado nenhuma vez. No parecer nº 03/2004 são feitas duas referências ao conceito multicultural; numa delas está em discussão a garantia de acesso aos bancos escolares pelos negros tendo em vista a reparação dos danos provocados ao longo dos séculos de escravidão. Consta no documento:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade *multicultural* e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 5 - grifo meu).

O conceito de multiculturalismo aparece uma segunda vez no art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, ao prever que tais diretrizes “constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade *multicultural* e pluriétnica do Brasil [...]”. (grifo meu).

O que se pode inferir das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais é que o conceito de multiculturalismo é utilizado de modo periférico.

Na implantação de uma proposta dessa natureza é fundamental não apenas uma discussão profunda sobre o conceito de multicultural, mas também de intercultural. O cerne do documento centra essa discussão nos afro-brasileiros e o conteúdo proposto para ser estudado volta-se essencialmente para a história e a cultura afro-brasileira e africana.

Em relação à educação indígena, os documentos referidos são bem mais explícitos, pelo menos em relação ao uso dos conceitos de intercultural e interculturalidade. Em vários momentos as diretrizes e o parecer nº 14/99 fazem referência ao ensino intercultural e bilíngue. O art. 1º das Diretrizes para a Educação Indígena fala da necessidade de estabelecer, no âmbito da educação básica, “a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica”.

No art. 9º são definidas, “no plano institucional, administrativo e organizacional” competências da União em relação a educação indígena. No inciso “1”, letra “c” diz que cabe à União “apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de *educação intercultural* das comunidades indígenas, no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação dessas comunidades para o acompanhamento e a avaliação dos respectivos programas”. (grifo meu).

O parecer nº 14/99 recupera o que diz a Constituição em relação às particularidades da educação indígena ao prever:

Até 1988, a legislação era marcada por este viés integracionista, mas a nova Constituição inovou ao garantir às populações indígenas o direito tanto à cidadania plena (liberando-as da tutela do Estado) quanto ao reconhecimento de sua identidade diferenciada e sua manutenção, incumbindo o Estado do dever de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas. A Constituição assegurou, ainda, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe, o que vem sendo regulamentado através de vários textos legais. (BRASIL, 1999, p. 5).

O documento reconhece que a escola está ganhando novos significados no contexto das comunidades indígenas e chama atenção para a necessidade de construir “projetos educacionais específicos à realidade sócio-cultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilingüismo e adequando-se ao projeto de futuro daqueles grupos” (BRASIL, parecer nº 14/99, p. 4). Em várias passagens do documento mencionam-se os artigos 78 e 79 da LDB, que tratam da oferta de “educação bilíngüe intercultural aos povos indígenas”.

O art. 79 da LDB estabelece que a União deve apoiar “técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas [...]”. Estabelece também que sejam de-

envolvidos “programas integrados de ensino e pesquisa e que sejam mantidas audiências com as comunidades indígenas. A educação indígena deve fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna e, para tanto, é preciso “desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes as respectivas comunidades”. É necessário, também, “elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado” (p. 6).

No documento há o reconhecimento de que a implantação de uma educação intercultural e bilíngue junto às comunidades indígenas é um trabalho complexo em decorrência da “pluralidade de situações que dificulta a implantação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas” (BRASIL, parecer nº 14/99, p. 7).

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria “Escola Indígena” nos sistemas de ensino do país. Por meio desta categoria será possível garantir às escolas indígenas autonomia tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (p. 10).

Considerações finais

A proposta apresentada inicialmente era de aprofundar os conceitos de multiculturalismo e de multicultural e de como esses conceitos são incorporados em quatro documentos importantes na legislação brasileira atual que trata da educação das relações étnico-raciais e da educação indígena. Em relação aos conceitos, cabe a observação de que existem múltiplos significados, especialmente em relação ao conceito de multiculturalismo. É preciso, portanto, cuidado e explicitação desses conceitos ao serem utilizados, visto que não são simples diferenças de significados, mas trazem profundas implicações políticas, sociais e pedagógicas.

Em relação à forma como a legislação incorpora esses conceitos, cabem duas observações: a primeira diz respeito à educação das relações étnico-raciais e a segunda, relativa à educação indígena. No que diz respeito à primeira, praticamente tais conceitos não são utilizados. As poucas referências são ao conceito de multiculturalismo. O dado crítico é que se trata de educação das relações étnico-raciais, ou seja, diz respeito a relações entre etnias e culturas. É possível enfrentar esse desafio sem uma proposta claramente objetivada de educação intercultural?

Em relação à educação indígena, mesmo que o conceito “intercultural” esteja mais objetivamente posto, permanece a questão relativa à sua compreensão. Como pensar uma educação que ao mesmo tempo dê conta da cultura, dos valores e tradições indígenas

e seja capaz de dialogar com os demais grupos etnicoculturais? É importante reconhecer que a legislação relativa aos indígenas aprofunda vários elementos da cultura indígena e ressalta a necessidade de uma educação diferenciada. Nesse sentido, parece que o conceito mais presente é o de multiculturalismo pluralista, que reconhece a diversidade, mas encontra dificuldades para pensar para além dela. Assim, pode-se entender que a legislação pouco avança no que diz respeito a uma educação efetivamente intercultural. O movimento é basicamente endógeno, embora não seja possível pensar uma educação intercultural apenas com esse movimento. É necessário um movimento inverso, ou seja, para o diálogo com a cultura universal e com os demais grupos existentes na sociedade. Daí os desafios de uma educação intercultural.

Multiculturalism, interculture and educational policies

Abstract

This paper presents discussions on the concepts of multiculturalism and intercultural education and on how they are applied on legal opinion nº 14/99 and on resolution nº 3/99, which address the National Guidelines for Indigenous Education, as well as on legal opinion nº 003/2004 and resolution nº 1/2004 concerning the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the

Teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture. The work relies on bibliographical references and the documents aforementioned.

Key words: Educational policies. Indigenous education. Education for ethnic-racial relations. Multiculturalism. Interculture.

Notas

- ¹ Em 1997, realizou-se o Primeiro Seminário Internacional de “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”. O II Seminário Internacional “Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais” ocorreu em Florianópolis, de 8 a 11 de abril de 2003, e o III Seminário Internacional “Educação Intercultural, Movimentos Sociais e Sustentabilidade” e “I Colóquio da Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC) na América Latina”, ocorrido na Universidade Federal de Santa Catarina de 13 a 15 de novembro de 2006.
- ² As citações dos autores referidos foram por mim traduzidas do espanhol.
- ³ Um dos autores reconhecidos internacionalmente no debate sobre multiculturalismo é Peter McLaren (2000). É o próprio McLaren que faz o prólogo da obra de Kincheloe e Steinberg, onde afirma: “Tomando com toda a seriedade as aporias existentes nas atuais conceitualizações do multiculturalismo, os autores põem a descoberto muitos dos defeitos associados as formulações contemporâneas do multiculturalismo e põem ao alcance dos educadores um marco inovador e importante para reelaborar a educação multicultural.” (1999, p. 23).
- ⁴ A respeito dessa discussão pode-se consultar o trabalho de Gentili (1998).
- ⁵ Candau (2002, p. 83) faz uma aproximação entre o multiculturalismo pluralista e o essencialista de esquerda, ao passo que Kincheloe e Steinberg (1999) estabelecem uma importante distinção entre ambos, conforme podemos ver na sequência.

Referências

- APPLE, Michael W. Justificando o neoliberalismo: moral, genes e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). *Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 102-122.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1988.
- _____. Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. Resolução do Conselho de Educação Básica nº 3. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 nov. 1999.
- _____. CNE/CEB. Parecer nº 14. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 out. 1999.
- _____. CNE. Resolução nº 1/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 jun. 2004.
- _____. CNE/CP. Parecer nº 0003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 maio 2004.
- BURKE, Peter. *Cultura popular na idade moderna*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CANDAU, Vera Maria. *Sociedade, educação e culturas: questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Intercultura, educação e movimentos sociais no Brasil*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, V. 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HALL, Stuart. *A identidade na cultura pós-moderna*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. por Liv Sovik. Belo Horizonte: EdUFMG; Brasília: Unesco no Brasil, 2003.
- KINCHELOE, Joe L.; STEIMBERG, Shirley R. *Repensar o multiculturalismo*. Barcelona: Octeadro, 1999.
- MARCON, Telmo. Homogeneidade e diversidade: desafios para pensar a diferença. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; PEREIRA, Isabella Lima e Silva (Org.). *Educação especial: olhares interdisciplinares*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. p. 192-211.
- McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PORTERA, Agostino (Org.). *Pedagogia interculturale in Itália e in Europa: aspetti epistemologici e didattici*. Milano: V&P Università, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *As tensões da modernidade*. 2005. Disponível em: <http://acd.ufrj.br/pacc/z/ensaio/boaventura.htm>. Acesso em: out. 2009.
- TEDESCO, João Carlos; MACIEL, Elizabeth Nunes. Imigração e educação: desafios interculturais. Aspectos sensíveis da emigração de trabalhadores brasileiros para a Itália. *Espaço Pedagógico*, v. 15, n. 2, p. 155-167, jul./dez. 2008.
- TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.