

INTERCULTURALIDADE OBJETO DE SABER NO CAMPO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CARVALHO, Rosângela Tenório de - UFPE

GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas /n.18

Agência Financiadora:. CAPES

Introdução

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

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

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

Seguindo de perto Foucault, concebemos que os enunciados surgem em uma materialidade, articulam-se em rede e colocam-se em campos de utilização esta análise privilegia discursos advindos de lugares institucionais cujos enunciados parecem mais significativos por fazerem parte da rede social com desejo e poder de enunciação e, portanto, de produzir efeitos de vontade de verdade no campo educativo. Nesse sentido, analisam-se enunciados: da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); do Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL); de sectores educativos dos Movimentos Sociais Populares (Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

No Brasil, o debate sobre a diversidade cultural e/ou diferença cultural foi engendrado nos anos 1920, pelo Movimento Modernista, cresceu no final dos anos 1940 com as lutas desenvolvidas pelas organizações de grupos étnicos. Ampliado nos anos 1960, com a incorporação dos movimentos sociais feministas e movimentos sociais de esquerda e movimentos sociais de educação, esse discurso consolida-se a partir dos anos 1980, com a inserção de grupos homossexuais e grupos religiosos, e é fortalecido pelas sociedades indígenas nas suas lutas pela terra, pela suas culturas e pela educação indígena. Nos últimos anos essa temática tornou-se relevante também como resposta à emergência das tecnologias de comunicação e de informação que vêm contribuindo para a construção e fabricação de identidades culturais homogêneas.

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

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

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

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

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

Os estudos de Frantz Fanon são exemplos relevantes no campo dos estudos pós-coloniais dos anos 1950 e têm sido referência para diversos estudos¹ como os de Paulo Freire nos anos 1970 e outros mais recentes tal como os estudos de Homi Bhabha.

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

Associamo-nos aos argumentos de Silva (2000: 134) quando afirma que é tarefa da perspectiva pós-colonial estar atento, por exemplo, a formas aparentemente benignas

¹ A importância dos estudos de Frantz Fanon está confirmada, inclusive pelo fato de ser mencionada em dois estudos de referência no campo do pós-colonialismo: o estudo de Paulo Freire nos anos 1970 *Pedagogia do Oprimido* no qual Freire menciona o seu texto *Los Condenados da Tierra*, e o estudo de Homi Bhabha, nos anos 1990, *O Local da Cultura*, que faz referência, discute e analisa o seu texto *Pele Negra, Máscaras Brancas*.

de representação do Outro nos diversos currículos contemporâneos particularmente às formas superficialmente vistas como ‘multiculturais’, onde o Outro é ‘visitado’ de uma perspectiva do turista.

No Brasil a teoria pós-colonial tem no discurso de Paulo Freire (1974, 1977, 1985) sua referência primeira. Como um dos precursores da problematização da cultura no campo educacional, Freire, ao sistematizar a Pedagogia do Oprimido (1974), aproxima-se de argumentos das análises pós-colonialistas de Franz Fanon e de Albert Memmi ao mesmo tempo em que, ele mesmo, vai desenvolvendo uma reflexão na qual está presente a sua preocupação com os processos de dominação colonial no campo da educação. Esta questão ampliada e desenvolvida por Freire ao assessorar programas educativos em países africanos após períodos como colônias européias. Freire vai ousadamente mais além em seu contraponto com os currículos tradicionais e hegemônicos desde o final dos anos 1960 quando propõe uma metodologia na qual investiga o universo temático do povo ou conjunto de temas geradores (universo mínimo temático). É possível dizer-se que essa proposição de Freire, no que se refere ao levantamento do universo vocabular na construção do programa educativo, é uma das expressões de um projeto curricular intercultural que se aproxima de uma concepção de interculturalidade tal como é proposta por Leite (1997: 121): para “referir as ações que se estruturam num diálogo de cada cultura consigo mesma (um diálogo intracultural) e com as outras (um diálogo entre culturas), e que recorrem, por isso, ao desenvolvimento da capacidade de comunicação interpessoal e entre pessoas de culturas e origens diversas”.

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

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

mutidimensionais e da análise arqueológicas as ferramentas para a análise do discurso tal como indicamos a seguir.

Sobre a análise arqueológica, tem-se dito que Foucault, na verdade, constrói uma teoria do discurso, teoria esta explicitada nos seus textos *Arqueologia do Saber* (1995) e *Ordem do Discurso - aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (1999). Sobre este argumento, Lourenço (1998: 16) diz que “a arqueologia de Foucault se revela como algo mais que uma simples metodologia, mesmo revolucionária. Essa arqueologia é tributária de uma filosofia, ou com mais precisão de uma teoria da Linguagem”. É preciso que se considere, ainda, que na proposta foucaultiana está embutida a proposição de não haver separação entre o teórico e o metodológico (Fischer, 1997: 69), questão que em nosso trabalho não gera nenhuma contradição, pois, em Foucault, acolhemos referências do seu “método” arqueológico e também referências no que se refere ao conceito chave do nosso trabalho, isto é o discurso pela interculturalidade.

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

Ao mapear o desenvolvimento de sistemas de pensamento ou práticas discursivas, tais como os que constituem as prisões modernas, as instituições mentais, os hospitais, a sexualidade, a economia política e a gramática (Cherryholmes, 1993: 150), Foucault questiona os discursos da sociedade ocidental branca, judaico-cristã e heterossexual como poucos pesquisadores o fizeram. É também nessas margens² que se

² Afirmamos que tratar da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é, de fato, remeter aquela parcela da educação que é ofertada de forma pobre e muitas vezes marginal, para aqueles(as) que em suas *vidas*

situa a nossa investigação ao problematizarmos como se dá à produção de discursos em favor da interculturalidade.

Por outro lado, é relevante ressaltar o reconhecimento do poder explicativo da teoria do discurso proposta por Foucault no campo da teorização social. Nas últimas décadas têm sido significativas as investigações em diversos campos da teoria social, e em particular na área da educação ancoradas nos seus estudos (a questão do saber e método arqueológico; a questão de poder e a metodologia genealógica; e a questão das tecnologias do Eu relacionadas com ética, poder e subjetivação). Exemplo ilustrativo dá-se com a categoria discurso, tal como é concebida na análise arqueológica de Foucault, e utilizada no estudo de Said³:

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

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

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

severinas são sem terra, sem moradia, sem saúde, e sem escolarização – aqueles que estão nas margens e/ou marginalidade dos ditos direitos sociais de todos os cidadãos brasileiros.

³ Edward W. Said (1990) *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*, São Paulo: Companhia das Letras. Estudo relevante e de grande impacto no campo das ciências humanas e em particular na teoria pós-colonialista. Utiliza como método de investigação a proposta de análise arqueológica de Foucault.

respeito à sua concepção de análise do discurso, assim como dos dispositivos e procedimentos de análise a que se propõe, ao mesmo tempo em que vamos indicando em que consiste o nosso mapa metodológico.

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

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

Quanto às questões relativas às contradições, estas, na perspectiva da análise arqueológica, “não são nem aparências a transpor, nem princípios secretos que seria preciso destacar. São objetos a serem descritos por si mesmos, sem que se procure saber de que ponto de vista se podem dissipar ou em que níveis se radicalizam e se transformam de efeitos em causas” (*ibidem*: 175). Para a análise arqueológica, o que interessa são, portanto, “as oposições intrínsecas”, elas “é que são pertinentes para a análise arqueológica” (*ibidem*: 176). 183).

Outro aspecto importante nesta análise está relacionado com o tratamento dos fatos comparativos. Foucault (1965) coloca em foco as relações entre formações discursivas e domínios não-discursivos (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos). Tais relações são desenvolvidas na perspectiva de “determinar como as regras de formação de que depende – e que caracterizam a positividade a que

pertence – podem estar ligadas a sistemas não discursivos: procura definir formas específicas de articulação” (*ibidem*: 186).

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

Esta análise está socializada neste artigo a partir dos seguintes núcleos temáticos: Séries discursivas anteriores a 1990; Função enunciativa; Regras da formação discursiva; Eixos sóciopolíticos, epistemológicos e pedagógicos; Articulação discursiva e não-discursiva; Considerações finais.

Séries discursivas anteriores a 1990

No primeiro eixo da análise foi possível dar visibilidade a acontecimentos pontuais da história da Educação de Jovens e Adultos e fazer aparecer séries discursivas específicas em torno da cultura: série discursiva da colonização; série discursiva da estética; série discursiva da educação popular.

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

Como afirma Santos (1999) no Brasil o processo de colonização produziu não apenas um genocídio em relação aos povos indígenas, mas também um epistemicídio, ou seja, *morte de culturas*, e aqui afirmamos que é aconteceu um processo de morte e de vida também, “morte e vidas severinas”. Morte e vida sim, pois, no processo de colonização nascem culturas que não correspondem nem mais à cultura do colonizador, nem mais à cultura do colonizado. Aconteceu também, uma epistemogênese, uma vez que nasce um catolicismo popular, novas formas culturais que se constituem sob o signo da desigualdade social, línguas plurais, uma sabedoria mestiça que tem instigado até aos

dias de hoje a prática pedagógica de educadores/as no afã de dar conta de um currículo oficial, assegurando a socialização da cultura dominante – o monoculturalismo do currículo. Uma sabedoria mestiça que, nesse imenso território brasileiro, ainda confunde tantos sociólogos, antropólogos e os ditos missionários. Muitos buscando explicar o nascimento do “povo brasileiro”, ou o “verdadeiro” sincretismo religioso, o diálogo cultural que justifique dizer-nos multiculturais e buscar uma educação intercultural.

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

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

Função enunciativa

Foucault (1995) diz que um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar. Para o autor, uma análise dos enunciados corresponde a um nível específico de descrição das relações entre o enunciado e os espaços de diferenciação em que ele mesmo faz aparecer às diferenças (1995: 105); a determinação da posição que pode ocupar todo o indivíduo para ser sujeito da sua função de autor/a, isto é, o sujeito do enunciado é um lugar determinado e vazio que pode ser ocupado por indivíduos diferentes; (*ibidem*: 109); a identificação de um campo associado, o que significa realçar o domínio de coexistência com enunciados que povoam as margens do enunciado analisado (*ibidem*: 112); e ainda, a identificação do regime de materialidade repetível que caracteriza o enunciado, ou seja, o processo no qual proposições de uma região discursiva podem ser transcritas em outras regiões (*ibidem*: 115). Em síntese, entende-se que um enunciado surge na sua materialidade, articula-se em redes, coloca-se em campos de utilização, circula, “entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade” (*Ibidem*: 121).

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

A produtividade do discurso educacional pela interculturalidade, no campo curricular da EJA, é analisada, em nosso trabalho, considerando os enunciados na sua função enunciativa no âmbito das regiões discursivas aqui nomeadas: região discursiva dos movimentos sociais populares; região discursiva de transnacionalização da educação; região discursiva da política educacional e região discursiva acadêmica educacional.

Esta análise dá-nos elementos para dizermos que a emergência do discurso pela interculturalidade como objeto de saber-poder-ser no campo do currículo nos anos 1990 está relacionada a uma complexidade de fatos entre os quais ressaltamos: à vontade de verdade desse discurso, ao associar-se aos discursos que tem como *telos* o combate às desigualdades sociais e às diferenças culturais, à justiça social e formação do cidadão, enunciados que fazem parte, já a muito tempo, dos arranjos discursivos da modernidade; o *status* das instituições que assumem a função autor em seu amplo poder discursivo, como a UNESCO, o MEC, CNE, o MST, o CEAAL, a ANPEd; a coexistência com domínios discursivos já legitimados socialmente, como os discursos no campo da etnia, do feminismo, da raça, dos direitos humanos, da psicologia cognitiva, das didáticas específicas, dos movimentos sociais de educação, da etnociência, da etnomatemática e da educação popular; a significativa materialidade discursiva, ou seja, ao uso de

diversas linguagens culturais, a exemplo das ferramentas mais recentes no campo da comunicação e da informação; o seu poder enquanto rede discursiva para responder por diversas funções enunciativas e assim atender a diferentes co-enunciadores em suas diferentes expectativas. Estes dados possibilitam-nos afirmar que a função enunciativa do discurso pela interculturalidade se exerce num conjunto interdiscursivo compartilhado por diversas forças discursivas.

Regras da formação discursiva

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

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

As regras do discurso no campo educacional podem ser vistas na sua função normalizadora, no que pode classificar e dividir saberes, poderes e seres e, neste sentido, dizemos que mesmo como um discurso de contraponto as subjetividades

monoculturais não é um discurso livre da sua função de regular e disciplinar os indivíduos através de ferramentas pedagógicas diversas e de escolhas também diversas em relação a ponto de vista que se elege, seja ele fundado na tolerância ou na justiça social, questão que em nosso entendimento remete para a necessidade de uma reflexão ética permanente no campo educacional.

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

Eixos sóciopolíticos, epistemológicos e pedagógicos

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

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

No plano pedagógico, o discurso pela interculturalidade, sustenta a prescrição dialógica entre culturas e a constituição do cidadão multicultural. Pedagogicamente filiado ao discurso freireano, esse discurso no campo curricular da EJA tem como vontade de verdade uma educação intercultural humanizante na perspectiva de formação do sujeito autônomo, solidário e como vontade de verdade uma pedagogia caracterizada por técnicas de subjetivação como as histórias de vida e uma gramática que ressalta processos pedagógicos relacionados com a auto-estima, autonomia, auto-imagem e auto-avaliação.

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

Articulação discursiva e não-discursiva

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

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

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

Considerações finais

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

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

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

Referencias Bibliográfica

- BHABHA, Homi (2001) *O Local da Cultura*, 1ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica.
- CANCLINI, Nestor Garcia (2000) “Notícias recientes sobre hibridación” in *ARTELATINA* [On-line] <http://acd.ufrj.br/pacc/artelatina/nestor.html>, 12/03/2003.
- CANEN, Ana (1998) “Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares”, in *ANPEd* [On-line], www.anped.org.br/gt1.htm, 05/10/2000.
- CANEN, Ana (1999) “Multiculturalismo e Formação Docente: Experiências Narradas” in REUNIÃO ANUAL ANPED, 22ª, Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século, Caxambu (MG). *Trabalhos e comunicações*. Texto completo publicado em compac disk. Rio de Janeiro: Mundo Virtual.
- CANEN, Ana, ARBACHE, Ana Paula e FRANCO, Monique (2000). “Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses”, in *ANPEd*. [On – line], www.anped.org.br/gt1.htm, 10/12/2000.
- CASTELLS, Manuel (1999) *O Poder da Identidade A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. São Paulo, Paz e Terra.
- CHERRYHOLMES, Cleo (1993) “Um Projeto social para o Currículo: perspectivas pós-estruturalistas” in Tomaz Tadeu Silva (org.) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 143 – 172.
- CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen (1977) “Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural”. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, 2 -28.

- FANON, Frantz (1975) *Pele Negra Mascaras Brancas*. Porto: Paisagem
- FISCHER, Rosa Maria Bueno (1997) “O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise Cultura Mídia e Educação”. *Educação e Realidade*, 22 (2), 59-80.
- FOUCAULT, Michel (1995) *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, Michel (1999) *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- FOUCAULT, Michel (2000) “O Sujeito e o Poder”, *Sociedade e Cultura* 1, 13 (1), 349-370.
- FREIRE, Paulo (1974) *Pedagogia do Oprimido* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1977) *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1985) *Por uma Pedagogia da Pergunta / Freire, António Faundez* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1997) “Política e Educação” *Questões da Nossa Época*. São Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, Paulo (1998) *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra
- LEITE, Carlinda (1997) *As Palavras Mais dos que os Actos? O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Tese de doutoramento. FPCE-UP.
- LEITE, Carlinda Maria Faustino (2000) “Uma Análise da Dimensão Multicultural no Currículo”. *Revista de Educação*, 1, 3.
- LOURENÇO, Eduardo (1996) “Foucault ou o Fim do Mundo” in Michel Foucault, *As Palavras e As Coisas*. Lisboa: Edições 70.
- MCLAREN, Peter (2000) *Multiculturalismo Revolucionário*, Pedagogia do descenso para o novo milênio. Porto Alegre: ARTMED.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e MACEDO, Elizabeth Fernandes (2000) “Currículos, Políticas Educacionais e Globalização” in José Augusto Pacheco (org.) *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora LDA, 99-126.
- SAID, Edward W. (1990) *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*, São Paulo: Companhia das Letras.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1995) *Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. Palestra no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. UFRJ
- SANTOS, Boaventura Sousa de (1999) “Porque é tão difícil construir uma crítica? A Reinvenção da Teoria Crítica” *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197 – 215.

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

SILVA, Tomaz Tadeu (1999) *Documentos de Identidade*, Uma introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, Tomaz Tadeu (2000) *Teorias do Currículo*, Uma introdução Crítica. Porto: Porto Editora.

SILVA, Tomaz Tadeu (2001) “ Dr. Nietzsche, Curriculista Com uma Pequena Ajuda do Professor Deleuze ” ANPEd [On-Line] [http// www.anped.ogr.br](http://www.anped.ogr.br) 13/12/2001.