

# **DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS AO TRABALHO DOCENTE: MEDIÇÕES DE SABERES MULTI/INTERCULTURAIS NO COTIDIANO EDUCATIVO**

MARIA JOSÉ RIBEIRO DE SÁ. IFMA/Campus Imperatriz. Email:  
maria.sa@ifma.edu.br

DANIELA DE SOUZA CORTEZ. IFMA/Campus Imperatriz. Email:  
daniela.itz@ifma.edu.br

## **RESUMO**

Este estudo visa contribuir para difusão no meio educacional, prioritariamente ao segmento de professores/as, dos pressupostos teóricos das perspectivas de educação multicultural e intercultural. Assim, a abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa bibliográfica, onde a partir da análise documental primeiramente situa-se historicamente o desenvolvimento das ideias de educação multicultural e intercultural nas suas vertentes críticas, a partir das reflexões despertadas pelas correntes pós-críticas, em seguida apresenta-se as discussões a cerca dos conceitos de culturas, identidades e diferenças tendo como parâmetro o pensamento pós-estruturalista. A especificidade dos contextos em que se educa hoje ganha cada vez mais importância, e dessa forma o/a professor/a e a escola, não deve só se adequar as essas novas demandas, mas, sobretudo fazer uma releitura da sua visão de educação, desenvolver uma nova sensibilidade, que caminhe do paradigma de educação monocultural para o multicultural. Portanto, a mediação dos saberes interculturais no processo educativo se faz indispensável.

**PALAVRAS CHAVE:** Desafios contemporâneos. Trabalho docente. Saberes multi/interculturais.

## **1 INTRODUÇÃO**

Nos últimos quinze anos as discussões sobre a educação multicultural e/ou educação intercultural tem se intensificado no cenário social e educacional a nível mundial, e no contexto brasileiro. O debate multicultural/intercultural surgido a partir das reivindicações de diversos grupos e movimentos sociais, inclusive no cenário educacional, nasce a partir de discussões que giram em torno da diversidade cultural, questões de classe, gênero, raça, etnia, e desperta no meio acadêmico o questionamento para a problemática da unilateralidade das ações educativas, que historicamente fez da escola um espaço de promoção e imposição dos valores e saberes culturais dominantes. Pode-se ilustrar essa

problemática por meio do processo de desqualificação cultural associadas às representações negativas do negro e do índio no imaginário social brasileiro, assentadas em experiências de discriminação racial e étnica.

Por isso acredita-se que o entendimento e discussão de saberes multi/interculturais ao cotidiano educativo faz-se indispensável, e coloca-se como um dos desafios contemporâneos ao trabalho docente. Dessa forma, este artigo tem como objetivo principal contribuir para difusão no meio educacional, prioritariamente ao segmento de professores/as, dos pressupostos teóricos das perspectivas de educação multicultural e intercultural, a partir das escritas de teóricos nacionais e internacionais que tem se dedicado a estudá-los.

A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa bibliográfica, onde a partir da análise documental primeiramente situou-se historicamente o desenvolvimento das ideias de educação multicultural e intercultural nas suas vertentes críticas, a partir das reflexões despertadas pelas correntes denominadas pós-críticas, através de autores como Candau (2005), Fleuri (2003) Silva (2003), em seguida apresentaremos a base conceitual a partir da discussão dos conceitos de culturas em Veiga Neto (2003), epistemologia multicultural x monocultural (Semprini, 1999), identidades e diferenças tendo como parâmetro o pensamento pós-estruturalista (Silva, 2006).

Entende-se que a mediação de saberes multi/interculturais no processo educativo é uma necessidade, já que a especificidade dos contextos em que se educa hoje ganha cada vez mais importância, e dessa forma o/a professor/a e a escola, não deve só se adequar as essas novas demandas, mas, sobretudo fazer uma releitura da sua visão de educação, desenvolver uma nova sensibilidade, a partir de saberes interculturais que promova do diálogo as diferentes culturas desconstruindo a idéia de educação monocultural.

## **2 DO MULTICULTURALISMO A PERSPECTIVA INTERCULTURAL EM EDUCAÇÃO**

O termo multiculturalismo teve sua origem nas lutas iniciais contra o racismo empreendidas pelos negros norte-americanos. Inicialmente surge a partir do reconhecimento da diversidade de culturas existente naquele país, mas, no entanto preconizava que as diversas culturas existentes no interior desse território deveriam ser “assimiladas pela cultura dominante” (Silva, 2003, p. 20). Essa visão assimilacionista e integracionista baseava-se na ideia de absorção da cultura dominante (anglo-saxã), fundido-se em uma só, sem considerar qualquer contribuição das demais culturas. Para essa concepção a educação tinha o papel de unificar a cultura nacional e assim, garantir a coesão social.

Por volta dos anos 50, o movimento negro americano inicia o processo de luta pela garantia dos direitos civis. Surge então o questionamento das teorias assimilacionistas, onde estas passam a ser rejeitadas, por pressuporem a desvalorização das culturas minoritárias. Nesse cenário de mudanças, ocorre no campo social uma sensibilização pelos problemas das minorias e se propõe um novo modelo de multicultural, processo que ensejou em reformas no sistema educacional norte americano, que de acordo com Silva (2003) entre os anos 1980 e 1990 resultou em mudanças nos conteúdos dos currículos de disciplinas como história e estudos sociais. Nas universidades foram criados vários programas e cursos de estudos multiculturais, foram introduzidos autores e obras não-ocidentais nos currículos de literatura, tornando-se um novo princípio ideológico.

O debate sobre o multiculturalismo assume, ao longo das últimas décadas, várias faces e concepções através de processos, geralmente demandados por lutas empreendidas por movimentos sociais ou grupos minoritários no interior das sociedades (SILVA, p. 2003, 27).

Nos últimos anos esse tema vem ganhando cada vez maior abrangência tanto a nível local como internacional, e atualmente tem sido muito debatido nos Estados Unidos e Europa, de acordo com Candau (2002) é um tema polêmico, onde defensores e críticos confrontam suas posições apaixonadamente. Para Semprini (1999, p. 40) o multiculturalismo é um indicador de uma mudança social de grande importância, já que:

[...] nenhuma mudança à *força* dessa magnitude poderia acontecer sem provocar conflitos, incertezas, ansiedade... Enquanto aspiração a uma

melhor e mais equilibrada consideração das diferenças, o multiculturalismo é a conseqüência de uma mistura social muito maior, do questionamento radical dos limites impostos, das fronteiras e divisões da própria sociedade americana.

Na América Latina e particularmente, no Brasil, que é um país multicultural e pluriétnico, a questão multicultural possui uma configuração própria, haja vista a formação histórica do povo brasileiro, que é uma história marcada pelo massacre e extermínio, principalmente dos povos indígenas e afro-descendentes.

Neste sentido, o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão (CANDAU, 2002, p. 76).

Cabe ressaltar que aqui no Brasil, no plano educacional esse movimento ganhou força com os Parâmetros Curriculares Nacionais lançados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1997 que incluiu entre os temas transversais o da pluralidade cultural. A nível mundial pode-se citar a Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre “Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância”, realizada em Durban (África do Sul) de 31 de Agosto a 8 de Setembro de 2001 que resultou na aprovação pela UNESCO na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural em Paris no período de 15 de Outubro a 3 de Novembro de 2001.

O multiculturalismo se situa em um cenário social marcado por uma globalização da economia excludente, onde as políticas neoliberais buscam a padronização reforçada pela doutrina de segurança global, no entanto, o multiculturalismo nasceu no seio da influência de fortes pressões de movimentos sociais como: movimentos feministas, negros, homossexuais, além de outras conquistas que promoveram a revisão de conceitos e que marcaram profundamente a ordem mundial.

Dessa forma, para Candau (2002) uma das dificuldades encontradas para penetrar na problemática do multiculturalismo se refere às inúmeras e diversificadas vertentes multiculturais – tantos os estudiosos de perspectiva liberal como os marxistas – que na maioria das vezes tratam o assunto a partir de aspectos superficiais ou fazem grandes generalizações. Candau (2008) destaca ainda o fato do multiculturalismo não ter nascido nas universidades, no âmbito acadêmico, mas a partir de movimentos de grupos sociais discriminados e excluídos, portanto, sua integração com a universidade é frágil e objeto de muitas discussões. Nesse sentido, para avançar nas questões referentes a polissemia de termos aplicados ao multiculturalismo, Candau (2008) considera importante distinguir as diferentes tipos de abordagens multiculturais, e destaca três perspectivas que considera fundamental e está na base de outras propostas, conforme descritas abaixo:

- *Multiculturalismo assimilacionista* parte do princípio que todos vivem em uma sociedade multicultural, embora todos não tenham as mesmas oportunidades, mas favorece que todos se integrem socialmente e incorporem os valores e conhecimentos da cultura hegemônica. Educacionalmente promove uma educação de caráter monocultural que visa construir uma cultura comum e, portanto, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores diferentes;
- *Multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural* afirma que o processo de assimilação nega as diferenças, ao contrário da visão assimilacionista enfatiza o reconhecimento das diferenças propondo a garantia das diferentes identidades culturais, garantir seus espaços e manter suas matrizes culturais. Essa vertente acaba por ter uma visão estática e essencialista da visão de identidades culturais, já que favorece a formação de comunidades culturais homogêneas que por isolarem, acabam criando verdadeiros apartheids socioculturais;
- *Multiculturalismo aberto e interativo* entende a interculturalidade como a perspectiva para construção de sociedades democráticas e

inclusivas, que articule políticas de igualdades com políticas de identidade. Essa concepção defende a promoção de uma educação para o reconhecimento do “outro” a partir do diálogo entre as diversas culturas.

## **2.1 Do multiculturalismo a perspectiva intercultural em educação**

Segundo Silva (2003, p. 48) “um significativo grupo de pesquisadores de multiculturalidade e educação apontam para um consenso no uso do termo interculturalidade” como alternativa para a análise entre educação e realidade multicultural, já que a educação intercultural é sinônima de relações recíprocas, de trocas, diálogos, de uma ativa relação entre grupos humanos diferentes. Para Candau (2008) “[..]está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de identidades abertas, em construção permanente[...].

[...] A interculturalidade exige um ‘novo pensamento’ e este poderá surgir, tão somente, se aceitarmos a ‘destruição’ do pensamento único e a deslegitimação dos dogmatismos; as relações entre culturas diversas não são totalmente simétricas, pois são relações de força dialética entre culturas hegemônicas e subalternas, entre Centro e Periferia; a escola (e educadores/as) não são mediadores culturais neutros, mas estão historicamente situados [...] (NANNI e ABBRUCIATI, apud Souza; Fleuri, 2003, p. 53).

Assim, a educação intercultural inscreve-se como uma nova forma de pensar, produzir e dialogar as relações de aprendizagem, pauta-se pelo reconhecimento do valor intrínseco de cada cultura, defende o respeito mútuo entre os diversos grupos identitários propondo a relação de construções recíprocas entres esses grupos. De acordo com Pineda (2009) a interculturalidade é um discurso de resistência ativa, o *inter* da interculturalidade, para Homi Bhaba, se refere ao espaço intermediário ou “terceiro espaço” em que duas ou mais culturas se encontram e no qual negociam os significados de maneira que as culturas se mantenham sem se assimilarem.

A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações [...] A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do

“outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (CANDAU, 2005, p. 35).

Essas discussões sobre as interculturalidade são imprescindíveis a um novo entendimento das relações de saberes dentro da escola. Sobre a importância da inserção da prática intercultural educativa Candau (2009, p. 11) relata:

Incorporá-la nos diferentes espaços sociais, das salas de aulas às políticas públicas, passando pelas propostas curriculares, pelos processos de formação de educadores, pela produção acadêmica e de materiais pedagógicos é um dos desafios que estamos vivendo no momento.

No cenário atual, entende-se que a formação de educadores/as é um fator ímpar para sucesso ou insucesso de qualquer proposta intercultural. Nesse sentido já existe a preocupação que os processos de formação inicial e continuada de docentes não possam está alheios ao contexto que nos movemos hoje, que são plurais e complexos (AZIBEIRO, 2003). A especificidade dos contextos em que se educa ganha cada vez mais importância, o professor deve possuir a capacidade de se adequar as essas novas necessidades, a transmissão de um conhecimento acabado e formal dá lugar a um conhecimento em construção e imutável.

Em uma perspectiva intercultural crítica, aproximar a reflexão sobre práticas docentes para a pluralidade cultural à temática das representações e do saberes docentes no cotidiano escolar constitui, sem dúvida, um caminho possível e instigante para uma formação docente que vislumbre a transformação da escola em um espaço de cidadania para alunos de todas as raças, gêneros, classes sociais e padrões culturais (CANEN, 2001, p.224).

Nesse sentido a formação docente numa perspectiva intercultural é apontada como subsídio fundamental para nortear uma prática educativa que entenda e atenda os diversos universos culturais que perfazem o espaço escolar, partindo-se do pressuposto que entre alunos/as e educadores/as possa se estabelecer o diálogo intercultural tendo em vista uma educação inclusiva e democrática.

## 2.2 Culturas e Educação

A cultura está em todos os lugares que estamos e faz parte da nossa vida. Ao longo dos anos o termo “cultura” foi se modificando, na Grécia antiga correspondia à chamada *paidéia* e estava ligada à formação individual do ser humano, no final do século XVIII o termo germânico *kultur* era empregado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, mais foi Edward Tylor (1832-1917) que sintetizou o vocábulo inglês *culture* que de acordo com Machado (2002): “[...] abarca todo o complexo de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer habilidade ou tradição adquirida pelo homem[...]” .

Com todas essas modificações será que sabemos o real significado desse termo na contemporaneidade? Qual a relação existente entre cultura, educação e escola?

Penso que isso é útil para entender mais refinadamente as dificuldades que surgiram especialmente no campo da educação, a partir da emergência e dos avanços de uma epistemologia multicultural. São dificuldades que se colocam justamente quando, em vez de escrevermos *cultura e educação*, passamos a escrever *culturas e educação* (VEIGA-NETO, p. 6, 2003).

Veiga-Neto faz uma análise da relação entre educação e cultura e de suas implicações nas transformações educacionais e sociais que hoje são necessárias. Dessa forma, segundo este autor a modernidade não questionou os conceitos de Cultura<sup>1</sup> e educação, aceitando-se sem maiores questionamentos que cultura seria tudo aquilo que a humanidade produzia de melhor, passando esta a ser pensada como única e universal. Adota-se, portanto uma epistemologia monocultural, na qual a cultura passa a ser um elemento de diferenciação assimétrica e justificação para a dominação.

---

<sup>1</sup> De acordo com Veiga-Neto (2003) o termo Cultura passou a ser escrito com letra maiúscula e no singular, maiúscula porque representava um status muito elevado e o singular, porque era compreendida como única.



Um mundo mais limpo seria aquele em que, junto com a civilidade, se desenvolvesse também uma cultura universalista, em relação à qual as demais manifestações e produções culturais dos outros povos não passariam de casos particulares – como que variações em torno de um ideal maior e mais importante –, ou de simples imitações, ou de degenerescências lamentáveis (Veiga-Neto, p. 10, 2003).

Nesse contexto a educação escolarizada passou a funcionar como uma via para disseminação de um padrão cultural único, assim, deveria tornar-se a mais homogênea e a menos ambivalente possível, fenômeno que Veiga-Neto chama de “máxima isotropia”. A educação, portanto, foi colocada a serviço do Estado para regular a sociedade segundo esses mesmos critérios. Só mais recentemente, a partir dos anos 20 do século passado é que ciências como a antropologia, lingüística e filosofia começaram a questionar o conceito de Cultura. E recentemente, especialmente a corrente denominada Estudos Culturais, começou a desconstruir o conceito moderno de cultura e sugere que é melhor falarmos de *culturas*.

[...] é preciso lembrar que se trata de um deslocamento que se manifesta numa dimensão teórica, intelectual, mas que não se reduz a uma questão – nem somente, nem mesmo preferencialmente – epistemológica. Muito mais do que isso, tal deslocamento é inseparável de uma dimensão política em que atuam forças poderosas em busca pela imposição de significados e pela dominação material e simbólica. Se o monoculturalismo coloca a ênfase no Humanismo e, em boa parte, na estética, o multiculturalismo muda a ênfase para a política[...] (Veiga-Neto, p. 11, 2003).

Essa nova situação provoca “revisões radicais nas concepções de educação e cultura” para Souza e Fleuri (2003).

De uma concepção reducionista da cultura – que privilegia as dimensões artística e intelectual – passa-se a uma perspectiva mais abrangente (...), em que a cultura é vista como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar etc. (CANDAU, apud SOUZA; FLEURI, 2003, p. 64).

O que percebemos no dia-a-dia da maioria das instituições oficiais, inclusive na escola, é ainda a prática de uma educação que concebe a cultura em termos patrimonialistas. E o que significa conceber a cultura em termos patrimonialistas? Para Trindade (2002): “É antes de mais nada acreditar que a

idéia de cultura é a idéia de monopólio oficial de idéias já prontas, preestabelecidas”.

Essa visão materialista de cultura, de preservação de patrimônio, gerida pelo Estado, representada na cultura das ciências, das letras, das artes foram cristalizadas pela cultura Européia. Para Machado (2002) “é preciso perquirir um conceito de cultura que resulte de uma elaboração coletiva e comporte a noção de transformação sucessiva [...]”.

De acordo com Machado (2002) dentro de um mesmo grupo social há diversas culturas, considerando que há uma cultura dominante dentro de cada grupo, existirá uma camada desfavorecida e prevalecerão os valores, tradições e costumes da cultura social dominante. Logo, quando o professor privilegia os valores culturais da classe social a qual pertence ou quando impõe um currículo de forma vertical, ou seja, de cima para baixo em sala de aula, inconscientemente cria um processo de marginalização cultural ao negar a diversidade cultural dos seus alunos. O que se vê nas escolas e salas de aula do ensino fundamental é uma demasiada importância à cultura de um determinado grupo dominante quando as demais são postas à margem como se não servissem para a aprendizagem do aluno.

O ensino seria mais válido se houvesse uma troca entre as culturas, ou pelo menos, um aproveitamento dessa cultura da “massa desfavorecida” de nossa sociedade. Assim os alunos da camada desfavorecida poderiam compreender e relacionar o que estão aprendendo com exemplos de suas próprias vidas,... Desse modo o aluno teria mais ânimo para aprender, já que estaria “vivenciando” seu cotidiano, isto é, colocaria em uso a sua “herança cultural” (MACHADO, 2002, p. 26).

Dessa forma, há uma relação íntima e abrangente entre educação e culturas, na qual não se pode negar as relações de poder que existem dentro dos grupos sociais, inclusive no interior da escola. Portanto, à educação cabe entender essa relação mais abrangente, que não se limita a entender a cultura como um ornamento da existência humana, como um componente curricular pura e simplesmente. Face ao entendimento das teias de relações complexas existentes entre as culturas, é que estudiosos da corrente denominada pós-

estruturalista começam a explicar as relações assimétricas que excluem grupos sociais e negam as diferenças de grupos minoritários, a partir dos conceitos de identidades e diferenças.

### 3. DIFERENÇAS E IDENTIDADES

No seu livro intitulado multiculturalismo o sociólogo Andréa Semprini nos diz que o gerenciamento da diferença não é um problema exclusivamente ocidental, já que a história nos mostra que as sociedades de caráter pré-industriais, as sociedades de caráter étnico e às diferentes formas de totalitarismo, demonstram uma dificuldade básica de aceitar a diferença. Para Semprini (1999, p.157) a solução para esse problema consistiu em:

...”diluir” a noção de diferença nesta igualdade. O contrato tácito assinado entre as diferentes variantes da cidadania e os indivíduos foi uma promessa de igualdade civil em troca de um confinamento das suas diferenças dentro de suas respectivas esferas privadas. Aos olhos de alguns, todavia, jamais houve real equidade nesse pacto, e a igualdade cívica nunca foi desfrutada por todos igualmente. Surgiu uma outra forma de diferença, a da desigualdade.

A partir de então, a Filosofia, as ciências da linguagem, biologia, ecologia colocaram o conceito de diferença no centro da suas epistemologias reconhecendo que nem a evolução humana, nem o pensamento, nem o sentido são concebíveis sem a diferença. Segundo Semprini (1999, p. 159) todo esse processo fez gerar uma crise que ultrapassa o paradigma político<sup>2</sup> e que ilustra o que foi definido como crise da modernidade, já que o projeto da modernidade foi posto em xeque, tanto pelas reivindicações multiculturais como também pela demanda de integração da idéia de diferença dentro desse projeto.

Construído a partir de um “universalismo” que era com freqüência apenas um disfarce de uma monocultura sob os traços de um simulacro de humanidade incrivelmente branca e européia; estruturado a partir de um espaço público “igualitário” que na verdade fechava as portas a numerosos grupos sociais; fundamentado sobre uma noção de indivíduo abstrata e redutora submetido à experiência real da diversidade;...fragilizado enfim pelas mudanças ocorridas no coração

---

<sup>2</sup> [...] o político não consegue mais legitimar o seu papel e justificar sua ambição de exercer uma função dominante no espaço social. (Semprini, 1999, p.159)

deste mesmo espaço, o projeto da modernidade dificilmente poderá dar uma resposta coerente ao impasse multicultural se não for profundamente reformulado (Id. Ibid., p.160).

Todo esse processo de mudanças que envolveram o reconhecimento do conceito de diferença dentro das ciências, fez surgir o que Semprini (1999) chama de “o nó górdio epistemológico” que seria a oposição de um feixe de conceitos entre duas epistemologias, a epistemologia multicultural e a epistemologia monocultural. Deterei-me a comentar somente uma dessas aporias que é “*igualdade versus diferença*”

Quanta a essa questão Semprini (1999) nos fala que os defensores da diferença acreditam que a igualdade, assim, como o universalismo, nada mais é que um grande equívoco, já que estas não englobam o conjunto de cidadãos porque exclui vários grupos, que não têm acesso igual ao espaço social como os demais, portanto, cria uma igualdade ilusória já que até quando estendida a todo o corpo social, ela refere-se apenas aos direitos formais, legais e administrativos e não se aplica as desigualdades econômicas, culturais e sociais. Assim, esta igualdade desconsidera as especificidades étnicas, históricas, identitárias, em suma, a diferença. “Na medida em que um indivíduo não se sente um igual, torna-se impossível haver real igualdade. Surge, então, uma aporia: considerar as diferenças implica em renunciar à igualdade..., pilar da cultura política liberal”(Id. Ibid., 94).

Menos radical que Semprini, segundo Candau (2002) temos que articular igualdade e diferença a partir de uma visão dialética, já que hoje não mais podemos falar de igualdade sem incluir às questões relativas à diferença, e não se pode abordar as questões relativas às políticas de identidade dissociadas da afirmação de igualdade.

Candau (2002) cita uma frase de Boaventura de Sousa Santos que acredito ser muito pertinente para desvendar essa relação: “*As pessoas e os grupos sociais tem o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza*”. Assim, de acordo

com Candau a igualdade não se opõe a diferença e sim a desigualdade, e a diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, a produção em série, a uniformização. Portanto, quando negamos a padronização estamos lutando contra a desigualdade e discriminação presente na nossa sociedade.

### **3.1 A identidade cultural na pós-modernidade**

A questão da identidade está sendo atualmente extensamente discutida na teoria social. Para Hall (2006) “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão entrando em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, [...] visto como sujeito unificado”. Assim, estamos vivendo um processo mais amplo de mudança, de acordo com Hall, mudanças estruturais que estão abalando os quadros de referência que davam ao indivíduo a sensação de estabilidade no mundo social.

Hall nos afirma que as identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, deslocadas e fragmentadas, a esse respeito faz as seguintes considerações:

[...] Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinha fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios de sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. (Hall, 2006, p.9)

Assim, de acordo com Hall (2006): “[...] a medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”. Como vemos a identidade de um grupo social é constantemente construída e reconstruída num processo de interação social.

### 3.2 Identidade e diferença: aquilo que sou é aquilo que o outro não é

Como afirma Silva (2006) a identidade parece ser simplesmente aquilo que se é, como por exemplo: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou homossexual”, e quando concebida dessa forma parece ser uma positividade, um fato autônomo. Nesse sentido a identidade só tem como referência ela mesma.

A diferença também pode ser concebida como uma entidade independente. Apenas, nesse caso, em oposição à identidade. A diferença é aquilo que o outro é, por exemplo: “ele é argentino”, “ele é branco”, “ele é heterossexual”. Entretanto, de acordo com Silva (2006) é fácil perceber que existe uma estreita dependência entre identidade e diferença, só que a forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Assim, quando afirmo: “sou brasileiro”, estou criando uma extensa cadeia de “negações”, expressões negativas de identidade e diferença, que por trás pode se ler: “não sou japonês”, “não sou italiano” e assim por diante. As afirmações também dependem de uma cadeia de negações ocultas sobre outras identidades, como dizer “ela é chinesa” significa dizer que “ela não é portuguesa”. Dessa forma a identidade depende da diferença e vice-versa, são, pois, inseparáveis.

Entretanto, Silva (2006) nos propõe uma perspectiva que considera mais radical, para ele identidade e diferença são mutuamente determinadas, e contrariamente a primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar, compreendida agora como processo de diferenciação.

Além da identidade e diferença serem interdependentes elas partilham de uma mesma característica, são criaturas da linguagem, assim são ativamente produção do mundo cultural e social, somos nós quem as fabricamos. Silva (2002) enfatiza essa característica com a afirmação do lingüista suíço Ferdinand de Saussure quando nos diz que a linguagem, é fundamentalmente, um sistema de diferenças. Toda identidade é, antes de tudo, uma identidade narrada. Assim, em contraste ao entendimento da diferença como produto, a diferença passa a ser entendida como processo básico de funcionamento da língua.

Outra característica importantíssima da identidade e a diferença é o seu poder de definir, ou seja, o fato de ser resultado de produção simbólica e discursiva. Tanto a identidade como a diferença são construídas de relações sociais que estão longe de serem simétricas, isto é, estão sujeitas as relações de poder, elas não são apenas definidas, são impostas.

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder (SILVA, 2006, p.81).

### **3.3 Produção social das diferenças**

Sabe-se que apenas reconhecer a diversidade cultural dos alunos não deve tornar-se o foco das atenções da escola. Silva (2006) nos diz que embora o multiculturalismo tenha se tornado o centro das atenções da teoria educacional nos últimos anos, e apenas sendo tratado como tema marginal nos temas transversais, assim reconhecido pelo oficialismo, o mesmo se fará inócuo se tratado apenas no plano da diversidade já que em geral, “[...] a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada pela escola é a de respeito e tolerância para com a diversidade [...]” (Silva, 2000, p.73), assim, essa visão não contempla uma pedagogia crítica e questionadora, e este autor nos propõe um novo olhar a partir da seguinte interrogação:

Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, 2000, p.74)

Para Azibeiro (2003) de acordo com as contribuições de Peter McLaren e Homi Bhabha há uma necessária distinção entre diversidade cultural e diferença cultural, pois a diversidade cultural se refere ao reconhecimento das pluralidades de culturas que admite e ressalta a multiplicidade de práticas, valores, costumes, significados.

Já o conceito de diferença cultural, de acordo com Bhabha (apud Azibei, 2003, p. 92), “captura o processo mesmo de constituição e hierarquização desses significados múltiplos”. Assim, entender o processo de diferenciação cultural se coloca num plano de maior significação, já que possibilita entender como são construídas as relações de poder dentro dos grupos sociais, portanto põem em xeque arquétipos dominantes tidos como universais.

Essa distinção mostrou-se fecunda para entendermos nossas relações com as pessoas das comunidades de periferia. Ao entendermos as diferenças culturais não como dados, mas como relações de força permanentemente restituídas, cria-se o espaço, o *entrelugar*, em que preconceitos e estereótipos podem ser desfeitos ou ressignificados (Azibei, 2003, p.96).

Entretanto, sabemos que é no ambiente escolar, mais especificamente, dentro da sala de aula que o professor, enquanto mediador e organizador dos conhecimentos terá o poder de mediar a construção das mais diversas representações construídas pelo seu aluno através das mais variadas atividades e recursos pedagógicos que utiliza em sala, já que as categorias de representação de identidade e diferença carregam um peso simbólico muito forte enquanto atividades que constroem e desconstroem significados.

Silva (2006) nos alerta para o fato de que a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que desde cedo as crianças e os jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. Assim, cabe a escola explicar a forma pela qual a diferença é ativamente produzida.

Portanto, se faz necessário que a escola e seus educadores, tenham sua ação educativa comprometida com a educação politizadora, que desenvolva a capacidade nos seus alunos de argumentar, questionar e de acordo com Silva (2006) “cruzar fronteiras”, já que para Azibei (2003): “os esquemas mentais e as estruturas de personalidades rígidas, dualistas, dogmáticas não dão conta de



pensar e agir em contextos complexos”, que é o contexto na qual vivemos atualmente.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As transformações por que vêm passando a sociedade na contemporaneidade, entre elas, as lutas de grupos sociais que por suas características étnicas, sociais sempre foram discriminados e excluídos, fez emergir na sociedade a necessidade de consideração das heterogeneidades, das diferenças, esse novo painel social provocou o abalo da ciência, da razão e dos padrões universais e hegemônicos.

O reconhecimento da diversidade cultural a partir da idéias da epistemologia multiculturalista fez nascer à necessidade de uma educação mais democrática e inclusiva. No seio dessas mudanças surgiram as perspectivas de educação multicultural e intercultural. As diferentes concepções de educação multicultural apontam para um consenso entre os estudiosos da área, para a difusão das idéias defendidas pela perspectiva de educação intercultural.

Há, portanto a necessidade desses saberes serem inseridos nos diversos espaços sociais, desde as salas aulas às políticas públicas, o que compreende várias ações que vão desde a reforma de textos didáticos, introdução de novas matérias, produção acadêmica, formação de educadores/as, como também a adoção de um currículo diferenciado, que habilite nas crianças e nos jovens capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. Ressalta-se nesse cenário que a formação de educadores/as é um fator ímpar para sucesso ou insucesso de qualquer proposta multi/intercultural.

Esse novo cenário representa um desafio à escola e aos próprios educadores que estão em sala de aula, já que essa nova realidade nos remete a um movimento investigativo e questionador de como desenvolver educação nos dias de hoje. Fator que ressalta a crescente preocupação para que os processos

de formação inicial e continuada de docentes não esteja indiferente à pluralidade e complexidade dos contextos contemporâneos.

## **CONTEMPORARY CHALLENGES TO THE TEACHING PROFESSION: MEDIATIONS OF KNOWLEDGE OF MULTI/INTERCULTURAL EDUCATION IN THE LIFE**

### **ABSTRACT**

This study aims to broadcast in the educational environment, primarily to the segment of teachers / the, of the theoretical perspectives of multicultural and intercultural education. Thus, the methodological approach is the literature, where from the first document analysis will be situated historically the development of ideas of multicultural and intercultural education in their critical dimensions, from the reflections aroused by the so-called post-critical currents, then present shall be the conceptual basis, with discussions of the concepts of cultures, identities and differences as parameter the post-structuralist thought. The specificity of the contexts in which education is actually gaining more importance, and thus the teacher school should not only tailor these new demands, but above all to reconsider their view of education, develop a new sensitivity, walk the monocultural paradigm formulticultural education. Therefore, the mediation of cultural knowledge in the educational process is indispensable.

**KEYWORDS:** Contemporary challenges. Teaching. Knowledge multi/intercultural.

## REFERÊNCIAS

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 85-107.

CANEN, Ana. **Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural**. 207 Educação & Sociedade, ano XXII, no 77, Dezembro/2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S010173302001000400010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S010173302001000400010)>. Acesso em: 22 set. 2007.

CANEAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan-abr, 2008, pp. 45-56.

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

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. 11 ed.:Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. (O que você precisa saber sobre...). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PINEDA, Fabiola Luna. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a educação intercultural. In: CANEAU, Vera Maria (org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 94 - 123.

MARTINEZ, María Elena et al. Políticas e práticas de educação intercultural. In: CANEAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 44-72.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Ferreira da Silva. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As Três Metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto da, SANTOS, Rafael dos Santos. (orgs.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, Mai/Jun/Ago, nº 23, 2003, pp.5-15.