

INTERCULTURALIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO QUEBEC: diferentes concepções, semelhantes desafios

Kelly Russo¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro em Duque de Caxias (FEBF-UERJ)

Corina Borri-Anadon²

Universidade do Quebec em Trois-Rivières (UQTR)

Resumo

Este artigo procura discutir as concepções de interculturalidade adotadas no Brasil e no Quebec, estabelecendo paralelos e contrapontos. Apresenta informações sobre a origem e o desenvolvimento do conceito na América Latina, no Brasil e no Quebec, analisa sua incidência nas políticas educativas dos diferentes contextos e discute a interface entre tendências globais e locais na configuração da perspectiva intercultural em ambas as sociedades. O artigo também apresenta reflexões sobre como o debate da inclusão tem ocupado maior centralidade nos discursos e nas políticas educativas em detrimento do debate intercultural nos últimos anos. Acreditamos que a análise comparada sobre o desenvolvimento de políticas públicas educacionais interculturais favorece um maior aprofundamento para a discussão sobre avanços e atuais desafios do reconhecimento das diferenças na educação.

Palavras-chave: Interculturalidade; Inclusão, Políticas Educativas; Brasil-Quebec.

¹ Doutora em Educação, professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF / UERJ). Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação na mesma instituição.

² Doutora em Educação, professora e pesquisadora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade do Quebec em Trois-Rivières.

L'INTERCULTUREL ET L'ÉDUCATION AU BRÉSIL ET AU QUÉBEC des conceptions différentes, des défis semblables

Résumé

Cet article cherche à établir des parallèles entre les conceptions de l'interculturel adoptées au Brésil et au Québec. Il aborde l'origine et le développement de la préoccupation pour l'interculturel dans les deux contextes pour ensuite discuter des relations entre tendances globales et locales dans la configuration de la perspective interculturelle. Par la suite, il discute des différentes appropriations du concept et de leurs critiques relatives en Amérique latine, au Brésil et au Québec. L'article présente également des réflexions sur la centralité du débat sur l'inclusion dans les discours et les politiques éducatives de ces dernières années, au détriment du débat interculturel. Cette analyse comparée du développement de politiques publiques interculturelles permet d'approfondir le débat sur les avancées et les défis actuels de la reconnaissance des différences en éducation.

Mots-clés: Interculturel; inclusion; politiques éducatives; Brésil-Québec

THE INTERCULTURAL PERSPECTIVE AND EDUCATION IN BRAZIL AND QUEBEC: different conceptions, similar challenges

Abstract

This article aims to establish parallels between the different conceptions of the intercultural perspective adopted in Brazil and in Quebec. At first, it traces the origins of intercultural perspective in both context and then discuss the links between global and local tendencies in their configuration. The article also reflects on how the debate on inclusion has been more central in educational discourses and policies than in the intercultural debate of recent years. Afterwards, the comparative analysis of Brazil and Quebec intercultural policies allows us to enlighten the debate on the progress and contemporary challenges to the recognition of diversity in education.

Keywords: Intercultural perspective; Inclusion; educational policies; Brasil-Quebec

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de um projeto de pesquisa de Pós-doutorado³, e procura desenvolver um exercício de comparação entre as concepções de interculturalidade adotadas no Brasil e no Quebec. Acreditamos que a análise sobre a configuração de políticas públicas educacionais interculturais desenvolvidas nesses dois contextos, favorece um maior aprofundamento para a discussão sobre avanços e atuais desafios de políticas educativas que visem o reconhecimento das diferenças na educação.

Contudo, propor um estudo comparado entre sociedades tão distintas apresenta dificuldades. A província do Quebec conta com cerca de 8 milhões de habitantes, e se caracteriza por uma luta histórica por reconhecimento linguístico e cultural no Canadá⁴, e um alto índice de imigração em seu território. O Brasil, o maior país da América Latina, com uma população de cerca de 200 milhões de habitantes, apresenta uma sociedade com imensa diversidade étnica, cultural e linguística, marcada por uma forte desigualdade social. Por outro lado, ambas as sociedades possuem uma história colonial e assimilacionista, e enfrentam grandes desafios no reconhecimento de diferentes grupos étnico-culturais em seus sistemas educativos. Para lidar com essas questões, ao longo das últimas décadas, Brasil e Quebec desenvolveram políticas voltadas para reconhecimento de direitos de minorias, mas se deparam hoje, de modo muito mais dramático no Brasil, com governos conservadores eleitos com pautas contrárias a esses direitos⁵.

³ Russo, Kelly; Borri-Anadon, Corina; Magnan, Marie-Odile. “Interculturalidade, Bilinguismo e Educação: a experiência brasileira e a experiência canadense no reconhecimento de direitos culturais e linguísticos”, pesquisa de pós-Doutorado desenvolvido entre novembro de 2017 a outubro de 2018 no Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), Universidade de Montreal.

⁴ O Canadá é um país bilíngue com duas línguas oficiais, o inglês e o francês. De acordo com o censo de 2016, o francês é a língua materna de apenas 20 % da população do país, sendo a província de Quebec a de maioria francófona, 76% de sua população fala francês como língua materna. (Statistique Canada, 2017).

⁵ Em 2018, Jair Bolsonaro (PSL) foi eleito no Brasil com uma pauta baseada em discursos de ódio contra minorias étnico-culturais, movimentos sociais e partidos de esquerda; no mesmo

Como o conceito de interculturalidade foi desenvolvido no Brasil e no Quebec? Qual o papel desempenhado por organizações internacionais na configuração desta perspectiva? Como situamos a perspectiva intercultural, quando discursos sobre a inclusão tomam maior centralidade? A partir dessas questões, optamos por realizar um estudo comparado tendo como base realidades contrastantes.

Segundo Dogan e Pelassy (1989), estudos nessa perspectiva devem acontecer a partir de duas condições iniciais: a) que o desenvolvimento do estudo não ignore os contrastes existentes entre esses países, ao contrário, é preciso “fixar ao máximo” as características específicas dessas realidades; e b) que os contrastes possibilitem diferentes perspectivas de análise a partir de um conceito comum discutido a partir dessas duas sociedades. Acreditamos que essa análise fortaleça o diálogo crítico já existente entre pesquisadores brasileiros e quebequenses⁶, no sentido de identificar pontos de confluência que permitam um maior aprofundamento sobre a perspectiva intercultural no campo educativo.

Este artigo baseia-se na revisão de literatura, priorizando, por um lado, os debates acadêmicos e, por outro, os discursos e as políticas públicas de interculturalismo e inclusão no Brasil e no Quebec. Também é fruto da inquietação causada durante nossas pesquisas, práticas docentes e de extensão na formação inicial e continuada de professores no debate sobre interculturalidade, inclusão e diversidade cultural nos sistemas educativos nessas duas sociedades. Organizamos o artigo em três partes. Na primeira, procuramos situar a origem e o desenvolvimento da perspectiva intercultural, considerando as tensões entre global e local na apropriação do conceito no Brasil e no Quebec. Na segunda parte, apontamos limites e críticas desta perspectiva, e analisamos a relação entre interculturalidade e inclusão nos debates

ano, o empresário François Legault (CAQ), representando a direita conservadora do Quebec, venceu as eleições ao prometer reduzir a imigração e limitar políticas de reconhecimento de minorias étnico-culturais na província.

⁶ Fazemos referência ao projeto Seminário Comparativo Brasil - Québec, que aconteceu nos anos de 2015, 2016 e 2017 em universidades brasileiras e quebequenses, evento que também originou a publicação de livro organizado por Borri-Anadon et all (2018).

educativos contemporâneos em ambas as sociedades. Na terceira e última seção do artigo, procuramos apresentar alguns comentários finais, não no intuito de apontar respostas, mas de propor pistas que possibilitem reflexões ainda mais aprofundadas sobre as questões propostas neste estudo.

1. AS PERSPECTIVAS INTERCULTURAL NO BRASIL E NO QUEBEC

Tanto no Brasil, quanto no Quebec, o desenvolvimento da perspectiva intercultural acontece a partir de reflexões provenientes de debates políticos locais e de influências internacionais. Desse modo, isso resultou em políticas educacionais interculturais contrastantes. O objetivo desta seção é justamente de apresentar o desenvolvimento dessas políticas.

1.1 Origens

No Brasil, assim como nos demais países latino-americanos, apontamos a origem da perspectiva intercultural no contexto das políticas educativas voltadas para as populações indígenas (COLLET, 2001; CANDAU e RUSSO, 2010). A perspectiva da interculturalidade emerge com a preocupação por uma educação que respeitasse e valorizasse as diferenças culturais, superando os enfoques assimilacionistas⁷, que dominavam até então, as relações entre povos indígenas e sociedades nacionais no continente.⁸

A partir dos anos 1970, diferentes organizações não-governamentais e universidades latino-americanas desenvolveram materiais didáticos alternativos e programas de educação baseados em propostas interculturais e bilíngues, que reconheciam o direito desses povos de fortalecerem e manterem suas identidades culturais.⁹ Essa preocupação provocou, ao longo das décadas

⁷ Numa perspectiva assimilacionista das relações entre diferentes culturas, diz-se que um determinado grupo cultural minoritário é assimilado, quando perde características próprias de sua cultura, língua, religião, para adequar-se às normas e aos valores da sociedade nacional.

⁸ Existe uma extensa bibliografia sobre a relação entre povos indígenas e o Estado brasileiro, indicamos algumas como: Oliveira, 1996; Oliveira e Freire, 2006; Ramos, 1997; Lima, 1998

⁹ Como exemplos, citamos o projeto-piloto de educação bilíngue desenvolvido pela Universidade Nacional Maior de São Marcos, no Peru, que exerceu grande influência no desenvolvimento de projetos com maior participação de lideranças quéchuas durante a década de 1970 (LÓPEZ; KÜPER, 1999), e no Brasil, nesse mesmo período, o Projeto de Educação

seguintes, a ampliação de cursos de formação de professores indígenas, a criação de documentos curriculares específicos e o bilinguismo deixou de ser visto como estratégia de transição para a integração nacional.

No Québec, por sua vez, a abordagem intercultural é particularmente interessante porque não tinha como foco a relação entre sociedade nacional e povos indígenas. De fato, essa perspectiva de interculturalidade sequer inclui a relação com povos autóctones. Essa abordagem surgiu em um contexto de fortalecimento da identidade franco-americana, frente ao modelo multicultural proposto pelo Governo Federal Canadense, conforme explica Potvin (2018, p. 76-77):

Podemos caracterizar os anos 1970 e 1980 por um domínio do paradigma intercultural (...). Essa política nasce de uma vontade de se diferenciar do ‘mosaico’ do ‘multiculturalismo’ canadense. De fato, a adoção da política (do Governo Federal) canadense do multiculturalismo em 1971 será quase universalmente rejeitada no Quebec, por ser vista como uma manobra visando a ocultar a realidade nacional do Quebec, relegando aos francófonos do Quebec um estatuto de ‘grupo étnico como os outros’, à ocultar as diferenças entre regiões e a impor um bilinguismo fictício¹⁰.

Para entender melhor a tensão entre multi/interculturalidade no Quebec, é necessário conhecer um pouco sobre *les deux solitudes*, isto é, as duas solidões que representam o distante e tenso relacionamento entre anglófonos e francófonos no Canadá. Cardoso de Oliveira (1999, s/n.) analisa as diferenças de perspectiva entre os dois grupos sobre o conceito do multiculturalismo:

Indígena “Uma experiência de Autoria”, desenvolvido pela Universidade Estadual de Campinas que defendia como proposta básica a integração entre o processo cultural local e o saber sistematizado universal, procurando, assim, valorizar as práticas sociais dos povos indígenas (FERREIRA, 2001).

¹⁰ Para facilitar a compreensão, todas as citações ao longo do artigo estão traduzidas para o português.

Da perspectiva do Québec, (o desejo de) autonomia político-administrativa, somada a um certo equilíbrio político entre anglófonos e francófonos na federação, representava uma possibilidade efetiva de viabilizar a legitimação política da dualidade canadense, expressa na visão do Canadá como um país formado por dois povos ou nações fundadoras, que deveriam ser tratados enquanto tais e em pé de igualdade. (...) Por outro lado, os ingleses rejeitam a tese dos dois povos ou nações fundadoras, preferindo sublinhar o caráter multicultural do país e o respeito às diversas etnias que contribuíram para a constituição do Canadá enquanto nação. (...) Apesar de essa visão retratar bem uma dimensão importante do mosaico anglo-canadense, subestima a importância da cultura anglo-americana que é difundida por intermédio da língua.

Desse modo, o multiculturalismo canadense era visto como forma de manter a centralidade político-administrativa da cultura anglo-americana¹¹ e como resposta, o Quebec adota uma primeira versão do interculturalismo.¹² Dentro deste marco, a perspectiva de “convergência cultural”, onde “a cultura de tradição francesa (...) deve servir como um ponto central para as várias comunidades que continuarão a demonstrar sua presença e seus valores próprios” (Québec, 1978, p. 46, tradução das autoras).

Nesse contexto surge a Carta da Língua Francesa (Lei 101/1977), que confirma o francês como a língua oficial da província de Quebec, tornando-a obrigatória para a escolarização de todas as crianças (salvo raras exceções).

¹¹ OLIVEIRA (1999:S/n) apresenta elementos histórico e culturais que mostram a situação de discriminação vivenciada por franco-americanos, visto que eram “frequentes as histórias de discriminação informal que teria sido vivida pela população francófona até então (anos 1970), quando os principais estabelecimentos comerciais de Montreal se recusavam a servi-la em francês, utilizando a expressão ‘speak white!’ para obrigar os francófonos a fazerem seus pedidos em inglês”.

¹² Deve-se notar que o interculturalismo não é em si uma política explícita, como a Lei Federal Multiculturalista do Governo Federal do Canadá, mas representa um conjunto de requisitos normativos encontrados em várias leis e práticas institucionais, incluindo a Declaração de Política sobre Imigração e Integração (MICC, 1990), que é a mais representativa do conceito.

Segundo Rocher et al. (2007), a Lei 101 atesta uma redefinição de franco-canadenses como quebequenses, isto é, uma sociedade de acolhimento que "definiria os termos, os meandros do processo de integração de pessoas de minorias etnoculturais" (p.5). De fato, a Lei 101 se torna o aspecto mais visível e importante desta perspectiva de interculturalismo que visava a afirmação (do valor) da identidade quebequense ao proteger a língua francesa no estado. Entre 1980 e hoje, o percentual de estudantes imigrantes matriculados na rede de língua francesa aumentou significativamente. Em 2011-2012, por exemplo, 85% dos estudantes de origem imigrante frequentavam a escola em francês (MELS, 2014).

No contexto do Quebec, portanto, a perspectiva intercultural reconhece o aporte dos grupos minoritários dentro de uma preocupação maior que é a preservação do francês como língua comum na vida pública, social e cultural de Québec, tendo a escola, papel central em matéria da integração da diversidade no desenvolvimento de uma comunidade linguística unilíngue e etnicamente pluralista (LAMARRE, 2002; MAGNAN e FAHIMEH, 2014). No Brasil, assim como nos demais países da América Latina, o debate intercultural aparece na legislação educativa como um marco na relação entre povos indígenas e Estados Nacionais, sendo a escola o espaço que permitiria um suposto "diálogo entre culturas". Em ambos os contextos, identificamos o uso da perspectiva intercultural, apesar das significativas diferenças sociais, políticas e históricas dessas duas sociedades. Cabe-nos, portanto, identificar o papel de organismos internacionais na difusão desse conceito.

1.2 O debate intercultural em escala global

Ball (2012) sugere que a compreensão de políticas educativas nacionais requer considerar as redes transnacionais que fazem a promoção de concepções particulares dos problemas sociais e os parâmetros políticos para respondê-los. Nesse sentido, aprofundar a análise sobre a perspectiva da interculturalidade na educação no contexto brasileiro e quebequense, inclui considerar as influências de organismos internacionais, mais especificamente, da UNESCO e

do Banco Mundial, e investigar como essas tendências internacionais impactam as políticas educativas desses dois contextos.

Como vimos anteriormente, no Brasil e no Quebec, o desenvolvimento da perspectiva intercultural é situada ao final dos anos 1970¹³, e corresponde a tensões e contextos históricos muito particulares. Entretanto, seja na relação do Estado Nação com minorias étnico-culturais (Brasil), seja na afirmação de uma identidade francófona frente uma maioria anglófona (Quebec), será apenas ao longo dos anos 1990 que as políticas educativas de ambas as sociedades irão explicitar o termo intercultural em suas legislações educativas. Vale destacar que ao longo dos anos 1990, cerca de 190 países no mundo, viveram profundas reformas em seus sistemas educativos, a partir de normativas definidas pelo Banco Mundial¹⁴. Nessas reformas, de inspiração neoliberal, é proposta uma nova lógica de gestão pública: quanto menor o Estado, maior a sua eficiência.

Essas reformas defendiam a diminuição do Estado, que deveria privatizar empresas públicas e compartilhar suas responsabilidades com outros setores da sociedade (tanto empresas privadas, quanto associações ou Organizações Não-Governamentais). Como destaca Rivero (1999), dois elementos chamavam poderosamente a atenção na retórica educativa desse novo contexto global: o reforço de uma perspectiva de meritocracia da educação como um recurso individual de mobilidade social em detrimento de uma visão da educação como um projeto coletivo e a proposta de subordinar os processos educativos às necessidades econômicas. Cálculos sobre custo/benefício e a taxa de retorno influíam diretamente na decisão de prioridades do governo e passaram a definir

¹³ Embora Anctil (2014) trace as origens da interculturalidade em Quebec nos anos 1940 por uma iniciativa do Congresso Judaico Canadense, ela foi apropriada pela política mais tarde, como veremos a seguir.

¹⁴ O Grupo Banco Mundial compreende o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente).

toda lógica dos debates sobre melhoria de qualidade educativa (RIVERO, 1999; KRUPPA, 2000).

Neste contexto é que os debates sobre educação intercultural são difundidos em escala mundial. Entre 1980 e 1990, onze países latino-americanos reconheceram em suas Constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngüe de suas sociedades¹⁵, criando um ambiente político favorável para o desenvolvimento de políticas multi e interculturais. Nas décadas seguintes, a UNESCO publica e divulga em escala global, documentos como "Educação: Um Tesouro a Descobrir" (1999), «Aprender a Viver Juntos» (2001) ou "Diretrizes da UNESCO sobre a educação intercultural" (2006). Nestes documentos, a defesa do "diálogo intercultural" para o âmbito da educação, fazendo desta perspectiva um dos quatro pilares fundamentais para as novas aprendizagens necessárias para o século XXI. Por exemplo, de acordo com a UNESCO (2006): "A educação intercultural tem como objetivo ir além da coexistência passiva, para alcançar modalidades progressivas e duradouras de coexistência em sociedades multiculturais através do estabelecimento de uma compreensão, respeito e diálogo entre diferentes grupos culturais" (2006, p.18) e baseia-se em três princípios (p.34):

- Princípio I. A educação intercultural respeita a identidade cultural do aluno, proporcionando educação de qualidade culturalmente apropriada e adaptada para todos.
- Princípio II. A educação intercultural fornece a cada aluno os conhecimentos, atitudes e competências culturais necessárias para participar ativa e plenamente da vida social.
- Princípio III. A Educação Intercultural fornece a todos os alunos os conhecimentos, atitudes e competências que lhes permitirão contribuir para o respeito, à compreensão e à solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos e nações.

¹⁵ Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai, Peru e Venezuela.

Essas diretrizes internacionais foram referências fundamentais para o desenvolvimento das políticas nos dois sistemas educacionais e os governos brasileiro e quebequense tentaram responder a essas demandas de maneira adaptada a seus contextos, levando as armadilhas que isso implicaria. Uma delas foi o fato desses documentos não reconhecerem o caráter coletivo das identidades culturais indígenas (o foco é sempre sobre “alunos” ou indivíduos) e também não reconhecerem a relevância das epistemologias dos povos originários, que poderiam contribuir para novas formas de construir, praticar e compartilhar conhecimentos para todo o sistema educativo.

1.3 O intercultural nas políticas educacionais no Brasil e no Quebec

A forte influência de organismos multilaterais passa a representar o financiamento de projetos que valorizassem o conceito de diversidade cultural, da diferença e como consequência, da interculturalidade em um número significativo de países. Entretanto, essas diretrizes são moldadas de acordo com contextos institucionais específicos do sistema educativo de cada sociedade, assim como o percurso histórico de desenvolvimento da escolarização de cada população.

O Brasil, assim como a maior parte dos países latino-americanos, não conheceu em suas histórias, a efetivação de um sistema de educação pública capaz de agir incisivamente sobre as fortes desigualdades socioeconômicas e culturais que caracterizam suas sociedades. Neste ponto de vista, o debate sobre interculturalidade foi recebido como uma possibilidade de reconhecimento de populações indígenas e camponesas vítimas históricas de um sistema escolar excludente e discriminatório.

No Brasil, a Constituição de 1988 é vista como a “Constituição Cidadã” justamente por, entre outras características, reconhecer a diversidade de seu território e tornar dever do Estado a proteção das manifestações culturais, das línguas e das terras indígenas. Entretanto, é através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) que o termo intercultural aparece pela primeira vez em documentos oficiais do país, e o faz como referência a

obrigação da União em prestar “assistência aos índios”, desenvolvendo “programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, LDB, Art. 78. 1996). A LDB também acompanhou a lógica de maior descentralização e abertura inerente às reformas neoliberais e possibilitou que cada comunidade indígena, para além de cada povo, pudesse desenvolver seu projeto específico de escola intercultural.

Desse modo, a implementação dessa diversidade de projetos, legalmente prevista, não produziu processos locais orgânicos, capazes de fazer frente a forma como a desigualdade e o racismo historicamente se expressam no Brasil. O resultado disso tem sido a escalada de um processo acelerado e desregulado de escolarização, ou pelo menos de abertura de escolas em quase todas as comunidades indígenas do país, sem investimentos e acompanhamento pedagógico adequados para a garantia de qualidade socialmente referenciada dessas mesmas escolas (BANIWA, 2010; GOMES, 2012).

Em relação ao Quebec, McAndrew e Bakhsaei (2016) lembram que a expressão “educação intercultural” foi introduzida pela primeira vez em 1985, mas apenas em 1998 houve uma política que de fato explicitasse o termo. Esse “atraso”, segundo os autores, seria explicado em parte, porque a questão de reconhecimento da diversidade ao seio das políticas educativas frequentemente é limitada a questão da integração de imigrantes, e geralmente, apenas na grande região de Montreal¹⁶. De fato, a Política de Integração Escolar e de Educação Intercultural (MEQ, 1998), que define a segunda como “saber conviver em uma sociedade francófona, democrática e pluralista” (Idem, 1998:23), está alinhada com as diretrizes internacionais citadas anteriormente, reconhecendo a existência da diversidade etnocultural que atravessa o conjunto da vida escolar, desde o currículo a equipe escolar. Embora a Política mencione que a educação intercultural diz respeito a “todos

¹⁶A maior parte dos imigrantes ainda está concentrada na cidade de Montreal, apesar de muitas iniciativas para promover seu estabelecimento em outras regiões da província do Quebec (MIDI, 2016).

os alunos do sistema escolar, sejam eles nascidos em Quebec ou não, francófonos, anglófonos ou autóctones" (p. 24), ela se mostra mais preocupada com a integração dos imigrantes, em particular com a sua participação na sociedade de acolhimento, exemplificando assim uma nova tendência do interculturalismo no Quebec, desenvolvida a partir dos anos 1990.

Nesta versão, o interculturalismo continua a afirmar a prioridade de manutenção de uma cultura francófona, porém, coloca mais ênfase na identidade cívica e torna-se uma espécie de resposta pragmática aos desafios da integração dos imigrantes recentes na sociedade de acolhimento (POTVIN, 2018; ROCHER e WHITE, 2014). Segundo Mc Andrew e Audet (2016), esta versão do interculturalismo reconhece mais as múltiplas identidades e a responsabilidade da sociedade de acolhimento no processo de integração dos imigrantes: "não é a conformidade cultural que define integração, mas a capacidade de participar na sociedade de acolhimento, incluindo a sua transformação e compromisso com ela" (idem, 2016, p.15). Finalmente, mais recentemente, e em um contexto de tensões em torno do lugar das religiões minoritárias no espaço público e ao seio das instituições, uma primeira definição aparece em uma comissão independente encarregada pelo Governo provincial, para acompanhar as questões de acomodações razoáveis e diferenças culturais: "Para chegarmos ao essencial, diremos que o interculturalismo quebequense: a) estabelece o francês como língua comum das relações interculturais; b) cultiva uma orientação pluralista que se preocupa com a proteção de direitos; c) preserva a tensão criativa necessária entre, por um lado, a diversidade e, por outro, a continuidade do núcleo francófono e do elo social; d) dá ênfase especial à integração e à participação; e) defende a prática de interações" (BOUCHARD e TAYLOR, 2008, p. 121). Como White e Emongo (2014) nos lembram: "Desse modo, no Quebec de um lado a palavra "interculturalismo" emergiu no centro de um debate ideológico, em contraste com o multiculturalismo canadense, de outro, ao interculturalismo é sistematicamente designado um papel pragmático de modelo de gestão da

diversidade relativa ao problema que representaria a integração dos imigrantes” (idem, 2014, p. 13).

2. CRÍTICAS A PERSPECTIVA INTERCULTURAL E DIFERENTES APROPRIAÇÕES DO CONCEITO

No contexto latino-americano, é preciso considerar as diferentes dimensões do debate sobre interculturalidade, dependendo dos grupos de interesses de cada contexto. Se, por um lado, a interculturalidade foi vista como um discurso utilizado pelo Estado e pelas agências internacionais, como dispositivo para disciplinar as diferenças, sem acarretar uma transformação nas relações de poder e desigualdade; por outro, muitos autores apontam como o conceito de interculturalidade tem um significado ligado tanto à construção de projetos sociais, políticos e epistêmicos, orientados para a descolonização e para a transformação do sistema (PALADINO e CZARNY, 2012).

Essa tensão também é perceptível em Quebec, onde o intercultural pode ser compreendido a partir de três diferentes perspectivas, seja como realidade sociológica, tradição de pensamento ou política pública, aos quais Rocher e White (2014) se referem respectivamente através dos termos: interculturalidade, perspectiva intercultural e interculturalismo. Contudo, White (2014) salienta a prevalência do interculturalismo em detrimento dos outros dois termos e chama atenção para os riscos da tendência a reduzir o intercultural à esfera política, porque o interculturalismo instrumentaliza o intercultural, notadamente adotando uma posição normativa, ou mesmo prescritiva, baseada em uma concepção utilitarista de diversidade ligada à recente imigração (WHITE, 2014; FROZZINI, 2014).

Ao longo dos anos 2000, países como Equador, Bolívia, Peru, Guatemala e México, realizaram mudanças significativas em suas legislações para ampliarem e aprofundarem os debates sobre interculturalidade. O conceito deixou de ser visto como uma preocupação apenas do campo educativo, para tornar-se uma ferramenta conceitual crítica capaz de discutir as diferenças, as desigualdades e as relações de poder em sociedades marcadas por perspectivas

coloniais. Como apontam PEDREIRA e SCAVINI (2009, p. 215), para muitos intelectuais latino-americanos,

a interculturalidade é parte de uma agenda pendente no continente, e esta perspectiva está na América Latina muito diretamente conectada a todo o tema de exclusão dos povos indígenas, da exclusão cultural, econômica, política na que se encontram. Por isso a interculturalidade entrou com muita força na agenda dos movimentos indígenas.

Nessa nova proposta, a interculturalidade reforça a necessidade de se discutir não apenas o reconhecimento de diferentes culturas e línguas no contexto educativo, mas, sobretudo, diferentes grupos culturais minoritários e suas relações de poder nas sociedades nacionais. A perspectiva intercultural passa a ser vista como uma alternativa crítica ao discurso multicultural liberal e conservador, para propor possibilidades de se expandir a democracia, por maior justiça social e cultural podendo impulsionar transformações na sociedade como um todo (TUBINO, 2015; WALSH, 2001, 2009). Fala-se, portanto, da interculturalidade como “um meio para lograr um fim a partir da visão dos povos indígenas que é construir um novo tipo de Estado e de sociedade que seja mais participativo, mais inclusivo e sobretudo, com justiça social e econômica” (Marcos; citada em PEDREIRA e SACAVINI, 2009, p.226).

A ascensão de governos progressistas vinculados a movimentos indígenas, sobretudo na Bolívia e no Equador na segunda década dos anos 2000, fortaleceu também a reflexão sobre o risco da interculturalidade assumir um caráter homogeneizador, diante do poder da cultura ocidental. Alguns autores propuseram então, a intraculturalidade, como uma primeira etapa no desenvolvimento da interculturalidade. Felix Pazci Paco, intelectual indígena que se tornou Ministro da Educação da Bolívia entre 2006 e 2007, propôs a intraculturalidade como “um processo de olhar a cultura e valorizar o que temos dentro: cultura, língua, costumes, tradições”, considerando que

“devemos propor primeiro, uma aprendizagem do nosso, para depois, abarcar o que está ao nosso redor” (PEDREIRA e SACAVINI, 2010, p. 223). No Equador, a pesquisadora e professora Catherine Walsh (2002, 2009) vai defender a importância do que ela chama de “essencialismo estratégico”, ou seja, um movimento de resistência e de fortalecimento da identidade cultural de um grupo antes do desenvolvimento de propostas de diálogo ou de encontro entre culturas, presentes na perspectiva intercultural.

Importante salientar que essa perspectiva crítica convive e ainda convive com diferentes concepções sobre interculturalidade, estimulando maiores ou menores graus de mudanças nos sistemas educativos dos países (CANDAU, 2010b). No Brasil, por exemplo, apesar de identificarmos um grande desenvolvimento de perspectivas críticas sobre o conceito de interculturalidade no âmbito acadêmico, principalmente no campo educativo, no âmbito legal, a perspectiva intercultural continuou restrita aos documentos referentes ao desenvolvimento da educação escolar indígena.

Essa falta de perspectivas críticas no quadro normativo também pode ser vista no contexto do Quebec, onde, embora os anos 80 tenham sido marcados pelo advento de uma perspectiva anti-racista nos ambientes escolares (POTVIN et al. 2006), isso teve pouco impacto nas políticas adotadas na década de 1990 (MEQ, 1998, MICC, 1990). Por exemplo, a Política de 1998 aborda o racismo como um fenômeno interpessoal que enfoca as relações harmoniosas entre os estudantes em detrimento de uma perspectiva sistêmica que poderia avançar os processos sociais de construção de grupos minoritários (POTVIN et al, 2006; Mc ANDREW, 2004).

Assim, o que se chama "intercultural" no contexto de Quebec não parece responder aos postulados inerentes à interculturalidade crítica, no sentido de que "o cultural" é muitas vezes designado ao “Outro”, sem questionar o grupo majoritário. Políticas baseadas no interculturalismo são então criticadas por "camuflar ou ignorar os projetos políticos subjacentes ao processo de construção nacional" (ROCHER e WHITE, 2014, p. 22) por opor as categorias sociais da maioria e de minoria. Nesse sentido, o interculturalismo não seria o

portador de um diálogo dialógico, coerente com a interculturalidade crítica (BEAUCLAIR, 2015), mas sim de um diálogo dialético, baseado em uma certa dicotomização "nós" e "eles" sendo incapaz de reconhecer os fenômenos de hibridismo e a negociação de múltiplas identidades. Ao fazê-lo, Pietrantonio (2002) afirma que isso causa a cristalização da maioria como um grupo homogêneo e faz com que a diversidade seja compreendida apenas através do Outro. Paradoxalmente, essa crítica também serve para esclarecer sobre o ocultamento ou até mesmo a invisibilidade (FROZZINI, 2014) dos povos originários nessa abordagem da gestão da diversidade, principalmente porque a precedência concedida ao grupo majoritário os leva a ser considerados como minorias culturais e limita a possibilidade de uma relação nação para nação (BOUCHARD, 2011).¹⁷

Outra crítica ao interculturalismo é sua ênfase na "cultura", em detrimento das relações de poder. A esse respeito, Rocher e White (2014) relatam que, para alguns, "o interculturalismo (assim como o multiculturalismo) negligenciou os fatores estruturais de exclusão que fazem parte da segmentação do mercado de trabalho e da reprodução de desigualdades por seu enfoque apenas nas dimensões cultural e identitária da integração" (p.24). Essa predominância do cultural lembra o que Potvin (2004) designa como a "culturalização do social", ou seja, "um repetido deslizamento do social para o cultural no tratamento dos problemas sociais das minorias" (POTVIN, 2004, p. 175).

2.1. Da interculturalidade para o discurso da inclusão: novas diretrizes globais

¹⁷ Como exemplo, citamos Bouchard et Taylor (2008, p.122): "Toda essa reflexão sobre interculturalismo, no entanto, mostra um ponto cego, que é o lugar dos povos autóctones. Eles têm (..) o status de nação e não de minoria étnica, o que torna mais complexo definir sua relação com a sociedade de Quebec. No momento, não está claro como eles estão envolvidos. (...) Dito isto, os autóctones não participam menos da dinâmica intercultural de Quebequense."

No ano de 2009, foi publicado pela UNESCO o documento “Diretrizes para políticas de inclusão na educação”, ampliando o conceito de educação inclusiva - até então vinculado ao âmbito dos estudos da deficiência - para se referir a inclusão de todos os indivíduos excluídos historicamente dos sistemas educativos¹⁸. Desde então, os novos pressupostos da educação inclusiva são amplamente divulgados no cenário internacional, impulsionados pelo Sistema das Nações Unidas (ONU), como modelo educacional mais adequado para erradicar a pobreza e as desigualdades em todos os países do mundo.

Potvin (2018), Santos (2018) e Zuany (2017) analisam como essa perspectiva de inclusão vem gradativamente, substituindo o de interculturalidade na educação nos contextos das políticas educativas do Quebec, do Brasil e do México respectivamente. No caso do Quebec, Potvin (2018) analisa os diferentes discursos normativos do campo da educação no Quebec dos últimos 40 anos e aponta como a partir do final da década de 1990, as políticas de educação intercultural começaram a ser gradualmente substituídas por uma perspectiva mais “inclusiva”, inspirada nos trabalhos da UNESCO (2009).

A autora apresenta as principais características e limitações de cada um dos modelos identificados - paradigma intercultural, cívico e o da inclusão - para finalizar com uma reflexão sobre como o conceito de inclusão, apesar de mais amplo no debate de equidade e justiça social na educação, por outro lado, pode servir a conservar uma visão normativa e dicotômica entre incluídos e excluídos ou “diluir a diversidade étnica dentro da diversidade social sem responder às necessidades específicas de grupos migratórios ou racializados” (POTVIN, 2018, p. 86).

Em relação aos debates sobre inclusão e interculturalidade no Brasil, Santos (2018) procura descrever as grandes linhas teóricas que influenciaram os debates sobre interculturalidade e inclusão no Brasil, e propõe a necessidade

¹⁸ Tomando como base a perspectiva de inclusão na educação presente nos documentos produzidos a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (1990) e do Foro Mundial sobre Educação de Dakar (2000), no contexto da educação especial.

da articulação dos dois modelos, intercultural e inclusivo, visto que o primeiro irá garantir a preocupação sobre as realidades de grupos específicos que o paradigma inclusivo pode ocultar.

Zuany (2017), ao analisar como as diretrizes da educação inclusiva tem influenciado as políticas educativas dos últimos anos no México, verifica como a mudança do paradigma intercultural bilíngue para o inclusivo tem impulsionado reformas que visam efetivamente, a extinção do subsistema de educação escolar indígena no país. Para a autora, o discurso de construção de um sistema educativo único, geral e, em teoria, inclusivo, “impactam de modo direto, sua possibilidade de exercer seu direito à educação, e seus direitos culturais e linguísticos” (idem, 2017, p. 55).

De fato, os princípios da Educação Inclusiva divulgados pela UNESCO, evidenciam uma perspectiva ampla de diversidade, sem focar em grupos específicos, o que tende a ocultar a diversidade etnocultural, linguística e religiosa existente nos países. Ao propor princípios da Educação Inclusiva, o documento apresenta muitas vantagens para um modelo único e inclusivo que acolha todas as crianças. Além de mais barato¹⁹, seria também mais eficiente ao desenvolver valores como o de tolerância, de não discriminação, da valorização da diversidade, entre outras. Entretanto, a justificativa de que é na convivência com a diversidade que se desenvolvem valores positivos em relação a diferença, mostra uma visão idealizada de educação, que tende a apagar os conflitos e as tensões existentes em sociedades profundamente desiguais (SOUZA e PLETSCH, 2017). Ainda mais frágil essa defesa quando vemos que as premissas básicas das reformas são a racionalidade financeira e o corte de gastos, impossibilitando assim, os investimentos necessários para que essa inclusão possa ser efetivada de modo minimamente coerente com os princípios que defende (OLIVEIRA e AMARAL, 2004; FONSECA, 2003).

¹⁹ Do próprio documento, destacamos o trecho: “É menos custoso estabelecer e manter escolas nas que se ensina a todas as crianças juntas, que estabelecer um complexo sistema composto por distintos tipos de escolas que se especializem em diferentes grupos de crianças” (Unesco, 2009, tradução nossa).

Importante lembrar que essas diretrizes globais são ressignificadas nos contextos locais. Como vimos anteriormente, em vários países latino-americanos, o paradigma intercultural foi apropriado por movimentos indígenas para discutir as desigualdades de relações de poder nas sociedades. Os subsistemas específicos para populações indígenas, que considerem as especificidades dessas populações, mostrou-se uma estratégia importante para a garantia do direito à educação. No Brasil, por exemplo, são décadas de estudos que apontam como a discriminação, o preconceito e até a violência física foram historicamente, e ainda são hoje, fatores de grande influência para a dificuldade de estudantes indígenas completarem seus estudos em escolas fora de suas comunidades. Portanto, o subsistema intercultural bilíngue/plurilingue é coerente com as demandas específicas dessas populações em sua defesa ao direito à educação.

Em um contexto de ascensão de governos conservadores que se posicionam abertamente contrários à políticas de reconhecimento de direitos de grupos específicos²⁰, e de cortes significativos nos investimentos públicos na educação, tanto no Brasil, quanto no Quebec, não nos parece pouco provável que essa defesa ao discurso da inclusão, possa ter resultados práticos que apontem para a integração, ao estilo indigenista, em um modelo de educação homogeneizante e excludente.

3. REFLEXÕES FINAIS

Ao procurar desenvolver um exercício de comparação entre as concepções de interculturalidade adotadas no Brasil e no Quebec, identificamos

²⁰ No Quebec, a Lei 21, adotada nos primeiros meses do Governo Legault, limita o porte de signos religiosos por agentes do Estado. Essa Lei, baseada no princípio da laicidade proposto pela Comissão Buchar-Taylor (2008), passou a ter caráter discriminatório ao atingir diretamente professores de minorias religiosas, sobretudo mulçumanos. Para saber mais: <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-21-42-1.html>). No Brasil, desde os primeiros dias do Governo Bolsonaro foram muitas as declarações e projetos de Leis que tentam desregulamentar direitos indígenas, incluindo o direito a educação escolar intercultural bilíngue e diferenciada (Para saber maiores detalhes: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/588450-bolsonaro-100-dias-de-guerra-contra-os-povos-indigenas>).

não apenas informações sobre a origem e o desenvolvimento do conceito, como também foi possível verificar a influência de organismos internacionais na incidência das políticas educativas e o modo como, cada uma das sociedades desenvolveu diferentes perspectivas para o debate intercultural. Se, como vimos, a apropriação do conceito foi muito diferente, os desafios do lugar da perspectiva intercultural diante do advento do paradigma inclusivo parecem muito semelhantes.

A análise comparativa que desenvolvemos aqui nos permite, em primeiro lugar, constatar a importância não apenas do significado da interculturalidade para as duas sociedades, mas também do lugar e dos usos que o conceito ocupa no discurso político ou acadêmico. Por um lado, os sistemas educativos de ambas as sociedades estão presos entre injunções internacionais de reconhecimento da diversidade e da diferença, por outro, vivenciam pressões sociais e políticas particulares, criando tensões de variados níveis entre grupos minoritários ou majoritários de cada sociedade. De fato, em ambos os casos, a interculturalidade é hoje criticada pela direita (que acredita que essa postura filosófica é prejudicial à identificação nacional comum), como por grupos de esquerda, conectados a movimentos sociais que se viram pouco contemplados ou até mesmo ocultados no debate de perspectiva intercultural.

Embora semelhantes, esses desafios se traduzem de maneira diferente. Enquanto, no caso de Quebec, a perspectiva inclusiva é vista como uma oportunidade para trazer as questões de equidade e de antidiscriminação para o primeiro plano do sistema educativo, na América Latina, situamos o risco de perder os avanços que a interculturalidade crítica favoreceu ao impulsionar o desenvolvimento de políticas públicas focalizadas em prol da maior equidade na região. Nesse aspecto, ambos os conceitos apresentam limites e as críticas realizadas por movimentos sociais, assim como as relações de cada sociedade com organizações internacionais nos parecem caminhos a serem explorados em futuros estudos.

BIBLIOGRAFIA

ANCTIL, P. Le Congrès juif canadien et la promotion de l'éducation interculturelle (1947-1975). In: EMONGO, L. et WHITE, B. W. (org.) *L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques*. Montréal, QC: Presses de l'Université de Montréal, 2014, p. 117-136.

BANIWA, Gersem. *Os saberes indígenas e a escola: é possível e desejável uma escola indígena diferenciada e intercultural?* XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte (MG).

BALL, S. J. *Global education Inc.: new policy networks and the neo-liberal imagery*. Londres: Routledge, 2012.

BOUCHARD, G., e Taylor, C. *Fonder l'avenir, le temps de la conciliation*. Québec: Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, 2008.

BRASIL, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. MEC, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, 1996.

CANDAU, Vera; RUSSO, Kelly. *Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa*. Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso), v. 10, p. 151-169, 2010.

CANDAU, Vera. *Educação intercultural na América Latina: diferentes concepções e tensões atuais*. Estudos Pedagógicos XXXVI, No 2: 333-342, 2010b.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. *Quero o progresso sendo índio: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena*. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (Doutorado em Antropologia Social), Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

DOGAN, Mattei; PELASSY, Dominique. *How to compare nations strategies in comparative politics*. Chatham House in Chatham, N.J, 1989.

EMONGO, L. et WHITE, B. W. (org.). *L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques*. Montréal, QC: Presses de l'Université de Montréal, 2014.

FERREIRA, Kawall Mariana. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: Lopes da Silva, A.; Ferreira, M. (org.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro? In: VEIGA, I.P. A; FONSECA, M. *As dimensões do projeto político -pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2003.

FROZZINI, Jorge. *L'interculturalisme et la Commission Bouchard-Taylor. L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques*. Montréal, QC: Presses de l'Université de Montréal, 2014.

GOMES, Ana Maria. Prólogo. In: Paladino, Mariana; Czarny, Gabriela (orgs.) *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

KRUPPA, Sônia Maria. *O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 1990*, São Paulo: FEUSP, 2000.

LAMARRE, Patricia. *Plurilingualism and pluriculturalism: An approach from the Canadian perspective*, *Kolor, Journal on moving communities*, vol. 1, no 1, p. 33-45, 2002.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. "O Serviço de Proteção aos Índios". In: Carneiro da Cunha, Manuela (ed.) *História dos Índios do Brasil*. Cia. Das Letras: RJ, 1998.

LÓPEZ, L. E.; KÜPER, Wo. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación - OEI*, n. 20, 1999. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2008.

LÓPEZ, Luis Enrique; SICHRA, Inge. La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas. In: Hernaiz, Ignacio (ed.) *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural*, Buenos Aires: IIPE, 2004.

McANDREW, M. *Les majorités fragiles et l'éducation: Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal, QC: Presses de l'Université de Montréal, 2010.

McANDREW, M. e AUDET, G. La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec: le contexte historique et social. In: M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (org.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique*. Anjou, Québec: Fides Éducation, 2016, p. 2-18.

MCANDREW, M. e BAKHSAEI, M. La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle: historique, situation actuelle et principaux défis. In: M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (org.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique*. Anjou, Québec: Fides Éducation, 2016, p. 19-40.

McANDREW, M. L'éducation antiraciste au Québec: bilan et prospective, dans *Racisme et discrimination*. In: Renaud, J., Germain, A. et Leloup, X.

Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2004, p. 201-210.

MAGNAN, Marie-Odile; FAHIMEH, Darchinian. Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques: le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *McGill Journal of Education. Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 49, no 2, p. 373-398, 2014.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A presença indígena na Formação do Brasil. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; AMARAL, Cláudia Tavares do. Políticas públicas contemporâneas para a educação especial: inclusão ou exclusão? *ANPED*, Trabalho apresentado para o GT: Educação Especial, Caxambu, 2004.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Democracia, hierarquia e cultura no Québec*. In: Dados vol.42 n.1 Rio de Janeiro, 1999.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. 1996 [1964]. O Índio e o mundo dos brancos. Ed. Unicamp: SP.

PALADINO, Mariana; Czarny, Gabriela (orgs.) *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PEDREIRA, Silvia; SCAVINI, Susie. A Educação Intercultural na Bolívia: um caminho controverso. In: Candau, V. M. (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, p. 198-227.

PIETRANTONIO, L. Who is 'We'? An Exploratory Study of the Notion of 'the Majority' and Cultural Policy. *Canadian Ethnic Studies*, Vol. 34, Issue 3, 2002, p. 142-156.

POTVIN, M. Racisme et discrimination au Québec: réflexion critique et prospective sur la recherche. In: J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (org), *Racisme et discrimination: permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*. St-Nicolas: Presses de l'Université Laval, 2004, p. 172-193.

POTVIN, M., McAndrew, M. et KANOUTÉ, F. L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal: diagnostic et prospectives. *Rapport de recherche au ministère du Patrimoine Canadien*, Chaire de recherche du Canada Éducation et rapports ethniques. Montreal: UdeM, 2006.

POTVIN, Maryse. De l'interculturel à l'inclusion au Québec : des changements de paradigmes? In: C. Borri-Anadon, G. Gonçalves, S. Hirsch et J. Queiroz Odino (Org.). *La formation des éducateurs en contexte de diversité : une perspective comparative Québec-Brésil* Montreal, Qc: DEEP, p. 75-90.

RAMOS, Alcida Rita. "Convivência interétnica no Brasil. Os índios e a nação brasileira". In: Série Antropologia, N° 221. UnB: Brasília, 1997.

SOUZA, Flavia Faissal; PLETSCHE, Marcia. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 831-853, out./dez. 2017.

UNESCO. Diretrizes para a educação intercultural. Paris: UNESCO, 2006.

UNESCO. Educação: Um Tesouro a Descobrir Paris: UNESCO, 1999.

UNESCO, Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, Paris:UNESCO, 2006.

UNESCO, Aprender a Viver Juntos, Paris: UNESCO, 1996.

QUEBEC, Ministère de l'Éducation (MEQ) . Une école d'avenir : La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Québec : Gouvernement du Québec, (1998) p.23-24.

QUEBEC, Ministère de l'Éducation (MEQ). *L'école québécoise et les communautés culturelles. Rapport du Comité Chancy*. Gouvernement du Québec, 1985.

QUEBEC, Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (MELS) (2014). Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration (édition 2013). Gouvernement du Québec.

QUEBEC, Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). (2016). Présence en 2016 des immigrants admis au Québec de 2005 à 2014. Gouvernement du Québec.

QUEBEC, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI). (1990). Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration. Québec: Gouvernement du Québec, Éditeur officiel.

QUEBEC, *Statistique Canada*. QUÉBEC [Province] et Canada [Pays] (tableau). Profil du recensement, Recensement de 2016, produit n° 98-316-X2016001 au catalogue de Statistique Canada. Ottawa, 2017.

<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F> Acessado em 1 de junho de 2019.

RIVERO, J. *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización* Madrid: Miño y Dávila, 1999.

ROCHER, F.; LABELLE, M.; FIELD, A.-M.; Icart, J.-C. *Le concept d'interculturalisme en contexte québécois: généalogie d'un néologisme*. Rapport présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (CCPARDC). Montréal: UQAM, Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté, 2007.

ROCHER, F. et WHITE, B. W. L'interculturalisme québécois dans le contexte du multiculturalisme canadien. Rapport soumis à Institut de Recherche sur les Politiques Publiques, 2014.

SANTOS, Monica Pereira dos. Perspectives théoriques sur l'interculturalité et sur l'inclusion au Brésil. In : C. Borri-Anadon, G. Gonçalves, S. Hirsch et J. Queiroz Odino (Dir.). *La formation des éducateurs en contexte de diversité : une perspective comparative Québec-Brésil* Montreal, Qc: DEEP, 2018, p. 75-90.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 2005. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html> Acessado em abril de 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

_____. (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In: FULLER, Norma (Org.). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, 2002. p. 115-142.

WHITE, B.W. e EMONGO, L. Introduction. Le défi interculturel. In: EMONGO, L. et WHITE, B. W. (org.) *L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques*. Montréal, QC: Presses de l'Université de Montréal, 2014, p. 9-18.

ZUANY, Rosa Guadalupe Mendoza. Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos* | IISUE-UNAM, 52 vol. XXXIX, núm. 158, 2017.

ZUANY, Rosa Guadalupe Mendoza. Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica* 50, 2018.