



EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO POSSIBILIDADE DE RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Jairo José Tonet¹

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Cíntia Régia Rodrigues²

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Stela Maria Meneghel³

Universidade Regional de Blumenau - FURB

RESUMO

O Brasil é um país cuja construção histórica está marcada pela segregação e exclusão de diferentes grupos sociais, inferiorizados por uma perspectiva colonial de sociedade que, hegemônica e eurocêntrica, nega a estes coletivos direitos básicos, como a educação. Entretanto, nas últimas décadas, diversos grupos identitários, lutando contra os padrões hierarquizantes dessas relações de poder, fizeram valer na legislação diversas conquistas no que refere ao reconhecimento dos seus direitos sociais. Este artigo objetiva aprofundar o debate sobre a questão das diferenças e da diversidade na educação e sobre como elas podem ser abordadas nos ambientes educacionais a partir de uma perspectiva inclusiva. Para tanto, analisa os conceitos de diferença e diversidade, em seus múltiplos sentidos e relações com a construção das identidades e categorização das diferenças. Descreve também as contribuições dos movimentos sociais para o reconhecimento das diversidades e valorização das diferenças na sociedade brasileira, bem como suas contribuições para avanços na legislação educacional. Ao examinar a presença das diferenças na estrutura educacional brasileira, argumenta sobre a perspectiva intercultural crítica enquanto possibilidade para problematizar as desigualdades nas relações de poder vigentes, questionar paradigmas educacionais padronizadores de corpos e mentes, criando as condições para uma educação inclusiva, em diálogo permanente com a diversidade e de valorização da alteridade. Uma educação alicerçada na perspectiva intercultural crítica demanda romper com a ideia de olhar as diferenças a partir de uma perspectiva colonializada, contribuindo para a construção de uma efetiva sociodiversidade.

Palavras-chave: Inclusão na educação; Diferenças; Diversidade; Educação Intercultural.

INTERCULTURAL EDUCATION AS A POSSIBILITY OF RECOGNIZING AND VALUING

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Bacharel em Turismo e Licenciado em Geografia. Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal Catarinense (IFC) e Professor da Educação Básica Pública Estadual, Blumenau, SC, Brasil. Endereço para correspondência: Caixa Postal 100, Agência Curt Hering, Blumenau, SC, Brasil, CEP: 89010-971. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8919-5806>. E-mail: jtonet@furb.br

² Doutorado e Mestrado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Coordenadora do Laboratório de Didática da História – LADIH/FURB, Blumenau, SC, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Frei Estanislau Schaette 106, apto 303, Água Verde, Blumenau – Santa Catarina, Brasil. CEP: 89037-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3319-3702>. E-mail: crrodrigues@furb.br

³ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pós-doutorado pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe - IESALC/UNESCO. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, SC, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Timbó, 301, apto. 403, Viktor Konder, Blumenau – Santa Catarina, Brasil. CEP: 89012-180. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7615-5784>. E-mail: smeneghel@furb.br

DIFFERENCES

ABSTRACT

Brazil is a country whose historical construction has been marked by the segregation and exclusion of different social groups who have been treated as inferior by a neocolonial perspective of a society that, being hegemonic and Eurocentric, denies basic rights to these groups, such as education. However, in recent decades, various identity groups, who have been fighting against the hierarchical patterns of these power relations, have brought various achievements in legislation regarding the recognition of their social rights. This article aims to deepen the debate on the issue of differences and diversity in education and on how they can be approached in educational environments from an inclusive perspective. Therefore, it analyzes the concepts of difference and diversity, in their multiple meanings and relationships with the construction of identities and categorization of differences. The article then looks back at the contributions of social movements to the recognition of diversities and differences in Brazilian society, as well as their contribution to advances in educational legislation. Next, by examining the presence of differences in the Brazilian educational structure, it argues about the critical intercultural perspective as a possibility to problematize inequality in current power relations, and it stimulates our questionings about educational paradigms that standardize bodies and minds and, therefore, offers conditions for inclusive education in permanent dialogue with diversity and valuing the alterity. An education based on the critical intercultural perspective demands breaking with the idea of looking at differences from a colonized perspective, contributing to the construction of an effective socio-diversity.

Keywords: Inclusion in education. Differences; Diversity; Intercultural Education.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO POSIBILIDAD DE RECONOCER Y VALORAR LAS DIFERENCIAS

RESUMEN

Brasil es un país cuya construcción histórica está marcada por la segregación y exclusión de diferentes grupos sociales, desvalorizados por una perspectiva neocolonial de una sociedad que, hegemónica y eurocéntrica, niega a estos grupos derechos básicos, como la educación. Sin embargo, en las últimas décadas, diversos grupos identitarios, en lucha contra los patrones jerárquicos de estas relaciones de poder, han hecho valer diversos logros en la legislación en cuanto al reconocimiento de sus derechos sociales. Este artículo pretende profundizar el debate sobre el tema de las diferencias y la diversidad en la educación y sobre cómo pueden ser abordadas en los espacios educativos desde una perspectiva inclusiva. Para tanto, analiza los conceptos de diferencia y diversidad, en sus múltiples significados y relaciones con la construcción de identidades y categorización de las diferencias. Posteriormente, rescata las contribuciones de los movimientos sociales para el reconocimiento de las diversidades y diferencias en la sociedad brasileña, así como sus contribuciones para los avances en la legislación educativa. Y, al examinar la presencia de las diferencias en la estructura educativa brasileña, argumenta sobre la perspectiva crítica intercultural como posibilidad de problematizar la desigualdad en las relaciones de poder vigentes, cuestionar los paradigmas educativos que uniformizan cuerpos y mentes, creando así las condiciones para una educación inclusiva, en diálogo permanente con la diversidad y valorando la alteridad. Una educación basada en la perspectiva intercultural crítica exige romper con la idea de mirar las diferencias desde una perspectiva colonizada, contribuyendo a la construcción de una sociodiversidad efectiva.

Palabras clave: Inclusión en la educación; Diferencias; Diversidad; Educación Intercultural.

INTRODUÇÃO

A educação, no Brasil, tem sido marcada por um processo de exclusão e aprofundamento das desigualdades sociais, resultado de séculos de dominação por uma cultura hegemônica, referenciada no modelo eurocêntrico-colonial. Contudo, segundo Müller e Santos (2015), a partir de meados do século XX, ocorreram mudanças

impulsionadas pelos avanços do capital: começaram a ser ampliadas as condições de acesso e permanência das camadas populares nas instituições educacionais. Somente nas últimas décadas do século XX, em virtude da pressão da sociedade civil e dos movimentos sociais que demandavam do Estado o reconhecimento da pluralidade de sujeitos, o tema da diversidade passou a ocupar espaço na agenda das políticas públicas e diretrizes curriculares da educação brasileira.

Importa destacar que a luta por direitos, em especial dos movimentos antirracistas brasileiros, foi fundamental para o seu reconhecimento legal e social, seja junto às mídias, seja nos espaços públicos. As conquistas sociais foram consagradas quando da publicação da Constituição Federal de 1988, e detalhada em legislações subsequentes. Apenas a partir de então o país começou a promover, nos espaços escolares, o reconhecimento e a valorização das diferenças dos grupos sociais historicamente excluídos, em suas características étnico-culturais, regionais, de gênero, de gerações, de condições físicas e psicológicas, dentre outras (FLEURI, 2003).

Este artigo objetiva aprofundar o debate sobre a questão das *diferenças* e das *diversidades* na educação, e sobre como essa temática pode ser abordada nos espaços educacionais a partir de uma perspectiva inclusiva. O início da investigação emergiu de questionamentos sobre a imprecisão e pluralidade de sentidos relacionada a esses dois termos, identificada também nas diversas formas de compreender a interculturalidade, presentes nos textos que abordam a inclusão na educação. Deles, foram estabelecidas as seguintes perguntas: (i) o que caracteriza os termos *diferença(s)* e *diversidade* quanto à formação das identidades?; (ii) como esses termos vêm sendo incorporados e compreendidos na educação brasileira?; e (iii) como a educação pode atuar com vistas à construção de uma sociedade mais diversa, isto é, de uma “sociodiversidade”?

Apesar das conquistas sociais e políticas, a educação brasileira ainda enfrenta desafios no que se refere à inclusão das diferenças; eles decorrem, sobretudo, de uma estrutura curricular e pedagógica que prioriza processos de ensino-aprendizagem com discursos hegemônicos, voltados à homogeneização das consciências e à disciplinarização de corpos, em acordo e alimentando a engrenagem do sistema político-econômico capitalista neoliberal. Para a superação deste modelo educacional, edificado

e mantido por relações de poder eurocêntricas e alinhadas a uma lógica colonial, cabe conceber uma estrutura que tenha como proposta o reconhecimento das diferenças e de uma relação dialógica entre os diversos grupos sociais.

Conforme Candau (2012), não podemos ignorar o fato de que a educação contemporânea é herdeira da escola do século XIX, forjada no pensamento eurocêntrico e direcionada à construção de uma identidade nacional, que conduz ao apagamento das diferenças e à padronização de corpos e mentes sob a lógica capitalista e colonial. Essa herança, evidente em toda a América Latina, fez com que as diferenças nesse continente fossem inferiorizadas e discriminadas, visando seu silenciamento e apagamento, num processo que culminou com a constituição de sociedades que se sustentam nas desigualdades sociais, econômicas, de representatividade política, culturais, étnico-raciais, de gênero, regionais, entre outras (QUIJANO, 2005).

Para Candau (2012), o questionamento destas relações de poder, discriminatórias das diferenças e moduladoras de um padrão social excludente, passa pela construção de sociedades capazes de reconhecer as diferenças como parte constitutiva da democracia. E, também, pelo apoio do sistema educacional, que pode atuar tanto abrindo espaço para o estabelecimento de novas percepções e relações entre os diversos grupos sociais, quanto auxiliando a valorizar e empoderar aqueles historicamente inferiorizados e excluídos.

A fim de avançar neste debate, este artigo foi estruturado em cinco momentos, além desta introdução e das considerações finais. Iniciamos debatendo os conceitos de diferenças e diversidade para, na sequência, analisar sua relação com a construção da identidade e poder. Em seguida, descrevemos as contribuições dos movimentos sociais para o reconhecimento das diversidades e diferenças na sociedade brasileira, dando destaque às suas contribuições para avanços na legislação. Na sequência, examinamos aspectos inerentes à presença das diferenças na estrutura educacional do Brasil, sugerindo, por fim, a perspectiva intercultural crítica como possibilidade de problematizar as relações desiguais de poder vigentes, questionando os paradigmas excludentes de nosso modelo educacional e, assim, criando as condições para uma educação em diálogo permanente com as diversidades e de valorização das diferenças.

Em termos teórico-metodológicos, este trabalho foi desenvolvido segundo uma perspectiva decolonial (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2007; WALSH, 2009) e de forma que a pesquisa bibliográfica sobre a temática, realizada conforme proposto por Romanowski e Ens (2006), permitisse identificar autores/as dedicados/as a estabelecer fundamentos conceituais para alicerçar o debate. Nessa linha, tomamos como suporte estudos sobre diferenças, diversidade, desigualdades, formação de identidades e interculturalidade, fundamentando nossa análise a partir de uma perspectiva decolonial.

O pensamento decolonial está relacionado ao questionamento da lógica colonial impregnada na modernidade, que naturalizou uma hierarquia política, econômica e sociocultural e, por conseguinte, dividiu o mundo entre dominadores e dominados. A perspectiva decolonial, nesse sentido, pode ser compreendida como o ato de se “desprender da camisa de força” imposta pela colonialidade de poder que, na atualidade, está representada nas desigualdades, nas diferentes formas de opressão, na posição de subalternidade do Sul global diante do Norte, na colonização dos saberes e na hegemonia do discurso eurocêntrico (MIGNOLO, 2007; WALSH, 2009).

Nesse contexto, compreendemos a decolonialidade como um movimento de luta e resistência contra a hegemonia epistêmica colonial que, por sua vez, exerce influência sobre a produção de um único conhecimento considerado universalmente válido – o eurocêntrico – e a organização dos sistemas educacionais contemporâneos. A herança da colonialidade de poder permanece mais viva do que nunca na sociedade brasileira, refletida nas diferentes e acentuadas formas de desigualdades, assim como na inferiorização e discriminação das diferenças, inclusive, nos espaços educacionais. Portanto, elencamos os/as principais autores/as que embasaram nosso estudo, visando discutir e problematizar o lugar das diferenças e da diversidade na sociedade e nas instituições educacionais a partir do pensamento decolonial: Tadeu da Silva (2000), Sacristán (2002), Fleuri (2003), Quijano (2005), Gomes (2007, 2011, 2020), Walsh (2009), Abramowicz; Rodrigues; Cruz (2011), Candau (2012, 2020) e Azevedo e Charlot (2022).

DIFERENÇAS E DIVERSIDADE: Breve análise conceitual

As palavras têm a propriedade de gerar múltiplas interpretações, não só conforme o (con)texto, mas também segundo o interlocutor (GÓMEZ; SACRISTÁN,

1998). Da mesma forma, uma frase não pode ser compreendida em sua totalidade se isolada das demais que compõem um texto. É dessa forma que os termos *diferença* e *diversidade* têm sido utilizados com frequência em textos educacionais que, não raro, os utilizam como sinônimos para se referir à amplitude de grupos sociais.

No entanto, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) alertam que, quando se trata de caracterizar sujeitos ou grupos sociais, estes termos não acenam para coisas iguais, nem mesmo próximas; ao contrário, remetem a concepções e noções muito distintas. Cabe, portanto, tentar compreender cada um deles.

Está claro, segundo Gómez e Sacristán (1998), que a interpretação do termo *diferença(s)* só pode ocorrer considerando o contexto histórico, cultural, social, político e econômico, além da intencionalidade de seu emprego. Mas o que faz com que ela, quando utilizada para caracterizar determinado(s) objeto(s)/sujeito(s), seja tomada em sentido negativo (não raro, compreendida como desigualdade), enquanto o termo *diversidade*, empregado para designar um conjunto de diferenças, remeta ao sentido de pluralidade ou multiplicidade e, portanto, com significado agregador e positivo?

De acordo com Bandeira e Batista (2002), o termo *diferença* é polissêmico. Ele pode indicar uma realidade empírica, que se manifesta no cotidiano-material, ocorrendo e organizando a vida concreta; pode lembrar uma atitude política, que reivindica um projeto de mudanças com consequências positivas para a sociedade; e pode, em última análise, concretizar-se em um simples instrumento de manipulação ou de dominação, perpassado pelas relações de poder.

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) consideram que, em geral, as noções de *diferença(s)* e *diversidade* podem ser divididas em três linhas: (i) como contradições a serem apaziguadas – como, por exemplo, pela tolerância, sendo sintetizadas pelo multiculturalismo; (ii) em perspectiva liberal ou neoliberal, como estratégia de ampliação das fronteiras do capital, expressas na comercialização dos territórios de existência e formas de vida, nichos a serem explorados economicamente; (iii) “e por fim, a perspectiva que enfatiza as diferenças como produtoras de diferenças, como elementos que não precisam ser apaziguados, visto que não são contraditórios” (p. 91).

Para Gomes (2007), somos ao mesmo tempo seres semelhantes, enquanto gênero humano, e muito diferentes, enquanto forma de realização do humano ao longo da produção da história e cultura. Nesse sentido, o que nos torna mais semelhantes como gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, geração, cultura, língua, experiências. A autora acrescenta que somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. Afinal, “cada um de nós constitui uma individualidade única ao lado de outras tão singulares quanto a nossa” (SACRISTÁN, 2002, p. 16). Por este motivo se faz tão importante a valorização da alteridade como princípio para o reconhecimento e valorização das diferenças, em contraposição a um mundo cada vez mais fragmentado, competitivo, fluído e individualista, regido pela lógica capitalista neoliberal (BAUMAN, 2008).

Mendonça (2013) esclarece que é justamente no contexto da construção histórica das diferenças que a diversidade assume diferentes conotações, designadas a partir de elementos capazes de estabelecer parâmetros de distinção; disso decorrem as classificações segundo raça ou etnia, gênero, capacidade física e/ou intelectual, orientação sexual, religião, língua, geração, origem regional. Nesse sentido, as diferenças podem, por um lado, expressar o quadro da riqueza humana que constitui uma sociedade multifacetada; e, por outro, estarem atreladas a um sistema hierarquizante de categorização social – o cerne dos preconceitos, das discriminações e das desigualdades. Portanto, segundo Mendonça (2013, p. 256), não podemos ignorar que “a diversidade é uma construção histórica, cultural, social e política das diferenças, não se limitando à qualidade do que é diferente do ponto de vista biológico ou natural”.

Também Sacristán (2002) observa que a diversidade pode remeter à característica das diferenças presentes nos indivíduos; contudo, tais diferenças (que não se produzem na neutralidade) podem ser transformadas em desigualdades, na medida em que as relações de poder vigentes determinem a superioridade de um grupo sobre outro e estabeleçam relações desiguais entre dominantes e dominados.

Deste modo, as diferenças, como construção humana, são atravessadas por relações de poder em uma via de mão dupla de sentidos e significados, dado estarem sempre sujeitas a uma finalidade e intencionalidade:

A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora: é o caso dos movimentos sociais que buscam resgatar as identidades sexuais dos constrangimentos da norma e celebrar a diferença (afirmando, por exemplo, que “sou feliz em ser gay”) (WOODWARD, 2000, p. 50-51).

Esta percepção sobre a atribuição de juízos de valor conferidos a uma dada característica, muitas vezes de modo subliminar, faz com que os termos *diversidade* e *diferença(s)* não sejam sinônimos, tampouco noções neutras. Por isso, Azevedo e Charlot (2022) alertam que “ter consciência sobre a diversidade implica não homogeneizar as diferenças. Significa problematizá-las com o intuito de promover uma sociedade e escolas mais justas, solidárias, inclusivas” (p. 48).

Para Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), a utilização repetitiva de *diferença* e *diversidade* como se fossem sinônimos tem servido mais ao esvaziamento político e social, do que contribuído para dar significado à diferença e à diversidade. Argumentam as autoras que a livre utilização do termo *diversidade* para exprimir *diferença*, promove o esvaziamento do sentido de *diferença*, pois, retirada a diferença da diversidade, faz com que o uso de *diferença* não faça diferença alguma.

Há ainda outro aspecto a observar: a diversidade tem sido entendida e se constituído como uma política de caráter universalista, que pode contemplar todas as diferenças e culturas, como se estas pudessem ser dialogadas e trocadas. Desse modo, a diversidade acaba por esvaziar o campo das diferenças. E, assim, também o campo da diversidade vem sendo, de certa maneira, esvaziado; não pela diferença, mas pela desigualdade, pois algumas desigualdades, como aquelas produzidas pelas relações de poder e das classes sociais, são irreconciliáveis e, portanto, acabam silenciadas sob o manto da diversidade. Pois a diversidade supõe uma troca que se realiza entre sujeitos livres e iguais, o que, na realidade, não existe (ABRAMOWIVZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).

A FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES A PARTIR DA CATEGORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS: Relações de poder

O processo de produção da identidade é composto por dois aspectos: pela criação do sentimento de pertencimento e pelo estranhamento com relação a certos

coletivos, produzindo uma dinâmica de inclusão e exclusão baseada, sobretudo, nas diferenças. No entanto, inclusão e exclusão não indicam somente a presença de diferenças, mas denunciam, quase sempre, relações de poder hierarquizadas, construídas e controladas por determinada sociedade hegemônica, que dita as normas do que tem valor e do que não tem, do que é normal e do que é anormal, do que é belo e do que é feio, do que é bom e do que é ruim (BANDEIRA; BATISTA, 2002).

Woodward (2000) contribui para elucidar como são constituídas as relações entre diferença e identidade. Ela identifica a diferença como aquilo que separa uma identidade da outra, permitindo estabelecer distinções, geralmente em forma de oposição. Portanto, a marcação da diferença é um componente-chave em qualquer sistema classificatório. Assim, para a autora, a identidade não é o oposto da diferença, mas depende da diferença; e, por essa razão, podemos afirmar que as identidades são construídas quando as diferenças são marcadas – tanto por meio de sistemas simbólicos de representação, quanto por meio de formas de exclusão social.

Compreendemos, desta forma, porque as marcações de diferença nas relações sociais são, em parte, estabelecidas por meio de sistemas classificatórios; eles são responsáveis por aplicar um princípio de diferença à população, de tal forma que seja possível dividi-la (incluindo todas as suas características) em, ao menos, dois grupos de oposição: eu/outro ou nós/eles (WOODWARD, 2000). Brah (2016) também observa a manipulação das diferenças na produção da identidade. A identidade resulta da produção de um discurso, constituído a partir de um lugar de poder, que pode ser forjado performativamente, por meio de práticas culturais, ideológicas, políticas e econômicas. “As subjetividades de dominantes e dominados são produzidas nos interstícios desses múltiplos lugares de poder que se intersectam” (BRAH, 2016, p. 373).

Hall (2000), por sua vez, afirma que a construção do significado de identidade só pode ocorrer por meio da relação com o outro, ressaltando ainda que:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma

unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional (...) (HALL, 2000, p. 109-110).

Tadeu da Silva (2000) destaca que a afirmação da identidade e a enunciação da diferença, refletidas no propósito dos grupos sociais assimetricamente situados, são um mecanismo para garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. Assim, identidade e diferença estão em estreita conexão com relações de poder e, portanto, nunca são inocentes, pois inseridas em um contexto que, inevitavelmente, inclui e exclui, define quem pertence e quem não pertence, faz distinções entre quem fica dentro ou fora. Afirmer identidade é, portanto, demarcar fronteiras, em um processo que afirma e reafirma as relações de poder entre “nós” e “eles”, organizando o mundo social de forma a dividi-lo ou ordená-lo em classes ou grupos.

Neste processo, em que as classificações do ponto de vista da identidade implicam na hierarquização e subjugação de um grupo dominado pelo dominante, aquele que detém o privilégio de classificar é o responsável por atribuir valor aos demais grupos por ele classificados. As relações intersubjetivas para este padrão de poder mundial se ancoram nas categorias binárias, justificando a superioridade de tudo que se relaciona à perspectiva eurocêntrica, relegando à inferioridade as perspectivas não eurocêtricas: oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-razional, tradicional-moderno, anormal-normal, mágico/mítico-científico e natureza-homem (WALSH, 2009).

Por isso, segundo Tadeu da Silva (2000), questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os resultados das posições binárias em torno dos quais elas se organizam. Identidade e diferença devem ser entendidas, portanto, como uma produção social que perpassa as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação; mas, ao contrário, como relações que envolvem, sempre, poder.

Para desvelar como essa dinâmica atinge o Brasil, assim como todo o Sul global, é fundamental compreender os conceitos de *decolonialidade* e *interculturalidade*. Eles permitem identificar como as diferenças e as diversidades, constituintes das identidades de determinados grupos e países, foram utilizadas ao longo do tempo para definir espaços e relações de poder e estabelecer posições hierárquicas na sociedade.

Para Walsh (2009), a *interculturalidade crítica* busca a construção de modos “outros” de poder, saber, ser e viver, rompendo com a visão hegemônica da simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, assim como da mera incorporação dos historicamente excluídos dentro das estruturas (econômicas, sociais, políticas, educativas, culturais e de pensamento). Esta visão desafia e busca derrubar as bases das estruturas (neo)coloniais, as quais mantêm padrões de poder alicerçados na racialização, na afirmação de um único conhecimento universalmente válido – o eurocêntrico, e na inferiorização de determinados grupos sociais.

A *decolonialidade*, por sua vez, pode ser compreendida como:

(...) um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação (MOTA NETO, 2018, p. 4)

Busca, nesse sentido, o reconhecimento dos conhecimentos do Sul global suprimidos pela lógica colonial eurocêntrica, que provocou o silenciamento e apagamento em massa dos saberes não-europeus, culminando numa hegemonia do conhecimento, branca e europeia. A perspectiva decolonial não pretende ignorar ou diminuir os conhecimentos produzidos no Norte global, mas reconhecer que todas as formas de conhecimento são válidas, sem a necessidade de subjugar as do Sul em uma estrutura hierarquizante, criada e gerida pelo pensamento colonial (COLI, 2022).

Nessa linha, o conceito de *colonialidade do poder*, desenvolvido por Quijano (2005), revela a classificação social básica e universal das sociedades em torno de um ideário de “raça” enquanto elemento constitutivo do padrão de poder vigente, reforçando uma suposta superioridade dos povos europeus sobre os não-europeus. A colonialidade de poder controla não somente a política e a economia, mas também o conhecimento, a sexualidade, o gênero, a subjetividade e a cultura (QUIJANO, 2005).

É por essa razão que Walsh (2009) alerta para a necessidade de identificar como, historicamente, foram elaborados os construtos utilizados na definição de identidades entre Norte e Sul global, relacionados à colonialidade do poder (eurocêntrico), responsável por classificar e delegar às diferentes raças os seus papéis e lugares na nova

estrutura global de controle do trabalho capitalista. As identidades produzidas por uma hierarquia racializada delegaram aos brancos europeus uma superioridade ‘natural’, enquanto os demais grupos (povos originários, população negra, entre outros) foram situados em uma posição de identidade comum, inferior e negativa (QUIJANO, 2005).

O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS NO BRASIL

Importa, portanto, tendo em vista uma sociedade inclusiva e igualitária, analisar como vem sendo compreendidas (e vivenciadas) em nosso país, as diferenças constitutivas das identidades dos diversos grupos sociais que o constituíram.

Bandeira e Batista (2002) afirmam que diversas manifestações de afirmações identitárias passaram a declarar seu orgulho de serem negros, indígenas, homossexuais, mulheres, ao mesmo tempo em que denunciaram o preconceito, a discriminação e a exclusão. Assim, esses movimentos passaram a enfrentar as atribuições identitárias negativas, opondo-se ao silenciamento e ao sentimento de vergonha, constituídos há séculos por meio de relações sociais desiguais, baseadas na negação de sua alteridade.

No Brasil, as relações sociais foram historicamente construídas e marcadas por formas de poder e hierarquização revestidas de preconceito e racismo nos moldes do eurocentrismo (MÜLLER; SANTOS, 2015), que culminaram na negação de direitos básicos a determinados grupos sociais, com destaque para os “afro-brasileiros, indígenas, pessoas com deficiência, aquelas que se declaram homossexuais, assim como as pessoas mais pobres e as mulheres” (AZEVEDO; CHARLOT, 2022, p. 47).

A partir da segunda metade do século XX, o Brasil começou a viver – não sem contradições e conflitos - um momento de maior atenção às demandas dos movimentos sociais e à sua luta pelo direito à diferença (GOMES, 2007). Os “novos movimentos sociais” englobam questões como raça e etnia, gênero, política LGBTQIAPN+⁴, ambientalismo, política do HIV/AIDS, ativismo pacifista e antibélico, entre outras lutas por direitos civis. Eles emergiram no Ocidente, especialmente após 1968, ancorados nos

⁴ A sigla LGBTQIAPN+ denomina as seguintes identidades: L (lésbicas), G (gays), B (bissexuais), T (transexuais, travestis), Q (queer), I (pessoas intersexo), A (assexuais), P (panssexuais), N (pessoas não-binárias). O “+” é utilizado para reconhecer e incluir outros grupos e variações de gêneros e sexualidades. Fonte: <https://diversifica.ufsc.br/2021/06/25/lgbtqiapn-mais-do-que-letras-pessoas/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

protestos estudantis na França, e se espalharam pelo mundo⁵. A política de identidade⁶ era o que definia esses movimentos, atravessados por uma preocupação profunda com a identidade: o que ela significa, como é produzida e contestada (WOODWARD, 2000).

No final dos anos 1970 e, sobretudo, na década de 1980, a partir de protestos que exigiam o fim da ditadura militar no Brasil, diferentes movimentos sociais passaram a fazer reivindicações formuladas em uma perspectiva político-cultural, apontando para a necessidade de combater os preconceitos e estereótipos que os relegaram à inferiorização no decorrer de nossa história (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).

Neste sentido, é fundamental evidenciar o movimento negro e indígena no país. Gomes (2017, p. 23) entende como Movimento Negro “as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade”. Trata-se de “um ator coletivo e político que reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana” (GOMES, 2020, p. 364). O movimento indígena, de acordo com Munduruku (2012, p. 223), tem como papel primordial “o de ser articulador de uma nova consciência entre os indígenas e de aproximação com a sociedade nacional”. Eles foram fundamentais na elaboração da Constituição Federal de 1988, oportunamente chamada de “Constituição Cidadã”, que passou a assegurar a dignidade humana como princípio fundamental do Estado, além de reconhecer direitos fundamentais e a sua proteção. Ainda na atualidade são atuantes e visibilizam o reconhecimento de direitos, de outros saberes e culturas, alicerçando a luta pela democracia no país e na construção de uma sociedade antirracista.

A luta dos movimentos sociais por direitos, por reconhecimento social (cada vez mais visível nas mídias e espaços públicos) e também legal (expresso, por exemplo, em políticas de ações afirmativas), tem permitido que diferentes grupos sociais

⁵ Os ‘Movimentos de Maio de 68’ buscaram quebrar o paradigma comportamental da época, reivindicando alterações nos padrões de regulação da vida acadêmica, de liberdade política, de defesa dos direitos das minorias; reconheceram as diferenças, redefiniram o papel político da estética e incorporaram o legado da dignidade humana (BITTAR, 2009).

⁶ Essa política procura afirmar a identidade cultural dos sujeitos que compõem um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Logo, a identidade se torna um fator importante de mobilização política (WOODWARD, 2000).

historicamente excluídos sigam construindo suas identidades sociais e culturais⁷ (FLEURI, 2003). Sua atuação em defesa do respeito à diferença, concretizada no reconhecimento da paridade de direitos, tem sido fundamental para o estabelecimento de políticas públicas atentas às diferenças da sociedade brasileira. Nessa linha, na proposição da convivência democrática entre os diferentes grupos e culturas, tem destaque o trabalho intercultural⁸, cujo propósito é contribuir para uma leitura positiva da pluralidade social e cultural, afastando a atitude de medo e de indiferente tolerância com relação ao “outro” (FLEURI, 2003).

Azevedo e Charlot (2022) enfatizam que a discussão sobre a questão da diversidade de identidades não se finda no apelo ao respeito e à tolerância às diferenças, como se o “outro”, o suposto diferente, tivesse que ser, no máximo, tolerado. Os autores sublinham a necessidade de compreender a formação da sociedade brasileira e as marcas de suas relações sociais, bem como a importância de questionar a desigualdade das relações de poder em uma sociedade que favorece a construção e a normalização da heteronormatividade e de uma chamada “estética branca” como o modelo social ideal e belo, em detrimento dos padrões de identidade diversos.

É nessa perspectiva que podemos identificar a importância e necessidade de uma transformação na educação e nas políticas educacionais.

O PROCESSO DE RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) estabeleceu a educação como um direito de todos os cidadãos, preocupando-se não apenas com a oferta, mas com as condições e a qualidade dessa oferta. Apenas como exemplo: foi determinada a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência e a oferta do ensino regular noturno, que ampliaram o atendimento dos sujeitos com

⁷ É importante destacar que as diferentes identidades do país - brasileiro, sulista, nordestino, homem, mulher, homossexual, branco, negro, indígena, estudante, operário, dentre outras - não são únicas e estáveis, mas continuamente formadas e transformadas em/na relação com as formas pelas quais os sujeitos são representados ou interpelados pelos sistemas culturais nos quais se inserem (FLEURI, 2003).

⁸ O adjetivo “intercultural” tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas, nem sempre congruentes. Segundo Fleuri (2003), há quem o reduza à relação entre grupos “folclóricos”; há quem o amplie de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a “irrepetibilidade” de cada sujeito humano; e há, ainda, quem considere interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem” (FLEURI, 2003, p. 17).

direito à educação no país. Do mesmo modo, o reconhecimento do Brasil como nação multilíngue e multicultural na CF/1988 foi determinante para a legitimação dos povos indígenas e a busca por um modelo educacional adequado às suas especificidades.

O tema da diversidade, porém, tornou-se objeto das políticas públicas em educação somente na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997). Para Fleuri (2003), o reconhecimento da multiculturalidade⁹ e a perspectiva intercultural ganharam relevância social e educacional a partir dos PCN/1997, que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais, ainda que críticas¹⁰ tenham sido dirigidas a eles com relação à superficialidade de sua abordagem. Eles foram fortalecidos, pouco depois, com a publicação das Leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que tornaram obrigatórios, respectivamente, o ensino de história e cultura africana/afro-brasileira e indígena na educação básica do país (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).

O impacto desse reconhecimento também se fez sentir na instalação de políticas públicas e programas voltados a grupos sociais historicamente excluídos das oportunidades educacionais e, segundo Müller e Santos (2015), como resultado, houve avanços importantes quando considerados dados como o aumento do acesso e dos anos de escolarização da pluralidade de sujeitos que constituem a diversidade. Contudo, ainda conforme os autores, o preconceito, a discriminação e a intolerância seguem atingindo esses grupos, com consequências que afetam negativamente seus índices de acesso e permanência aos espaços educacionais nos diferentes níveis de ensino.

Para Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), embora a CF/1988 tenha reconhecido o direito à educação a todas as pessoas, ela adotou o modelo de ensino da escola francesa, que estabelece a unicidade e a igualdade para todos, ocultando e mantendo uma ética

⁹ Compreendemos o multiculturalismo em perspectiva emancipatória e pós-colonial, que observa a tensão dinâmica entre “política de igualdade” e “política da diferença”. A política da igualdade está centrada na luta contra as diferenciações de classe, excluindo outras formas de discriminação - étnicas, de gênero, orientação sexual, etárias, outras. No entanto, a emergência de lutas contra todas as formas de discriminação demanda a instituição de políticas da diferença. Há vários tipos de multiculturalismo, porém, nenhum direciona para o diálogo entre diversidade e diferenças culturais (TAVARES; GOMES, 2018).

¹⁰ Com relação aos PCN/1997, verificamos críticas que apontam o insuficiente aprofundamento nas questões relativas à diversidade e à pluralidade cultural. Tendo os PCN assumido centralidade na produção das propostas curriculares de estados e municípios, a manutenção do relativo silêncio das propostas em relação ao tratamento da diversidade e da pluralidade cultural por meio dos Temas Transversais, especialmente expresso na dificuldade de encontrar espaço para essas discussões na organização prevalecente por disciplinas, parece confirmar a limitação dos PCN nessa direção (GALIAN, 2014, p. 668).

de indiferença em relação às diferenças. “A escola se funda em uma imposição de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação” (p. 94).

Atuando desse modo, como aponta Sacristán (2002), a educação não apenas é a causa de diferenças, mas, também, torna-se um fator que acentua algumas delas, especialmente quando os sistemas de ensino e suas políticas, currículos e práticas desprezam a pluralidade presente dentro e fora das salas de aula em nome de uma pretensa educação universal e igualitária.

Além disso, se a escola se ocupa da construção de uma igualdade identificada com a homogeneização de sujeitos considerados “iguais” e da transmissão de conhecimentos assumidos como universais, ela reforça a hegemonia do grupo social dominante, assim como afirma que somente um tipo de conhecimento deve ser considerado científico e universal, válido para fundamentar a educação (CANDAU, 2012).

Diante do exposto, ficam visíveis as relações de poder que transpassam os propósitos educacionais e, ainda, o quanto desempenham funções contraditórias: ao mesmo tempo em que tencionam provocar a diferenciação individualizadora, promovem a socialização homogeneizadora, em especial quando determinam como deve ser o compartilhamento de traços de pensamento, comportamento e de sentimento com os outros. Para tanto, a escola tem se utilizado da via disciplinar, centrada em modelos unívocos de normas, valores e significados culturais em detrimento da valorização e do cultivo da pluralidade. E, com base nessa relação desigual de poder entre sociedade e indivíduo, é que as diferenças continuam sendo caracterizadas como um problema e um desafio para a educação (SACRISTÁN, 2002).

Como aponta Tadeu da Silva (2000), a questão da identidade, da diferença e do “outro” – que se traduz no outro gênero, na cor diferente, na outra sexualidade, na outra raça, na outra nacionalidade, no corpo diferente – é necessariamente um problema social porque, em um mundo marcado pela pluralidade, o encontro com o “outro”, com o “diferente” que coloca em xeque nossa própria identidade, é inevitável. Na educação, o “outro” frequentemente se converte em um problema pedagógico e curricular, visto

que a interação é, sempre, um aspecto do cotidiano escolar. Assim, a questão da diferença e do outro não pode deixar de ser matéria de preocupação escolar.

Apesar de a heterogeneidade fazer parte do cotidiano educacional, colaborando para a construção da subjetividade e da sociabilidade dos estudantes, a herança sócio-histórica do debate sobre a diferença tende a dicotomizar a realidade e estabelecer duas categorias: ‘normal’ e ‘anormal’. Desta forma, algumas identidades são marginalizadas e estigmatizadas por não encontrarem reconhecimento em uma sociedade marcada fortemente pela padronização e disciplinarização de corpos e mentes (ALMEIDA; SILVA, 2019). Com isso, embora presentes na educação, as diferenças não são necessariamente percebidas ou consideradas, visto que muitos estudantes da “diversidade” ainda sofrem o peso da discriminação e de diferentes tipos de violência, como no caso de estudantes transgêneros, enquanto outros não são vistos como sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem - a exemplo daqueles com deficiência¹¹.

Gomes (2007) observa que diversos conhecimentos produzidos pela humanidade ainda estão ausentes dos currículos e da formação dos professores: o conhecimento elaborado pela comunidade negra, ao longo da luta pela superação do racismo; o gerado pelas mulheres, em sua luta pela igualdade de gênero; o construído pela juventude na vivência da sua condição juvenil, dentre outros. A autora argumenta a urgência de que tais conhecimentos, que versam sobre a produção histórica das diferenças e de reprodução das desigualdades, sejam incorporados aos componentes curriculares, superando os tratos românticos e acríticos sobre a diversidade.

Cabe, portanto, como alertam Almeida e Silva (2019), atentar para a centralidade do currículo como possibilidade de vivenciar as diferenças na práxis pedagógica, contribuindo para avanços no processo de inclusão educacional. Ele pode tanto promover a valorização das diferenças e das diversidades, quanto acentuar as desigualdades históricas e socialmente construídas, ao ‘classificar’ as diferenças.

¹¹ Conforme aponta Kassar (2016), a despeito de leis que proíbem qualquer forma de discriminação nas escolas, ações restritivas continuam cerceando as possibilidades de desenvolvimento humano e cultural destes estudantes, em função de limites impostos seja pelos programas das redes de ensino, seja pelo olhar (muitas vezes) classificatório do professor quanto às diferenças. A busca pela eficiência, mensurada por processos avaliativos que visam a classificação e o ranqueamento, também constitui uma restrição que menospreza as diferentes capacidades destes estudantes.

Segundo Tadeu da Silva (2000), uma estratégia frequentemente adotada na rotina pedagógica e curricular das escolas para tratar da diferença e do outro, baseia-se em apresentar aos estudantes uma visão superficial e distante das diferentes culturas. Ao abordar o ‘outro’ de forma suficientemente longínqua, no espaço e no tempo, situações de confronto e dissonância são diminuídas e desestimuladas. O autor alerta que abordagens que não problematizam e questionam as relações de poder envolvidas na produção das identidades e das diferenças culturais tendem apenas a reforçá-las, além de construir o ‘outro’ por meio de categorias relacionadas ao exotismo e à curiosidade.

Nessa linha, Azevedo e Charlot (2022) defendem que a educação, enquanto base para a formação cultural e caminho para desenvolver a humanização e emancipação dos sujeitos, contribua para a problematização constante das diferenças, bem como das consequentes relações sociais que as sustentam e transformam em objeto de discriminação, dominação e negação dos direitos a indivíduos e grupos sociais.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA “SOCIODIVERSIDADE”

Temos, portanto, um cenário no qual “em plena terceira década do século XXI, lidar com a diversidade e com as diferenças ainda é um grande desafio a ser trabalhado e superado pelos que fazem a educação escolar” (AZEVEDO; CHARLOT, 2022, p. 57).

Vale destacar que, na luta pela inclusão das diferenças na educação brasileira, têm tido centralidade as políticas de ações afirmativas¹² (PAA), cuja implementação decorreu da articulação de grupos relacionados ao combate à discriminação racial. Wittkowski e Meneghel (2019) destacam a atuação do Movimento Negro – “compreendido como um novo sujeito coletivo e político” (GOMES, 2011, p. 135), como fundamental ao processo de criação das PAA, direcionadas à promoção da justiça distributiva e à aceitação social da diversidade. As PAA podem ser caracterizadas como políticas compensatórias que

¹² De acordo com Gomes (2001): “As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade” (GOMES, 2001, p. 90).

objetivam uma reparação e compensação diante de séculos de desigualdades e exclusão, acumuladas por grupos minoritários, devido a processos discriminatórios. Elas atuam na promoção do direito à igualdade, por meio do reconhecimento e valorização das diferenças. Nessa perspectiva, segundo Gomes (2011, p. 138), “as ações afirmativas trazem em si uma nova pedagogia: a pedagogia da diversidade, a qual produz saberes. Estes deveriam ser matéria de reflexão teórica, uma vez que possibilitam a construção de um diálogo epistemológico”.

A partir do final da década de 1990, o Brasil viu serem aprovadas diversas PAA em prol da população excluída: a) a Lei 9.504/97, que determina uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos; b) o Programa Nacional de Ações Afirmativas (Decreto nº 4.228/2002), que visa garantir os direitos da população afrodescendente, das mulheres e das pessoas com deficiência; c) a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Decreto nº 4.886/2003) e; d) a promulgação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei das Cotas¹³ (WITTKOWSKI; MENEGHEL, 2019).

Alguns estudos mostram serem significativos os avanços das PAA. No caso da educação superior, por exemplo, Argôllo (2022) denota que elas alteraram por completo o perfil dos estudantes: nas Instituições de Educação Superior (IES) públicas, por meio da Lei de Cotas e do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES - Decreto nº 7.234/2008), que amplia as condições de permanência de estudantes. Nas IES privadas, as alterações decorrem do Programa Universidade para Todos (ProUni - Lei nº 11.096/2005), que atribui bolsas a estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas, e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies - Lei n. 10.160/2001, alterada em 2017), propondo ampliar não somente a quantidade de beneficiados, mas também o valor do financiamento, podendo atingir 100% das mensalidades (BRASIL, 2018).

Essas políticas, na contramão do elitismo que marcou o histórico da educação superior brasileira, têm permitido não somente a inclusão de egressos de escola pública e da população de baixa renda, mas também a ampliação do acesso de pessoas com

¹³ Aplicada em todas as 63 universidades federais, além dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II, ela distribui as vagas reservadas (50%) das quais 50% (25% do total) destinam-se aos estudantes de baixa renda (renda *per capita* igual ou inferior a 1,25 salário mínimo) e os 50% restantes destinados a negros, pardos e indígenas (BRASIL, 2019).

deficiência, da população negra e indígena, de transgêneros, de estudantes de primeira geração na Educação Superior, reconhecendo o direito e ampliando as oportunidades educacionais de grupos sociais historicamente marginalizados (ARGÔLLO, 2022).

Não podemos negar, contudo, que o Brasil tem enfrentado instabilidade na continuidade de políticas para as diversidades na educação. Se, de um lado, indicadores apontam avanços na universalização da educação básica e na ampliação do acesso ao ensino superior, devido a políticas públicas e programas em nível federal, de outro, a garantia dos direitos dos diferentes grupos identitários vive sob constante ameaça. A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão¹⁴ (SECADI) no início do governo do ex-Presidente Jair Messias Bolsonaro, assim como a indefinição sobre a continuidade da Lei de Cotas¹⁵, são exemplos disso.

No entanto, cabe seguirmos avançando em busca de outras perspectivas e possibilidades da inclusão. Nessa linha, Mendonça (2013) aponta o dever indeclinável dos sistemas educacionais promoverem e defenderem uma educação voltada a processos formativos que articulem as múltiplas dimensões que constituem o ser humano em sua totalidade – cognitiva, afetiva, cultural e sociopolítica.

Fleuri (2003) eleva a educação sob a *perspectiva intercultural* como possibilidade de romper com o processo de formação de conceitos, valores e atitudes baseado em procedimentos lineares, homogeneizadores e hierarquizantes, para dar lugar a um processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, a partir de uma aprendizagem dos contextos e distintos (re)significados das informações, conceitos e valores através da interação com as diferenças, baseada na decolonialidade.

Para Walsh (2009), a interculturalidade se opõe ao “multiculturalismo neoliberal”, produzido e mantido sob a lógica do capitalismo global. Na perspectiva multicultural

¹⁴ A SECADI foi criada em 2004, por meio do Decreto 5.159/2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Inicialmente foi criada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em 2011 foi acrescentada a temática da “inclusão”, passando a denominar-se SECADI. Sua extinção denota um projeto educacional ancorado e em diálogo com uma agenda política conservadora, que desconsidera um caminho de lutas e de garantia de direitos para grupos identitários silenciados e excluídos do processo educacional, além de banalizar e apagar a memória dos grupos para os quais os programas e ações da secretaria foram destinados (JAKIMIU, 2021). *A partir do novo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023), foi recriada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) - por meio do Decreto nº 11.342/2023.*

¹⁵ A vigência da Lei de Cotas finalizou em 2022, visto não haver sido encaminhada sua renovação no governo do ex-Presidente Jair M. Bolsonaro. Em face, porém, das declarações do atual Presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, há expectativa de sua renovação, bem como a ampliação para outras políticas. Fonte: <https://agemt.pucsp.br/noticias/10-anos-da-lei-de-cotas-lula-defende-manutencao-e-ampliacao-da-lei>. Acesso em: 15 dez. 2022.

neoliberal, as diferenças são incorporadas ao capitalismo, que as neutraliza e esvazia de significado com o propósito maior de controlar conflitos étnicos e conservar a estabilidade social. A vertente liberal não permite, deste modo, avanços na construção de sociedades mais equitativas e igualitárias. Em contrapartida, a autora defende uma interculturalidade constituída segundo a perspectiva decolonial, vinculada a uma pedagogia que envolve intervenção, questionamento, transformação, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, conhecimentos e vida.

Walsh (2009) alerta, portanto, para a necessidade de consciência quanto a dois tipos de interculturalidade: a funcional e a crítica. A perspectiva *intercultural funcional* não questiona o modelo sociopolítico vigente na maior parte dos países, marcado pela lógica neoliberal excludente e concentradora de bens e poder; ela visa somente diminuir as áreas de tensão e conflitos entre os diversos grupos e movimentos sociais envolvidos em questões sócio-identitárias, zelando para que a estrutura e as relações de poder não sejam afetadas. Apesar de promover o diálogo e a tolerância, não avança nas causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, excluindo os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm as desigualdades.

Em contrapartida, a perspectiva *intercultural crítica* questiona as diferenças e desigualdades construídas no processo histórico-social dos diferentes grupos identitários, apontando para a construção de sociedades capazes de reconhecer e assumir as diferenças como parte da democracia. Torna visíveis as causas do não-diálogo, a fim de gerar e tornar o diálogo real. Toma como ponto de partida a origem do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) construída em função disso. É uma construção *de e a partir* das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização. Tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais; faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação. Nessa linha, ela direciona a construção de novas relações baseadas na horizontalidade entre os diferentes grupos, empoderando aqueles que sofreram o processo de inferiorização em seu percurso histórico (WALSH, 2009). Além disso:

A interculturalidade crítica também questiona fortemente o eurocentrismo. Afirma a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da história multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade. Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade. Afirma que se trata de uma produção particular que foi universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas (CANDAU, 2020, p. 681).

Tadeu da Silva (2000), com discussões que se encontram na mesma direção da perspectiva intercultural crítica cunhada por Walsh (2009) – apesar de não se vincular diretamente a essa vertente, propõe que a pedagogia e o currículo deveriam tratar a identidade e as diferenças como produção e, portanto, como questões de política. Antes de tolerar, respeitar e incluir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. Ao contrário da diversidade biológica, a diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: é resultado de um processo conduzido por operações de classificação e diferenciação. Considera, assim, que a educação não deve se limitar ao reconhecimento e à celebração das diferenças e das identidades, mas questioná-las.

Também Candau (2020, p. 681) afirma: “para a educação intercultural crítica, um aspecto básico é desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades (...), nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos”.

Para avançar na construção e gestão deste modelo, Kunrath e Cecchetti (2021) propõem quatro princípios: (i) *participação*: envolve uma perspectiva democrática, de promover o pertencimento, envolvimento e engajamento de todos os sujeitos; (ii) *reconhecimento das diferenças*: busca desconstruir o pressuposto de uma epistemologia universalmente válida, dando lugar a uma educação que dialogue com diferentes conhecimentos e saberes; (iii) *alteridade*: compreende uma postura ética de reconhecer o direito do outro de falar, bem como a responsabilidade de escutá-lo - o que requer, ainda, reciprocidade entre os sujeitos; (iv) *ética intercultural*: o reconhecimento da dignidade do outro que se revela na alteridade, abrindo possibilidades para o encontro intercultural entre múltiplas culturas, conhecimentos e saberes. Essa construção demanda a reflexão sobre o sentido de vida em comum diante da pluralidade de princípios, normas e valores que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Segundo Touraine (1998), por décadas, o ideal democrático universal buscou lutar contra a desigualdade social, defendendo a igualdade entre as pessoas e o anseio de que todos poderiam ser cidadãos do mundo; na sociedade contemporânea, porém, observamos o contrário; cabe afirmar que somos todos diferentes, mas que, cada um à sua maneira, dentro de sua experiência de vida, deve juntar esforços para combinar livremente atividades intelectuais, econômicas e técnicas comuns a todas as pessoas, reservada a particularidade da identidade pessoal e coletiva de cada indivíduo.

Para além do direito à igualdade, o direito à diferença mostra ser possível que todos sejam iguais na diferença: afinal, compreender a natureza humana implica no reconhecimento das singularidades dos indivíduos e da complexidade da diversidade (BITTAR, 2009). Nesse contexto, Skliar (2003), apostando na diferença em si e não na mesmidade, reflete sobre a pedagogia do outro que reverbera permanentemente:

Uma pedagogia do acontecimento, uma pedagogia descontínua, que provoque o pensamento, que retire do espaço e do tempo todo saber já disponível; que obrigue a recomeçar do zero, que faça da mesmidade um pensamento insuficiente para dizer, sentir, compreender aquilo que tenha acontecido; que emudeça a mesmidade [...]. Que possibilite (...) a pluralidade de todo o outro. [...] Que conduza a um futuro incerto” (p. 46).

Para Sacristán (2002), somos únicos porque variados internamente, temos uma combinação de condições e qualidades diversas, não estáticas e impossíveis de serem repetidas. Isso nos faz também diversos em relação a nós mesmos, ao longo do tempo e segundo as circunstâncias que, não sendo estáticas, também nos afetam. Uma educação fundamentada na perspectiva intercultural crítica deve dar margem para problematizar os interesses e forças que têm dominado e conduzido nossos sistemas educacionais e a sociedade como um todo, e para vivenciar nossa própria diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como proposta compreender as concepções de diferença(s) e diversidade para a construção das identidades, bem como demonstrar a importância da compreensão dessa construção para uma educação democrática, emancipadora e produzida no diálogo constante com as diferenças a partir de uma perspectiva intercultural crítica e, portanto, movida pelo pensamento decolonial.

Os termos *diferença(s)* e *diversidade* não são sinônimos e, portanto, não deveriam ser utilizados em qualquer contexto ou como se atribuíssem o mesmo sentido, em decorrência do risco de serem invisibilizados e esvaziados pelos discursos econômicos, políticos e ideológicos. Com base nos/as autores/as que embasaram esse estudo, o termo *diferença* pode ser considerado o resultado de uma construção social e política, atravessado pelas relações de poder, fazendo com que possa assumir diferentes significações. Pode estar relacionado a uma conotação negativa, quando representa as desigualdades e relações hierárquicas presentes na sociedade, sendo utilizado como critério-chave para processos classificatórios que tenham como propósito a inferiorização e segregação de uma categoria por outra dominante.

Quanto ao termo *diversidade*, apesar de ser, muitas vezes, traduzido – equivocadamente ou de forma descontextualizada – como *diferença(s)*, tem sido utilizado como um conceito guarda-chuva, reunindo em si uma pretensa ambição de englobar todas as diferenças. A sua utilização de forma repetitiva, acrítica, pouco reflexiva e não fundamentada, pode significar o esvaziamento e/ou a homogeneização das diferenças, principalmente quando ignora as desigualdades e especificidades presentes nos diferentes grupos sociais, em um processo de fusão que não respeita os diferentes processos de constituição de cada identidade, assim como de suas relações.

Com relação à construção da *identidade*, compreendemos que ela só pode ser efetivada dentro de discursos de poder, que reverberam em práticas e representações constantemente produzidas e reproduzidas em contextos específicos, tendo como princípio basilar a marcação da diferença e, portanto, atravessada pela dicotomia que separa a categoria formada por “nós” da categoria constituída por “eles” ou “os outros”. Da mesma forma, a identidade, para existir, depende de algo que é externo a ela e, portanto, somente se constrói em sua relação com as diferenças, com os “outros”. Essa relação não é harmoniosa e, tampouco, igualitária, sendo delimitada por fronteiras que servem também como sistemas classificatórios, hierarquizantes e de exclusão, definindo os limites de poder e a efetiva atuação de cada identidade.

Os movimentos sociais são preponderantes para a formação das identidades a partir das diferenças. Nesse cenário, as identidades se resignificam e novas identidades

se (re)elaboram, resultado dos diferentes movimentos relacionados a fenômenos migratórios, movimentos negros e indígenas, emancipação de grupos identitários até então marginalizados pela sociedade, como o feminismo, o coletivo LGBTQIAPN+, as pessoas com deficiência, grupos voltados às questões ecológicas e pacifistas, dentre outros. É fundamental questionar as relações de poder presentes nos processos classificatórios das diferentes identidades, coordenados por uma estrutura de poder colonial dominante, superando a concepção romantizada e limitada de que respeito e tolerância bastam para a inclusão das diferenças *na* e *pela* sociedade.

As diversidades vêm ocupando um espaço cada vez maior em nossos sistemas educacionais, principalmente a partir da criação de políticas nacionais inclusivas e das ações afirmativas no período pós-ditadura, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 – resultado da pressão internacional pelo acolhimento das diferenças e de erradicação das desigualdades, bem como das lutas e resistências travadas por diversos movimentos sociais para o reconhecimento dos direitos de diferentes grupos sociais até então invisibilizados e excluídos pela sociedade hegemônica.

Apesar das recentes conquistas sociais e políticas relacionadas à diversidade, não podemos perder de vista que a educação brasileira é herança do modelo educacional eurocêntrico do século XIX, que normatizou processos de ensino-aprendizagem a partir de discursos hegemônicos, voltados à homogeneização dos sujeitos – com o propósito de alimentar a engrenagem do sistema político-econômico capitalista. Para que esse modelo educacional alinhado ao discurso colonial seja substituído por uma estrutura que tenha como proposta o reconhecimento das diferenças e a relação dialógica com os distintos grupos sociais, sugerimos a educação sob a perspectiva intercultural crítica.

A partir de uma visão intercultural crítica da sociedade somada à valorização da alteridade, consideramos a necessidade de romper com a ideia de olhar as diferenças a partir de uma perspectiva colonializada, que as emoldura como estranhas, excêntricas, anormais e, portanto, inferiores. Sob a perspectiva da alteridade, não podemos considerar inferiores indivíduos ou grupos que nos pareçam estranhos ou diferentes ou, simplesmente porque não conhecemos determinada realidade, inserida na linguagem, no vestuário, nas práticas, nos saberes, nas crenças, nas identidades, nos hábitos

alimentares e nos padrões morais (SKLIAR, 2003; BITTAR, 2009). Portanto, reiteramos a necessidade de reconhecer a concepção intercultural crítica da educação como caminho possível para a transformação da sociedade em uma “sociodiversidade”, na qual a alteridade supere a linha do conceito para se tornar uma prática na nossa relação com o “outro”, com as diferenças e com as diversidades.

É no recente período da história brasileira, marcado por ataques ao Estado Democrático de Direito com o propósito de desestabilizá-lo, acompanhados de insuflados discursos de ódio contra as diversidades, entendemos que a construção de uma educação inclusiva, dialógica e democrática envolve a adoção de uma perspectiva intercultural crítica – que permeie as políticas públicas, os componentes curriculares, os sistemas avaliativos, a práxis pedagógica e os processos de gestão educacional. Na sociodiversidade brasileira, a educação pode se converter em espaço privilegiado de diálogo com as diferenças a partir do reconhecimento e valorização da alteridade.

No atual cenário político nacional, sob um governo federal que tem se mostrado aberto ao diálogo com os diferentes atores sociais, vislumbramos uma oportunidade valiosa para discutir a construção coletiva de um modelo educacional sob a perspectiva intercultural crítica. É justamente nesse cenário político, que volta a acenar para a nossa sociodiversidade, que observamos possibilidades concretas de desenvolvimento e implementação de políticas de Estado direcionadas a combater as desigualdades e, ao mesmo tempo, comprometidas com o reconhecimento e valorização das diferenças. Estamos nos aproximando do término da vigência do Plano Nacional de Educação 2014/2024 (instituído pela Lei nº 13.005/2014), momento no qual diferentes grupos e movimentos sociais podem se mobilizar para avaliar o que foi alcançado durante esse decênio e, a partir dos resultados, planejar coletivamente novas metas rumo a uma educação verdadeiramente equitativa, inclusiva e de qualidade para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

ALMEIDA, M. L. de; SILVA, F. N. da. Inclusão Escolar: um diálogo sobre as concepções de diversidade e diferença presentes em uma escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 3, p.

68–88, 2019. Disponível em:

<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12751>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ARGÔLLO, A. C. A. M. de. **Direito à educação superior no Brasil: um olhar a partir do perfil de concluintes e do desempenho dos beneficiários de políticas de ação afirmativa no Enade (2018)**. 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2022.

AZEVEDO, C. B. CHARLOT, B. Educação e diversidade nas percepções de professores e gestores escolares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 40-69, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/54688>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**. 2002; ano 10 (1), p. 119-141. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38110107>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BAUMAN, Z. **A Sociedade Individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BITTAR, E. C. B. Reconhecimento e direito à diferença: teoria crítica, diversidade e a cultura dos Direitos Humanos. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, [S. l.], v. 104, p. 551-565, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67869>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329–376, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644745>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/#:~:text=Em%202019%2C%20a%20Rede%20Federal,e%20o%20Col%C3%A9gio%20Pedro%20II.> Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Trilhas da Educação. **Novo Fies com juro zero viabiliza curso superior e ajuda estudantes a realizar seus sonhos**. Brasília, 29 jun. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/33511-trilhas-da-educacao/65831-novo-fies-com-juro-zero-viabiliza-curso-superior-e-ajuda-estudantes-a-realizar-seus-sonhos>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 235-250, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698140011>. Acesso em: 23 jun. 2022.

CANDAU, V. M. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 26 jun. 2022.

COLI, R. das N. Decolonialidade: ruptura com a hegemonia do conhecimento e reverberações na arte. **Revista Farol**, v. 17, n. 25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/35830>. Acesso em: 29 set. 2022.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, mai./jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142768>. Acesso em: 05 jun. 2023.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. 444 p.

GOMES, N. L. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 360-371, set. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49715>. Acesso em: 05 jun. 2023.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GÓMEZ, A. L. P.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

HALL, S. Quem precisa da Identidade? In: TADEU DA SILVA, Tomaz. **Identidade e Diferença**: A Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. 133 p.

JAKIMIUI, V. C. de L. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149>. Acesso em: 30 jun. 2022.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 137, p. 1223-1240, out.-dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXsckP5rN6T94Pjfrj/?lang=pt#>. Acesso em: 18 jun. 2022.

KUNRATH, Z. B.; CECCHETTI, E. Educação intercultural crítica e suas potencialidades para outra gestão escolar. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 23, n. 3, p. 658-676, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8664215>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MENDONÇA, E. F. Educação em direitos humanos: diversidade, políticas e desafios. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 255–263, 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/303>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MIGNOLO, W. *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura*. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, p. 25-46, 2007.

MOTA NETO, J. C. da. Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Convergências entre a Educação Popular e a Investigação-Ação Participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 84, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3424>. Acesso em: 02 mai. 2023.

MÜLLER, T. M. P.; SANTOS, J. L. R. Diversidade e diferença no espaço escolar: desafios para a educação inclusiva. **História e Diversidade**, v. 6, n. 1, p. 51–63, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/865>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et alli. **Atención à diversidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SKLIAR, C. B. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em: 13 mai. 2022.

TADEU DA SILVA, T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. 133 p.

TAVARES, M.; GOMES, S. R. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8646>. Acesso em: 16 nov. 2022.

TOURAINÉ, A. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático**. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, V. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Sete letras, 2009, p. 12-42.

WITTKOWSKI, J. R. T.; MENEGHEL, S. M. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior brasileira: entre conquistas e negações. **Polyphônia: Rev. Educ. Inclusiva**, Santiago, Chile, v. 3, n. 3, p. 130-152, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/313/246>. Acesso em: 10 nov. 2022.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual. In: TADEU DA SILVA, T. **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. 133 p.

HISTÓRICO

Submetido: 28 de Fev. de 2023.

Aprovado: 13 de Jun. de 2023.

Publicado: 04 de Set. de 2023.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

TONET, J. J.; RODRIGUES, C. R., MENEGHEL, S. M. Educação intercultural como possibilidade de reconhecimento e valorização das diferenças. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v.27, n.55, 2023, eISSN: 2526-8449