

## **Interculturalidade, diferença e diversidade: políticas educativas no Brasil e na Colômbia**

Denise Bussoletti

Carlos Yànez

---

### **Resumo**

Pretendemos, através deste artigo, focar algumas das práticas discursivas que constituem o repertório das políticas públicas em torno da diversidade no Brasil e na Colômbia e suas possíveis repercussões no campo educativo. Como uma primeira aproximação, e no marco das orientações multiculturais, buscamos explorar as representações discursivas de como opera o reconhecimento da diversidade cultural e étnica nos países em questão. Interessa-nos questionar os problemas e os perigos que a possibilidade de afirmação, pela imposição de um conceito de diversidade estigmatizado e gerenciador dos conflitos identitários, possa como processo e no seu conjunto, significar. Buscamos, também, estabelecer as imagens expressas da diversidade cultural e como se in/visibilizam os estereótipos que tendem a representar algumas características dos grupos culturais e, particularmente, os relacionados com o caráter positivo, atribuídos a si mesma, pela elite branco-mestiça em contraste com o negativo que é atribuído aos grupos subalternos. Igualmente ressaltamos como o regime de representações dominante tende a essencializar e naturalizar as identidades culturais. Neste âmbito e no contexto que a interculturalidade na América latina se faz como categoria em construção, concluimos no sentido da afirmação das políticas públicas na educação do Brasil, da Colômbia como um reflexo de práticas discursivas que transitam por entre o elogio da diferença e a neutralização dos aspectos interculturais.

**Palavras-Chave:** Políticas educativas. Diversidade. Interculturalidade.

### **Interculturality, diversity and difference: educational policies in Brazil and Colombia**

#### **Abstract**

We intend, through this article, focusing on some of the discursive practices that constitute the repertoire of public policies around diversity in Brazil and Colombia and their repercussions in the educational field. As a first approximation, and in the context of multicultural guidelines, we explore the discursive representations of how it operates as the recognition of cultural and ethnic diversity in the countries concerned. We are interested in questioning the problems and dangers that the possibility of affirmation, by imposing a concept of diversity and manager of stigmatized identity conflicts, and can process as a whole, mean. We also seek to establish the images of cultural diversity and expressed as in /visible stereotypes that tend to represent some characteristics of cultural groups, and particularly those related to positive character, attributed to itself, the white-mestizo elite in contrast to the negative that is assigned

to the subordinate groups. Also highlight how dominant representations of the regime tends to essentialize and naturalize cultural identities. In this scope and in the context that interculturality in Latin America is done as a category under construction, completed towards the affirmation of public policies in education in Brazil, Colombia as a reflection of discursive practices that pass by the difference between praise and neutralizing intercultural aspects.

**Key words:** Educational Policies. Diversity. Interculturality.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na América Latina as lutas pelo reconhecimento das diferenças possuem uma longa história e suas conquistas marcaram etapas importantes no seu desenvolvimento. Contudo, ao finalizar o século XX um marco expressivo desta história se inaugura quando são impulsionadas as Constituições multiculturais, notadamente no Brasil em 1988, na Colômbia em 1991 e no México em 1992. Isto faz com que ocorra não só uma transformação nos marcos jurídicos, mas também se enfatize o reconhecimento da diversidade pelo caráter multicultural e pluriétnico das nações latino-americanas.

Neste contexto, se cria um novo paradigma de Estado, modificando-se algumas das políticas sociais, particularmente na educação, que acabam sendo expressas em reformas à legislação vigente, onde se fazem observáveis as representações<sup>1</sup> do nacional e do étnico, impregnadas pelas relações de poder e subordinação que se estabelecem entre os diferentes grupos culturais. Neste âmbito buscamos contemplar neste texto, as interações relacionadas com as diferentes formas de exclusão, discriminação e desigualdades sociais que se constituem no plano formal e substancial dessas representações.

É importante salientar que o aqui sistematizado faz parte de um primeiro esforço de aproximação pela pesquisa ente contextos e realidades distintas – Brasil e Colômbia. A justificativa para esta díade resulta fundamentalmente do trabalho, ainda em fase inicial, do projeto de cooperação internacional entre os pesquisadores, autores desse artigo, e seus países de origem, Colômbia e Brasil, através do esforço de constituição da “Rede Temática em Identidades e Alteridades na Educação na América Latina”. A proposta desta rede é de incursionar pelas representações das identidades e alteridades na educação na América Latina na perspectiva de apreender as singularidades e as semelhantes formas de discriminação e exclusão que se verificam a partir do racismo, sexismo, adultismo e do clasismo, e que persistem no exercício do poder na América Latina. Evidenciamos e ressaltamos a necessidade da continuidade na análise e na

---

<sup>1</sup> Representar neste texto é apreendido como “um misto de pré-ciência, ainda nos estágios de descrição do real, e de teatro, em que atores criam um mundo imaginário, reflexo também do mundo em que vivemos – um exemplo como queria Wittgenstein, do poder da linguagem de criar o mundo (Spink, 1993, p.7).

produção da pesquisa e de novos conhecimentos que um estudo comparativo desta magnitude implica, sugerimos assim uma disposição de leitura que considere o caráter inicial e ainda insuficiente de um debate que nesse momento através da rede referida realiza seus primeiros passos na direção de um futuro que se mostra bastante promissor.

No conjunto das questões que envolvem a proposta da investigação suscitada pela rede, uma dessas se verifica como um fio condutor e pode ser explicitada através da seguinte indagação: Como se instituem as políticas educativas no Brasil e na Colômbia com relação à diversidade? No embate inicial acerca deste tema é que estabelecemos a proposta reflexiva deste artigo.

Para estruturar nossa análise, repetindo ainda em fase inicial, recorreremos aos marcos legais e normativos dos países focalizados, privilegiando a análise das constituições e legislações educacionais do Brasil e da Colômbia. A extensão do inventário realizado resulta de uma seleção prévia do conjunto das legislações centralizadas através da temática da diversidade, em níveis distintos, preservando o seu caráter exploratório e inconcluso.

## **A POLÍTICA DO MULTICULTURALISMO**

Nas últimas décadas, a história da América Latina é balizada por lutas políticas de diferentes movimentos sociais: indígenas, negros, mulheres, jovens, entre outros. Estes movimentos têm exercido uma forte pressão em busca não só do reconhecimento de seus direitos em nível econômico, político e social, como e fundamentalmente o direito por suas identidades culturais. Um dos resultados e conseqüências que em parte buscaram atenuar os referidos protestos foi a aprovação de marcos jurídicos, e em muitos casos, de marcos constitucionais, que estabeleceram alguns contornos específicos para os enfrentamentos em disputa.

Podemos constatar que a difusão do multiculturalismo<sup>2</sup> na América Latina se expressou através das constituições de 1986 na Guatemala, 1987 na Nicarágua,

---

<sup>2</sup> É útil a distinção entre diversidade, tal como define Stuart Hall, ou seja, como o conjunto da pluralidade das culturas presentes em uma dada sociedade, e de “multiculturalismo”, isto é, como uma estratégia política empregada para lidar com a diversidade (Hall, 2003).

1988 no Brasil, 1991 na Colômbia, 1992 no México, 1992 no Paraguai, 1993 no Peru, 1994 na Argentina, 1995 na Bolívia, em 1996/1998 no Equador, em 1999 na Venezuela. Paralelo a esse processo de constituições “includentes” se deu também um progressivo dismantelamento do Estado de Bem Estar que, baseado em políticas neoliberais como a privatização, flexibilização e competitividade, contribuíram, paradoxalmente, com novas exclusões.

Este marco de reformas, que pressupõe a estreita relação existente entre cultura e política por um lado e, por outro, entre equidade e competitividade, se dá nos países da América Latina de forma paradigmática.

A Colômbia, por exemplo, na década de 90, se encontrava numa situação econômica bastante estável, porém em uma crise política profunda, resultado de um conflito que se prolonga até hoje. Com a Constituição de 1991, resultado de um pacto de forças políticas e uma proposta de “contrato social”<sup>3</sup> foi gerado gerou um novo paradigma de Estado, que deixava para trás o estabelecido durante mais de cem anos pela Constituição de 1886 e sua ordem normativa homogeneizante e excludente, com uma só língua, uma só religião e uma só cultura. A partir de 1991, o fundamento do poder passa a se situar no povo e a religião católica deixou de ser a religião do Estado. Em contraste com a anterior constituição, a nova carta estabeleceu a Colômbia como uma nação pluriétnica e multicultural. Neste sentido, promove o princípio da participação e dá existência a uma concepção pública, na medida em que anima o respeito pelas diferenças e pela pluralidade. Paralelo ao reconhecimento da diversidade cultural surge uma declaração liberal de direitos individuais (derivada da universalização dos Direitos Humanos), tais como o direito da privacidade, o direito ao livre desenvolvimento da personalidade, à liberdade de consciência, de religião, de expressão, de circulação pelo território do país e de livre associação.

Mesmo que não seja esse o objetivo de nossa análise ressaltamos e tornamos presentes as tensões constitucionais que surgiram *a posteriori* entre direitos individuais e diversidade cultural, e que de alguma maneira se evidenciam no discurso das representações sociais das identidades e alteridades nas políticas educativas. É notório que, mais do que um conflito de valores, o processo “ontologizador” da igualdade, expresso nos direitos (humanos) individuais, parte de

---

<sup>3</sup> A idéia de construir um novo “contrato social” era uma proposta de alguns grupos que davam ênfase na participação social e política de diversos setores da sociedade, incluindo os grupos guerrilheiros.

um critério formal e não substancial da definição dos indivíduos ou das metas a atingir.

Ao estabelecer a condição de igualdade se anula o direito à diversidade, estabelecendo uma ética diferenciada: uma para as comunidades e outra para as elites, as quais adotam critérios hierárquicos e hegemônicos. Os valores que as elites do poder atribuem aos outros são defectivos, diferentes ou inferiores. O “outro” é definido a partir dos estereótipos dominantes, configurando uma reordenação dos significantes, os quais, mais do que gerar emancipação do “outro”, mantém a discriminação. Atenua-se o que distingue o grupo discriminado substituindo a diferença pela desigualdade proporcional e o que definia a diversidade se converte em patrimônio de todos.

Já no Brasil nos anos 1970-1980, no período denominado de abertura política e transição democrática, eclodiram no país uma série de movimentos sociais munidos de fortes componentes reivindicatórios e aglutinando bandeiras de lutas específicas. Estes sujeitos identificados como os “novos movimentos sociais” explicitavam o conflito social existente, se afirmando como forças que se opunham às formas desiguais de utilização dos recursos econômicos e culturais no país.

Cabe ressaltar que embora compreendamos que a Constituição de 1988 tenha representado um marco para a edificação de uma sociedade inclusiva, as mudanças políticas concretas são frutos da correlação de forças entre o Estado e esses grupos que disputavam e disputam o poder.

A pressão dos novos atores sociais reverberava no campo das políticas públicas e na década de 1990 surgiram uma série de programas e ações do Governo Federal no sentido da reafirmação do caráter multicultural do cenário social brasileiro, apontando para a necessidade de construção de políticas que abarquem o respeito pela diversidade como eixo discursivo. Tal reconhecimento propiciou o desenvolvimento de políticas afirmativas resultando em propostas também inclusivas, entre essas, destacam-se as dirigidas aos portadores de necessidades especiais na escola, as de ampliação e reconhecimento dos movimentos sociais étnicos, religiosos, de gênero e geracionais (crianças e terceira idade); fatos que acentuaram o reconhecimento sobre a importância da valorização destas culturas específicas nos processos educativos e sociais.

Ilustração disso foi o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, que através do discurso oficial postulava a educação para a

cidadania como diretamente implicada pela capacidade de conviver com a cultura do “outro”. A pluralidade cultural é incluída como um tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e o reconhecimento da pluralidade e da educação para a cidadania com base no respeito às diferenças amalgama os pressupostos dessa proposta educacional multiculturalista.

## **POLÍTICAS EDUCATIVAS**

No marco das políticas traçadas pela Constituição Colombiana de 1991, realizou-se a reforma da educação a partir da *Ley general de Educación, ley 115 de febrero 8 de 1994*. Entre suas preocupações principais sobressaem a qualidade e a equidade dos sistemas de educação, a eficácia e a produtividade. Seguindo as diretrizes da constituição, assinalados anteriormente, o dispositivo discursivo das políticas educativas, em interdependência com as ações concretas, busca, de uma parte, a reorganização da gestão e da administração e o financiamento e o acesso, e de outra, a qualidade de seus resultados. Neste sentido se implementa a avaliação, os padrões de desempenho, controle dos objetivos e metas, renovação curricular, profissionalização docente e nova normatividade. As reformas a partir de 1994 se centram na descentralização dos sistemas públicos, transferência ao setor privado e em estratégias de “focalização” do gasto público.

A *Ley General de Educación* propõe a definição e organização da educação formal em nível pré-escolar, básico e médio, não formal e informal, dirigida a crianças e jovens em idade escolar, adultos, camponeses, grupos étnicos, pessoas com limitações físicas, sensoriais e psíquicas, com habilidades especiais, e a pessoas que requerem reabilitação social. Em tais passagens, ainda que se perceba uma aparente equidade no acesso à educação, é evidente a atenuação da discriminação ao substituir a diferença pela desigualdade proporcional. Neste pressuposto, a diferença aparece como distintiva e é valorada a partir de concessões que se dão através da educação, o que reduz a igualdade ao plano formal. O pressuposto diferencial faz parte de uma subordinação epistêmica que reconhece a diversidade cultural, porém na garantia de aceder ao saber da “cultura universal”.

Na referida lei, sobressaem novamente os conflitos assinalados anteriormente, sobretudo os relacionados entre os direitos individuais e a diversidade cultural. Além disso, no título II, modalidades de atenção educativa a populações, o capítulo 3, educação para grupos étnicos, parte da *etnoeducação*<sup>4</sup> que por meio do decreto 804 de 1995 foi estabelecida como política educativa nas entidades territoriais com presença de grupos étnicos.

A *etnoeducação* como política de estado tem antecedentes na “lucha por otra escuela” iniciada no século XX por organizações indígenas como rechaço às formas de escolarização impostas desde o século XVI.

Paralelo a *etnoeducação* surge a interculturalidade, que propõe a superação do etnocentrismo e pelo reconhecimento de outras culturas. Nestes termos, a interculturalidade aparece como relação, porém a estabelecida entre os grupos “minoritários” e a sociedade “majoritária”, isto é, derivada da matriz da multiculturalidade. Além disso, na formulação das políticas educativas há uma tendência à redução da cultura à língua, estabelecendo a educação intercultural como educação bilíngue: a própria e a da sociedade dominante.

A diversidade cultural na América Latina levou à implementação de políticas públicas pautadas por um caráter compensatório e que levaram à necessidade de reavaliação do papel das diferenças culturais no processo educativo. Vários foram os termos utilizados para tentar refletir tais iniciativas; se a *etnoeducação* foi utilizada na Colômbia, no Brasil o termo utilizado foi Educação Bilíngue, Bicultural, e Educação Intercultural Bilíngue.

Considerando que a Constituição Federal brasileira de 1988 assegurou, pelo texto, o direito das comunidades indígenas a uma educação intercultural e bilíngue, pelos direitos constitucionais os índios de “categorias sociais em vias de extinção” passam a ser considerados como “grupos étnicos diferenciados”, com direitos de manter seus costumes, formas de organização, suas crenças, tradição, como também sua língua. O direito à sua língua materna e o respeito aos processos específicos de aprendizagem conduzem ao acesso a uma escola específica que aliada ao Estado deve atuar protegendo suas manifestações culturais (FLEURI,

---

<sup>4</sup> Os princípios que regem a *etnoeducação* são: integralidade, diversidade lingüística, autonomia, participação comunitária, interculturalidade, flexibilidade progressividade, solidariedade. É uma educação dirigida aos grupos étnicos e ligada ao ambiente, ao processo produtivo, ao processo social e cultural, com o devido respeito às suas crenças e tradições.



2003). As mesmas observações da evolução da etnoeducação para interculturalidade no caso colombiano são observáveis também no Brasil.

## **DIRETRIZES CURRICULARES**

De acordo com os artigos 23 e 31 da *Ley General de Educación*, o *Ministerio de Educación Nacional* da Colômbia estabelece as diretrizes curriculares para a área de Ciências Sociais; a sugestão de temas se encaminha para que o ensino aborde, através de eixos geradores, perguntas problematizadoras, âmbitos conceituais, desenvolvimento de competências, com uma estrutura aberta, flexível, integrada e em espiral. A proposta curricular busca fundamentar-se a partir dos enfoques hermenêutico, interpretativo e crítico, assim como pela produção de conhecimento em contextos dinâmicos de aplicação, e à combinação transversal de especialidades na intersecção entre disciplinas. Em meio às implicações curriculares e didáticas sobressaem, nas ciências sociais contemporâneas, a historicidade, o caráter pluriparadigmático, a dimensão intersubjetiva e simbólica da vida social, o âmbito transversal da cultura, conceitos que transcendem as fronteiras disciplinares, a hibridação disciplinar, o relativismo metodológico, o reconhecimento de outros saberes e outras práticas e linguagens sobre o social e a ética na investigação a partir do compromisso, da responsabilidade e da solidariedade social.

Apesar desta constatação, podemos observar que a interculturalidade é reduzida ao reconhecimento da diversidade cultural, étnica e de gênero, isto é, como funcionalidade de convivência nas sociedades multiculturais, e não se pergunta pelos sentidos da alteridade e sua proposta na produção de saberes e na construção de nação. O “outro” não é visto como “outro”, se não como diferente em relação à mesmice e daí deriva sua construção discursiva. Os indígenas e os afro-colombianos são representados por um olhar etnicista que coincide com as políticas culturais elaboradas desde a constituição de 1991. Além disso, as políticas educativas levantam uma interculturalidade reduzida às interações e contemplam o relacionado com o racismo, à exclusão, à discriminação e à desigualdade social no plano formal, mas não substancial. Ainda que haja uma sugestão de fazer da escola um projeto aberto que dê espaço ao diálogo intercultural, persiste a ideia da

igualdade na diferença como ficção de igualdade, na que sobrevive à desigualdade, ao desconhecer a diferença.

Inclusive, tomam como referência os eixos geradores sugeridos pelo *Ministerio de Educación Nacional* e expressam a lógica da elite dominante e seu saber hegemônico e homogeneizante. As diretrizes curriculares reproduzem um regime de representação do “outro” de uma maneira racializada, discriminatória e excludente. A imagem que transmite não é assumida criticamente, já que encobrem as relações de poder estabelecidas pela elite no poder. Nas representações da diversidade cultural, na medida em que invisibilizam os “outros”, acabam por fazer uma negação das relações de subordinação em que a elite branca submete os indígenas afro-colombianos.

No Brasil, o contexto de formulação da Constituinte brasileira, nas décadas de 1980-1990, foi favorável às discussões sobre a necessidade de uma reforma agrária ampla e democrática. O movimento dos trabalhadores rurais, dos indígenas, e dos atingidos pelas barragens, os seringueiros e os garimpeiros se constituíram fortemente neste momento, renovando e aumentando seus quadros políticos, reivindicando ao Ministério da Reforma Agrária a necessidade de reconhecer a existência e a gravidade dos problemas apontados, bem como a urgência na solução dos mesmos.

Compondo este cenário e entre as ocupações fundiárias não cadastradas pelos órgãos governamentais encontravam-se também aquelas entregues ou adquiridas por descendentes de ex-escravos, ou até mesmo escravos remanescentes dos quilombos. Em busca de termos que expressem a autonomia com relação ao vocabulário do movimento negro norte-americano, as metáforas do “quilombismo” são associadas à imagem síntese de uma comunidade formada por negros fugitivos do escravagismo colonial nacional constituindo os quilombos como espaços de resistência da cultura africana no Brasil. As disputas pela territorialidade negra rural surgem como uma novidade ao Estado que, na ausência de um modelo anterior, equipara esta abordagem à legislação existente ao modelo indigenista. Com isso são equiparados também os mesmos problemas e soluções de tratamento conferido ao indígena; entre esses podemos destacar o atributo de “guardiões da terra”, determinado pelos laços de ancestralidade, cultura, tradições e costumes, formas de trabalho e ocupação da terra e pelas formas de organização política e econômica (ARUTI, 2000).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem uma proposta de educação das relações étnico-raciais através de um conjunto de projetos político-pedagógicos para serem exercidos pelas instituições de ensino de diferentes graus, estabelecendo como referência os seguintes princípios: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004b, p. 17).

Afirmam as diretrizes pela necessidade do reconhecimento e pela valorização dos direitos dos afro-brasileiros, e que, seguindo o texto: “Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (BRASIL, 2004a, p. 11). Prosseguindo, afirmam ainda as diretrizes que este reconhecimento requer “adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino”. Exige também o questionamento das relações étnico-raciais baseadas em preconceitos, como também exige “valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra”, reconhecendo ainda “a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história”. E para tanto reconhecer implica que “os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos”. Isto na perspectiva da construção de modelos de relação pautados pelo respeito, correção de “posturas, atitudes e palavras que impliquem em desrespeito e discriminação” (Brasil, 2004a, p. 12).

No entanto, cabe questionar acerca da problematização dos conceitos implícitos nas Diretrizes. A negação desta problematização pode acarretar em uma não compreensão da historicidade da cultura afro-brasileira e das categorias que foram sendo construídas pelos sujeitos políticos deste processo. Fundamental para isso é compreender que as identidades negras não são reflexos de uma ordem naturalmente dada, mas são resultantes de um processo de lutas entre identidades

articuladas ao longo da história brasileira: “mestiça, indígena, popular brasileira ou regional”.

As Diretrizes acabam, no seu conjunto, polarizando a existência de uma cultura negra em oposição a uma cultura branca e européia, atestando a existência de um “imaginário étnico-racial” que atribui baixo valor às raízes de nossa cultura, indígenas, africanas e asiáticas. Sugere, assim, a existência das culturas européia, africana e indígena, sem identificar o quanto estas identidades são processos de “troca cultural e hibridação das culturas”. Tal sugestão remete a problemas de ordem interpretativa ou descritiva. A localização de práticas culturais no Brasil, ou na América Latina exige a discussão de um processo de significação construído por entre continuidades e descontinuidades, evitando avaliações simplistas de submissão e resistência e desprezando a possibilidade de transformação de uma cultura. Para melhor abordar o processo de construção das identidades negras no Brasil e nas Américas é necessário, portanto, romper com a perspectiva essencialista das relações entre identidade e cultura (ABREU E MATOS, 2008:12-14).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: ADMINISTRAÇÃO DA ETNICIDADE E A DIVERSIDADE CULTURAL**

Creemos que as políticas étnico-raciais vão desagregando a partir das reformas empreendidas nos anos 90. Além disso, percebemos que a diversidade cultural esboçada vai delineando instâncias políticas da nacionalidade e da governabilidade.

A dinâmicas introduzidas pela reformas constitucionais do Brasil e da Colômbia geraram processos de transição para uma sociedade multicultural e a necessidade de questionar e alterar os códigos, símbolos e imaginários que haviam regido os aspectos sócio-políticos das relações entre o Estado, o território e as comunidades, e a exigência de repensar a ideia do público e da educação nisto.

Neste processo a afirmação da diversidade em termos ontológicos e políticos foi configurando as exigências de reconhecimentos identitários. No entanto, ainda que o marco normativo reconheça a diversidade, existe uma homogeneização

e simplificação da mesma ao conceber os grupos étnicos (o que se entende por comunidades étnicas) dentro de uma só cultura, desconhecendo as diferenciações que marcam suas comunidades. Nestes termos, paradoxalmente, o reconhecimento da diversidade opera como sua negação, quer dizer, o reconhecimento se estabelece desde a política e não desde a interculturalidade, ou pelos caminhos das relações sociais e mudanças culturais.

A multiculturalidade opera como negação do pluriétnico e estabelece uma oposição binária entre as comunidades. O que nos leva a sugerir que com os processos de “administração da etnicidade”, a diversidade cultural é assumida como elevação diferencial: a diferença já não é motivo de exclusão ou estigma de vigilância, e converte-se em “distintivo” no marco de diversos pactos compensatórios práticos ou teóricos, demonstrando uma aparente valoração fictícia de alguma de suas características ou valores, concessões econômicas ou cota de poder dentro da administração pública.

Ocorrendo uma substituição da diferença pela desigualdade proporcional o grupo, ou comunidade “diferente” participa da igualdade de maneira “proporcional”, isto é, com menor classificação; possui as qualidades, ou o poder que legitima a igualdade, de forma imperfeita; é uma igualdade formal explicitada nos marcos jurídicos e constitucionais, já que os recursos e o acesso ao poder se repartem de fato desigualmente.

Dizendo isto, estamos em condições de afirmar que as políticas públicas na educação no Brasil e na Colômbia representam reflexos de práticas discursivas que transitam por entre o elogio da diferença e a neutralização da pluralidade cultural.

## REFERÊNCIAS

Abreu, Martha & Mattos, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

Aruti, José. (2000) Direitos étnicos no Brasil e na Colômbia: notas comparativas sobre hibridação, segmentação e mobilização política de índios e negros. *Horizontes Antropológicos*. Ano 6. Nº 14: 93-124.

Brasil. (2004a). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP (1/2004b). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana*. Brasília.

Connell, Robert, W. (1995). *Justiça, Conhecimento e Currículo na Educação contemporânea*. In: SILVA, Luiz Heron da Silva e AZEVEDO, José Clóvis de. Reestruturação Curricular. Petrópolis: Vozes.

Fleuri, Reinaldo Matias. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação* . nº23, Maio/Jun/Jul/Ago,. p.1-20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf> . Acesso em: 3 maio. 2012.

Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: UNESCO.

REPUBLICA DE COLOMBIA - GOBIERNO NACIONAL. *Ley general de Educación, ley 115 de febrero 8 de 1994*.

Skljar, Carlos. (2003). A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 37-49.

Spink, Mary J. (Org). (1993). *O Conhecimento no Cotidiano*. São Paulo: Brasiliense .

---

**Denise Bussoletti:** Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas.

E- mail: [denisebussoletti@gmail.com](mailto:denisebussoletti@gmail.com)

**Carlos Yáñez:** Professor Associado da Universidad Nacional de Colombia

E-mail: cyanez5@hotmail.com

Recebido em: fevereiro 2010

Aceito em: janeiro 2012