

# **Diversidade cultural e igualdade humana: uma nova classificação de perspectivas interculturais**

## **Cultural diversity and human equality: a new classification of intercultural perspectives**

**Gracia Maria Clérico**

Universidad Nacional del Litoral  
Argentina

**Roberta Vasconcelos Leite**

**Yuri Elias Gaspar**

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Brasil

### **Resumo**

Desafios da convivência entre culturas mobilizaram a proposição de diferentes correntes teóricas e modelos de organização social e de educação desde o início do século XX. As classificações formuladas para categorizar tais correntes em geral enfatizam as diferentes posições ante a diversidade cultural apenas. Neste trabalho, objetivamos propor uma classificação que considere também posicionamentos sobre a igualdade humana. Realizamos revisão bibliográfica de tipo narrativa para analisar condições de surgimento e fundamentos filosóficos de três das principais perspectivas interculturais formuladas no último século: assimilacionismo, multiculturalismo e interculturalismo. A partir dessa análise, aplicamos a nova classificação e podemos compreender as três perspectivas como pertencentes ao projeto da modernidade e da pós-modernidade, destacar riscos da polarização de posições e explicitar a complexidade das profundas transformações sociais e educacionais necessárias para que se consolidem as almejadas experiências de interculturalidade. Concluímos que a nova classificação proposta pode fomentar discussões ao considerar desafios históricos a que cada perspectiva busca responder, valorizando suas contribuições próprias.

**Palavras-chave:** diversidade cultural; igualdade humana; assimilacionismo; multiculturalismo; interculturalismo.

### **Abstract**

Challenges of coexistence among cultures have mobilized the proposition of different theoretical currents and models of social organization and education since the beginning of the 20th century. The classifications formulated to categorize such currents in general emphasize the different positions in relation to cultural diversity only. In this paper, we intend to propose a classification that also considers positions on human equality. We carried out a narrative-type bibliographic review to analyze conditions of emergence and philosophical foundations of three of the main intercultural perspectives formulated in the last century: assimilationism, multiculturalism and interculturalism. From this analysis, we applied the new classification and we



could understand the three perspectives as belonging to the project of modernity and post-modernity, highlight risks of polarization of positions and explain the complexity of the profound social and educational transformations necessary to consolidate the desired intercultural experiences. We conclude that the proposed new classification may foster discussions by considering historical challenges to which each perspective seeks to respond, valuing their own contributions.

**Keywords:** cultural diversity; human equality; assimilationism; multiculturalism; interculturalism.

Hodiernamente, a inquietação quanto à necessidade de conviver cotidianamente com a alteridade cultural se exacerba. A alteridade se faz cada vez mais presente quer através de minorias autóctones (como grupos indígenas) ou estrangeiras (imigrantes, refugiados, asilados) e nos questiona se conseguiremos viver juntos (Touraine, 1999), se conseguiremos educar conjuntamente crianças e adolescentes provenientes de culturas cujas diferenças em certos momentos revelam antagonismos aparentemente insolúveis. Como instruir membros de uma sociedade étnica diversificada? É necessário promover a homogeneidade social? Qual lugar deve ser atribuído a grupos culturalmente distintos? (Malgesini & Giménez, 2000).

Essas questões são abordadas e sistematizadas em múltiplas posições ao longo do último século, ancoradas em diferentes filosofias e modelos de organização social, ainda que estas posições não necessariamente enfrentem a totalidade das nuances nelas implícitas. No âmbito da educação, à complexidade própria do fenômeno intercultural é acrescentada a complexidade do processo educativo, e ambos se encontram atravessados por múltiplos fatores. No dia a dia das escolas, dilemas filosóficos e epistemológicos sobre como conceber e lidar com a alteridade se encarnam em situações que exigem posicionamentos e tomadas de decisão. Nesse cenário, entendemos que se faz necessário encontrar uma direção adequada que permita, como bem sintetiza Botturi (2008), “evitar a alternativa entre um universalismo apriorista e formal e um particularismo da diferença sem princípio de unidade e relativista, os quais repartem o campo de modo estéril” (p. 81).

Temos o propósito de sugerir uma visão alternativa a tais posições dicotômicas. A partir de nossa trajetória de pesquisas em psicologia sobre fenômenos culturais, reconhecemos que a educação pode se abrir ao desafio de abarcar de modo integrado a igualdade humana e a diversidade cultural (Gaspar, 2014), dimensões que se manifestam com nitidez na experiência escolar de crianças migrantes (Clérico, 2014; Leite, 2016). Abarcá-las não significa

homologá-las, mas sim reconhecer sua originalidade sem anular as exigências constitutivas que constituem a riqueza do ser humano e que se expressam em cada cultura como novidade que propaga essa riqueza na história.

No presente trabalho, apresentamos como essa hipótese pode ser aplicada ao estudo crítico e histórico das perspectivas que tematizam a questão intercultural, particularmente na educação.<sup>1</sup> Com vistas a avaliar os alcances da consideração integrada da igualdade humana e da diversidade cultural como chave para o trabalho pedagógico, particularmente em contextos de interculturalidade, analisamos as três principais perspectivas interculturais formuladas ao longo dos séculos XX e XXI: o assimilacionismo, o multiculturalismo e o interculturalismo. Buscando reconhecer o lugar atribuído à diversidade cultural e à igualdade humana, propomos como modelo de análise um novo esquema de classificação que considera como critério o lugar atribuído a ambas dimensões de análise. Sabendo que é impossível esgotar o tema dada a ampla variedade de bibliografia em circulação, foi realizada uma seleção de alguns dos autores mais relevantes, os quais foram avaliados à luz do modelo de análise proposto.

Como prelúdio a esse percurso, iniciamos com uma aproximação aos critérios que orientam as distintas classificações que categorizam as referidas abordagens. Estas constituem um indício das tentativas de oferecer respostas à necessidade cada vez mais premente de sistematizar de algum modo a multiplicidade de perspectivas, modelos e programas existentes. Sua existência é responsável pela ampla gama de explicações teóricas e possibilidades práticas que existem para responder ao desafio representado pela presença de populações culturalmente heterogêneas.

É necessário ressaltar que a busca por autores que representam cada abordagem se mostrou extremamente difícil, dada a complexidade disciplinar e interdisciplinar deste campo de estudo e a proliferação de bibliografia sobre o assunto. Por sua vez, cada abordagem está ligada a várias teorias pedagógicas, sociológicas e filosóficas que a sustentam, por isso foi necessário decidir para cada caso que tipo de contribuições priorizar. O critério para essa seleção foi o maior alcance de cada teoria nas obras consultadas, isto é, elegemos os autores mais citados na bibliografia a que tivemos acesso. Por essa razão este estudo tem caráter de revisão bibliográfica de tipo narrativa.

Para entender esta situação, é necessário ressaltar que a educação multicultural e a educação intercultural “não nasceram como construções de uma

---

<sup>1</sup> Trata-se de desdobramento de parte da pesquisa de doutorado da primeira autora (Clérico, 2014).



determinada teoria nem foram traduzidas para um modelo teórico específico de intervenção educativa” (Muñoz Sedano, 1999, p. 205). Elas vieram, em vez disso, do interesse em responder ao antigo problema das relações entre os povos, questão central também para a psicologia. Desta forma, a análise da posição assumida pelos autores selecionados, considerando os desafios históricos a que cada um busca responder, permitirá oferecer algumas pistas sobre a perspectiva que eles sustentam, sem a intenção de generalizar ou esgotar o panorama complexo de teorias e práticas existentes. Esperamos que as reflexões apresentadas também se constituam como contribuições à teoria e prática psicológicas que fornecem subsídios à educação em contextos de encontros culturais.

## 1. Classificações de abordagens multiculturais

### 1.1. Critérios utilizados nas classificações atuais

É necessário começar destacando que os autores que tratam da questão propõem diferentes tipos de classificações para resumir de maneira sintética as várias abordagens e programas multi e interculturais<sup>2</sup> (Muñoz Sedano, 1999). De acordo com o levantamento bibliográfico realizado, pode-se afirmar que os critérios utilizados pelos autores variam, o que implica a formulação de diferentes tipologias. Claramente identifica-se a adoção de tipologias baseadas na finalidade, nas políticas educativas e na concepção de cultura de cada enfoque.

O primeiro critério é utilizado por Margarita Bartolomé (1997), que reconhece quatro abordagens ou perspectivas de acordo com suas finalidades. Como pode ser visto na tabela a seguir, elas são diferenciadas com base no tipo de avaliação atribuída à cultura:

*Quadro 1: classificação das abordagens multiculturais segundo sua finalidade (Bartolomé, 1997).*

<b>Critério</b>	<b>Abordagens</b>	<b>Modelos</b>	<b>Representantes</b>
-----------------	-------------------	----------------	-----------------------

<sup>2</sup> Margarita Bartolomé (1997) faz uma distinção entre abordagens, modelos e programas. O critério fundamental para classificar os modelos é seu objetivo final. Os modelos diferem entre si nas estratégias que usam para atingir um objetivo. Alguns modelos podem ser muito semelhantes em algumas estratégias, mas diferentes em sua finalidade. Diferentes modelos podem pertencer à mesma abordagem (Muñoz Sedano, 1999). Para os fins deste trabalho, as palavras “abordagem”, “perspectiva” e “posição” serão consideradas como sinônimos, por um lado, e “modelos” e “programas”, por outro.



Finalidade	Manter a cultura hegemônica do país anfitrião	Assimilacionista	
		Compensatório	
		Segregacionista	
	Reconhecer a existência de uma sociedade multicultural	De currículo multicultural	Edwards (1979)
		De pluralismo cultural	
		De competências multiculturais	Gibson (1976)
		De orientação multicultural	Pederson (1991)
	Fomentar a solidariedade e reciprocidade entre culturas	Educação intercultural	Escribano (1993)
		Modelo holístico	Banks (1986, 1989, 1991)
	Denunciar a injustiça provocada pela assimetria cultural e lutar contra ela	Modelo de educação antirracista	Alegret Giroux (1992, 1991, 1992)

As quatro abordagens diferenciadas são: manter a cultura hegemônica de uma determinada sociedade, reconhecer a existência de uma sociedade multicultural, fomentar a solidariedade e a reciprocidade entre culturas, denunciar a injustiça causada pela assimetria cultural e combatê-la. A primeira abordagem inclui modelos assimilacionista, compensatório e segregacionista. A segunda compreende o modelo do currículo multicultural, o do pluralismo cultural, o das competências multiculturais e o da orientação multicultural. A terceira abordagem incorpora o modelo de educação intercultural e o modelo holístico. O último refere-se ao modelo de educação antirracista como um distintivo da abordagem social crítica que tende a uma libertação e uma conquista de direitos negados às minorias.

O segundo critério é sustentado por Muñoz Sedano (1999), que propõe uma classificação de programas multiculturais tomando como eixo de análise as políticas educacionais que os orientam. Na figura a seguir essa proposta pode ser apreciada:

*Quadro 2: classificação dos programas multiculturais segundo as políticas educativas (Muñoz Sedano, 1999).*

<b>Política Educativa</b>	<b>Tipos de Programas</b>
Primero grupo: Programas dirigidos	Assimilacionista



por políticas educativas conservadoras	Diferenças genéticas
Segundo grupo: Programas dirigidos por políticas educativas neoliberais e socialdemocratas	Educação compensatória
	Bicultural e bilíngue
	Aditividade étnica
	Desenvolvimento do autoconceito
	Educação não racista
	Pluralismo cultural
	Desenvolvimento de competências multiculturais
	Modelo de integração pluralista
	Educação para a construção europeia
Terceiro grupo: Programas promovidos do ponto de vista do paradigma crítico-reflexivo	Educação antirracistas

O autor diferencia esses programas em três grupos diferentes, tendo como critério o caráter das políticas educacionais em que se sustentam: conservadoras, neoliberais e socialdemocratas, ou paradigma crítico-reflexivo.

Além das diferenças em relação ao critério de classificação utilizado, outra distinção é considerada em relação ao primeiro autor. Assim, Muñoz Sedano e Menchén Bellon (2002) propõem incluir o programa de educação antirracista no marco do modelo intercultural e não como uma alternativa diferente, como colocou Bartolomé (1997) no campo da perspectiva social crítica. É possível que essa mudança seja uma indicação da relação de proximidade que é gerada entre diversas perspectivas, percebendo que seus limites não são tão fixos. Vários autores que se referem à educação intercultural apoiam suas propostas na abordagem social crítica da educação (por exemplo, Juliano, 1993). Muñoz Sedano (1999) caracteriza o interculturalismo como uma "tentativa de superar preconceitos e estereótipos criados por um etnocentrismo excessivo e histórias de segregação, marginalização e desprezo de certos grupos sociais" (p. 239).

O terceiro critério se encontra em García Castaño, Pulido Moyano e Montes del Castillo (1997), que argumentam que em cada modelo de educação multicultural existe uma certa noção de cultura.

*Quadro 3: classificação das abordagens multiculturais segundo sua noção de cultura (García Castaño, Pulido e Montes del Castillo, 1997).*

<b>Abordagem</b>	<b>Modelo</b>	<b>Classificação de outros autores</b>
------------------	---------------	--



Educar para igualar	Assimilação cultural	
Compreensão cultural	Conhecimento das diferenças	- "Relações Humanas" (Sleeter & Grant). - Paradigmas "aditivo étnico", "autoconceito" e "racismo" (Banks)
Preservar e estender o pluralismo	Pluralismo cultural	- "Educação multicultural" (Sleeter & Grant). - Paradigmas "pluralismo cultural" e "diferença cultural" (Banks)
Competência em duas culturas	Educação bicultural	- "Linguagem" (Banks) - "Estudos sobre grupos concretos" (Sleeter & Grant)
A educação como transformação	Educação multicultural e de reconstrução social	- Modelo pluralista (Gibson) - A "educação multicultural como reconstrucionista social" (Sleeter & Grant) - O paradigma "radical" (Banks) - Modelo de fortalecimento ( <i>empowerment model</i> ) (Delgado-Gaitán, 1992)
Explicitação das influências ideológicas	Educação antirracista	

Os autores fazem uma descrição das abordagens considerando as correspondências entre os modelos identificados por Gibson e aqueles que outros autores descreveram em diferentes tipologias, especificamente Banks e Sleeter e Grant. Sua novidade está no olhar crítico do lugar atribuído à cultura que fundamenta as diferentes maneiras de entender o que significa "multicultural".

Entre as posições que buscam equalizar as oportunidades educacionais para estudantes culturalmente diferentes, incluem o modelo de assimilação cultural. Trata-se de projetar sistemas de compensação educacional por meio dos quais o "diferente" possa atingir com certa rapidez um patamar que lhe permita competir na cultura dominante, cabendo à escola facilitar o "trânsito" de uma cultura à outra.

A segunda abordagem, que visa à compreensão cultural, está comprometida com uma educação que promove o conhecimento das diferenças culturais, tentando preparar todos os alunos para viverem harmoniosamente em



uma sociedade multiétnica. Proposto como conteúdo curricular, multiculturalismo significaria ensinar a reconhecer as diferenças e as semelhanças entre os diferentes grupos culturais.

A terceira maneira de entender a educação multicultural busca preservar e ampliar o pluralismo cultural para manter a diversidade, em oposição às posições assimilacionistas. Isso significa favorecer a interação entre os grupos e oferecer a todos as mesmas oportunidades.

Outra opção é a educação bicultural, segundo a qual a educação multicultural visa formar sujeitos competentes em duas culturas diferentes, enfatizando o valor do conhecimento da língua. Procura promover o conhecimento da cultura nativa, enquanto a cultura dominante é proposta como alternativa ou segunda cultura.

A quinta abordagem entende a educação como transformação, destacando como a educação multicultural pode promover a reconstrução social. As minorias são estimuladas a se conscientizar de suas condições socioeconômicas, sendo capacitadas a implementar ações sociais baseadas em uma compreensão crítica da realidade.

A educação antirracista é uma abordagem mais radical, que procura explicitar as influências ideológicas, a fim de evitar a transmissão do racismo nos processos educacionais. Apoiada em uma análise de classes de inspiração marxista, visa à eliminação da discriminação institucional, para que a escola se torne uma agência para a promoção da ação política. Ele representa uma mudança porque passa "de uma preocupação com as diferenças culturais à ênfase sobre como essas diferenças são usadas para abrigar a desigualdade" (Moodley, 1986, citado por García Castaño, Pulido & Montes del Castillo, 1997).

García Castaño, Pulido e Montes del Castillo (1997) argumentam que a educação multicultural pode ser incluída no campo da antropologia social aplicada sob os *corpora* teóricos, conceituais e analíticos desta disciplina. Ela pode ser usada para desenvolver processos de transmissão e aquisição de diversos repertórios culturais.

Eles oferecem princípios para construir uma educação multicultural baseada na antropologia, propondo que ela seja definida como o desenvolvimento da crítica cultural, com o objetivo de transmitir, promover e facilitar a compreensão crítica das culturas. Eles enfatizam que, sem o esclarecimento conceitual do que se entende por "cultura", é difícil entender o significado da educação multicultural.

As várias classificações são retomadas por estudos posteriores, que as recuperam com base em novos critérios. Tal é o caso, por exemplo, do já



mencionado Muñoz Sedano (1999), que adota os esquemas de Banks propostos como paradigmas e aqueles propostos por Mauviel. Isso pode ser considerado uma indicação da complexidade desse campo de estudo, bem como do progresso que está ocorrendo. Acrescenta-se a isso o fato de não se tratar de um campo de estudo estático, mas de permanente renovação teórica e metodológica.

Embora as classificações difiram nos critérios que adotam, parece possível reconhecer nelas um denominador comum: o interesse em distinguir as teorias e os modelos derivados delas com base no papel atribuído à diversidade. Isso é claramente reconhecido ao diferenciá-las em virtude de sua finalidade, classificação na qual as teorias são nomeadas com base no lugar atribuído à questão cultural. Mas também aparece explicitamente ao classificá-las com base em sua noção de cultura e de maneira mais implícita quando elas são classificadas com base nas políticas educacionais que sustentam.

## **1.2. Rumo a uma nova modalidade de classificação para abordagens de educação intercultural**

Sendo possível reconhecer que já existem várias tipologias sobre educação no campo das questões interculturais, o interesse deste trabalho é oferecer uma nova modalidade de classificação baseada no lugar atribuído à igualdade humana e à diversidade cultural. Isso pode constituir-se como contribuição ao classificar as posições em relação a esse campo de estudo. Embora seja necessário levar em conta o lugar atribuído à diversidade cultural, assim como fazem as várias tipologias apresentadas, não se pode esquecer que também é importante reconhecer como diferentes abordagens se posicionam em relação à questão da condição compartilhada por todos os seres humanos. O esquecimento dessa dimensão nas classificações existentes parece ser tributário de um olhar voltado principalmente à questão da diversidade cultural.

Em contrapartida, Botturi (2008) afirma que a interpretação que se dá ao universalismo é o que regula as distintas abordagens ante o fenômeno multicultural. Para este autor, a posição com relação ao reconhecimento dos valores universais pode ser considerada como critério de diferenciação das abordagens teóricas e das soluções criadas para responder ao problema do multiculturalismo.

A formulação de uma nova forma de classificação das abordagens ligadas ao campo da educação intercultural parte da hipótese de que todas elas assumem de modo explícito ou implícito uma dupla posição a respeito da diversidade cultural e da igualdade humana.



Esta modalidade classificatória constitui-se como uma recriação daquela formulada por Berry (1988). Este autor afirma que o sujeito migrante em seu processo de adaptação tem que tomar duas decisões básicas. A primeira concerne à manutenção e desenvolvimento da própria identidade étnica na nova comunidade: tem que decidir se seus valores e costumes são pertinentes e se devem ser conservados. A segunda refere-se à conveniência do contato, decidindo se vale a pena entrar em relação com a sociedade receptora. O autor assevera que, embora para fins conceituais essas decisões sejam tratadas como dicotômicas, as respostas constituem-se em uma escala contínua de atitudes, de positivas a negativas.

Isto gera um modelo de dupla entrada que serve como base para distinguir as diferentes alternativas que podem existir no processo de adaptação dos migrantes: integração, assimilação, separação ou segregação, marginalização.

A integração pressupõe tanto manter a identidade cultural do grupo familiar quanto realizar movimentos para tornar-se parte integrante da sociedade receptora. A assimilação surge quando não se valoriza manter a própria identidade e sim estabelecer relações com a nova comunidade.

Ao invés, se não há relações com a nova sociedade ao mesmo tempo em que se mantém a cultura de origem, define-se outra opção que pode tomar a forma de separação ou segregação segundo quem seja o responsável por esse movimento (o migrante ou a nova sociedade). Se o modelo é imposto pela sociedade tem-se a segregação. A separação se produz quando o próprio grupo migrante opta por não participar da comunidade anfitriã.

Finalmente, a marginalização é de difícil definição porque se caracteriza por uma separação seguida por uma alienação e perda de identidade, acompanhada por estado de confusão individual e coletiva. Estes diferentes tipos de adaptação propostos por Berry (1988) podem ser assim tabulados:

Quadro 4: modos de adaptação dos migrantes segundo Berry (1988)

		Decisão 1		
		Considera válido manter sua identidade e características culturais?		
		Sim	Não	
		Decisão 2	Considera válido estabelecer relações com outros grupos?	Sim
Não	Separação		Marginalização	

Neste trabalho tomamos a classificação de Berry (1988) compreendendo que nas diferentes opções subjazem respostas a questões centrais. Para o tema de que nos ocupamos, interessa explicitar as decisões que cada perspectiva adota com relação às dimensões de análise propostas. Por isso, formulamos como modalidade de classificação a distinção das abordagens interculturais com base nas respostas que cada uma oferece às seguintes indagações: valoriza o respeito à diversidade cultural? Valoriza o respeito à igualdade humana?

Podemos assim organizar este modelo de análise:

*Quadro 5: matriz de classificação das abordagens multiculturais em base a decisões sobre igualdade humana e diversidades cultural segundo Clérico (2014).*

Decisões		Valoriza o respeito à diversidade cultural?	
		Sim	Não
Valoriza o respeito à igualdade humana?	Sim	1	2
	Não	3	4

Dessa maneira se incluem como categorias de análise as decisões a respeito do lugar atribuído às dimensões que nesse trabalho assinalamos que devem ser consideradas de maneira integrada, particularmente no âmbito educativo. Com base nesta distinção, é possível elaborar um modelo de dupla entrada que oferece quatro alternativas possíveis para diferenciar as abordagens:

1. A que valoriza tanto a condição humana compartilhada quanto a diversidade cultural.

2. A que sustenta o valor de respeitar a igualdade humana, porém negligencia a importância da diversidade cultural.

3. A que valoriza a diversidade cultural, em detrimento de reconhecer a igualdade entre os seres humanos.

4. Finalmente, uma perspectiva que opta por rechaçar o valor de ambas as dimensões.

A seguir, realizaremos uma leitura das três principais perspectivas que orientam os diversos programas de educação em contextos de diversidade cultural: o assimilacionismo, o multiculturalismo e o interculturalismo, as quais têm buscado responder ao fenômeno multicultural a partir de pressupostos diversos. Nesta aproximação se identificará o sentido que elas atribuem às abordagens em voga em ambas categorias de análise. Pode-se supor que quem formula teorias vinculadas à questão intercultural realiza opções com relação às



questões propostas por Berry (1988), fomentando um ou outro tipo de adaptação nos programas que delas derivam.

Para realizar esta análise foram selecionados os seguintes autores que sustentam estas posturas: Milton Gordon (1964) para compreender o assimilacionismo; Bhikhu Parekh (2005) como representante do multiculturalismo pluralista e Charles Taylor (2009), do multiculturalismo comunitarista, duas vertentes contemporâneas da corrente multicultural. Para compreender a posição do interculturalismo, são recuperadas contribuições de Xavier Besalú (2002), assim como de Soriano Ayala (2007) e Jordán Sierra (2007), cujas obras compilam trabalhos de autores que defendem essa perspectiva.

## **2. Perspectiva Assimilacionista**

O esclarecimento das características desta postura pode ser facilitado com a explicitação do sentido e alcance do termo assimilação. Uma definição pioneira e influente foi proposta pelos sociólogos Robert E. Park e Ernest W. Burges em 1921, que afirmaram se tratar de um processo que supõe uma modificação em um grupo ao absorver as características de outro, gerando como resultado uma nova formação cultural.

A assimilação é um processo de interpenetração e fusão no qual pessoas e grupos adquirem memórias, sentimentos e atitudes de outras pessoas e grupos e, ao compartilhar sua experiência e história, incorporam-se a eles em uma vida cultural comum (Park & Bunes, 1921, p. 735, citado por Gordon, 1964, p. 62).

Os autores se referem a um processo contínuo onde o ponto de partida é a segregação, o destino é a assimilação e no trajeto podem-se identificar diferentes gradações. Neste processo estão envolvidos aspectos sociais, estruturais e culturais e uma de suas metas é alcançar oportunidades iguais para os vários grupos. Ressalta-se que o processo que leva dois grupos a se assemelharem um ao outro pode atravessar várias gerações.

Sua forma de resolução dinâmica conduz à prevalência de uma cultura sobre outra. Assim, a adoção, por parte de uma pessoa ou grupo, da cultura de outro grupo social ocorre de tal forma que eles não têm mais as características que os identificam com sua cultura anterior e perdem o sentimento de pertencer a ela (Gordon, 1964). Além das diferenças culturais, como consequência desse processo também desapareceriam as rivalidades. Porém seu êxito total implicaria

que não subsistam estruturas sociais étnicas diferentes baseadas em conceitos de cada cultura (Simpson, 1974).

Nos Estados Unidos o modelo assimilacionista nasceu em fins do século XIX e início do século XX. Em sua busca por alcançar a unidade nacional diante do afluxo de grandes movimentos migratórios, o objetivo era alcançar sua absorção na sociedade americana. Um dos autores que se debruçam sobre este processo é Milton M. Gordon (1964) em sua obra *Assimilation in American Life*.

Gordon (1964) descreve três tendências no campo dos sistemas de assimilação que se desenvolveram ao longo da experiência norte-americana: assimilação (*anglo family*), fusão (*melting pot* ou “caldeirão”) e pluralismo. A primeira posição é baseada na necessidade da completa renúncia da cultura de origem dos imigrantes em favor da adoção dos valores da cultura anglo-saxônica. O “caldeirão” apoia a proposta de fazer uma fusão entre os anglo-saxões e os outros grupos de imigrantes, com uma mistura de suas respectivas culturas para gerar um novo tipo americano. O pluralismo cultural postula a preservação da vida comunitária e aspectos significativos da cultura dos imigrantes no contexto da cidadania norte-americana e sua integração na política e economia nessa sociedade. Este último constituiu-se como um sistema articulado de assimilação relativamente novo na cena norte-americana, sendo o seu desenvolvimento predominante no século XX.

Malgesini e Giménez (2000) referem-se a esses três sistemas de assimilação como modelos com os quais a integração social foi abordada em sociedades intensamente diversificadas em relação a culturas, raças, línguas e religiões.

## **2.1. Perspectiva assimilacionista e diversidade cultural**

Quais são as razões pelas quais foi considerado necessário que os estrangeiros adotassem a cultura do país anfitrião, em detrimento de manter aquilo que os distingue? Uma das possíveis causas pode ser identificada nas raízes que deram origem ao primeiro modelo de assimilação, o assim chamado “*anglo conformity*”, forma predominante adotada pela ideologia de assimilação ao longo da história americana (Gordon, 1964). Este modelo inclui uma variedade de pontos de vista sobre imigração e assimilação que têm em comum a intenção de manter as instituições, o idioma e os padrões culturais ingleses como aspectos predominantes na vida norte-americana.

Isso se baseia na consideração das instituições anglo-saxônicas como o modelo padrão, já que a maioria da população tem ascendência dos países



britânicos. Esta posição foi fortemente associada a uma noção de superioridade das populações do norte e oeste da Europa e a atitudes de antagonismo étnico à posterior imigração de grupos provenientes do sul da Europa, que parecia representar uma ameaça à unidade cultural da nascente filha da Inglaterra.

A posição assimilacionista chega a afirmar que a preservação de uma identidade nacional estrangeira não é compatível com o ser americano. Isto foi defendido em 1929 por Wilson, um dos presidentes norte-americanos: "Um homem que pensa a si mesmo como pertencente a um grupo nacional particular dentro da América ainda não se tornou um americano" (Gordon, 1964, p. 101).

A busca por uma unidade nacional em torno de um único padrão cultural norte-americano é o argumento que embasa a defesa de que os recém-chegados abandonem seu senso de pertença ao seu país de origem. Essa posição teve forte impacto nas políticas de imigração dos EUA, evidenciado pelas restrições impostas à imigração da Europa e da África desde 1921, quando se passou a autorizar apenas certas cotas de ingresso por país com base na estimativa de suas respectivas contribuições às origens nacionais da população branca americana.

## **2.2. Perspectiva assimilacionista e igualdade humana**

As principais premissas que identificam o modelo assimilacionista nos permitem compreender sua posição sobre a igualdade: a homogeneidade da cultura receptora como ponto de partida e como meta, e a busca da consolidação do caráter nacional por meio desse processo. Baseia-se na convicção de que a homogeneidade sociocultural, assumida como existente na sociedade dominante, é boa e necessária. Da mesma forma, sustenta-se a hipótese de que, uma vez que a minoria seja assimilada, seus membros viverão em igualdade de condições aos pertencentes ao grupo majoritário (Malgesini & Giménez, 1997 em Besalú, 2002).

Desta forma, a posição assimilacionista propõe o alcance da homogeneidade cultural ao considerar que a diversidade cultural favorece a divisão e ameaça a coesão social. Com isso, seria função dos grupos majoritários desenvolver ações que diminuam as desigualdades culturais nos grupos minoritários, facilitando a entrada na cultura hegemônica.

A partir desse modelo, a escola torna-se uma instituição socializadora para os cidadãos, buscando homogeneizar os conteúdos culturais transmitidos para melhorar a aprendizagem e garantir o futuro laboral dos estudantes (Sales Ciges & García López, 1997). A ênfase é colocada na igualdade, mas com vistas a



alcançar uma homogeneidade cultural, ao invés de considerar a existência de uma natureza humana compartilhada por todos os seres humanos.

Essa perspectiva não valoriza o respeito à diversidade cultural, mas sim, defende a unificação de todos naquilo que distingue a sociedade majoritária. Nesse aspecto, a igualdade aparece em relação à conquista de uma unidade cultural, embora não seja possível afirmar que exista reconhecimento e valorização da condição humana como compartilhada por todos.

### **3. Perspectiva Multicultural**

Sem a pretensão de caracterizar o espectro complexo que constitui o multiculturalismo, introduzimos certos elementos descritivos que ajudam a entender sua posição em relação às questões aqui abordadas: a igualdade humana e a diversidade cultural.

O discurso multicultural é uma expressão dos chamados novos movimentos sociais, emergentes nas sociedades contemporâneas em estreita relação com as políticas de identidade. Duas questões distinguem estes movimentos: sua reivindicação sobre a primazia da questão sociocultural – com relação a questões políticas ou econômicas – e seu foco em temáticas específicas – e não na busca por uma transformação social global.

O ponto de chegada dos movimentos multiculturalistas do final dos anos sessenta constitui, por sua vez, o ponto de partida da virada pós-moderna: a crítica à “metafísica” universalista. Seu corolário epistemológico é a ruptura das noções ocidentais (na opinião dessas posturas, eurocêntricas e reificadas) de “indivíduo”, “sociedade” e “história” (Dietz, 2012). Dado seu caráter subversivo e contra-hegemônico, o multiculturalismo retoma o perfil crítico e dissidente das correntes pós-estruturalistas e opõe-se à perspectiva homogeneizante e universalista do mundo ocidental.

Este discurso atravessa o fenômeno da migração transnacional por vários meios, tais como os chamados “acadêmicos viajantes”, embora em alguns casos as posições extrapolem seu ambiente de origem de forma acrítica, sem considerar os novos contextos destinatários destes modelos. Ao mesmo tempo, o crescimento da preocupação pelo tema multicultural perpassa vários campos disciplinares e assume três sotaques continentais: anglo-saxão, europeu continental e latino-americano. O empenho por tornar a educação multicultural assume diferentes facetas em cada um destes contextos.

Buscando atender às necessidades identitárias das minorias, o mundo anglo-saxão adotou como estratégia a educação que fomenta o empoderamento



(*empowerment*) e que se dirige a “certas minorias étnicas, autóctones ou estrangeiras em seus processos de identificação, gênese étnica e ‘emancipação’” (Dietz & Mateos Cortés, 2011, pp. 25-26).

Na Europa continental, o objetivo é superar a incapacidade de enfrentar sua complexidade sociocultural. Embora originalmente o alvo principal fosse a população migrante, atualmente a educação multicultural se dirige a toda a população escolar. As soluções pedagógicas perpassam a atenção à diversidade, buscando promover “competências interculturais” em todos os alunos (Dietz & Mateo Cortés, 2011, p. 102).

Por sua vez, a América Latina adota como estratégia a educação multicultural bilíngue. Políticas de educação diferenciadas são projetadas para atender a grupos minoritários autóctones, particularmente os povos indígenas. Hodiernamente assiste-se ao surgimento de uma vertente que se qualifica como “etnoeducação” onde “o intercultural” e “o indígena” são tomados como sinônimos (Dietz & Mateo Cortés, 2011).

À variedade de sotaques continentais acrescenta-se a diversidade de perspectivas teóricas que se enquadram nela, o que aumenta a complexidade dessa corrente. De acordo com a proposta de Giménez Romero (2003, citado por Dietz & Mateo Cortés, 2011), é necessário distinguir entre o plano dos fatos e das propostas sócio-políticas e éticas, para separar conceitualmente os discursos descritivos ou analíticos da inter ou multiculturalidade dos discursos propositivos ou ideológicos. Assim, as teorias descritivas do multiculturalismo oferecem uma visão do que acontece, constatando as trocas positivas ou não entre diferentes culturas em determinados lugares. As teorias normativas, por sua vez, apontam para a elaboração de propostas para uma ordem social desejável, propícia ao reconhecimento das culturas singulares em pé de igualdade com relação às outras (Donati, 2008).

Nestes termos, multiculturalismo pluralista e multiculturalismo comunitário representam duas grandes vertentes do multiculturalismo nas últimas décadas. A versão pluralista defende os grupos culturais particulares (étnicos, nacionais, etc.) por meio de formas de representação que respeitem seus direitos específicos (laborais, educativos, sanitários, etc.). Na versão comunitária, a abordagem multiculturalista defende a recomposição da ética política com relação à atenção às comunidades culturais particulares, atribuindo-lhes seu autogoverno. Em ambos os casos, o multiculturalismo propõe como ideia central a inclusão de todas as culturas em um mesmo plano, defendendo respeito e tolerância às culturas que são diferentes entre si, mas iguais em matéria de direitos (Donati, 2008).



A teoria do multiculturalismo pluralista preconiza uma reinterpretação dos direitos liberais democráticos ao propor a inclusão de uma nova categoria de direitos: o direito cultural das minorias. Uma novidade importante é introduzida quando se procura legitimação dos “direitos às diferenças” dos subgrupos culturais, defendendo que estes direitos sejam exercidos por seus próprios representantes.

A ideia que norteia o trabalho de seu principal expoente, Kymlicka (1996), é que os imigrantes buscam se integrar à sociedade anfitriã, mas esperam que instituições desta se adaptem à identidade deles. Sustenta a necessidade de que sejam realizadas modificações nos currículos escolares, introduzindo contribuições das culturas das minorias étnicas. Busca-se institucionalizar o pluralismo das diferenças culturais, que são aceitas e promovidas na medida em que sejam compatíveis com os direitos humanos fundamentais desenvolvidos na tradição socialdemocrata (Donati, 2008).

Um dos autores contemporâneos desta corrente é Bhikhu Parekh (2005), que em seu livro *Repensando o multiculturalismo: diversidade cultural e teoria política* realiza um levantamento das várias posições e recupera criticamente as contribuições de Raz e Kymlicka para oferecer uma teoria sobre a diversidade cultural baseada numa tentativa de desenvolver uma teoria liberal dos direitos das minorias.

Parekh (2005) defende uma certa visão liberal que requer que se considere a pertença cultural e étnica, analisando as posições que sustentam o valor intrínseco da igualdade e da diversidade cultural para enfrentar situações de injustiça enfrentadas por minorias. Estuda a relação entre tolerância e autonomia na teoria liberal, destacando os fatores a considerar quando se busca oferecer valores liberais às minorias que não o são.

As teorias do multiculturalismo comunitário oferecem versões mais emblemáticas e radicais. Consideram serem irreconciliáveis a preservação e o desenvolvimento das identidades culturais de grupos que compartilham suas tradições (linguísticas, étnicas, religiosas) com as teorias liberal-democráticas da sociedade aberta (Karl R. Popper) e individualista (John Rawls) elaboradas na modernidade.

Encontram-se aqui diversas linhas teóricas, entre as quais há duas claramente distintas: a primeira é a matriz do comunitarismo, própria do antiliberalismo neopositivista (Richard Rorty, Michel Walzer, Sandel, Taylor), e a segunda é neo-aristotélica (MacIntyre, Etzioni). Ambas as linhas compartilham o pressuposto de que todo sistema político possui necessariamente bases morais específicas irrenunciáveis. Por sua vez, se por um lado defendem a “verdade” de



toda tradição cultural, por outro chegam a legitimar um princípio do relativismo cultural (Donati, 2008).

Um proeminente representante do multiculturalismo comunitário é Charles Taylor (2009). Sua simpatia pelo multiculturalismo deriva de sua proximidade à reivindicação do particular operada por este enfoque. Uma vez que a exigência de reconhecimento ocupa o primeiro plano na política do multiculturalismo, este autor situa o surgimento desta questão no pensamento moderno, não tanto por ter ressaltado a necessidade de reconhecimento em si, quanto por ter identificado as condições de seu fracasso.

Taylor (2009) reconhece o nascimento na modernidade de uma nova concepção de identidade em virtude do giro subjetivo da cultura moderna, que leva a destacar novas formas de interioridade e valorizar o ideal de autenticidade que permite a fidelidade à singularidade de cada pessoa. Essa concepção destaca o caráter dialógico da condição humana: “podemos apreciar até que ponto uma identidade original precisa ser e de fato é vulnerável ao reconhecimento que lhe conferem, ou não, os outros significativos” (p. 68). A exigência de reconhecimento traz consequências para como se concebe a construção da identidade: “o novo é que a demanda de reconhecimento hoje é explícita. E se fez explícita (...) devido à difusão da ideia de que somos formados pelo reconhecimento” (p. 105). Dessa forma, a falta de reconhecimento ou a transmissão de imagens humilhantes ou inferiores dos sujeitos leva a danos à identidade, adquirindo em certos casos um caráter opressivo.

Taylor (2009) apresenta a maneira pela qual a posição multiculturalista é refletida nas práticas educativas, campo em que esta posição levanta a necessidade de substituir as obras clássicas que constituem o chamado “cânone” por outras que representam grupos minoritários e historicamente marginalizados. Isto é proposto não tanto em virtude do valor cultural das obras “canônicas”, mas para reverter a desvalorização e autodesvalorização das minorias, derivada de sua histórica falta de reconhecimento. Ao explicitar essa proposta, o autor destaca a exigência de igual respeito que todas as culturas merecem. Em sua crítica aos programas escolares tradicionais por sua cegueira à diferença, subjaz a ênfase desta postura na necessidade de que todos sejam respeitados, especialmente aqueles que são sempre rejeitados.

Com relação ao impacto dessa perspectiva, Dietz (2012) considera que o comunitarismo foi o mais influente no nível político, conseguindo neutralizar o monopólio da posição liberal (especialmente norte-americana), mas acredita que suas consequências práticas ainda não foram institucionalizadas.



### 3.1. Perspectiva multicultural e diversidade cultural

Deve-se notar que a preocupação com a diferença cultural se configura precisamente como aquela que une os movimentos sociais que deram origem ao multiculturalismo. Com o prefixo "multi", a ênfase é colocada precisamente na questão da variedade. Geralmente identificado com as políticas públicas que buscam administrar a diversidade cultural em uma sociedade multiétnica, o multiculturalismo visa justamente ressaltar a necessidade de respeito e tolerância às diferenças culturais dentro de uma nação. Enfatiza as características únicas de diferentes culturas, especialmente quando elas se relacionam com outras culturas nas nações anfitriãs. Nesse sentido, essa perspectiva luta para defender os direitos de grupos particulares, de comunidades culturais específicas, como se fossem valores e interesses universais (Donati, 2008).

Aqui se delinea outro aspecto crucial para entender o multiculturalismo: nascido como movimento social e não estritamente ligado à questão da migração, aborda questões específicas (*single issues*: questão de gênero, questão de etnias) e busca defender a diversidade assumindo como própria a assim chamada "política da diferença" (Dietz, 2012).

A perspectiva multicultural define-se como pós-moderna, criticando o assimilacionismo por este preconizar o distanciamento da tradição e do pertencimento cultural com vistas a alcançar uma dimensão de universalidade. Este movimento denota oposição à concepção iluminista de modernidade, a qual elimina a referência à diversidade e à pertença e para a qual a garantia de liberdade oferecida pelo Estado implica na perda de pertencimento a uma cultura (Botturi, 2008).

A posição em relação à diversidade cultural do pluralismo multicultural está intimamente ligada à sua noção de natureza humana, que é culturalmente redefinida e, portanto, diversificada. Sendo a cultura resultante das diferentes formas de responder à realidade dos seres humanos, sua identidade resulta dessa interação entre o universal e o concreto, entre o que compartilham e o que é culturalmente específico (Parekh, 2005).

Por aceitar a existência de valores universais, Parekh (2005) acredita que estes podem entrar em contradição com os de uma cultura particular, o que não significa que se deva rejeitá-los afirmando que "não devemos supor que todos aqueles que se recusam a aceitar nossos valores são vítimas de uma falsa consciência das coisas" (p. 208). Considerando as diferentes maneiras pelas quais cada sociedade hierarquiza e materializa os valores universais, sugere



evitar tanto sua suposição acrítica quanto a tentativa de mudá-los. Desta forma, enfatiza-se o valor de toda tradição cultural, que materializa a natureza humana universal em formas diversificadas.

A posição do multiculturalismo comunitarista em relação à diversidade cultural é claramente expressa no trabalho de Charles Taylor (2009), que enfatiza a necessidade de valorizar igualmente todas as culturas. Nessa perspectiva, assume-se a necessidade de considerar tanto a igualdade de direitos, destacada pela política de dignidade igualitária, quanto o valor de cada cultura particular, resguardado pela política da diferença.

Sob esta suposição o multiculturalismo procura distanciar-se da assim chamada “cegueira à diferença” da política da dignidade igualitária e se distancia também da posição que afirma que o valor de cada cultura é grande ou igual aos outros. Taylor (2009) argumenta que a demanda deveria ser abordada em relação à falta de apoio a certos grupos culturais, e não ao grau de validade de seus juízos. Neste sentido destaca a influência que posições subjetivistas neonistchenianas têm alcançado nesta área, as quais “afirmam que todos os juízos de valor são baseados em normas que, em última instância, foram impostas pelas estruturas de poder que também as confirmam” (p. 112).

Vigna e Zamagni (2002) esclarecem que a posição comunitarista assume como uma de suas teses centrais que a multiplicidade cultural presente numa sociedade deve simplesmente ser registrada como tal e que todas as diferenças devem ser atendidas, embora não necessariamente de formas iguais. Nesta tese subjaz o pressuposto de que os valores e princípios que regem os estilos de vida não têm um estatuto de objetividade e universalidade, mas se enraízam nas comunidades humanas concretas, e, portanto, são variados e irreduzíveis entre si. Dessa forma, enquanto de um lado defende “a verdade” de cada tradição cultural, por outro lado esta tese legitima um princípio de relativismo cultural.

### **3.2. Perspectiva multicultural e igualdade humana**

Do ponto de vista do multiculturalismo pluralista, recupera-se a ideia de que “os seres humanos são seres naturais e culturais, compartilham uma identidade comum, mas de maneira culturalmente mediada” (Parekh, 2005, p. 353). Para o autor, os seres humanos compartilham propriedades que não derivam do fato de pertencerem à sociedade ou à cultura, mas que fazem parte de sua natureza. Considera que, embora a sociedade possa transformar a maneira como se manifestam estas propriedades, não pode eliminá-las ou alterá-las.



Quais seriam essas propriedades? Referem-se, entre outras, ao fato de compartilhar uma estrutura física e mental, uma anatomia biológica, as disposições que levam a conhecer a realidade, a busca por companhia humana e a capacidade de apresentar razões para seu comportamento. Além disso, os homens compartilham certas necessidades básicas e condições de crescimento, atravessando também experiências comuns. O conjunto dessas capacidades constitui um “todo complexo composto de disposições inter-relacionadas, mas muitas vezes dissonantes” (Parekh, 2005, p. 181).

Esta concepção o leva a destacar a necessidade de que atendam de modo igualitário as demandas apresentadas por todos os homens para responder a ditas necessidades e alcançar seu bem-estar. Ressalta de tal forma que a igualdade vai além de uma questão empírica, constituindo-se em relação com o juízo moral que se sustenta na forma de interpretar as similitudes e diferenças e com o valor que a eles se designa. Neste sentido, identifica um conjunto de valores morais que devem ser respeitados por todos, entre os quais destaca o respeito à vida e à dignidade humana, assim como a promoção do bem-estar e da igualdade. Defende que se honre não somente a natureza humana, mas também a condição humana. De qualquer forma, é reconsiderada a maneira como a sociedade ocidental interpretou a relação dessa natureza com a cultura.

Introduz certos traços que considera como pertencentes à condição humana e que, em sua opinião, foram negligenciados em explicações tradicionais. Refere-se, por exemplo, à influência exercida pela história e pela sociedade sobre o ser humano, sua necessidade de trabalhar e de possuir vínculos com outros seres humanos, entre outros.

Por esta razão, o autor adverte que as explicações teóricas não podem se limitar à natureza humana, mas devem considerar também a condição humana. Estima que as capacidades humanas sofreram transformações ao longo da história, dada a relação dialética do ser humano com seu ambiente. Por isso, explicita os limites de considerá-la como algo natural. Retomando Geertz conclui que “a natureza humana é uma inferência ou uma teoria e não contamos com meios confiáveis para corroborá-la” (Parekh, 2005, pp. 185-6). Nesse sentido, considera que todo o esforço por delimitar os traços que a constituem é tendencioso à medida que é influenciado pelas sociedades nas quais tais explicações surgem.

Assim como o assimilacionismo superestima a igualdade em detrimento do respeito à diversidade (a assimilação é igual à “americanização”), o multiculturalismo comunitarista nasce como um contraponto a esse modelo universalista, fomentando a apreciação do particular e distinto, no âmbito de



uma política de respeito igualitário. Dessa forma, trata-se de uma “reviravolta”, como a qualifica Taylor, da perspectiva que recupera o valor da dignidade humana universal, ainda que a aplicando à consideração dos modos particulares. O autor refere-se também à existência de questões comuns entre os seres humanos: “Com relação à política da diferença, também poderíamos dizer que se fundamenta numa potência universal, a saber: a potência de modelar e definir nossa própria identidade como indivíduos e como cultura” (Taylor, 2009, pp. 75-6).

Busca-se uma atitude de igual respeito a esta potencialidade que os homens compartilham, assim como a suas culturas de pertença. A igualdade se estende ao reconhecimento do uso que o ser humano faz de suas potencialidades. O autor destaca o risco de aumentar as diferenças se a igualdade é assumida desvinculada do contexto cultural. A necessidade de reconhecimento da diversidade cultural como horizonte para respeitar a igualdade resultaria então na síntese de sua posição. É assim que o multiculturalismo comunitarista advoga o respeito à diversidade cultural como condição de possibilidade ao alcance da igualdade entre os seres humanos.

Ao tentar situar essa abordagem no esquema de classificação proposto neste trabalho, é importante ressaltar que sua rejeição à consideração da igualdade humana não é tão explícita. Entendemos que a atenção à igualdade se apresenta subjacente à valorização da diversidade, posto que o multiculturalismo considera que as características que fazem parte da condição humana são determinadas por sua cultura, como afirma Parekh (2005). De todo modo, fica aberta a possibilidade de outras interpretações que permitam aprofundar a posição que esta abordagem assume ante as duas dimensões de análise aqui propostas.

#### **4. Perspectiva intercultural**

Surgida nos anos 80, a educação intercultural é considerada um movimento de renovação pedagógica e uma alternativa educacional às abordagens anteriores, que considera carentes de respostas adequadas para atender à diversidade cultural. Aponta para uma concepção que valoriza a diversidade em vez de estigmatizá-la, propondo uma educação baseada na interação, solidariedade e reciprocidade entre estudantes de diferentes culturas (Malgesini & Giménez, 2000).

Sales Ciges e García López (1997) afirmam que esta perspectiva busca compensar as limitações resultantes das posições opostas assumidas pelo



assimilacionismo e pelo multiculturalismo. Esta corrente visa o reconhecimento positivo de toda cultura em si mesma e isso implica em distanciar-se criticamente do etnocentrismo e do relativismo cultural, buscando superar suas limitações. De fato, apresenta um projeto de transformação da sociedade ao questionar, sem cair no relativismo, os princípios e fundamentos da “nossa cultura”, para entrar em diálogo com as “outras culturas”. Não evita a análise estrutural da sociedade, em seus aspectos econômicos, políticos e ideológicos, destacando que as diferenças culturais não podem ser um alibi para justificar as desigualdades e desvantagens de qualquer tipo (Ramirez Trapero, 2004).

A nomeação começou a ser utilizada no contexto da Europa continental para diferenciar-se do multiculturalismo, este último mais ligado ao mundo anglo-saxão. A distinção entre as duas abordagens se faz também num nível temporal, dado que, enquanto o multiculturalismo surgiu no final dos anos 1960, o interculturalismo surgiu na década de 1970. Destaca-se a rapidez com que proliferaram em nível acadêmico e político (Muñoz Sedano, 1999).

Malgesini e Giménez (2000) em seu *Guia de Conceitos sobre a migração, racismo e interculturalidade*, obra considerada referência nesta área temática, incluem ambas as abordagens como parte do paradigma pluralista, destacando a existência de um “deslocamento do multiculturalismo ao interculturalismo” (p. 297). Os autores estimam que este deslocamento ocorreu em virtude de uma série de críticas feitas às primeiras abordagens multiculturais: sua escassa e insuficiente resposta ao desafio da diversidade e sua forma de abordá-la. Identificou-se a urgência de desenvolver uma concepção pedagógica mais abrangente que tenda a valorizar a diferença em vez de estigmatizá-la. Foi sendo então gestada a transição para uma educação intercultural “baseada no intercâmbio, interação, solidariedade e reciprocidade entre crianças de diferentes culturas” (Malgesini & Giménez, 2000, p. 128).

Dietz e Mateos Cortés (2011), embora considerem que o multiculturalismo é a base ideológica do interculturalismo, claramente diferenciam a posição que ambas assumem em relação à diversidade. Já Donati (2008) inclui o interculturalismo como uma das soluções propostas para a incorporação de migrantes numa sociedade em que prevalece uma cultura diferente, distinguindo esta prática do assimilacionismo, da hibridação, do *melting pot* e do multiculturalismo.

A nomeação educação intercultural engloba uma heterogeneidade de modelos e práticas educacionais de diferentes alcances. Existem múltiplos conceitos com os quais se definem e diversos objetivos que são delimitados, o que dificulta sua sistematização (Sales Ciges & García López, 1997). Isso pode



levar a uma perda de prestígio do enfoque transformador que a sustenta, como destacou Xavier Besalú (2002), referindo-se ao caso europeu. Tanto a ambiguidade conceitual quanto a diversidade de disciplinas que a abordam contribuem para que hoje o termo intercultural adquira um caráter polissêmico.

Então, o que é educação intercultural? É importante ressaltar a ideia de “modelo” e “sistema” com que diferentes autores definem essa perspectiva. Com essa ideia defendem que se trata de um conjunto de práticas e métodos de intervenção articulados entre si, ligados a certos princípios e finalidades. Assim, por exemplo, no *Guia* citado, educação intercultural é definida como um “sistema” que visa a realização da igualdade nos resultados, do respeito e da tolerância mútua entre diferentes grupos étnicos e culturais (Malgesini & Giménez, 2000). Nesse sentido, qual seria o seu principal objetivo? Jordan Sierra (2007) responde ser “preparar quem se forma para a tarefa nada fácil de aprender a conviver em sociedades cada vez mais multiculturais” (p. 79).

Constitui-se como um “modelo” educativo que tende ao respeito à diversidade e ao fortalecimento de uma sociedade democrática por meio da participação ativa. As reformas educativas promovidas a partir desta perspectiva visam fomentar a igualdade de oportunidades por meio da inclusão de todos os cidadãos nos órgãos democráticos de seu país (Sales Ciges & García López, 1997).

Destaca-se a intenção de favorecer o intercâmbio, as interações entre culturas, a comunicação e o diálogo, buscando a abertura entre as culturas, mas também entre as próprias pessoas, em um nível de igualdade (Besalú, 2002). Para isso, os estudantes recebem formação em habilidades sociais que facilitam seu enriquecimento multicultural e possibilitam seu desenvolvimento nas sociedades atuais, caracterizadas pela diversidade cultural e linguística (Ramírez Trapero, 2004).

Identifica-se uma mudança sofrida por essa perspectiva em relação aos seus destinatários: a princípio concentrou nos grupos migrantes, logo abriu-se à sociedade como um todo, e não apenas a certos grupos particulares. Caso contrário, não seria possível alcançar a proposta oferecida: conhecer a diversidade, aproximar-se de outras culturas, exercer a tolerância, adquirir atitudes antirracistas. Desta forma, a educação intercultural é proposta para ser desenvolvida não apenas em escolas que registram a presença de estudantes de outra cultura, mas em todo processo educativo, buscando formar uma mentalidade aberta à diversidade em pessoas de todas as idades.

Xavier Besalú (2002) enfatiza essa ideia, destacando que se trata, antes de tudo, de uma “educação para e na diversidade cultural, e não uma educação



para os culturalmente diferentes” (p. 71). Isto tem suas consequências em relação aos tipos de sujeitos que se pretende educar: pessoas não mais biculturais, mas interculturais, que possam atuar perfeitamente em diferentes culturas (Sales Ciges & García López, 1997).

Nesta frase se revela a conotação atribuída à palavra “intercultural”: não apenas focada em um tipo de educação, mas também em uma certa concepção do indivíduo. Uma intenção dessa natureza, de atingir todos os alunos para desenvolver neles uma formação para a diversidade, requer repensar todo o currículo e não alguns de seus componentes. É assim que se pode reconhecer nessa perspectiva um claro interesse em superar os problemas derivados da coexistência de grupos culturalmente heterogêneos. Para isso, estimula o diálogo e a interação mútua, bem como o aprendizado de competências específicas que favoreçam que todas as pessoas possam aceitar aqueles que procedem de culturas diferentes e possam enriquecer-se por suas contribuições.

#### **4.1. Perspectiva intercultural e diversidade cultural**

Esta abordagem considera as diferenças culturais como a melhor forma de integrar os imigrantes e minorias culturais no sistema democrático liberal. A educação intercultural postula uma concepção aberta e dinâmica das culturas, o que permite considerar o contato entre elas em termos positivos (Malgesini & Giménez, 2000). Ou seja, esta perspectiva apresenta o desafio de conceber a diferença cultural não como um obstáculo a superar, e sim como um enriquecimento a alcançar (Ramírez Trapero, 2004).

Ao proclamar a importância do intercâmbio recíproco entre as culturas, a educação intercultural reflete uma postura de valoração da diversidade cultural, concebida como “expressão da riqueza da espécie humana”, que favorece o entendimento intercultural (Sales Ciges & García López, 1997, p. 20).

A diversidade é defendida como um direito que se exerce ao longo da busca por igualdade de oportunidades de acesso às diversas culturas. Isto conduz a uma flexibilização dos modelos culturais que a escola oferece a seus alunos para conhecer a própria cultura e a cultura alheia. A intenção é propiciar desenvolvimento integral e formação de consciência crítica e solidária (Sales Ciges & García López, 1997).

É preciso destacar o lugar atribuído à cultura, que é concebida como mais um fator dentre outras variáveis (econômicas, políticas, de gênero, classe social, etc.) (Sales Ciges & García López, 1997). Ao termo “intercultural” é atribuído um significado normativo na medida em que propõe determinado tipo de relação



entre as culturas coexistentes em uma mesma sociedade (Besalú, 2002). A abertura entre elas tem como referência os valores universais, de modo que a educação intercultural se propõe como um sistema orientador global que provoque o diálogo entre culturas. Para isto, busca fomentar a consciência crítica da própria cultura e o abandono dos valores que se afastem daqueles universalmente compartilhados. Isto exige um trabalho de contínuo diálogo acerca de tais valores (Sales Ciges & García López, 1997). Ao fomentar um olhar crítico à própria cultura, que é interpelada no diálogo com as outras, seria possível construir o “projeto de transformação da sociedade” sustentado por esta perspectiva (Ramírez Trapero, 2004, p. 7).

A esse respeito, Ortega Ruiz (2007) destaca que nem toda herança cultural deve ser necessariamente aceita e que nem todas são relevantes. Defende a importância de respeitar a cultura de cada aluno e de valorizá-lo como pessoa. Para o autor, a educação precisa sustentar-se na aceitação da dignidade do outro e de sua realidade cultural concreta, em vez de considerá-lo como mero aprendiz de competências e conhecimentos. Afirma ser a acolhida “condição indispensável” da educação, chegando a concebê-la como um ato de amor que significa aceitar não apenas o que o outro faz ou deixa de fazer, e sim o que ele é.

Em síntese, o interculturalismo se opõe tanto à organização escolar baseada em uma cultura oficial que pretende ser universalmente aceita – própria do assimilacionismo – quanto ao isolamento entre as culturas derivado da separação entre grupos diferentes, que constitui um dos riscos do multiculturalismo. Ao invés, defende o equilíbrio entre o respeito às diferenças e a busca por coesão social (Besalú, 2002).

#### **4.2. Perspectiva intercultural e igualdade humana**

O modelo de educação para a convivência intercultural (Soriano Ayala, 2007) constitui um claro expoente da perspectiva intercultural que visa garantir que os processos educativos incidam nas práticas sociais. Analisando tal proposta, podemos vislumbrar sua posição acerca da igualdade humana.

Jordán Sierra (2007), um dos autores que sustentam esta proposta, defende a premissa de que existe uma natureza humana universal, o que permite ir além do respeito aos outros: os seres humanos compartilham uma mesma dignidade humana e necessidades comuns, ainda quando seu modo de satisfação seja diferente. A educação pode, portanto, sustentar-se sobre estas máximas comuns. O autor sublinha que com esta “fundamentação antropológico-



ética radical” que une todos os seres humanos, é possível respeitar todas as pessoas, ainda quando existam diferenças aparentemente insolúveis.

O respeito e a acolhida do outro são sugeridos na educação para a convivência intercultural na relação com a possibilidade de compartilhar a própria vida com outros. A chave da proposta reside em focalizar a relação entre os sujeitos, antes que entre culturas ou grupos étnicos. A busca é por propiciar “a comunicação entre pessoas, chamadas a vincularem-se entre si com atitudes éticas densas”, as quais devem ser formadas em processos educativos. Para isto, é necessário “relativizar os componentes culturais que cada uma delas traz consigo, sem deixar de lado sua verdadeira e real importância” (Jordán Sierra, 2007, p. 78).

O centro é posto na pessoa, e não em suas características culturais, as quais são tomadas como fatores secundários, como tantos outros. No processo educativo, aprender a encontrar-se com os outros requer, portanto, reconhecê-los não enquanto sujeitos diferentes, “e sim enquanto sujeitos pessoais que anseiam, como todos e cada um de nós, compartilhar a vida com os demais de maneira sincera e profunda” (Jordán Sierra, 2007, p. 79).

Ortega Ruiz (2007), outro autor que desenvolve esta perspectiva, defende que não existe antagonismo entre valorizar a diferença e reconhecer a igualdade, que se funda nos direitos humanos compartilhados e no sistema democrático de convivência civil. Propõe superar posturas que priorizam a diversidade sobre a condição humana comum. Sua proposta é superar o risco de coisificar as diferenças equiparando num mesmo plano ambas dimensões. Para isto, sugere recuperar contribuições de autores como Gadamer que destacam a possibilidade de encontrar a si mesmo ao aceitar o outro diferente, harmonizando ambas as lógicas: a do comum e a da diferença.

Já Llansana (1999) postula que “o direito à diferença é direito à igualdade”, sustentando a necessidade de que as instituições educativas atuem de forma conjunta com a sociedade com vistas a responder aos desafios colocados pela realidade multicultural. Acrescenta que, portanto, é preciso questionar as práticas que enfatizam as diferenças culturais “em detrimento daquele que nos iguala apenas pelo fato de sermos seres humanos” (p. 145). Buscando atender as pessoas tendo em conta sua condição humana, é possível propiciar a participação de todos em qualquer grupo.

A educação intercultural ideal conjuga o universal ao diferente. Como corolário, uma inquietude fundamental é que a construção de uma identidade compartilhada não exija a renúncia às particularidades culturais de cada indivíduo e grupo, dado que todos são dignos de gozar dos mesmos direitos,

"independentemente do lugar de nascimento, etnia, cultura e religião" (Ortega Ruiz, 2007, p. 36). Assim como não se pode chegar a construir um "marco cultural comum" que sintetize todas as culturas, isto "não significa que um 'certo marco comum' não seja necessário e conveniente, e que não seja possível alcançá-lo" (Gimeno, 2001, citado por Ortega Ruiz, 2007, p. 36).

Assim, esta perspectiva concebe a igualdade a identificando aos direitos humanos e à condição humana compartilhada. Sublinha a necessidade de que a valorização da diversidade não suponha agir em detrimento da aceitação desta condição igualitária.

## 5. Síntese das três perspectivas a partir da nova modalidade de classificação

A partir do exposto, podemos sintetizar como assimilacionismo, multiculturalismo e interculturalismo valorizam a igualdade humana e a diversidade cultural no seguinte quadro comparativo:

*Quadro 6: classificação das abordagens segundo a valorização da diversidade cultural e da igualdade humana segundo Clérico (2014).*

Decisões		Valoriza o respeito à diversidade cultural?	
		Sim	Não
Valoriza o respeito à igualdade humana?	Sim	Interculturalismo?	Assimilacionismo
	Não	Multiculturalismo?	

Enquanto a perspectiva assimilacionista concebe a diversidade como um defeito, multiculturalismo e interculturalismo a consideram como algo digno de ser apreciado.

A postura assimilacionista busca homogeneização mantendo intactos os valores do sistema educativo e da cultura locais. O que (ou quem) vem de outra cultura tem que se adaptar à cultura receptora. A diversidade é considerada uma ameaça, e por isto busca-se eliminá-la ou reduzi-la, enquanto se defende a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Igualdade, como dissemos, entendida em termos de homogeneização cultural.

A perspectiva multiculturalista tende à valorização da diversidade cultural. O pluralismo multicultural, em particular, advoga o reconhecimento dos direitos culturais específicos dos grupos minoritários, concebidos como estandartes



contra as pretensões assimilacionistas dos grupos hegemônicos. A grande novidade desta posição reside na busca por legitimar a demanda de direitos culturais coletivos. Afirma a igualdade como direito de todos, defendendo direitos das minorias com maior ênfase e a integração das culturas e sua incorporação em igualdade de condições.

A perspectiva intercultural luta também pela igualdade de oportunidades e busca um diálogo cultural enriquecedor. Considerando a interação entre culturas como uma riqueza, quer promover a integração cultural na escola, fomentando emancipação e reconstrução social. Diferentemente do assimilacionismo que a vê como ameaça, o interculturalismo valoriza a diversidade humana, reconhecendo-a como legítima e a identificando como uma riqueza, não como fator de divisão (Muñoz Sedano, 2003). Com relação à noção de cultura, defende uma visão holista e dinâmica ao sublinhar as constantes transformações mobilizadas pelos intercâmbios culturais.

Esta pode ser identificada como uma diferença importante em relação ao multiculturalismo: o interculturalismo quer evitar uma postura relativista e culturalista, que reifique as diferenças, buscando, ao invés, favorecer o diálogo e a comunicação. Em síntese, entende que "nenhuma cultura é superior ou tem direito de dominar outras, porém tampouco compartilha com os relativistas a compreensão de que todas as práticas culturais tenham igual valor" (Sales Ciges & García López, 1997, p. 20).

Outro aspecto que distingue multiculturalismo e interculturalismo é que o último toma como ponto de partida a cultura de cada sujeito, e não as relações entre as distintas culturas. O tema do pluralismo cultural se faz muito presente nos programas escolares e no projeto educativo intercultural, não para promover os particularismos culturais, e sim para desenvolver nos alunos a capacidade de trabalhar na construção conjunta de uma sociedade onde as diferenças culturais sejam consideradas uma riqueza comum e não um fator de divisão. Os destinatários destes programas são todos os alunos, não apenas os imigrantes (Muñoz Sedano, 2003).

Dietz (2012) e Dietz e Mateos Cortés (2011) estabelecem uma diferença central entre ambas as posições: na perspectiva multicultural, apontam a centralidade do reconhecimento da diferença em termos de respeitar o princípio de igualdade e diferença cultural; enquanto na perspectiva intercultural, destacam a afirmação da possibilidade de uma convivência na diversidade. Para o autor, o interculturalismo acolhe os referidos princípios do multiculturalismo, porém inclui também a aposta no desenvolvimento de interações positivas entre os diversos grupos culturais. Esta distinção se concretiza na prática na ênfase na



diversidade como tal, que se encontra nos modelos educativos multiculturais, ao passo que os modelos educativos interculturais enfatizam as inter-relações entre as culturas.

No quadro 11, buscamos oferecer um resumo de qual é a concepção e qual é a atitude que as três perspectivas fomentam ante a diversidade cultural e a igualdade humana.

*Quadro 7: classificação segundo concepções e atitudes ante a diversidade cultural e a igualdade humana segundo Clérico (2014).*

<b>Perspectiva/ Dimensão</b>	<b>Assimilacionismo</b>	<b>Multiculturalismo</b>	<b>Interculturalismo</b>
<b>Diversidade cultural</b>	Obstáculo que ameaça a integração social.	Condição determinante. A diversidade cultural é um direito.	Relativiza componente cultural como uma, dentre outras, qualidade humana. O direito à diferença é direito à igualdade.
<b>Atitude</b>	“Cegueira” ante a diferença e adoção da cultura da sociedade dominante. Foco: homologação cultural.	Preservar e respeitar as identidades culturais. Princípio da diferença. Foco: reconhecimento das culturas.	Valorizar diferenças e buscar o intercâmbio e enriquecimento entre as culturas. Princípio de interação positiva. Foco: Interação entre sujeitos.
<b>Igualdade humana</b>	Nega valor da pertença cultural como parte da natureza humana.	Natureza humana: determinada pela cultura e autocriada pelo sujeito. Identidade humana é construída a partir do reconhecimento do particular.	Existe uma natureza humana universal: todos compartilham dignidade humana. Fundamento da igualdade entre as pessoas: direitos humanos.
<b>Atitude</b>	Propiciar igualdade cultural. Foco: homogeneidade cultural.	Outorgar a mesma dignidade e valor a todos seres humanos. Promover a tolerância. Foco: respeitar todas culturas.	Reconhecimento do comum no outro. Foco: acolhida e respeito à pessoa.

É possível apreciar neste quadro as diferenças entre as três perspectivas e de que maneira suas concepções de diversidade e igualdade delineiam atitudes que cada uma estimula. O foco na homologação cultural, no primeiro caso; no



reconhecimento da cultura, no segundo; e na interação entre os sujeitos, no terceiro, não se dissociam da cegueira à diferença que se apresenta no assimilacionismo, da busca da preservação das culturas do multiculturalismo e da interação positiva entre elas preconizada pelo interculturalismo.

A concepção de igualdade humana se relaciona destas posições: no primeiro caso pode ser melhor descrita como homogeneidade decorrente do compartilhamento das mesmas pautas culturais. No segundo, a ênfase está no reconhecimento do particular da natureza humana, concebida como resultante da autocriação do sujeito e não como algo dado. Já o interculturalismo admite a existência de uma natureza humana universal.

## **Conclusão**

A partir da constatação de que as principais classificações vigentes acerca das correntes interculturais e seus modelos educativos focalizam o lugar atribuído à diversidade cultural, buscamos delimitar uma nova modalidade de classificação que mira também a igualdade humana. Para aplicar essa classificação à análise crítica das principais correntes interculturais – assimilacionismo, multiculturalismo e interculturalismo – analisamos suas condições históricas de surgimento e sintetizamos seus principais pressupostos, procurando identificar neles concepções e atitudes ante ambas dimensões.

Chegamos a delimitar como cada teoria concebe a diferença cultural e a igualdade humana de formas muito distintas: o assimilacionista julga a diferença como obstáculo a superar; o multiculturalista a toma como algo a exaltar; o interculturalista a vê como riqueza a compartilhar e não como fator de divisão. A igualdade é concebida pela primeira perspectiva como ideal de universalizar um modelo dominante, exaltado à custa da negação da particularidade. Na segunda, é considerada como determinada pela pertença cultural e, na terceira, como uma condição necessária, porém não determinante.

A contextualização das três perspectivas (e suas subdivisões) como pertencentes ao projeto da modernidade e da pós-modernidade leva-nos a pensar que teorias aparentemente opostas podem ser identificadas como faces de uma mesma moeda. O multiculturalismo – que nasce como aliado da pós-modernidade em oposição ao individualismo e universalismo da modernidade, expressos no assimilacionismo – levanta-se em defesa do particular e da pertença cultural. Percebemos, no entanto, o risco da polarização de posições: se a modernidade esqueceu o particular e a diferença, a pós-modernidade as reivindica absolutizando-as e desprezando o valor da dimensão universal. O



interculturalismo, por sua vez, quer superar esta dicotomia valorizando ambas as dimensões, entretanto, não se podem negar a complexidade das profundas transformações sociais e educacionais necessárias para que se consolidem as almejadas experiências de interculturalidade a serem vividas de forma conjunta pelos educandos.

Reconhecemos que nos encontramos em um campo de debates e permanente construção. A classificação proposta visa justamente fomentar discussões ao ampliar a mirada no momento em que se busca valorizar as contribuições de cada perspectiva. E, como vimos, cada corrente nasce buscando superar as limitações das anteriores. As problematizações que levantamos buscam identificar riscos de enfatizar aspectos negados previamente, esquecendo a importância de outros fatores que também estão em jogo.

## Referências

- Bartolomé, M. (Org.). (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Berry, J. (1988). Acculturation and psychological adaptation among refugees. Em D. Miserez. (Org.). *Refugees: the trauma of exile* (pp. 97-110). Dordrecht, Bélgica: Martinuz Nijhof.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Botturi, F. (2008). Riconoscimento e cultura: per un modello delle soggettività interculturali. Em J. Prades (Org.). *All' origine della diversità: la sfida del multiculturalismo* (pp. 73-84). Milano: Guerini.
- Clérico, G. M. (2014). *La diversidad cultural y la igualdad humana en la educación intercultural: estudio crítico sobre la base de la experiencia de niños migrantes en una escuela de la ciudad de Córdoba*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidad Católica de Santa Fe, Santa Fe, Argentina.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Donati, P. (2008). *Oltre il multiculturalismo: la ragione relazionale per un mondo comune*. Roma: Laterza.



- García Castaño, F. J., Pulido, R. A. & Montes del Castillo, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256. Recuperado em 20 de março, 2018, de [rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a09.htm](http://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a09.htm)
- Gaspar, Y. E. (2014). *Unidade na diversidade: investigação fenomenológica da constituição da experiência de encontro inter-religioso*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American Life: the role of race, religion and national origins*. New York: Oxford University.
- Jordán Sierra, J. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. Em E. Soriano Ayala (Org.). *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-98). Madrid: La Muralla.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural: escuelas y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías* (C. Castells Auleda, Trad.). Barcelona: Paidós. (Original publicado em 1995).
- Leite, R. V. (2016). *Pesquisa fenomenológica de um encontro intercultural: a experiência de crianças da comunidade tradicional de Morro Vermelho*. Curitiba: Appris.
- Llansana, J. J. (1999). Educación intercultural e institución escolar. Em M. A. Essomba (Org.). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 145-152). Barcelona: Grao.
- Malgesini, G. & Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Muñoz Sedano, A. (1999). La educación intercultural: enfoques y modelos. Em F. Checa & E. Soriano (Orgs.). *Inmigrantes entre nosotros* (pp. 205-243). Barcelona: Icaria.
- Muñoz Sedano, A. (2003). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Em M. V. R. Rodríguez (Org.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 35-54). Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid.



- Muñoz Sedano, A. & Menchén Bellón, F. (2002). Una perspectiva creativa de la educación intercultural: enfoques y modelos. *Creatividad y Sociedad*, 2, 33-40.
- Ortega Ruiz, P. (2007). Educación intercultural y migración: propuestas educativas para la convivencia. Em E. Soriano Ayala (Org.). *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 25-58). Madrid: La Muralla
- Parekh, B. (2005). *Repensando el multiculturalismo: diversidad cultural y teoría política*. (S. Chaparro, Trad.). España: Istmo. (Original publicado em 2002).
- Ramírez Trapero, F. (2004). *Educación intercultural: una respuesta a las sociedades multiculturales del siglo XXI*. Granada: Universidad de Granada.
- Sales Ciges, A. & García López, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Simpson, G. E. (1974). Asimilación. Em *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales* (Vol. I). Madrid: Eudeba.
- Soriano Ayala, E. (Org.). (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"* (2a ed.). (M. Utrilla de Neira, L. R. Andrade Llanes & G. Vilas Roca, Trads). México: Fondo de Cultura Económica. (Original publicado em 1992).
- Touraine, A. (1999). O sujeito. Em A. Touraine. *Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes* (pp. 68-111). (J. Clasen & E. Alves, Trads). Petrópolis, RJ: Vozes. (Publicação original de 1997).
- Vigna, C. & Zamagni, S. (Orgs). (2002). *Multiculturalità e identità*. Milano: Vita y Pensiero.

### Nota sobre os autores

*Gracia Maria Clérico* é psicóloga, doutora em Educação pela Universidade Católica de Santa Fe. Professora Adjunta da cátedra de Psicologia de Facultad de Humanidades y Ciencias da Universidad Nacional del Litoral. E-mail: [graciamariaclerico@gmail.com](mailto:graciamariaclerico@gmail.com)

*Roberta Vasconcelos Leite* é psicóloga, doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta da Faculdade de



Medicina da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. E-mail: [vasconcelosleiteroberta@gmail.com](mailto:vasconcelosleiteroberta@gmail.com)

*Yuri Elias Gaspar* é psicólogo, doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto da Faculdade Interdisciplinar de Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. E-mail: [yurieliasgaspar@yahoo.com.br](mailto:yurieliasgaspar@yahoo.com.br)

Data de recebimento: 14 de agosto de 2019.

Data de aceite: 14 de junho de 2020.