

Interculturalidade: objeto de saber no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos*

Interculturality: object of knowledge-power-being in the specific
field of the curriculum in the eEducation of Youth and Adults

Rosângela Tenório de Carvalho

RESUMO

Este artigo pretende analisar discursos sociopolíticos, epistemológicos e pedagógicos produzidos e postos em circulação por diferentes forças sociais no período de 1990/2000, cujos enunciados vêm estatuiando a interculturalidade como um objeto de saber-poder-ser no campo específico do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

Ancorada nos pressupostos desenvolvidos por Michel Foucault na sua teoria do discurso, bem como em ferramentas teóricas da versão pós-colonialista do currículo, esta análise constitui-se numa descrição histórica de continuidades e rupturas daqueles discursos com vistas a indicar as condições de possibilidade de existência dos mesmos – como foram sendo produzidos e justificados. Trata-se de uma análise das regras que governam esses discursos, bem como um enfoque nos arranjos discursivos de saber-poder, na ordem interna desses discursos, que intervêm na produção do sujeito da interculturalidade.

Palavras-chaves: Interculturalidade; Educação de Jovens e Adultos; Análise do Discurso.

ABSTRACT

The article intends to analyse sociopolitical, epistemological and pedagogical discourses produced and put in to circulation by different social forces, in the period 1990/2000, and whose enunciations take intercultural

* Artigo produzido a partir de pesquisa para a tese de doutorado em Ciências da Educação na FPCE da Universidade do Porto, com auxílio da CAPES, e defendida em dezembro de 2003.

tuality as an object of knowledge-power- being in the specific field of the curriculum in the education of youth and adults (EJA) in Brazil.

Anchored in the presuppositions developed by Foucault in his Discourse Theory, as well as the theoretical tools provided by the post-colonialist version of the curriculum, this analysis consists in an historical description of the continuities and ruptures of those discourses with the aim indication their conditions of existence - how they were produced and justified. One analyses of the rules that govern these discourses - as well as an approach to the discursive arrangements of Knowledge-power, in the internal order of these discourse, which intervene in the production of the subject of interculturality.

Key-Words: interculturality, Education of Youth and Adults, Discourse Analysis.

RESUMEN

Este artículo pretende analizar discursos sociopolíticos, epistemológicos y pedagógicos producidos y puestos en circulación por diferentes fuerzas sociales en el periodo 1990/2000, cuyos enunciados vienen ordenando la interculturalidad como un objeto de saber-poder-ser en el campo específico del currículo de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Brasil.

Anclada en los presupuestos desarrollados por Michel Foucault en su teoría del discurso, así como en herramientas teóricas de la versión poscolonial del currículo, este análisis constituye una descripción histórica de continuidades y rupturas de aquellos discursos con vistas a indicar las condiciones de posibilidad de los mismos - cómo vinieron siendo producidos y justificados. Se trata de un análisis de las reglas que gobiernan esos discursos, y de un enfoque sobre las composiciones discursivas de saber-poder, en el orden interno de esos discursos, que intervienen en la producción del sujeto de la interculturalidad.

Palabras clave: Interculturalidad; Educación de Jóvenes y Adultos; Análisis del Discurso.

Introdução

Este artigo apresenta uma síntese da investigação na qual foram analisados discursos sociopolíticos, epistemológicos e pedagógicos produzidos e postos em circulação por diferentes forças sociais no período de 1990/2000, cujos enunciados vêm estatuindo a interculturalidade como objeto de saber-poder-ser no campo específico do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

Ancorada nos pressupostos da análise arqueológica de Michel Foucault, bem como em ferramentas teóricas da versão pós-colonialista do currículo, este trabalho constitui-se numa descrição histórica das continuidades e rupturas daqueles discursos com vistas a indicar as condições e possibilidades de existência dos mesmos. Trata-se de uma análise da identificação das regras que governam esses discursos, bem como da identificação de arranjos discursivos de saber-poder, na ordem interna desses discursos, na produção do sujeito da interculturalidade.

Nosso propósito é, ao identificar as condições históricas de possibilidade desses discursos no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, argumentar em defesa da idéia de que o discurso pela interculturalidade é um acontecimento produzido no âmbito de forças sociais em sua vontade de verdade em produzir formas de ser e estar no mundo social e cultural, assim como indicar até que ponto esse discurso está embutido de narrativas que, contraditoriamente, constroem o Outro colonial enquanto objeto de conhecimento e como sujeito subalterno.

Seguindo de perto Foucault, no sentido de que os enunciados surgem em uma materialidade, articulam-se em rede e colocam-se em campos de utilização, esta análise privilegia discursos advindos de lugares institucionais cujos enunciados parecem mais significativos por fazerem parte da rede social com desejo e poder de enunciação e, portanto, de produzir efeitos de vontade de verdade no campo educativo.

O recorte do período enunciativo, os anos de 1990, justifica-se pelo nosso interesse em analisar o discurso, não exatamente na sua origem, mas para acolher o discurso na sua “irrupção de acontecimentos”, isto é, no “jogo de sua instância” (Foucault, 1995, p. 28). Pressupõe-se que, se, em nossa sociedade, nos anos de 1990, as diferenças passam a ser escolarizadas, pedagogizadas, constituindo-se como objeto de saber-poder-ser, isso se deve ao fato de o discurso curricular ter assimilado como prática discursiva as diferenças culturais na sua autonomia, isto é, no momento em que ela se individualiza num sistema de formação discursiva reconhecido como interculturalidade. Dito de outro modo, um momento nomeado por Foucault (1995, p. 211) como limiar da positividade resultante de um imbricado de relações entre diversos discursos advindos da ciência política, da filosofia e da pedagogia; de relações com as condições históricas, com as instituições, com os

processos econômicos e sociais, com os sistemas de normas e também com a indústria cultural.

Nesse sentido, analisam-se enunciados: da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); do Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL); de setores educativos dos movimentos sociais populares Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); Ministério da Educação e Cultura (MEC); e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Optamos por fazer a organização do universo discursivo em regiões discursivas, por entendermos que o conceito de região “permite focalizar a forma como discursos historicamente construídos em locais fisicamente diferentes juntam-se para formar uma plataforma a partir da qual a individualidade é definida” (Popkewitz, 1994, p. 203). Essa organização em regiões ajudou-nos na tarefa primeira de cartografar os discursos pela interculturalidade no campo curricular da EJA, em sua funcionalidade enunciativa. Apresentamos, assim, esta análise a partir das seguintes regiões discursivas: *Região Discursiva dos Movimentos Sociais Populares* (enunciados do CEAAL e do MST); *Região Discursiva de Transnacionalização da Educação* (enunciados da UNESCO); *Região Discursiva da Política Educacional* (enunciados do MEC/CNE); e *Região Discursiva Acadêmico-educacional* (enunciados da ANPEd, por meio de quatro GTs; Movimentos Sociais e Educação; Currículo; Educação Popular; e Educação de Pessoas Jovens e Adultas).

Como *corpus* de análise, elegemos, em relação a cada uma dessas quatro regiões discursivas, os seguintes textos: “Segundo Documento Base V Asamblea General del CEAAL”, “Plan Global CEAAL 1998-2001”, do CEAAL; “Princípios da Educação no MST”, “Alfabetização de Jovens e Adultos: como Organizar”, da Série Cadernos de Educação, do MST (Região discursiva dos movimentos sociais populares); “Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos” e “Plan de Acción para el Futuro”, resultantes da Conferência Mundial de Educação de Adultos desenvolvida pela UNESCO em 1997 (Região discursiva de transnacionalização da educação); “Educação de Jovens e Adultos, Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental”, do MEC; “Resolução CEB n. 1/200 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e

Adultos”, “Parecer 11/2000”, do CNE (Região discursiva de política educacional); “Balanço dos Movimentos dos Povos Indígenas no Brasil e a Questão Educativa”; “Etnomatemática e Educação Popular na Atividade Produtiva de um Assentamento do Movimento Sem-Terra”, “Diálogo Cultural e Negociação de Significados em Aulas de Matemática para Jovens e Adultos: um caso de Multiplicação”, “A Formação de Educadores de Pessoas Jovens e Adultas numa Perspectiva Multicultural Crítica” e “Multiculturalismo e Formação Docente: experiências Narradas”, produções apresentadas nos Grupos de Trabalho da 22ª Reunião Anual da ANPEd, que teve como tema central Diversidade e Desigualdade, e Desafios para a educação na fronteira do século, e o texto “Carta de Caxambu/2000”, da ANPEd (Região discursiva acadêmica educacional).

Sobre esse *corpus* discursivo, afirmamos sua incompletude, pois não estamos a abarcar todas as regiões discursivas de onde se tem dito e olhado a diferença, em seus diversos aspectos, assim como não abarcamos as diferentes formas de dizer da interculturalidade. O que estamos a fazer é um recorte dentro da produção discursiva de diferentes forças sociais em determinado período enunciativo e do período enunciativo eleito. Não contemplando todos os textos produzidos, todavia, consideramos que os textos selecionados são aqueles que consideramos mais interessantes do ponto de vista do alcance empírico da investigação desenvolvida. Desse *corpus* de análise, selecionamos: i) enunciados que indicam a função do discurso; ii) enunciados que, em sua homogeneidade de temáticas e estratégias, estivessem adstritos aos temas que relacionam saber, ser e poder da diversidade/diferença, o que resultou numa seleção do que denominamos de enunciados considerados “chaves”.¹

No Brasil, o debate sobre a diversidade cultural e/ou diferença cultural foi engendrado nos anos de 1920, pelo Movimento Modernista. Cresceu no final dos anos de 1940, com as lutas desenvolvidas pelas organizações de grupos étnicos. Ampliado-se nos anos de 1960, com a incorporação dos movimentos sociais feministas, sociais de esquerda e sociais de educação, esse discurso consolidou-se a partir dos anos de 1980, com a inserção de grupos homossexuais e grupos

¹ Enunciados-chave para o nosso trabalho, dentro do olhar que estamos a desenvolver, pois, concordando com Friedrich Nietzsche (1977, p. 178), muitas vezes determinado pensamento é a chave de tesouros ocultos para uns, mas, “para outros, não é mais que uma peça de ferro-velho”.

religiosos, e foi fortalecido pelas sociedades indígenas nas lutas pela terra, por suas culturas e pela educação indígena. Nos últimos anos, essa temática tornou-se relevante também como resposta à emergência das tecnologias de comunicação e de informação que vêm contribuindo para a construção e a fabricação de identidades culturais homogêneas (Canclini, 2000; Silva, 1999, 2000).

É possível afirmar que, nos anos de 1990, assiste-se à proliferação de discursos contrários à epistemologia monoculturalista. Em confronto com essa versão, consolida-se um profícuo debate no qual se contempla a multiculturalidade e suas relações com os processos de hibridação cultural (Canen, 1999; Canclini, 2000; Bhabha, 2001).

As implicações desse debate podem ser identificadas nas proposições face às questões suscitadas pelo reconhecimento das diferenças culturais no campo educacional e no campo do currículo, em particular. Na literatura, tanto nacional quanto internacional, tem-se defendido a necessidade da educação que considere a diversidade cultural a partir de argumentos distintos e, a partir destes, de proposições também distintas (Canen, 1998, p. 2). Discursos fundados na perspectiva compensatória apregoam a tolerância e a valorização das culturas locais e têm engendrado proposições de educação face ao multicultural numa perspectiva do multiculturalismo preservacionista (Canen *et al.*, 2000, p. 3), um multiculturalismo passivo (Leite, 2000, p. 2) ou multiculturalismo liberal humanista (Silva, 1999, p. 86).

Sob outro prisma, centralizado na necessidade de problematizar a exclusão social nas múltiplas dimensões culturais e nos processos de subjetivação, propõe-se a educação multicultural crítica pós-colonial (McLaren, 2000) ou intercultural crítica (Canen, 1998, Santos, 1995), ou, no dizer de Freire (1997) e Leite (1997), intercultural ou, ainda na perspectiva de Cortesão e Stoer (1997), a educação inter/multicultural crítica.

A teorização pós-colonial, região privilegiada desse debate, acolhe diferentes versões, ao tempo em que dinamiza e ressignifica conceitos, questiona certezas e verdades imperiais entranhadas na cultura dominante (Moreira, et al., 2000, p. 112). Tendo como paradigma o hibridismo cultural e histórico do mundo pós-colonial, essa teorização vem subsidiando estudos e investigações que contemplem as relações de poder entre diferentes nações que englobam a herança econômica, política e cultural da conquista colonial européia (Silva, 2000, p. 129).

Grande parte dos estudos desenvolvidos na perspectiva pós-colonial está voltada para o campo literário (Bhabha, 2001; Said, 1990), para a análise de obras escritas do ponto de vista dos dominadores (análise das narrativas que constroem o Outro colonial enquanto objeto de conhecimento e sujeito subalterno) e análise de obras escritas por pessoas pertencentes aos grupos colonizados (análise das narrativas de resistência ao olhar e poder imperial).

Os estudos de Frantz Fanon são exemplos relevantes no campo dos estudos pós-coloniais dos anos de 1950 e têm sido referência para diversos estudos,² como os de Paulo Freire, nos anos de 1970, e outros mais recentes, tais como Homi Bhabha.

Para Silva (2000, p. 131), a teoria pós-colonial, na versão contemporânea, representada por autores como Homi Bhabha e Edward Said, contempla, em suas análises, tais como as versões pós-modernas e pós-estruturalistas, “o questionamento das relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua atual situação de privilégio” (Silva, 2000, p. 131), reconhecendo que essa versão pode ser um “importante elemento no questionamento e crítica dos currículos centrados no chamado cânone ocidental das grandes obras literárias”. Acrescentamos a sua importância para análises críticas dos currículos centrados nos textos que fazem parte dos chamados textos de conhecimentos histórico-sociais e de textos ditos das áreas das ciências, ao mesmo tempo em que reafirmamos sua adequação a estudos que têm como foco os discursos que vêm construindo o Outro com um tipo de representação ocidental e com a sua vontade de governá-lo.

Associamo-nos aos argumentos de Silva (2000, p. 134) quando afirma que é tarefa da perspectiva pós-colonial estar atenta, por exemplo, a formas aparentemente benignas de representação do Outro nos diversos currículos contemporâneos, particularmente às formas superficialmente vistas como “multiculturais”, em que o Outro é “visitado” da perspectiva do turista.

No Brasil, a teoria pós-colonial tem no discurso de Paulo Freire (1974, 1977, 1985) sua referência primeira. Como um dos precursores da problematização da

² A importância dos estudos de Frantz Fanon está confirmada inclusive pelo fato de ser mencionada em dois estudos de referência no campo do pós-colonialismo: o de Paulo Freire, nos anos de 1970, *Pedagogia do oprimido*, no qual Freire menciona seu texto *Los condenados da tierra*, e o estudo de Homi Bhabha, nos anos 1990, *O local da cultura*, que faz referência, discute e analisa seu texto *Pele negra, máscaras brancas*.

cultura no campo educacional, Freire, ao sistematizar a Pedagogia do oprimido (1974), aproxima-se de argumentos das análises pós-colonialistas de Franz Fanon e de Albert Memmi, ao mesmo tempo em que, ele mesmo, vai desenvolvendo uma reflexão na qual está presente sua preocupação com os processos de dominação colonial no campo da educação. Essa questão é ampliada e desenvolvida por Freire, ao assessorar programas educativos em países africanos após períodos como colônias européias. O trabalho de Freire (1977) em São Tomé e Príncipe é exemplo de sua atuação na perspectiva pós-colonialista. Sob sua orientação, sistematizam-se programas de alfabetização de jovens e adultos nos quais a reconstrução nacional é o eixo do processo de aprendizagem da língua.

Com um discurso identificado com o conceito antropológico de cultura, Freire (1977) insere, no conceito de diálogo, o questionamento relativo a visões reacionárias do Outro: “como posso dialogar, se me sinto participante de um ‘gheto’ de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’?” (1977, p. 115). Para Freire, o diálogo como um fenômeno humano que se materializa na palavra “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*” (Freire, 1997, p. 112).

Em seu discurso sobre diálogo cultural, Freire (1997, p. 31) evidencia a dimensão múltipla da interculturalidade ao afirmar que “as diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações”. Na realidade, Freire dá visibilidade à “complexidade e ambivalência que a categoria diferença carrega consigo” (Shäffer, 1999, p. 24), questão que vem sendo reafirmada por Deleuze, Bhabha, Lacan e Derrida, entre outros.

Concordando com Silva (2000), vamos ressaltar a filiação de Freire ao pensamento desenvolvido nos movimentos pós-colonialistas e, também, ressaltar que o discurso educacional dele pode ser identificado como a gênese das versões pós-colonialistas do currículo, no Brasil, assim como do enfoque nos Estudos Culturais no campo curricular. Sobre esse último aspecto, o autor enfatiza a visão de cultura de Freire e suas relevantes implicações no campo curricular. Ao apagar as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular, Freire enfatiza a legitimidade da cultura popular no currículo, o que,

para Silva, indica que ele, de certa forma, se antecipa “à definição cultural do currículo”; assim como, “ao privilegiar a perspectiva dos povos dominados, iniciou o que se poderia chamar, no presente contexto (...) uma perspectiva pós-colonialista do currículo” (2000, p. 63).

Apoiando-nos nas articulações entre os estudos sobre o pós-colonialismo crítico (do enfoque freireano ao enfoque pós-moderno) e a análise arqueológica desenvolvida por Foucault, identificamos as “chaves” para a análise de discurso que nos propusemos fazer. Da teoria pós-colonial, acolhemos o conhecimento sobre os efeitos das práticas coloniais e neocoloniais na produção de subjetividades multidimensionais e, da análise arqueológica, as ferramentas para a análise do discurso, tal como indicamos a seguir.

Essa articulação no âmbito da teoria pós-colonial, como foi afirmada, se justifica pelo fato de identificarmos, no discurso pós-colonialista freireano, construtos que estão no lastro de discursos pós-modernos, a exemplo do questionamento das verdades universais. Freire, ao defender a posição pós-moderna diante da verdade (ou vontade de verdade), diz estar convencido

de que nunca necessitamos tanto de posições radicais, no sentido em que entendo radicalidade na Pedagogia do Oprimido, quanto hoje. Para superarmos, de um lado, os sectarismos fundados nas verdades universais e únicas; do outro, as acomodações “pragmáticas” aos fatos, como se eles tivessem virado imutáveis, tão ao gosto de posições modernas, os primeiros, e pós-modernistas, as segundas, temos de ser pós-modernamente radicais e utópicos. Progressistas (Freire, 1998, p. 52).

Para Freire, é preciso que “nos tornemos pós-modernamente menos certos das certezas. Progressistamente pós-modernos” (1998, p. 97). O estabelecimento de um diálogo entre as contribuições de Freire e a análise pós-moderna é ressaltado por McLaren (2000, p. 76), quando afirma que “as perspectivas de Freire podem ajudar a aprofundar o debate da universidade na cultura norte-americana contemporânea e, de quebra, ajudar a situar a luta de educadores latino-americanos dentro das preocupações das críticas pós-modernas e insurgentes na academia...”.

Importa, no entanto, ressaltar que essa referência à pós-modernidade de Freire não é questão unânime na literatura, muito pelo contrário, é bastante polêmica. De fato, diversas são as críticas à “visão iluminista” de Freire, em

particular pelo seu projeto de educação emancipatória definido no livro *Pedagogia do oprimido*. Reafirma-se, por meio de argumentos, que “todas as noções de um mundo real não passam de fábulas metafísicas” (Shapiro, 1993, p. 104) ou, ainda, que “estaremos pensando no sujeito – se é que ainda podemos tratar a palavra – não como origem transcendental do pensamento e da ação, mas como uma montagem, uma verdadeira invenção” (Silva, 2001, p. 13). São esses argumentos do pensamento pós-moderno que trazem implicações substantivas ao discurso da Pedagogia Crítica.

Malgrado tais questões, consideramos, tal como Shapiro (1993, p. 104), que de qualquer forma “é apenas no interior desse discurso [Pedagogia Crítica] que se pode encontrar uma tentativa séria e fundamentada para relacionar a educação no interior dos movimentos e das contradições da presente conjuntura econômica cultural e política”, questão que é compartilhada por McLaren (2000, p. 78), ao dizer que o trabalho de Freire “não pode ser descartado tão facilmente como um projeto anacrônico que não conseguiu ouvir os gritos de alerta da história que vem de críticas pós-modernistas recentes”. Ou, ainda, no discurso de Lima (1998, p. 9), ao afirmar que “a obra escrita de Freire é demasiado vasta e multifacetada para se deixar aprisionar em esquemas reducionistas, em grelhas simples de leitura e, principalmente, em prescrições metodológicas e tecnicistas”.

Entende-se também que as contribuições de Freire, no que tange à análise das questões educacionais, não podem deixar de ser consideradas pelo fato de ter ele problematizado os aspectos mais relevantes no campo educacional, tais como: saber, poder e sujeito. Optamos, assim, por identificar nas contribuições de Freire as teses em favor de uma educação pós-colonialista, tal como está a enfatizar, quando afirma que a

multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (Freire, 1998, p. 157).

Sobre a análise arqueológica, tem-se dito que Foucault, na verdade, constrói uma teoria do discurso, teoria esta explicitada nos textos *Arqueologia do saber* (1995) e *A ordem do discurso* - aula inaugural no Collège de France, pro-

nunciada em 2 de dezembro de 1970 (1999). Sobre este argumento, Lourenço (1998, p. 16) diz que “a arqueologia de Foucault se revela como algo mais que uma simples metodologia, mesmo revolucionária. Essa arqueologia é tributária de uma filosofia, ou com mais precisão de uma teoria da Linguagem”. É preciso que se considere, ainda, que na proposta foucaultiana está embutida a proposição de não haver separação entre o teórico e o metodológico (Fischer, 1997, p. 69), questão que, neste trabalho, não gera nenhuma contradição, pois, em Foucault, acolhemos referências do seu “método” arqueológico e também referências no que se refere ao conceito-chave do nosso texto, isto é, o discurso pela interculturalidade.

Aqui a escolha por este método foi também política. Com efeito, a nossa aproximação à análise arqueológica de Foucault vincula-se ao compromisso deste autor com o campo da ética. Pode-se dizer que, na base dos estudos de Foucault, está o processo de construção de identidades culturais. O autor reconhece que, em seu trabalho, “tem procurado estudar a maneira como um ser humano se transforma em sujeito” (Foucault, 2000). Ao tematizar questões relativas à produção de subjetividades, entra no terreno fértil da política e da ética, terreno por excelência imbricado no campo discursivo educacional. Foucault apresenta um posicionamento que é eminentemente político, em favor dos excluídos, e traz para o debate, nos diversos campos do conhecimento, questões que estiveram submersas, textos, narrativas que falam do submundo, textos “sem eira nem beira”, discursos que falam do Outro marginalizado, homogeneizado. Por isso a ele aderimos.

Ao mapear o desenvolvimento de sistemas de pensamento ou práticas discursivas, tais como os que constituem as prisões modernas, as instituições mentais, os hospitais, a sexualidade, a economia política e a gramática (Cherryholmes, 1993, p. 150), Foucault questiona os discursos da sociedade ocidental branca, judaico-cristã e heterossexual como poucos pesquisadores o fizeram. É também nessas margens³ que se situa nossa investigação ao problematizarmos como se dá à produção de discursos em favor da interculturalidade.

³ Afirmamos que tratar da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é, de fato, remeter àquela parcela da educação que é ofertada de forma pobre e muitas vezes marginal para aqueles(as) que, em suas *vidas severinas*, são sem terra, sem moradia, sem saúde, e sem escolarização – os que estão nas margens e/ou marginalidade dos ditos direitos sociais de todos os cidadãos brasileiros.

Por outro lado, é relevante ressaltar o reconhecimento do poder explicativo da teoria do discurso proposta por Foucault, no campo da teorização social. Nas últimas décadas, têm sido significativas as investigações em diversos campos da teoria social e, em particular, na área da educação, ancoradas nos seus estudos (o saber e o método arqueológico; poder e a metodologia genealógica; e as tecnologias do Eu relacionadas com ética, poder e subjetivação). Exemplo ilustrativo dá-se com a categoria discurso, tal como é concebida na análise arqueológica de Foucault e utilizada no estudo de Said:⁴

Descobri que neste caso [estudo sobre o orientalismo] é útil empregar a noção de discurso de Foucault (...) para identificar o orientalismo. (...) sem examinar o orientalismo como um discurso, não se pode entender a disciplina enormemente sistemática por meio da qual a cultura europeia conseguiu administrar – e até produzir – o Oriente política, sociológica, ideológica, científica e imaginativamente durante o período pós-iluminismo (Said, 1990, p. 15).

Entendemos, tal como Said (1990) e Santos (1995), que a análise arqueológica trouxe contribuição tão significativa para a análise das relações entre diferentes culturas quanto a contribuição do materialismo histórico de Karl Marx para a análise das relações de classe nas sociedades capitalistas. Nas palavras de Santos: “se Marx é o grande teorizador da desigualdade, Foucault é o grande teorizador da exclusão. Se a desigualdade é um fenómeno socioeconómico, a exclusão é, sobretudo um fenómeno cultural, um fenómeno da civilização” (Santos, 1995, p. 2).

Considerando-se que a análise arqueológica de Foucault é uma história dos discursos, vale a pena reforçar que ela, enquanto história, analisa os processos de construção do discurso, ou seja, faz uma análise desses discursos. Mas, para clarearmos esta idéia, propomo-nos fazer uma reflexão sobre o que vem a ser a versão foucaultiana de análise do discurso, não exaustiva, mas que possa demarcar as possibilidades e os limites da análise que estamos a realizar. Nesse sentido, pontuaremos algumas questões básicas da versão desenvolvida por Foucault no que diz respeito à sua concepção de análise do discurso, assim como dos dispositivos e procedimentos de análise a que se

⁴ Edward W. Said (1990) *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras. Estudo relevante e de grande impacto no campo das ciências humanas e, em particular, na teoria pós-colonialista. Utiliza como método de investigação a proposta de análise arqueológica de Foucault.

propõe, ao mesmo tempo em que vamos indicando em que consiste nosso mapa metodológico.

Para Foucault (1995, p. 159), a análise arqueológica busca definir os discursos como práticas que obedecem a regras e, neste sentido, ele percebe o discurso na qualidade de monumento, no sentido de que se descreve a si próprio e que pode descrever as suas articulações com os demais discursos. Defende Foucault que a análise arqueológica “não é nada além e nada diferente de uma reescrita, isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto” (Foucault, 1995, p. 160).

Aspecto fundamental na análise arqueológica de Foucault é o entendimento de que todo enunciado é portador de certa regularidade e não pode dela ser dissociado (1995, p. 165). Afinal, é essa regularidade que a arqueologia quer encontrar nos textos, ou seja, “revelar a regularidade de uma prática discursiva (...) prática que dá conta, na própria obra, não apenas das afirmações mais originais... mas das que eles retomaram, até recopiaram de seus predecessores” (Foucault, 1995, p. 165). E, dentro da questão da regularidade, realçar a questão das homogeneidades. Segundo o autor, são elas, as homogeneidades enunciativas, exclusivamente, as de que a arqueologia se encarrega (1995, p. 166). Ressalta ainda como relevante para a pesquisa olhar para as hierarquias internas às regularidades enunciativas.

Quanto às questões relativas às contradições, estas, na perspectiva da análise arqueológica, “não são nem aparências a transpor, nem princípios secretos que seria preciso destacar. São objetos a serem descritos por si mesmos, sem que se procure saber de que ponto de vista se podem dissipar ou em que níveis se radicalizam e se transformam de efeitos em causas” (1995 p. 175). Para a análise arqueológica, o que interessa são, portanto, “as oposições intrínsecas”, elas “é que são pertinentes para a análise arqueológica” (1995 p. 176).

Outro aspecto importante nesta análise está relacionado com o tratamento dos fatos comparativos. Foucault (1995) coloca em foco as relações entre formações discursivas e domínios não-discursivos (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos). Tais relações são desenvolvidas na perspectiva de “determinar como as regras de formação de que

depende – e que caracterizam a positividade a que pertence – podem estar ligadas a sistemas não-discursivos: procura definir formas específicas de articulação” (1995, p. 186).

Na perspectiva da abordagem arqueológica e da teoria pós-colonialista do currículo, portanto, contemplamos dois eixos de análise. Em um, mapeamos elementos históricos e cenários discursivos nos quais ocorre o desdobramento da cadeia evolutiva das narrativas sobre a diversidade cultural no Brasil. Num outro eixo, identificamos e descrevemos em relação aos discursos pela interculturalidade no campo da Educação de Jovens e Adultos: função enunciativa, regularidades e homogeneidades enunciativas; regras de formação discursiva; eixos sociopolíticos, epistemológicos e pedagógicos; e, finalmente, articulações entre práticas discursivas e práticas não-discursivas.

Para o processo da análise apresentada neste artigo, construímos os quadros I a IX (anexos), considerando algumas das noções e categorias próprias à análise do discurso,⁵ assim como o conteúdo dos textos analisados. Esses quadros contemplaram as questões relativas aos indicadores da função enunciativa, das regras do discurso, dos eixos do discurso e da articulação discursiva e não-discursiva. Nos quadros II, VI e VIII, sentimos necessidade de nos libertar um pouco mais de Foucault para não perder a riqueza de informação discursiva contida nos enunciados selecionados para a investigação. É nesses quadros que sistematizamos o olhar interpretativo (recontextualizador) dos discursos em análise.

Essa análise está socializada, neste artigo, a partir dos seguintes núcleos temáticos: séries discursivas anteriores a 1990; função enunciativa; regras da formação discursiva; eixos sociopolíticos, epistemológicos e pedagógicos; articulação discursiva e não-discursiva; considerações finais.

Séries discursivas anteriores a 1990

No primeiro eixo da análise, foi possível dar visibilidade a acontecimentos pontuais da história da Educação de Jovens e Adultos e fazer aparecer

⁵ Região Discursiva, sujeito enunciativo, diversidade cultural, diferença cultural, enunciado, homogeneidades enunciativas, formação discursiva, articulação entre regiões discursivas, justificação discursiva, materialidade de produção e distribuição discursiva, isomorfismos arqueológicos, regra de imanência, regra de variações contínuas, regra do duplo condicionamento, regra de polivalência.

séries discursivas específicas em torno da cultura: série discursiva da colonização; série discursiva da estética; série discursiva da educação popular.

Apoiada na teorização pós-colonial, no sentido de que “o mundo contemporâneo, no momento mesmo em que se torna globalizado, só pode ser adequadamente compreendido se considerarmos todas as conseqüências da chamada ‘aventura colonial européia’” (Silva, p. 1999), neste trabalho, advoga-se que o entendimento do campo discursivo da EJA está condicionado aos discursos construídos no processo de colonização européia no Brasil, tanto na ação educativa junto a jovens e a adultos das primeiras “missões”⁶ dos jesuítas, quanto nas versões discursivas de desconstrução das versões colonialistas de diversos matizes e em épocas diferentes, nos diversos campos de saber: educação, política, ética e estética.

A série discursiva da colonização está marcada pela complexa exarcebamento de dizeres do Outro tanto nos registros dos povos europeus quanto nos registros sobre formas singulares de acolhimento do Outro ocidental por povos indígenas ou sobre formas de resistência desses povos ao utilizarem seus rituais de antropofagia e ritos pagãos.

Como afirma Santos (1999), no Brasil, o processo de colonização produziu não apenas um genocídio em relação aos povos indígenas, mas também um epistemicídio, ou seja, *morte de culturas*, e aqui afirmamos que ocorreu um processo de vida também. Morte e vida, sim, pois, no processo de colonização, nascem culturas que não correspondem nem mais à cultura do colonizador, nem à cultura do colonizado. Aconteceu no processo de colonização do Brasil também uma epistemogênese, uma vez que nasceu um catolicismo popular, novas formas culturais, tantas línguas plurais, a sabedoria mestiça que tem instigado, até os dias de hoje, a prática pedagógica de educadores/as no afã de dar conta de um currículo oficial, assegurando a socialização da cultura dominante – o monoculturalismo do currículo. Sabedoria mestiça que, nesse imenso território brasileiro, ainda confunde tantos sociólogos, antropólogos e os ditos missionários. Muitos buscando explicar o nascimento do “povo brasileiro” ou o “verdadeiro” sincretismo religioso, o diálogo cultural que justifique dizer-nos multiculturais e buscar a educação intercultural.

⁶ “Missão” (entre aspas) concordando com Eduardo Hoornaert (1974, p. 32) quando diz que “essa ideologia de guerra santa fez com que nunca houvesse propriamente uma missão na América Latina: houve conquista, implantação da religião dominante. Missão e conquista são irreconciliáveis”.

Por outro lado, os discursos que identificamos como aqueles que buscam desconstruir as versões colonialistas têm aparição expressiva, no Brasil, nos anos de 1920 (Movimento Modernista), são ampliados nos anos de 1940 (pós-guerra) e sistematizados no campo educacional no final dos anos de 1950, especificamente na educação de jovens e adultos (programas de alfabetização desenvolvidos pelos movimentos de cultura popular).

A série discursiva estética revelada no discurso do movimento modernista dos anos de 1920, em contraponto à epistemologia da colonização, defende, com uma epistemologia estética anticolonial, novos objetos e novas formas de enunciação da diversidade cultural que se mantêm ainda nos anos de 1990, dos quais a alma *arlequin* do povo brasileiro e o sentimento de que “só a antropofagia nos une”.

Nos anos de 1960, a série discursiva no campo da educação popular, afiliada ao discurso de Paulo Freire, combate o discurso colonial em sua função ideológica e defende a superação da alienação do povo brasileiro em relação a sua identidade. Esta série discursiva pode ser identificada como uma ruptura em relação ao discurso que trata a pluriculturalidade do povo brasileiro como amálgama pacífica das três raças, ao mesmo tempo em que traz para o debate o caráter ético e político dessa problemática.

Função enunciativa

Foucault (1995) diz que um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar. Para o autor, uma análise dos enunciados corresponde a um nível específico de descrição das relações entre o enunciado e os espaços de diferenciação em que ele mesmo faz aparecer as diferenças (1995, p. 105); a determinação da posição que pode ocupar todo o indivíduo para ser sujeito da sua função de autor/a, isto é, o sujeito do enunciado é um lugar determinado e vazio que pode ser ocupado por indivíduos diferentes; (Foucault, 1995, p. 109); a identificação de um campo associado, o que significa realçar o domínio de coexistência com enunciados que povoam as margens do enunciado analisado (1995, p. 112); e, ainda, a identificação do regime de materialidade repetível que caracteriza o enunciado, ou seja, o processo no qual proposições de uma região discursiva podem ser transcritas em outras regiões (1995, p. 115). Em síntese, entende-se que um enunciado surge na sua materialidade, articula-se em redes, coloca-se em campos de uti-

lização, circula, “entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade” (1995, p. 121).

Enquadrados por essas idéias, analisamos discursos pela interculturalidade no campo do currículo da EJA, considerando-os em seu estatuto de “monumentos”, isto é, analisamos discursos dotados de uma materialidade repetível; analisamos como, a partir dos seus lugares institucionais, em sua função-autor/a, se apresentam e descrevem suas articulações com os demais discursos. Seguimos também Castells (2001), quando sugere dever dar-se importância ao discurso de cada região de forma a “manter-se próximo de suas palavras de acordo com os documentos” (1999, p. 93), assumindo que, nesses discursos, encontram-se expressas idéias que tentam responder sobre a possibilidade de inclusão no campo curricular das inúmeras conquistas advindas das lutas sociais no que diz respeito às diferenças de gênero, raça, etnia, idade, entre outras. Elas são respostas que dialogam com o discurso que, nos anos de 1990, ganhou estatuto no campo da educação de pessoas jovens e adultas: diz-se, face à diversidade cultural das várias sociedades, que a educação multicultural ou intercultural é ferramenta importante nos processos de inclusão social e de democratização da escola.

Esta análise (ver quadros I, II e III, anexos) dá-nos elementos para dizer que a emergência do discurso pela interculturalidade como objeto de saber-poder-ser no campo do currículo nos anos de 1990 está relacionada à complexidade de fatos, entre os quais ressaltamos: a vontade de verdade desse discurso, o associar-se aos discursos que têm como *telos* o combate às desigualdades sociais e às diferenças culturais, à justiça social e à formação do cidadão, enunciados que fazem parte, já há muito tempo, dos arranjos discursivos da modernidade; o *status* das instituições que assumem a função autor em seu amplo poder discursivo, como a UNESCO, o MEC, CNE, o MST, o CEAAL, a ANPEd; a coexistência com domínios discursivos já legitimados socialmente, como os discursos no campo da etnia, do feminismo, da raça, dos direitos humanos, da psicologia cognitiva, das didáticas específicas, dos movimentos sociais de educação, da etnociência, da etnomatemática e da educação popular; a significativa materialidade discursiva, ou seja, o uso de diversas linguagens culturais, a exemplo das ferramentas mais recentes no campo da comunicação e da informação; seu poder enquanto rede discursiva para responder por diversas funções enunciativas e, assim, atender a diferentes co-

enunciadores em suas diferentes expectativas. Esses dados possibilitam-nos afirmar que a função enunciativa do discurso pela interculturalidade se exerce num conjunto interdiscursivo compartilhado por diversas forças discursivas.

Regras da formação discursiva

Nossa análise da interculturalidade no campo curricular da EJA revelou que esse discurso, por estar associado a outros, é expressão de regras dispersas nas diversas maneiras de produzir verdades sobre a diferença cultural, regras que são produzidas considerando-se cenários enunciativos singulares. O discurso pela interculturalidade constrói uma gramática própria a partir da seleção de objetos de saber de domínios de coexistência discursiva; objetos que são ressignificados no interior da própria formação discursiva; que são construídos em contextos diversos. Esses objetos do discurso pela interculturalidade adquirem significado na mediada em que são delimitados no campo das ciências humanas e em que expressam vontade de poder em relação ao domínio dos corpos da linguagem e da vida cultural (ver quadros IV e V, anexos).

O discurso pela interculturalidade vai instituir-se também pelo que pode ser identificado em relação ao *status* do lugar de enunciação, a qualidade dos modos dessa enunciação e as condições de distribuição discursiva. No âmbito da formação discursiva pela interculturalidade, as lutas pelo poder de dizer e do que dizer, em relação à diferença cultural, estão associadas não à função unificante nas modalidades de enunciação, pois estas dependem também das hierarquias em relação ao *status*, ao lugar e à função autor. Essa hierarquia está revelada na regra de negociação dos conceitos que define as dimensões a serem incluídas e as que são excluídas. Acrescentamos que o discurso pela interculturalidade no campo curricular da EJA, não tendo liberdade enunciativa, pois, para ter validade precisa estar afiliado teoricamente, exerce a função de aplicação de outros discursos sobre a diferença cultural no campo da educação e de complementaridade discursiva na constelação na qual está inserida.

As regras do discurso, no campo educacional, podem ser vistas na sua função normalizadora, no que pode classificar e dividir saberes, poderes e seres e, nesse sentido, dizemos que, mesmo como discurso de contraponto às subjetividades monoculturais, não é um discurso livre da sua função de regular e disciplinar os indivíduos por meio de ferramentas pedagógicas diversas e de escolhas também

diversas em relação a ponto de vista que se elege, seja ele fundado na tolerância ou na justiça social, questão que, em nosso entendimento, remete para a necessidade da reflexão ética permanente no campo educacional.

Finalmente, podemos dizer que as regras do discurso pela interculturalidade, enquanto definidoras do regime de verdade desse discurso, expressam formas de interdição a práticas de discriminação, de intolerância em favor da inclusão de práticas construídas sob o governo das culturas locais, dos parâmetros de liberdade, cidadania e solidariedade, mas, também, é um discurso que, contraditoriamente, promove interdições no seio da formação discursiva quando omite ou não insere determinada dimensão da multiculturalidade em favor de outra. Podemos afirmar que o discurso pela interculturalidade pode ser visto como resultado de múltiplas relações de forças produzidas no âmbito das racionalidades ocidentais e de experiências de alteridades multidimensionais de classe, raça, etnia, geração, religião e sexualidade.

Eixos sociopolíticos, epistemológicos e pedagógicos

As afiliações às quais o discurso pela interculturalidade no campo curricular da EJA presta lealdade estão nos domínios do político, do epistemológico e do pedagógico. A gramática discursiva desses domínios dá aparente unidade e prescrição fundada na democracia, nos direitos humanos e na pedagogia do diálogo. Dessa aparente unidade discursiva ressalta-se o desejo pela melhoria do humano a partir da sua relação com o conhecimento.

O discurso pela interculturalidade, no plano epistemológico, apresenta-se híbrido no sentido em que acolhe tanto as proposições do discurso pós-moderno em sua contraposição ao modelo de racionalidade eurocêntrica, em particular a idéia de incompletude de culturas e a necessidade de localizar os isomorfismos discursivos sobre a dignidade humana como referência para um diálogo entre culturas. Por outro lado, acolhe a dimensão que é dada ao discurso, ao conhecimento universal enunciado como a “chave para entrada no século XXI”. Ou seja, no plano epistemológico, é um discurso que busca unidade dentro de uma série de contradições internas, o que nos permite dizer que o discurso pela interculturalidade, no campo epistemológico, está em construção (ver quadros VI e VII, anexos).

No plano pedagógico, o discurso pela interculturalidade sustenta a prescrição dialógica entre culturas e a constituição do cidadão multicultural.

Pedagogicamente filiado ao discurso freireano, esse discurso, no campo curricular da EJA, tem como vontade de verdade uma educação intercultural humanizante, na perspectiva de formação do sujeito autônomo, solidário e, como vontade de verdade, uma pedagogia caracterizada por técnicas de subjetivação, como as histórias de vida, e uma gramática que ressalta processos pedagógicos relacionados com auto-estima, autonomia, auto-imagem e auto-avaliação.

A análise dos eixos do discurso pela interculturalidade no campo curricular da EJA leva-nos a concluir que as condições de possibilidade do discurso pela interculturalidade são de ordens mais políticas e institucionais do que teóricas, embora reconheçamos o papel dos discursos advindos do universo discursivo de diferentes domínios, a exemplo do discurso feminista, do freireano, do acadêmico, do marxista, do ecológico, do foucaultiano, entre outros. Assim como é possível dizer que o discurso pela interculturalidade, construído sob os arranjos históricos da modernidade, em particular, as idéias de emancipação, razão, liberdade, autonomia, democracia, direitos humanos, cidadania e dos arranjos discursivos do pensamento pós-moderno que realça as culturas locais, a contingência e o sujeito descentrado, parece vir a preencher o vazio deixado no cenário das incertezas e do esgotamento da cultura universal.

Articulação discursiva e não-discursiva

Ao evidenciarmos o cenário político, econômico, cultural e demográfico dos anos de 1990 nas relações imanentes com a formação discursiva pela interculturalidade, foi possível perceber a emergência de novos campos de demarcação de elementos do discurso intercultural (ver quadros VIII e IX). Com efeito, nos anos de 1990, as regras de governo do discurso pela interculturalidade têm laços em comum com determinados acontecimentos: de ordem política, seja pela emergência do discurso neoliberal e sua abertura à regulação do discurso pela diversidade cultural, seja pelo reordenamento das lutas dos movimentos sociais articulados em redes locais e globais; de ordem econômica, seja com os processos de globalização da economia de mercado, seja com a economia solidária estruturada em redes locais e globais; de ordem demográfica, com as migrações internas e externas por diferentes motivações (trabalho, estudo, exílio) e o conseqüente reordenamento das cidades; de ordem cultural, com o impacto do avanço das tecnologias de

comunicação e da informação e da sua relação com os processos de exclusão cultural e de regulação das diferenças culturais.

A visibilidade dessas relações indicadas em nossa análise confirma que, num contexto marcado pela preponderância de um discurso associado a formas de domínio econômico, político e militar anglo-americano dos anos de 1990, os discursos culturais encontram-se cercados e sob os riscos dessa forma de dominação, o que tem justificado ser o campo da cultura nos tempos atuais determinante nas questões das relações entre as nações. E, finalmente, dizemos que as práticas sociais dos anos de 1990, no âmbito das globalizações, não só evidenciam as diferenças culturais e sociais como também as moldam e regulam sob as suas regras. Entendemos que é nesse espaço de evidência das diferenças culturais que o campo do currículo pode atuar, inclusive transformando os produtos no campo da indústria cultural em objetos de reflexão no campo curricular.

Considerações finais

A interculturalidade é um discurso que reflete embates que ocorrem em diversos domínios e, também, no conjunto interdiscursivo que lhe assegura as regularidades, fazendo com que esse discurso seja *multifacetado* (gerado em diversos campos de saber), *móvel* (há redefinição permanente dos elementos que o compõem) e fundamentalmente *problemático*. Isto porque funciona em relação à educação intercultural como uma tensão, se entendermos que os processos de normalização são as funções, por excelência, do dispositivo educacional e, tal como sustenta Foucault (1995), a normalização impede a diferenciação dos indivíduos e, portanto, atua como processo que impõe a homogeneidade. Esse sistema de normalização pode ser entendido como uma espécie de tensão no discurso pela interculturalidade, não apenas porque impõe a homogeneidade, o que já representa conflito no âmbito do discurso, mas também pelas tecnologias de governação dos indivíduos que esse discurso está a produzir.

O discurso pela interculturalidade traz tanto as marcas da ordem do discurso produzido na modernidade (aperfeiçoamento do homem e da sociedade humana), quanto a ordem do discurso pós-moderno da diferença cultural (cosmopolitismo e tolerância), portanto um discurso híbrido e esta é a questão para ser problematizada. Ou seja, é no campo das oposições intrínsecas e das homogeneidades enunciativas que o discurso da diversidade

cultural, como novo dispositivo de normalização dos indivíduos e de instituição de uma nova ordem cultural, deve ser tratado.

Nossa proposta, em relação ao discurso pela interculturalidade, é que seja considerada a possibilidade de aliar controvérsia e suspeita com solidariedade e justiça social, num processo construído com diversos e diferentes parceiros, e que se tenha no conceito de democracia radical a sua referência básica. De suspeita, porque nos manteria em permanente situação de questionamento sobre nossas "boas" intenções; de controvérsia, pela possibilidade do estabelecimento do debate, isto é, de abertura para outras versões e contingências; de solidariedade e justiça, porque significa assumirmos princípios éticos nas relações sociais e também porque não renunciamos à perspectiva que nos indica possibilidades sempre provisórias de diálogo cultural.

Referências bibliográficas

- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- CANCLINI, Néstor García. Notícias recientes sobre hibridación. (1998) In: *ARTELATINA* [On-line] <http://acd.ufij.br/pacc/artelatina/nestor.html>, 12/3/2003.
- CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. (2000) In: ANPEd [On-line], www.anped.org.br/gt1.htm, 5/10/2000.
- CANEN, Ana. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 22ª, Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século, Caxambu (MG). *Trabalhos e comunicações*. Texto completo publicado em CD. Rio de Janeiro: Mundo Virtual, 1999.
- CANEN, Ana, ARBACHE, Ana Paula e FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. (2000) In: *ANPEd*. [On-line], www.anped.org.br/gt1.htm, 10/12/2000.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade: A Era da informação, economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CHERRYHOLMES, Cleo. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturalistas. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 143 – 172.
- CORTESÃO, Luiza e STOFER, Stephen. Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 1977, 7, 2 -28.

- FANON, Frantz. *Pele negra mascarar brancas*. Porto: Paisagem, 1975.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise cultura mídia e educação. *Educação e Realidade*, 22 (2), 1997, 59-80.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *Sociedade e Cultura*, 1, 13 (1), 2000, 349-370.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- HOORNAERT, Eduardo. *Formação do catolicismo brasileiro -- 1550 -1800*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- LIMA, Licínio C. Mudando a cara da escola. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. *Educação, Sociedade e Culturas*, 10, 1998, 7-55.
- LEITE, Carlinda. *As palavras mais dos que os actos?* O multiculturalismo no sistema educativo português. Tese de doutoramento. FPCE-UP, 1997.
- LEITE, Carlinda Maria Faustino. Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação*, 1, 3, 2000.
- LOURENÇO, Eduardo. Foucault ou o fim do mundo. In: FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Lisboa: Edições 70, 1996.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário*, pedagogia do descenso para o novo milênio. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e MACEDO, Elizabeth Fernandes. Currículos, políticas educacionais e globalização. In: PACHECO, José Augusto (Org.) *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto, 2000, p. 99-126.
- NIETZSCHE, Friedrich. O nascimento da tragédia no espírito da música. *Obras Escolhidas*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.
- SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SANTOS, Boaventura Sousa. *Construção multicultural da igualdade e da diferença*. Palestra no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. UFRJ, 1995.
- SANTOS, Boaventura Sousa. Por que é tão difícil construir uma crítica? A reinvenção da Teoria Crítica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 1999, 197-215.

SHÄFFER, Margareth. Subjetividade e enunciação. Perspectivas sobre o sujeito. *Educação e Realidade* 24 (1), 1999, 19-39.

SHAPIRO, Svi. O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à Pedagogia Crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 103-121.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*, uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teorias do currículo*, uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Dr. Nietzsche, curricularista com uma pequena ajuda do professor Deleuze (2001). ANPEd [On-Line] [http:// www.anped.ogr.br](http://www.anped.ogr.br) 13/12/2001.

Recebido: 3-12-04

Aprovado: 16-5-05

ANEXOS

QUADRO I INDICADORES DA FUNÇÃO ENUNCIATIVA

| Região discursiva Sujeito enunciador | MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES | | TRANSMANUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO | | POLÍTICA EDUCACIONAL | | ACADEMICO EDUCACIONAL | |
|---|---|--|--|--|---|--|-----------------------|--|
| | CEAAL | MST | UNESCO | MEC | CNE | ANPED | | |
| JUSTIFICAÇÃO DISCURSIVA | Exclusão social; democracias frágeis e restritas; Hegemonia do modelo neoliberal; Ingrência do FMI, BIRD, BID; tráfico de armas e de drogas; citação e apropriação tecnológica e científica pelo mercado; problemas ecológicos; Crise do Estado Nacional. | Injustiça social; Uso de Transgênicos; Neoliberalismo; Imperialismo e a poltica dos organismos internacionais a seu serviço como: o FMI, OMC, BIRD e a ALCA; | Mudanças Econômicas e tecnológicas atuais; Desequilíbrios nos fluxos de intercâmbio de bens culturais; Cultura da violência; Exclusão social e cultural; Precariedade do emprego. | Revolução tecnológica; Mudanças no mundo do trabalho; Economia mundializada; Crise ecológica; Exclusão do Conhecimento; Fracasso Escolar; Analfabetismo. | Dívida social; Visão preconceituosa do analfabeto; Ausência de escolarização. | Autoritarismo das políticas educativas; Avaliação centralizada como instrumento de regulação; Falta de compromisso com a educação infantil e educação de jovens e adultos; Ausência de políticas conciliatórias para a educação de todos os grupos étnicos e portadores de necessidades especiais; Aligeiramento da formação do professor; Uso indevido de instrumentos democráticos como as audiências públicas. | | |
| SISTEMA DE DIFERENCIAÇÃO | Crescimento econômico com justiça social; Desenvolvimento sustentável; Equidade e tolerância para construir a unidade na pluralidade; Democracia e governabilidade; Construção de identidades coletivas; desprivatizar a função pública; construção de partidos democráticos | Justiça social; Radicalidade democrática; Valores humanistas e socialistas; Projeto Popular para o Brasil; Revolução cultural; Combate a todas as formas de discriminação social e busca da participação igualitária da mulher. | Estudos prospectivos na área da educação ciência cultura e comunicação; Intercâmbio de conhecimentos; Atividade normativa de instrumentos internacionais e recomendações estatutárias; Cooperação técnica entre os Estados membros; Intercâmbio de informação especializada; Respeito Universal a Justiça Império da Lei, dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais; Edificar uma cultura da paz baseada na justiça, na tolerância, e no diálogo; Educação para toda vida. | Indutor de políticas públicas; Formação de Pessoas com valores e atitudes democráticas; Promotor da política educacional do país; Financiador de Políticas Públicas | Reconhecimento da riqueza cultural dos jovens e adultos não-escolarizados; Reparação da discriminação e desigualdade para com os negros, índios e seus descendentes; Reconhecimento das identidades pessoais e das diversidades coletivas | Universalização da educação básica; Universidade pública, gratuita e de qualidade social; Atendimento público com qualidade recursos compatíveis com autonomia nacional da pesquisa e da formação de pesquisadores; participação efetiva da sociedade nos processos de avaliação da educação pública brasileira; Exercício da liberdade acadêmica e científica; Apoio aos movimentos sociais do campo; Fórum de debates das questões científicas e políticas da área de Educação | | |

| | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| <p>ARTICULAÇÃO COM OUTRAS MARGENS DISCURSIVAS</p> | <p>La Alianza Social Continental; El Grito dos Excluídos; La Campaña Jubileu 2000; La Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, El Programa de Gestión Urbana de la ONU; ONGs; EICAE; UNESCO; UNICEF; OEI; Fórum Social Mundial; CREFAL La Asociación Alemana de Educación de Adultos.</p> | <p>Movimentos sociais; UNESCO; Universidades; Fórum Social Mundial; PT; CUT; CONTAG; PRONERA; CPT.</p> | <p>Parlamentos; Governos; ONGs Escolas; Movimentos Sociais; Instituições financeiras.</p> | <p>Universidades; Estados; Municipios Instituições da Sociedade Civil; Escolas; ONGs; Organismos Internacionais de Educação; Instituições Financeiras Internacionais (IBRD, BID)</p> | <p>Sistemas de ensino dos Estados dos Municípios e do Distrito Federal; MEC; ONGs; Universidades; Associações de Pesquisa; Movimentos Sociais de Educação</p> | <p>Universidades nacionais e internacionais; Instituições de Pesquisas; Movimentos Sociais; Associações Acadêmicas; Associações de Profissionais; Organismos financiadores da pesquisa Educacional a exemplo da CAPES e CNPq.</p> |
| <p>MATERIALIDADE DA PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DISCURSIVA</p> | <p>Redes Temáticas; Fóruns, Consórcios; Assembléias; Seminários; Investigações; Agendas; Projetos; Relatórios; Vídeos; Textos; Conferências eletrônicas; Página WEB.</p> | <p>Associações de produção; Cooperativas; Agroindústrias; Assentamentos Rurais; Escolas; Processos de Ocupação de Terras, de áreas de agroindústria; de prédios públicos; Músicas; Fotos; Revista Sem Terra; Jornal Sem Terra; Livros; Passealhas; Símbolos registrados em bandeiras, bonês, cartazes, faixas, etc.</p> | <p>Conferências Internacionais; Investigações; Programas de Capacitação; Comissões Nacionais; Consultorias e assistência técnica; Relações Oficiais com ONGs; Escolas Associadas; Clubes UNESCO; Delegações; Agendas; Sites; Livros; Documentos; Financiamento de projetos; Agente avaliador.</p> | <p>Parâmetros Curriculares Nacionais; Livros Didáticos; Vídeos Educativos; Relatórios Bibliotecas; Televisão; Rádio; Agente financeiro; Agente avaliador; Jornais; Sites; Propaganda; Programas de capacitação.</p> | <p>Seminários; Pareceres; Leis; Diretrizes Curriculares; Audiências Públicas Teleconferências.</p> | <p>Reuniões Científicas; Seminários; Congressos; Grupos de Estudos; Grupos de Trabalho; Fóruns de Coordenação dos Programas de Pós-Graduação; Manifestos; Concursos; Avaliações de periódicos; Publicações de Revistas Científicas; Obras por meio magnéticos; Audiovisuais; Pareceres; Sites; Concursos.</p> |

QUADRO II IDENTIDADE EDUCATIVA FACE À MULTICULTURALIDADE

| Região discursiva/ Sujeito enunciador | MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES | | | TRANSNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO | | POLÍTICA EDUCACIONAL | | | ACADÊMICO EDUCACIONAL | | |
|---|---|---|---|---|---|--|--|--|---|--|--|
| | CEAAL | MST | UNESCO | MEC | CNE | G1 | G2 | G3 | GE | | |
| CURRÍCULO | <p>Conhecimentos para o desenvolvimento do mundo do trabalho, para o exercício dos direitos e obrigações da cidadania.</p> <p>para perspectiva de gênero, para as experiências, para as questões de âmbito locais e para o diálogo entre saberes.</p> | <p>Prática social como base do processo formativo; Articulação entre saberes populares e científicos; Temáticas Geradoras;</p> <p>Combinação entre processos pedagógicos coletivos/ individuais.</p> | <p>Língua materna; Saber tradicional e autônomo;</p> <p>Saber oral; Saberes de diferentes culturas;</p> <p>Métodos inovadores (tecnologias interativas i métodos inclusivos);</p> <p>Articular experiência de trabalho e formação; participação do aluno na elaboração de materiais; utilização dos idiomas locais; do saber autônomo e de tecnologias adequadas.</p> | <p>Conhecimento produção social; relevância dos saberes do quotidiano; e valorização do conhecimento científico abstrato.</p> <p>Partir dos conhecimentos, crenças e valores dos alunos;</p> <p>Trabalhar os conteúdos de cultura e diversidade cultural relacionando o sentido dos atos humanos como frutos da convivência social.</p> | <p>Conhecimento bem social sim-bólico; Respeito a cultura baseada na oralidade.</p> <p>Considerar homogeneidades e heterogeneidades nos grupos de alunos.</p> | <p>Conhecimento social e cultural.</p> <p>Criação e reconstrução da própria cultura;</p> <p>Problemática da cultura a partir dos contactos interétnicos.</p> | <p>Diálogo das diferenças nas práticas educacionais e de formação docente.</p> | <p>Conhecimento resulta da relação entre a lógica sagrada (ritual escolar) e lógica profana vinculada a experiência do sujeito social.</p> <p>Problematicar as relações de poder entre os saberes.</p> | <p>Relação entre conhecimentos prévios e o escolar.</p> <p>Negociação de significados;</p> <p>Diálogo cultural.</p> | | |
| PROPOSIÇÃO FACE A DIVERSIDADE CULTURAL | <p>Aprofundar uma perspectiva de educação intercultural para América Latina como afirmação da multiculturalidade e da dignidade humana e como uma perspectiva de emancipação.</p> | <p>Educação com/para valores humanistas e socialistas com vista a busca da igualdade combinada com o respeito as diferenças de classe e as diferenças culturais de raça, gênero e estilo pessoal.</p> | <p>Educação intercultural para fomentar a aprendizagem entre e sobre diferentes culturas em apoio à paz, aos direitos humanos, democracia, justiça, liberdade e coexistência com a diversidade.</p> | <p>Conhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira;</p> <p>respeito as diferenças de gênero, geração, raça e credo; fomento de atitudes de não-discriminação.</p> | <p>Propiciar: um patamar igualitário de formação; restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito da educação.</p> | <p>Relação intercultural de respeito, autonomia e diplomacia (em relação aos povos indígenas); Enfase na autonomia e protagonismo indígena.</p> | <p>Projetos emancipatórios de formação docente, de construção identitária na direção da sensibilidade às diferenças e da valorização da cidadania multicultural e híbrida;</p> <p>Examinar como nós próprios construímos nosso discurso multicultural.</p> | <p>Resaltar as marcas centrais do conhecimento da escola;</p> <p>Relevância das práticas sociais dos grupos em que se está atuando.</p> | <p>Estabelecer diálogos culturais.</p> | | |

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|---|---|--|--|---|--|
| <p>EDUCAÇÃO</p> | <p>Educação Popular ação cultural pedagógica e política; processo social emancipatório. Educação de jovens e adultos – educação permanente, ao longo de toda a vida.</p> | <p>Educação para transformação social, para o trabalho e cooperação, para as várias dimensões da pessoa humana e como processo permanente de formação e de transformação humana.</p> | <p>Educação de adultos é a chave para o século XXI. Educação de Adultos o conjunto de processos de aprendizagem formal ou não cujos adultos desenvolvem suas capacidades.</p> | <p>Identidade primeira com os preceitos da Educação Popular: Educação como condição para o acesso a cultura letrada e que possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.</p> | <p>Função reparadora Função qualificadora Função equalizadora Educação de Jovens e Adultos; Educação Permanente</p> | <p>Educação como processo de construção da autonomia</p> | <p>Educação para humanização</p> | <p>Educação Popular (discurso na perspectiva pós-moderna)</p> | <p>Desenvolvimento de identidades plurais</p> |
| <p>CAMPO TEÓRICO ESPECÍFICO ASSOCIADO</p> | <p>Pedagogia da Esperança (Paulo Freire)</p> | <p>Pedagogia soviética (Makarenko); Pedagogia da Esperança (Paulo Freire)</p> | <p>Educação para Paz, Pedagogia da Esperança (Paulo Freire).</p> | <p>Educação Popular (Paulo Freire); Psicologia Soviética (Vigotsky, Luria, Leontiev).</p> | <p>História da Educação Educação popular.</p> | <p>Educação indígena</p> | <p>Perspectiva Intercultural Crítica; Multiculturalismo Crítico pós-modernizado; Estudos multiculturais pós-coloniais.</p> | <p>Etnomatemática Didáticas Específicas; Matemática Popular; Pedagogia da Esperança (Paulo Freire).</p> | <p>Psicologia Popular; Psicologia Cognitiva; Interculturalismo Crítico Pedagogia da Esperança.</p> |

GT 1 – Movimentos Sociais de Educação; GT 2 – Currículo; GT 3 – Educação Popular; GE – Grupo de Estudos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

QUADRO III REGULARIDADES ENUNCIATIVAS

HOMOGENEIDADES ENUNCIATIVAS

OPOSIÇÕES INTRÍNSECAS

(aquelas que se desenrolam na própria formação discursiva)

| Enunciados Reitores | Derivação Enunciativa | Divergência nas modalidades | Incompatibilidade de Conceitos | Exclusão de opções teóricas |
|--|---|---|--|--|
| <p>Enunciados vinculados à teorização crítica: Educação Popular/ Centralidade aos sujeitos/ Transformação da realidade Reconhecimento da diversidade cultural como uma realidade no Brasil; Materialidade repetível (textos, livros, sites, congressos, seminários, mídia em geral, aulas) Os processos educativos (o currículo) como um lugar para tratar a diversidade cultural tendo em vista os processos de humanização, emancipação e construção do sujeito individual e coletivo.</p> | <p>Educação Multicultural Educação Intercultural Novos Atores Sociais Produção dos sujeitos: sujeito cidadão; sujeito coletivo; Discurso feminista; Discurso ecológico; Discurso Gay;</p> | <p>Diálogo entre saberes x hierarquização de saberes / Substituição de saberes Processos de emancipação x processos de regulação Atividades emancipadoras x atividades reguladoras</p> | <p>Direitos Humanos Universalis x Respeitos as culturas singulares; Diversidade Cultural X Diferença Cultural Educação de classe x Educação para Paz Hierarquização dos saberes</p> | <p>Humanismo Liberal x Humanismo neomarxista</p> |

QUADRO IV REGRAS DO DISCURSO PELA INTERCULTURALIDADE

| REGRA ATRIBUIÇÃO DE OBJECTOS DE SABER DO DISCURSO PELA INTERCULTURALIDADE | | REGRA DE DISTRIBUIÇÃO DOS MODOS DE ENUNCIACÃO DO DISCURSO PELA INTERCULTURALIDADE | | REGRA DE NEGOCIAÇÃO ENTRE AS MÚLTIPLAS FORMAS DE EXPRESSÃO DA MULTICULTURALIDADE | | REGRA DE AFIiliaÇÃO TEÓRICA DA FORMAÇÃO DISCURSIVA PELA INTERCULTURALIDADE | | REGRA DE NORMALIZAÇÃO DE IDENTIDADE CULTURAIS | | | | |
|--|---|---|--|--|---|--|---|--|---|---|--------------------------------------|--|
| Campo de emergência | Instâncias de delimitação | Grades de especificação | Status de quem fala | Lugar institucional | Posição do sujeito | Formas de sucessão | Formas de coexistência | Procedimentos de intervenção | Pontos de difração | Economia da constelação discursiva | Técnicas de si | Tecnologias de classificação/divisão e ferramentas pedagógicas |
| Relações coloniais; Relações familiares; Relações de trabalho; Relações pedagógicas; Movimentos sociais; | Ciências Humanas; Antropologia; Psicologia; Sociologia; Pedagogia | Corpo; Língua; Vida social e cultural. | Intelectual; Assessor Educador social; Especialista; pesquisador; Professor. | Organização governamental; Centros de pesquisa; Agências internacionais; Organismos estatais; associações científicas, escolas, universidades; sindicatos. | Teórico; formador do educador; Professor. | Definição do objeto prioritário em relação às dimensões de classe, raça, gênero, etnia, sexualidade, geração, religião, identidade, deficiência. | Pedagogia freireana; Psicologia cognitiva; Didáticas específicas; Etnociências; Etnomatemática; | Técnicas de reescrita dos textos das conferências internacionais; Do currículo nacional; | Mesma regra de formação com afiliação teórica diferente | Aplicação em um campo específico_ campo da educação; texto pedagógico | Auto-avaliação; Narrativas sobre si. | Os contáctos; as situações didáticas; Observação e classificação dos saberes; Vigilância; Elaboração de novos saberes; Processos de avaliação. |

QUADRO V MODOS DE APLICAÇÃO DAS REGRAS DO DISCURSO PELA INTERCULTURALIDADE

| REGRA DE IMANÊNCIA | REGRA DE VARIÇÕES CONTÍNUAS | REGRA DE DUPLO CONDICIONAMENTO | REGRA DE POLIVALENCIA TÁCTICA |
|---|--|--|--|
| <p>Centros locais de poder onde os atores sociais estabelecem as relações de saber/poder /ser:</p> <p>A aula [professor(a) e aluno(a)], a passeata, o comício (lideranças política e militância), o circuito de cultura [coordenador(a) e aluno(a)] a assembleia (lideranças política, intelectual e militância), o congresso, o seminário [intelectuais e educadores (as)]; as conferências internacionais, teleconferências [consultores (as) e intelectuais, educadores (as) e especialistas], associações científicas, congressos, simpósios (pesquisadores e educadores), universidades [professores(as), pesquisadores(as), intelectuais, especialista e alunos(as)].</p> | <p>Modificações nas relações de poder: Sistema de relações múltiplas que envolvem: competência política, competência acadêmica, competência pedagógica</p> | <p>Esquema de modificações inseridos numa estratégia de conjunto a nível macro: Suporte para as práticas económicas e políticas no âmbito das globalizações.</p> | <p>Reflete a multiplicidade de elementos discursivos que podem funcionar em estratégias diversas:</p> <p>Processos de discriminação concomitantes com as práticas discursivas de resistência</p> <p>Lutas culturais</p> <p>Efeitos duplos de poder</p> |

(Quadro desenvolvido a partir das prescrições desenvolvidas por Foucault (1994))

QUADRO VI EIXOS DA FORMAÇÃO DISCURSIVA

| Eixos | Região discursiva | MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES | TRANSMACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO | POLÍTICA EDUCACIONAL | ACADÊMICO EDUCACIONAL |
|---|---|---|---|--|-----------------------|
| EIXO SOCIOPOLÍTICO (RACIONALIDADE ÉTICA E POLÍTICA) | Democracia Radical/ Gestão democrática/ Estado Democrático/ Educação Intercultural pautada nos Direitos Humanos | Democracia e Direitos Humanos ligados para uma educação para paz, para cidadania e democracia | Democracia e Direitos Humanos | Democracia com justiça social/ Aperfeiçoamento da democracia | |
| EIXO EPISTEMOLÓGICO (RACIONALIDADE QUE EXPRESSA COMO A CULTURA É USADA PARA TRANSFORMAR NOSSA COMPREENSÃO, EXPLICAÇÃO E MODELOS TEÓRICOS DO MUNDO) | Caráter histórico e multicultural do conhecimento; Paradigma Civilizatório Incluinte (para uma globalização humanizante; Acento humanista marxista freireano; Acento pós-moderno na versão de Boaventura Santos; Processo de Humanização dos indivíduos | O conhecimento na perspectiva dos quatro pilares do relatório de Jacques Delors e tal na "sociedade do conhecimento"; Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser; Teorização freireana e discurso feminista | Articulação entre conhecimentos articulados com as questões colocadas na perspectiva do discurso da UNESCO Perspectiva freireana de conhecimento e cultura | Teorização crítica com enfoques: a) Pós-colonialistas nas versões de McLaren e Bhabha; b) Discurso marxista com matizes feministas e pós-modernos c) Etnomatemática , etnociências A cultura como um campo de conflito e luta Articulação entre conhecimentos | |
| EIXO PEDAGÓGICO | Pedagogia Freireana/Pedagogia intercultural | Pedagogia da esperança | Pedagogia da esperança | Pedagogia da esperança Pedagogia Problematicadora Pedagogia Intercultural | |

| QUADRO VII A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NA PERSPECTIVA DO DISCURSO INTERCULTURAL - TECNOLOGIAS CURRICULARES | | | |
|--|------------------------------------|--|--|
| OS OBJECTOS | PROJECTO INTERCULTURAL | TÉCNICAS DE PODER | TÉCNICAS DE SI |
| Alteridades relativas a: género, classe, raça, geração, etnia, sexualidade | Educação humanizante Intercultural | Levantamento do universo vocabular Temas geradores Círculos de cultura Observação e classificação | Narrativas pessoais Histórias de vida Histórias de costumes Auto-avaliação Autonomia Cidadão multicultural Híbrido Mestiço Sujeito coletivo; Sujeito cidadão; Sujeito solidário; Sujeito multicultural; |

QUADRO VIII CENÁRIO CONTEMPORÂNEO AO DISCURSO PELA INTERCULTURALIDADE NO DISCURSO CURRICULAR DA EJA

| Cenário | Região discursiva | MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES | TRANSMINACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO | POLÍTICA EDUCACIONAL | ACADÊMICO EDUCACIONAL |
|---|--|--|---|---|-----------------------|
| POLÍTICO ECONÔMICO | <p>Hegemonia do pensamento neoliberal</p> <p>Violência das guerras/ tráfico de armas</p> <p>Relações de poder na ONU concentrada nos países produtores de armas</p> <p>Exclusão social</p> <p>Violência</p> <p>Injustiças sociais</p> <p>Possibilidades de convivência social e humana,</p> <p>Preocupação ambiental;</p> <p>Avanço tecnológico e das comunicações</p> <p>Economia de mercado</p> <p>Concentração de riquezas</p> <p>Desemprego</p> <p>Hegemonia dos grandes monopólios</p> <p>Especulação financeira.</p> | <p>Sociedade fundada na informação e conhecimento</p> <p>Tensão entre os grupos sociais e culturais</p> <p>Mundialização dos sistemas econômicos</p> <p>Desemprego</p> | <p>Desigualdades sociais</p> <p>Revolução tecnológica;</p> <p>Mudanças nas formas de trabalho;</p> <p>Economia mundializada;</p> <p>Diminuição dos postos de trabalho;</p> <p>Auto-emprego;</p> <p>Organização de microempresas;</p> <p>Mercado informal;</p> | <p>Problemas de analfabetismo e de pouca escolaridade;</p> <p>tensão entre processos de globalização e movimentos de afirmação cultural</p> <p>Novas tecnologias</p> <p>Mudanças nos meios de comunicação</p> | |
| DEMOGRÁFICO | <p>Excluídos /incluídos</p> <p>Maior número de Desempregados</p> | <p>Excluído/Incluído</p> <p>Desempregados</p> <p>Mobilização das populações - imigrações</p> | <p>Trabalhadores informais</p> <p>Desempregados</p> | <p>Cidadãos multiculturais</p> | |
| CULTURAL | <p>Tecnologias da comunicação e informação;</p> <p>Globalização da cultura</p> <p>Publicização do privado</p> | <p>Tecnologias da comunicação e informação;</p> <p>Globalização da cultura</p> | <p>Tecnologias da comunicação e informação;</p> <p>Globalização da cultura</p> | <p>Tecnologias da comunicação e informação;</p> <p>Globalização da cultura</p> | |
| IMPLICAÇÕES NO DISCURSO CURRICULAR | <p>Inclusão de saberes sobre o funcionamento do mercado e dos processos produtivos</p> <p>Desenvolver experiências de trabalho com geração de renda, para se entender as regras de funcionamento do mercado.</p> | <p>Novas exigências e saberes para inclusão na sociedade do conhecimento</p> <p>Diálogo cultural para saber conviver</p> | <p>Saberes para o mercado de trabalho;</p> <p>Universalização de ensino fundamental e médio;</p> <p>Conhecimentos avançados;</p> <p>Conhecimentos para vida cidadã e para o mundo do trabalho</p> | <p>Novas exigências de saberes</p> | |

QUADRO IX RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DISCURSIVA E OS DOMÍNIOS NÃO DISCURSIVOS

SÍNTESE SOBRE O CENÁRIO

NOVOS CAMPOS DE DEMARCAÇÃO DOS OBJECTOS DO DISCURSO PELA INTERCULTURALIDADE

NOVAS FORMAS DE ENUNCIACÃO DO DISCURSO PELA INTERCULTURALIDADE

GLOBALIZAÇÃO PREPONDERANTE

Intensificação dos processos de globalização económica sob a hegemonia de grandes monopolios
 Exclusão social;
 Implementação da sociedade do conhecimento
 Intensificação da competitividade no mercado de trabalho
 Intensificação da sociedade de consumo
 Revolução tecnológica e informacional.
 Fascismo societário
 Imperialismo nas relações internacionais

As relações neocoloniais entre países
 A intensificação dos processos de exclusão dos não-escolarizados
 A emergência dos imigrantes como fenómeno demográfico da intensificação da economia globalizada
 O mercado da inclusão

A legislação por ações de afirmação cultural
 O mercado
 A mass media

MOVIMENTOS ANTI-GLOBALIZAÇÃO

Lutas políticas contra os processos de globalização:
 Fórum social mundial
 Coalizão internacional de oprimidos e excluídos ou ofendidos em sua condição racial, sexual e social
 Organizações económicas em redes
 Utilização dos meios informáticos para articulação das lutas políticas
 Sistematização e divulgação de formas alternativas de produção nos diversos domínios

Inclusão social
 Lutas indentitárias
 Afirmção de raça, hibridismo e mestiçagem

Fórum social mundial
 Redes de economia solidária
 Redes de movimentos sociais multiculturais