

# **O RECONHECIMENTO PARA ALÉM DA IGUALDADE: SUBSÍDIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

Kaé Stoll Colvero – PUC-Rio

Agência Financiadora: CAPES

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho visa apresentar um ensaio teórico sobre o cotidiano escolar e a diferença que a ele é intrínseca, utilizando para isso questões e perspectivas interculturais. Compreendendo os espaços escolares como lugares capazes de produzir e promover a circulação de múltiplas narrativas, buscamos em concepções interculturais e em abordagens teóricas sobre o tema da diferença o aporte necessário, mesmo que ainda parcial, para compreender de forma mais consistente a perspectiva dialógica de educação intercultural, tão necessária no contexto social em que vivemos e ainda mais urgente no âmbito das práticas pedagógicas contemporâneas.

Procuramos compilar nesse trabalho questões que versam sobre os atuais desafios enfrentados pela educação, a fim de realizar uma breve genealogia sobre a instituição escolar, suas práticas de ensino e as tensões oriundas da necessidade de questionar e romper a hierarquização de saberes. Para isso, utilizamos considerações de Charles Taylor (1993) sobre o multiculturalismo e a política do reconhecimento, uma vez que o filósofo aborda a tensão entre direitos da igualdade e direitos da diferença, tema de grande relevância no cenário mundial da atualidade, enfatizando que os direitos sociais e humanos, geralmente interpretados como individuais, de cunho civil e político, passaram também a ser interpretados como direitos coletivos. Assim, diferenças culturais e o direito de “ser diferente” são reivindicações sociais que vão além do reconhecimento da igualdade, sendo que um dos maiores desafios hoje é exatamente fazer a articulação entre igualdade e diferença, sem que um anule o outro.

Apresentamos inicialmente a concepção pedagógica moderna ainda adotada por muitas escolas, que nega as diferenças e promove impositivamente o apagamento da alteridade dos sujeitos por meio da homogeneização, para posteriormente trazermos considerações sobre a construção do discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro, chegando, por fim, no novo paradigma educacional proposto pela interculturalidade e seus possíveis diálogos com a política do reconhecimento de Taylor.

### **1. A igualdade que ignora a diferença**

A pluralidade sociocultural se faz cada vez mais presente nos espaços públicos da sociedade, sendo particularmente relevante dentro do âmbito educacional. Em uma sociedade marcada pela mudança de paradigmas tradicionais e pela democratização de oportunidades, as diferenças culturais – de gênero, orientação sexual, étnicas, religiosas, comportamentais - se manifestam de forma expressiva no cotidiano escolar.

Entretanto, a pluralidade que permeia as instituições de ensino é constantemente ameaçada pela concepção de que todos “são iguais” em termos de direitos e deveres. A busca legítima pela igualdade social de oportunidades acaba, entretanto, sendo confundida com o apagamento da alteridade dos indivíduos, uma vez que a escola, na tentativa de tratar todos da mesma forma, utiliza a padronização de conteúdos curriculares e de tratamentos coletivos a serviço da uniformização de condutas, aprendizagens e comportamentos. Assim, o olhar para as diferenças é negado e excluído dos processos pedagógicos, cuja marca ainda hoje é a equiparação da igualdade à homogeneidade.

Desnaturalizar o caráter monocultural de uniformização que ainda assola a escola não tem sido fácil. Infelizmente, não é forçoso constatarmos que muitas práticas docentes baseiam-se em relações de poder e hierarquia, onde alunos são apenas alunos, com funções pré-estabelecidas, muitas vezes sem voz, nem vez, para construir a sua individualidade como sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem.

A falta de compasso entre as transformações do mundo de hoje e o papel atual da escola fomentam diferentes debates acerca da crise da educação e da própria escola como instituição. De um modo geral, admite-se que ela não tem conseguido promover de forma satisfatória uma formação adequada para seus alunos, nem tampouco estabelecer espaços de interlocução e diálogo na resolução de conflitos e desafios diários.

Nesse sentido, Veiga Neto (2003, p.110) assinala que a crise da escola diz respeito ao fato dela estar cada vez mais desenraizada da sociedade, em constante mudança. Se por muito tempo à educação escolarizada foi direcionada a incumbência de socialização unívoca dos cidadãos, a fim de garantir a ordem e o respeito às leis nacionais e o apreço ao sentimento de pertencimento ao todo, hoje a anulação das diferenças dos sujeitos caracteriza não mais uma vitória coletiva, mas sim um quadro sintomático que denota que a escola não está conseguindo acompanhar os processos culturais que ocorrem no seu exterior, nem tampouco compreender que o seu cotidiano é afetado significativamente por tais transformações.

Conforme Taylor (1993, p. 30-31), a mutação da sociedade inibe a centralidade das influências institucionalizadas, sendo dessa forma inconcebível afirmar que os sujeitos são “moldados” de acordo com os ambientes que freqüentam. São, na realidade cotidiana, fruto de múltiplos processos, atuando tanto como receptores de sociabilidade, como agentes ativos na construção do seu próprio pertencimento cultural. Assim, a neutralização das diferenças, dentro ou fora da escola, tende a desfavorecer as trocas e a interação entre sujeitos de identidades culturais distintas, a fim de “garantir” a transmissão de saberes universais e “públicos”, mesmo que desvinculados dos interesses individuais.

Sobre isso, Candau (2009, p. 38) afirma que o desafio atual das práticas de ensino pode ser sintetizado em “como trabalhar com as diferenças entre seus próprios atores e protagonistas”, uma vez que o termo diferença é frequentemente associado pelos educadores a desvios passíveis de correção e direcionamentos. Os considerados “diferentes” estão submersos muitas vezes pela conotação negativa do baixo rendimento, do comportamento indisciplinar, da transgressão, do problema a ser resolvido, do déficit em relação ao padrão social de normalidade. De forma segregadora, busca-se a igualdade pelo apagamento das diferenças.

Com efeito, entrevistas realizadas com vinte e dois professores do ensino fundamental no projeto institucional de pesquisa *Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre a igualdade e diferença*<sup>1</sup>, entre março de 2006 a fevereiro de 2009, mostram as tensões entre igualdade e diferença presentes nas práticas sociais e educacionais do cotidiano escolar e, de forma relevante, os conflitos vividos pelos educadores.

Ficou evidente nos depoimentos a angústia dos professores e professoras diante das dificuldades que enfrentam para vencer a tendência padronizadora dominante nas escolas, desde o número de alunos na sala de aula até a falta de estrutura, de recursos e de acompanhamento qualificado para lidar com uma realidade complexa e diferenciada. (CANDAU, 2012, p. 53)

Nesse contexto, conseqüentemente as diferenças acabam sendo interpretadas como desafios às práticas educativas, uma vez que o modelo institucional escolar contemporâneo ainda é formado por valores hegemônicos de ordem social, normas e rotinas específicas. Da mesma forma, a organização curricular, as avaliações propostas aos estudantes e a carga horária de determinadas disciplinas continuam sendo

---

<sup>1</sup> Para maiores informações, consultar CANDAU, 2012.

planejadas e impostas conforme funções pré-estabelecidas, voltadas, por exemplo, ao ensino propedêutico direcionado ao ingresso em cursos superiores ou profissionalizantes.

Entretanto, apesar da sua “crise”, da permanência de um modelo pedagógico tradicional, da dificuldade de se lidar com a alteridade, não podemos desconsiderar que a escola tende a ser um espaço privilegiado para trocas dialógicas entre diferentes tipos de conhecimentos e saberes quando suas práticas educativas compreendem a dimensão cultural da diferença. Tal articulação é capaz de propiciar processos de aprendizagem mais significativos, que tenham como centralidade da sua dinâmica o reconhecimento do pluralismo e o respeito ao outro. Nesse sentido, partimos da concepção de que estratégias pedagógicas e propostas didáticas que procurem articular igualdade e diferença se fazem necessárias para desconstruir a perspectiva homogeneizante que ainda configura a cultura escolar, sendo esse um dos principais objetivos da perspectiva intercultural.

Como subsídio para isso, podemos partir da necessidade ressaltada por Charles Taylor (1993) de que políticas de reconhecimento que articulem igualdade e diferença sejam legitimadas, a fim de que “todos reconheçam o valor igual das diferentes culturas, não somente as deixando sobreviver, mas reconhecendo seu valor.” (idem, 42, tradução livre). Entretanto, não se trata de agir somente com tolerância, mas sim com uma concreta valorização das diferenças culturais por meio de uma prática dialógica entre grupos de pares e esfera pública, numa concepção de cidadania participante e atuante na defesa por direitos fundamentais e coletivos, sejam eles dentro ou fora do âmbito educativo.

## **2. A construção do discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro**

A reflexão pedagógica e Didática sobre a diferença não é nova, apesar de ser vista, muitas vezes, como uma discussão externa, secundária ou recentemente incorporada a esse campo de estudos. Conforme Candau (2011), diferentes olhares foram direcionados para a questão da diferença ao longo da história da educação.

A escola pública do século XX, influenciada por concepções educacionais homogeneizantes, esteve impassível para a diversidade, mas não conseguiu evitar que a preocupação com tal temática fosse permeando os espaços educativos por meio da ressignificação de práticas pedagógicas comprometidas com uma nova forma de ensinar. Assim, na primeira metade desse século, correntes da psicologia e da

sociologia, como também movimentos como os da escola nova e do ensino programado acabaram por projetar no campo pedagógico brasileiro novas formas de se entender a questão das diferenças.

Conforme Candau e Leite (2006, p. 3-6), no âmbito da psicologia a diferença sempre esteve relacionada às marcas que definem a individualidade dos sujeitos, levando em consideração características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais, sendo que os processos educacionais organizados conforme essa perspectiva se apóiam em estratégias pedagógicas que valorizam as particularidades de cada um. Entretanto, tais diferenciações tipológicas acabam acarretando o agrupamento de alunos de acordo com capacidades similares de aprendizagem, fomentando, assim, homogeneizações.

O movimento da Escola Nova, por sua vez, valorizou a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a fim de que os processos educativos voltassem o seu olhar para o sujeito e suas especificidades. Respeitando o ritmo de cada aluno, o ensino programado, que tinha por base a psicologia behaviorista dos anos 60 e 70, também direcionou sua modalidade educativa para o indivíduo, desenvolvendo sequências de ensino-aprendizagem específicas, de modo que cada um atingisse o comportamento final proposto.

Tais tendências, ao longo dos anos e das suas aplicações, trouxeram contribuições significativas para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem mais direcionados às peculiaridades de cada aluno. Entretanto, Candau (2011, p. 243) assinala que as mesmas reduziram suas concepções de sujeito a bases limitadas, não considerando, por exemplo, dimensões sócio-históricas e culturais, que são intrínsecas à educação.

Por outro lado, no que diz respeito às contribuições da sociologia, foram introduzidas nas pesquisas educacionais as relações entre variáveis socioeconômicas, acesso à escola e fracasso escolar. A “nova sociologia da educação” inglesa, nesse sentido, tendeu a focalizar a partir da década de 60 os currículos escolares, discutindo a forma e o conteúdo do que era ensinado. Tal perspectiva tendeu a ampliar as preocupações voltadas ao cotidiano escolar, ressaltando as dimensões sociais e econômicas que influenciavam os processos pedagógicos, mas para isso afirmava que as diferenças sociais necessitavam ser superadas para garantir que todos os alunos atingissem os mesmos resultados.

Diferente disso, inaugurando uma nova perspectiva, Candau (2006) destaca as contribuições de Paulo Freire na valorização da dimensão cultural nos processos

educativos. Sua abordagem educacional valorizou o diálogo e a experiência individual dos sujeitos, rompendo com uma concepção hierarquizante de alfabetização de jovens e adultos. Dessa forma, Freire buscou nas trocas dialógicas uma forma de considerar as vivências e experiências trazidas por cada um para dentro dos espaços escolares, a fim de oportunizar a concretização de uma educação libertadora, calcada no respeito às múltiplas dimensões da cultura que permeiam a escola.

Apesar dos avanços, as práticas educativas tradicionais que visam homogeneizações continuam presentes no âmbito escolar, configurando os processos educativos como instâncias que *unificam para igualar*. No sentido de deslegitimar tais práticas, este estudo parte do pressuposto de que a perspectiva intercultural, na medida em que adota a política do reconhecimento, pode avançar na valorização da dimensão cultural intrínseca aos processos individuais, coletivos, subjetivos e pedagógicos.

### **3. A política do reconhecimento de Charles Taylor: subsídios para a educação intercultural**

Charles Taylor, no ensaio intitulado “O multiculturalismo e a política do reconhecimento” (1993), discorre sobre a importância e a necessidade de políticas públicas que visem o reconhecimento das diferenças. Para ele, o reconhecimento é mais do que uma questão de boa convivência e tolerância, configurando-se ao longo do tempo como uma necessidade humana, já que influencia a formação das identidades, principalmente a favor de grupos subalternos. Conforme Bannell (2009, p. 129), a concepção de Taylor, situada em uma tradição de pensamento liberal que rompe com a visão formal de direitos individuais e universais, diz respeito à tentativa de desenvolver um modelo de cidadania multicultural que inclui os direitos coletivos, sendo, entretanto, que o sujeito de direitos não é mais o indivíduo isolado, mas sim um grupo minoritário.

Isso se dá pelo fato de que, para Taylor, a busca pelo reconhecimento é uma demanda recíproca no interior da vida da comunidade, sendo essa uma das características que fazem com que o filósofo seja compreendido, também, como comunitarista. Dessa forma, a maneira eficaz de responder tal exigência de reconhecimento é a promoção da comunidade no seu conjunto, entendida como espaço de compromisso mútuo, já que nela se faz inerente o sentimento de pertença (SCHMIDT, 2011).

Para compreender a questão moderna da identidade e sua relação com a política de reconhecimento, Taylor (1993) discorre sobre a relação entre a identidade e a política

de reconhecimento igualitário para, posteriormente, mostrar o porquê a mesma tem sido atrelada à política de reconhecimento da diferença. No primeiro caso, a identidade é relacionada ao princípio da dignidade universal igualitária, que defende a dignidade de todos os cidadãos, sem distinções, estabelecendo, também, a igualdade de direitos e de títulos relacionados ao desenvolvimento da autonomia pessoal. Tal política objetiva evitar qualquer distinção entre cidadãos ditos de “primeira classe”, que são possuidores de direitos civis, políticos e socioeconômicos, com os de “segunda classe”, que são limitados nos seus direitos de cidadania. Entretanto, tal política do reconhecimento igualitário acaba por ser quase que impraticável no contexto social contemporâneo, marcado por desigualdades dos mais variados tipos.

A política de reconhecimento da diferença, mesmo apresentando uma base universalista, diferencia-se da defesa pela dignidade universal na medida em que busca o reconhecimento da identidade singular do indivíduo ou de um grupo. A proposta de Taylor, nesse sentido, defende uma política de reconhecimento, ressaltando-a como importante condição para a constituição das identidades pessoais e coletivas, sendo também indispensável para fomentar uma idéia de igualdade para além da visão normal e abstrata do universalismo (BANNELL, 2009, p. 130).

Assume, portanto, uma noção de cidadania que engloba o reconhecimento ao outro e que é formada por direitos específicos, já que a política da dignidade universal, ou a cidadania de segunda classe, não consegue incorporar a demanda das diferenças, uma vez que essa exige que se reconheça e se atribua status à identidade, que não é universalmente compartilhada. A igualdade passa, nesse sentido, a estar vinculada ao reconhecimento igualitário e ao respeito às diferenças identitárias, de modo que as mesmas sejam valorizadas pela sociedade, garantidas pelos Estados e reconhecidas na esfera pública.

Na política da diferença é ressaltada a importância da capacidade dialógica dos sujeitos, já que ela é considerada como característica fundamental da vida humana, sendo as relações intersubjetivas condição para que o homem possa compreender, definir e reconhecer sua identidade perante si e perante aos demais, processo esse de suma importância, também, aos processos educativos. Além disso, a estrutura cognitiva, as afinidades e as interações entre membros do mesmo grupo de origem com demais grupos sociais também são fatores que propiciam a formação e o reconhecimento das identidades em escala individual e coletiva, uma vez que

nos transformarnos em agentes humanos plenos, capaces de comprendernos a nosotros mismos y por tanto de definir nuestra identidad por medio de nuestra adquisición de enriquecedores lenguajes humanos para expresarnos. Para mis propósitos sobre este punto, deseo valerme del término lenguaje en su sentido más flexible, que no sólo abarca las palabras que pronunciamos sino también otros modos de expresión con los cuales nos definimos, y entre los que se incluyen los “lenguajes” del arte, del gesto, del amor y similares. Pero aprendemos estos modos de expresión mediante nuestro intercambio con los demás (TAYLOR, 1993, p. 26).

Assim, para além do reconhecimento da igualdade e da diferença, tal caráter relacional faz com que as lutas sociais ultrapassem os discursos que almejam a consciência coletiva de que todos são iguais em direitos e deveres para buscar, também, a valorização e o respeito do diferente. Para Taylor, o não-reconhecimento, ou o reconhecimento inadequado, pode prejudicar a vida dos sujeitos e ser uma forma de opressão, aprisionando uma pessoa em um modo de ser, falso, distorcido e limitado (1993, p. 21, tradução livre). Assim, “talvez no es necesario preguntarnos si hay algo que los otros puedan exigirnos como un derecho propio. Simplemente bastaría con preguntar si ésta es la manera como debemos enfocar a los otros (ibidem, p. 58).

#### **4. A diferença na perspectiva intercultural: para além da igualdade**

Como vimos anteriormente, as concepções de Charles Taylor (1993) sobre a política de reconhecimento destoam dos fundamentos do liberalismo igualitário, ou da “política da dignidade universal”, rejeitando a posição normativa na qual a sociedade democrática justa é aquela que, por meio de suas instituições e políticas públicas, garante direitos iguais a todos, desconsiderando, entretanto, as demandas de caráter étnico-cultural. Situando nosso olhar para o âmbito educacional, é importante considerar que no entendimento da escola como um espaço de produção de conhecimentos e culturas, onde diferentes diálogos são promovidos e as diferenças valorizadas, situa-se a perspectiva intercultural.

Sua busca diz respeito à construção de uma sociedade inclusiva, capaz de, como sugere Taylor, articular políticas de igualdade com políticas de identidade, sendo que nesse sentido a escola deve ser repensada para enfrentar as relações de poder que hierarquizam as diferenças, tornando-se um espaço de busca, construção, “diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades



de expressão e linguagem, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo o processo educativo” (CANDAU, 2000, p. 15).

Rompendo com uma visão restrita e essencialista das culturas e das identidades culturais, a interculturalidade da qual partimos compreende a instituição escolar, a sua prática didática e o processo de ensino-aprendizagem como dinâmicas em constante processo de construção e reconstrução, capazes de favorecer o diálogo entre diferentes saberes, além da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais, descartando qualquer tentativa de hierarquização de conhecimentos. Da mesma forma, propõe a convivência entre diferentes grupos e culturas, buscando relações democráticas de respeito calcadas no diálogo, a fim de que haja o respeito às diferenças de forma que as mesmas não sejam anuladas, numa articulação entre igualdade, diferença e reconhecimento

O termo cultura, na perspectiva intercultural, é compreendido como um conceito que só existe a partir do outro, uma vez que todos somos diferentes e, por meio da interação, propiciamos redes de significado para a nossa vida. Assim, diz respeito ao processo de produção da diferença e da identidade em suas conexões, onde se destacam relações de poder e autoridade.

Sobre isso, Candau (2011) assinala que as diferenças, inerentes ao ambiente escolar, precisam ser reconhecidas e valorizadas de modo positivo, pois carregam as marcas identitárias dos sujeitos, que não podem ser homogeneizadas ou desconsideradas. Ao mesmo tempo, devem ser “combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação” (idem, p. 246). Nesse sentido, a perspectiva intercultural visa favorecer diálogos entre diversos conhecimentos, compreendidos como universais e científicos, e diferentes saberes, definidos como produções dos grupos socioculturais, particulares e assistemáticos, oriundos de vivências e práticas cotidianas, sem hierarquizações.

Como grande distinção em relação a outros entendimentos de diferença no cotidiano escolar, a interculturalidade nega todas as formas de padronização que visam igualar os sujeitos da aprendizagem. Da mesma forma, trabalha contra todas as formas de desigualdade que ainda assolam a sociedade, buscando, como Taylor (1993), no reconhecimento identitário de cada um possibilidades de construção da igualdade, tão desejada, mas tão equivocadamente trabalhada nos espaços escolares.

Willinsky (2002), por outro lado, questiona se a política do reconhecimento de Taylor não seria pouco eficiente no sentido de dissuadir os sujeitos da crença de que, se mudassem a forma de reconhecer o outro, seriam capazes de enxergar a verdadeira natureza dos demais, compreendendo “exatamente as qualidades que hoje estão encobertas pelas forças sociais” (idem, p. 37). Para ele, o trabalho político e educacional deve antes centrar sua atenção à forma como as categorias conhecidas e disseminadas hoje foram formadas dentro da política da identidade, de modo a diferenciar os modos de distribuição de poder na sociedade.

Entretanto, acreditamos que a política do reconhecimento proposta por Taylor (1993) é capaz de ajudar a tecer subsídios para a formação do reconhecimento das identidades individuais e coletivas, podendo, dessa forma, ser atrelada a uma tendência intercultural de educação não necessariamente presa à forma escolar institucionalizada, mas, sobretudo, às práticas docentes, didáticas e educativas do cotidiano. Na medida em que parte do princípio de que o elo fundamental entre identidade e reconhecimento pode ser encontrado no caráter dialógico das trocas humanas, o filósofo propõe que o caráter intersubjetivo dos sujeitos seja valorizado, ato esse capaz de promover diálogos e trocas interculturais.

### **Considerações finais**

Lutar contra os processos discriminatórios e a favor da igualdade de oportunidades não é um movimento simples, uma vez que os mesmos discursos emancipatórios em prol ao respeito às diferenças podem ser utilizados para legitimar e até mesmo concretizar processos de exclusão e sujeição, sendo essa uma realidade muito presente nos discursos que permeiam as escolas da atualidade. Lidar com as diferenças sem ferir o outro ainda é um desafio, como vimos na parte inicial desse trabalho, onde o caráter ainda homogeneizado das práticas educativas foi trabalhado e questionado.

Na luta contra o não-reconhecimento, ou contra o reconhecimento errôneo refutado por Taylor (1993), é importante salientar a ação de grupos sociais críticos e emancipadores, que no contexto atual buscam uma democracia participativa e popular, assim como uma cidadania plural, ativa e multicultural na construção de uma globalização contra-hegemônica e no desenvolvimento de um diálogo intercultural capaz propiciar uma ressignificação do caráter moderno e uniformizador que ainda perpassa os direitos sociais. Com isso, buscam romper monismos que não atrelam

universalidade e indivisibilidade de direitos com reconhecimento das diferenças e pluralismo, marcas essas de um mundo pós-moderno que deixa de compreender os sujeitos como fruto de uma natureza universal para reconhecê-los como indivíduos construídos dentro da cultura em que vivem, propiciando novas formas de entendimento acerca do diálogo entre diferentes culturas, conhecimentos e cosmologias.

Compreender a necessidade de uma reinvenção social, na qual a escola é protagonista importante, faz parte de um projeto maior para a educação, que seja capaz de amenizar as desigualdades sem, contudo, apagar as diferenças. Reconhecer nos estudantes a sua alteridade demanda esforço e flexibilidade da escola, que pode encontrar direcionamentos, e até respostas, por meio de uma educação intercultural, sem estereótipos e anulações. Distanciando-se das abordagens educacionais que buscam a igualdade de oportunidades no apagamento das diferenças, acreditamos que a proposta intercultural, aliada à política do reconhecimento da diferença, busca na pluralidade a concretização de trocas dialógicas promotoras do reconhecimento do outro, sem anulações de qualquer espécie.

Conhecendo a realidade de muitas escolas brasileiras, fechadas ao diálogo e reprodutoras de desigualdades sociais, a política do reconhecimento de Taylor atrelada a uma abordagem intercultural pode fornecer subsídios para a transformação da realidade inerte dessas instituições. A escola tem um importante papel no reconhecimento das pluralidades e do reconhecimento para além da diferença, a fim de valorizar os sujeitos socioculturais subalternizados e discriminados. Para isso, novas estratégias pedagógicas e diferentes recursos didáticos, aliados a processos dialógicos cotidianos, podem fornecer bases consistentes para uma educação capaz de combater desigualdades, silenciamentos e opressões, sendo a interculturalidade uma perspectiva para além da igualdade, submersa em todas as possibilidades oriundas da valorização e do reconhecimento da diferença, que “está no chão da escola”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANNELL, Ralph Ings. Cidadania, identidade e linguagem: interculturalidade entre o universal e o particular. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 124-153.

CANDAU, Vera Maria (org.). Construir Ecosystemas Educativos – Reinventar a escola. In: **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Didática**. Questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. *Currículo sem Fronteiras*. v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cotidiano escolar**: a tensão entre igualdade e diferença. *NOVAMERICA*, n. 134, abr-jun 2012, p. 50-54.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Mirian Soares. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

PIMENTA, Selma (org). et al. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SCHMIDT, João Pedro. **Comunidade e Comunitarismo: considerações sobre a inovação da ordem sociopolítica**. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 47, N. 3, p. 300-313, set/dez 2011. Disponível em: [http://www.unisinos.br/revistas/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/csu.2011.47.3.13](http://www.unisinos.br/revistas/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2011.47.3.13) Acesso entre novembro e dezembro de 2012.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. Mexico, Fondo de Cultura Econômica, 1993. Disponível em: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/taylor.pdf> Acesso em outubro de 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 103-126.

WILLINSKY, John. **Política educacional da identidade e do multiculturalismo**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro de 2002, p. 29-52.