

Caminhos da Educação Intercultural na Europa e no Brasil: especificidades e diálogos possíveis

Caminos de la Educación Intercultural en Europa y en Brasil: especificidades y diálogos posibles

Mariateresa Muraca
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém/PA-Brasil

Resumo

A partir de uma abordagem bibliográfica, o artigo delinea os caminhos específicos percorridos pela Educação Intercultural na Europa e no Brasil com o objetivo de promover diálogos. Em particular, depois da introdução, são apresentados as origens e os desafios atuais da Educação Intercultural na Europa. Em seguida são discutidas as três principais referências político-teóricas da Educação Intercultural no Brasil. Finalmente, são evidenciadas as principais contribuições que a literatura científica e o debate político interculturais amadurecidos na Europa e no Brasil podem oferecer reciprocamente, tendo em vista a consolidação do horizonte intercultural. Nas considerações finais são retomados brevemente os pontos centrais da argumentação.

Palavras-chave: Educação Intercultural; Migrações; (De)Colonialidade.

Resumen

A partir de un enfoque bibliográfico, el artículo delinea los caminos específicos recorridos por la Educación Intercultural en Europa y en Brasil, con el objetivo de promover diálogos. En particular, tras la introducción, se presentan los orígenes y desafíos actuales de la Educación Intercultural en Europa. A continuación, se discuten los tres principales referentes político-teóricos de la Educación Intercultural en Brasil. Finalmente, se destacan los principales aportes que la literatura científica y el debate político interculturales desarrollados en Europa y en Brasil pueden ofrecer reciprocamente, con vistas a consolidar el horizonte intercultural. En las consideraciones finales, se revisan brevemente los puntos centrales del argumento.

Palabras clave: Educación Intercultural; Migraciones; (De)Colonialidad.

1. Introdução

De acordo com o Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), a Educação Intercultural é uma abordagem pedagógica que

Parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014, p.2b).

Essa definição articulada mostra que hoje a Educação Intercultural é amplamente reconhecida como a resposta mais adequada aos desafios postos pela complexidade cultural. Contudo, as questões estruturais específicas a partir das quais surgiu nas últimas décadas, em várias partes do mundo, são múltiplas. Em particular na Europa, a reflexão intercultural foi estimulada pelos conflitos e problemáticas emersos com a intensificação das migrações internacionais; no Brasil, pelo contrário, a reflexão intercultural se originou pela necessidade de desmistificar e superar as desigualdades socioculturais entre os grupos que compõem sua própria sociedade. Tal relevante diferença faz com que o debate político-científico sobre a Educação Intercultural assuma, nos dois contextos ao centro deste texto, características, acentos e horizontes distintos.

Com base em uma abordagem bibliográfica, portanto, o objetivo do presente artigo é explorar os caminhos percorridos pela Educação Intercultural na Europa e no Brasil para evidenciar convergências e divergências atuais, mas também para indicar possíveis influências enriquecedoras. Sua elaboração foi motivada pela ausência de contribuições que desenvolvam o mesmo tema e a partir da compreensão de que o intercâmbio entre perspectivas amadurecidas em contextos diversos é fundamental para promover o ulterior aprofundamento da Educação Intercultural a nível mundial. O pressuposto fundamental da argumentação é que – como sublinhado por autores e autoras de referência em relação à Educação Intercultural como Vera Maria Candau (2013), Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2015) e Reinaldo Matias Fleuri (2017) – a produção brasileira nesse campo é própria e peculiar, não se reduzindo a uma mera importação das análises europeias.

É importante esclarecer que o artigo não tem a ambição de realizar uma comparação entre a *realidade* da Educação Intercultural no Brasil e na Europa no que tange, por exemplo, às políticas públicas e às práticas educacionais. Pelo contrário, visa colocar em diálogo os

percursos da Educação Intercultural nessas duas áreas geográficas e os elementos mais avançados da literatura nelas elaborada. É por isso que, ao invés de delimitar o estudo a alguns países do heterogêneo território europeu, a análise foca nos aspectos comuns que, a partir também da atuação das instituições da União Europeia, qualificam a trajetória da Educação Intercultural no continente como fundamentalmente unitária.

2. A Educação Intercultural na Europa: origens e desafios

De acordo com a reconstrução proposta por Agostino Porteira (2008), a Educação Intercultural se afirmou na Europa na década de 1980 em resposta aos desafios e às oportunidades apresentados pelas migrações internacionais e por sociedades cada vez mais multiculturais. Um documento muito significativo nesse sentido, que representa uma virada em relação a paradigmas e estratégias adotados anteriormente, é a Recomendação n. 18 de 1984 do Conselho da Europa sobre “A formação dos professores e uma educação para a compreensão intercultural, particularmente em um contexto de migração” (*ibid.*).

De fato, mesmo que as migrações não constituam um fenômeno novo na história da humanidade, que foi por muito tempo nômade antes de se tornar sedentária, sua fisionomia mudou muito a partir da segunda metade do século passado devido a diversos fatores. Dentre eles:

- A descolonização¹ do continente africano e de outras áreas geográficas, que – como se sabe – foi um processo repleto de contradições, caracterizado pela interferência das potências mundiais, que em numerosos casos fomentaram durante muito tempo guerras civis sangrentas, apoiaram governos corruptos e impuseram formas de dependência das mais mesquinhas e predatórias (Sachs, Santarius, 2007).
- A globalização que, por um lado, reduziu as distâncias geográficas e temporais, através da afirmação de uma rede capilar de comunicações e da aceleração dos transportes de pessoas e sobretudo de mercadorias; por outro, subverteu as estruturas econômicas e sociais, engolindo sistemas de subsistência locais e tradicionais (Bauman, 1998).

Como resultado destes fenômenos, a Europa deixou de ser uma área de emigração para se tornar principalmente uma área de imigração; além disso, perdeu centralidade na rede migratória mundial, que hoje envolve um número crescente de países, seja como contextos de origem seja como contextos de chegada. A partir do final do século passado, portanto, registrou-se uma expansão e uma complexificação dos fluxos migratórios (Ambrosini, 2020).

A Educação Intercultural na Europa e no Brasil: especificidades e diálogos possíveis

Nesse cenário, na Europa, a Educação Intercultural se firmou como a abordagem pedagogicamente mais pertinente diante dos conflitos e das problemáticas emergentes com a intensificação das migrações internacionais, também por efeito do fracasso das políticas de integração inspiradas nos modelos assimilacionista e multiculturalista que tinham sido implementadas anteriormente em países que já recebiam imigrantes (Portera, 2008).

Em particular, o modelo assimilacionista, adotado por exemplo na França, baseia-se na concessão de plenos direitos aos imigrantes com base na adesão aos valores culturais do país de imigração (Rodríguez-García, 2010). Assim, os filhos de pais estrangeiros nascidos na França se tornam automaticamente cidadãos, mas – entre outros aspectos – são proibidos de exibir os símbolos da sua religião. Portanto, por exemplo, as jovens muçulmanas não podem usar o *hijab* em locais públicos (incluindo a escola), em nome do princípio do secularismo que funda o Estado francês. Dessa forma, todavia, são negados os múltiplos pertencimentos identitários que caracterizam cada pessoa. Um sintoma arrebatador e desconcertante da ineficácia destas políticas se encontra nas ações daqueles que, apesar de serem cidadãos franceses, demonstram as frustrações vividas no processo de assimilação à cultura dominante com atos que espalham violência e terror (Avenel, 2009).

O modelo assimilacionista encontrou uma outra aplicação na Alemanha (Rossi, 2011), onde assumiu uma conotação instrumental: isto é, os imigrantes podem permanecer temporariamente no país, até que seu aporte, estritamente ligado ao desenvolvimento de uma atividade laboral, seja funcional ao desenvolvimento da sociedade. Essa aplicação, todavia, obteve resultados muito limitados no que se refere em particular ao caráter “temporário” da migração.

Por outro lado, o modelo multiculturalista, adotado por exemplo na Inglaterra, baseia-se no reconhecimento de direitos especiais a partir da identidade étnico-cultural (Rodríguez-García, 2010). Por isso, por exemplo, os fiéis do Sikhismo, religião originária da Índia, que por motivos religiosos vestem um turbante específico, são dispensados da obrigação de usar o capacete quando pilotam uma moto. Desta forma, a diversidade cultural é enquadrada em definições rígidas e as distinções são enfatizadas, produzindo separações. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que visa proteger as minorias, este modelo encoraja fenômenos de guetização e de auto-guetização (Rossi, 2011).

Um submodelo multiculturalista é representado pela *salad bowl* (literalmente saladeira), termo inglês que indica uma amálgama na qual as especificidades dos vários

elementos são reconhecíveis. O conceito descreve uma sociedade composta por muitas comunidades culturais que não se comunicam entre si e foi cunhado devido ao insucesso do ideal do *melting pot* característico dos EUA, segundo o qual a simples coexistência de diversas culturas daria origem, ao longo do tempo, a uma única identidade comum (*ibid.*).

Em comparação com essas perspectivas, a Educação Intercultural é reconhecida como a proposta mais eficaz para a valorização da complexidade cultural e a promoção do encontro entre diferentes; contudo, é importante frisar que, por um lado, o debate sobre os modelos que inspiram as políticas migratórias não está esgotado; por outro lado, a efetivação da Educação Intercultural encontra muitos obstáculos. Dentre eles, vale ressaltar a propagação de movimentos e partidos nacionalistas de extrema direita que usam uma linguagem abertamente xenófoba e racista, apontando os migrantes como bode expiatório do empobrecimento, da fragilização e dos sofrimentos produzidos no tecido social pelas políticas neoliberais (Mayo; Vittoria, 2021). Voltarei a essa questão mais aprofundadamente na última parte da secção.

No que diz respeito às especificidades do paradigma intercultural na sua configuração atual na Europa, seu elemento cardinal reside na forma de se relacionar com a diferença associada aos sujeitos migrantes e às migrações: a diferença, de fato, não é vista como um elemento perturbador que deve ser normalizado, mas como uma oportunidade de crescimento e enriquecimento mútuos. Nesse sentido, a Educação Intercultural promove a disponibilidade para se questionar; convida a buscar e valorizar o que os seres humanos e os grupos sociais têm em comum; incentiva um caminho em direção ao Outro que compreende também investimentos emocionais (Cima, 2019).

Na base da Educação Intercultural existe uma concepção não essencialista, processual e dinâmica da cultura (Cuche, 2012). De acordo com tal concepção, mesmo que algumas características possam ser consideradas estáveis dentro das coletividades, é problemático olhar para a cultura como uma fotocopiadora gigante que continua a produzir cópias idênticas”, de acordo com a expressão proposta por Baumann (1999). É preciso reconhecer que cada processo de transmissão entrelaça inovação e criação: assim, cada mulher e cada homem participam, de maneira mais ou menos consciente, na constante reinvenção das culturas. A Educação Intercultural, portanto, promove a passagem de uma visão das identidades culturais como um conjunto de traços fechado, rigidamente definido e separado, para a compreensão de identificações múltiplas, interdependentes, por vezes contraditórias

e conflitantes, que conectam cada pessoa com vários grupos de pertencimento (Hannerz, 1997).

Um exemplo emblemático no que diz respeito ao tema das identificações múltiplas é representado pelas assim chamadas “segundas gerações”, isto é, as crianças e os adolescentes que migraram junto com seus pais ou que nasceram já no país de imigração, e que, portanto, não tiveram diretamente uma experiência migratória ou não a tiveram por vontade própria. As segundas gerações dominam e entrecruzam referências linguísticas, religiosas e educativas diversas, vivenciando em primeira pessoa os desafios ligados às migrações e, ao mesmo tempo, constituindo-se como os principais autores de processos de adaptação, modificação e reinvenção cultural (Zoletto, 2012).

Nesse complexo quadro, a finalidade teórico-prática da Educação Intercultural consiste em identificar e superar os fatores que dificultam o encontro com o Outro nos contextos educativos, escolares, não-escolares e também na sociedade como um todo. As migrações apresentam elementos de criticidade no que diz respeito tanto aos migrantes quanto às populações que os recebem (Chrysochoou, 2003).

Os autóctones podem experimentar sentimentos de ameaça diante daquilo que consideram desconhecido e que parece minar a estabilidade de seus padrões culturais e identitários. Assim, pode ser que desenvolvam, seja a nível individual seja de grupo, preconceitos e estereótipos. Vale lembrar que esses surgem como efeito das limitações das próprias capacidades cognitivas humanas, que tendem a selecionar informações que confirmam o que já se sabe. Portanto, mesmo que reflitam parcialmente a verdade, os preconceitos e estereótipos produzem conhecimentos distorcidos, quando não totalmente errados, baseados em generalizações enganosas. Além disso, constituem pressupostos para outros fenômenos como a discriminação, a xenofobia e o racismo, que podem se manifestar em formas graves de desumanização do Outro (Villano, 2013).

Para os migrantes, põe-se o complexo desafio de buscar um equilíbrio entre suas orientações culturais e o novo contexto, muitas vezes a partir de uma condição caracterizada pela desvantagem social e econômica. É comum que migrantes, que nos seus países de origem tinham conseguido títulos de estudo e desenvolviam profissões conotadas por certo prestígio social, ocupem no país de imigração posições desqualificadas no “mercado de trabalho secundário”, que é caracterizado por empregos instáveis, desprotegidos e mal remunerados que atraem trabalhadores com baixo ou nulo poder de contratação (Ambrosini,

2020). A concentração de mulheres migrantes em trabalhos domésticos e de cuidado representa um caso emblemático nesse sentido.

O fenômeno, ainda mais acentuado em países – como Espanha, Itália, Grécia e Portugal – caracterizados por um sistema de bem-estar de tipo familista, é associado a outros fatores: o envelhecimento da população; a entrada massiva das mulheres autóctones no mercado de trabalho; uma redistribuição das tarefas ainda insuficiente no interior da família e a ausência de serviços públicos adequados, o que aumenta a procura de colaboradoras estrangeiras. Nesse quadro, podem ser identificados diferentes perfis – desde um auxílio doméstico de algumas horas por semana à presença permanente – que são caracterizados por diferentes cargas de trabalho, esquemas legais e econômicas. Trata-se de condições distintas mas, em vários graus, marcadas pela discriminação dupla, tripla, quádrupla, em que se articulam fatores ligados ao gênero, à etnia e à classe, agravando a discriminação vivida como migrantes (Lutz, 2008).

Nesta altura, é importante retomar uma questão que já foi mencionada. Embora o paradigma da Educação Intercultural seja muito aprofundado e avançado, tendo originado algumas mudanças relevantes nos ambientes educativos e, em particular, no que diz respeito ao acolhimento e à escolarização de crianças que viveram direta ou indiretamente a experiência migratória (Sani, 2016), no quadro político mais amplo se encontra na contracorrente.

Basta olhar para o mar Mediterrâneo que está se tornando cada vez mais o “mar da morte” (Bianco, 2021). São três as principais rotas que atravessam o Mediterrâneo em direção à Europa: a rota ocidental que chega na Espanha através dos enclaves de Ceuta e Melilha; a rota central que chega na Itália e em Malta partindo da Líbia e da Tunísia e a rota oriental que chega na Grécia passando pela Turquia. De 2014 ao começo de 2024 foram registrados 29.591 mortos e desaparecidos no Mediterrâneo; somente em 2023 foram 3.129 (Missing Migrants Project, 2024). Esse número espantoso se deve à restrição de canais de migração seguros e regulares e à falta de políticas europeias comuns. De fato, a gestão do fenômeno migratório é responsabilidade dos Estados e se torna facilmente um elemento de manipulação da consciência coletiva, integrando propagandas xenófobas levadas a cabo pelos partidos de extrema direita. Infelizmente também os partidos de esquerda, preocupados com o consenso popular, não têm promovido políticas diferentes, mostrando-se em muitos casos até mais eficientes na construção da assim chamada “fortaleza Europa” (Jünemann; Scherer; Fromm,

2017). Vozes divergentes têm se levantado, sobretudo por parte de organizações da sociedade civil, como as ONGs engajadas no socorro e no resgate das vítimas dos naufrágios, muitas vezes criminalizadas nas mídias e na opinião pública e os movimentos que tentam problematizar e superar a falsa contraposição entre trabalhadores autóctones e estrangeiros, criando projetos comuns muitas vezes no âmbito da agricultura agroecológica (Muraca, 2021a). Tais iniciativas promovem processos de humanização de si, do Outro e das relações, testemunhando um princípio fundamental da Educação Intercultural. Dessa maneira, mostram a urgência de que o paradigma intercultural supere os limites da reflexão pedagógica para influenciar o conjunto das políticas migratórias.

3. A Educação Intercultural no Brasil: referências teórico-políticas

Como antecipado na introdução, a reflexão intercultural no Brasil não surgiu – como ocorreu na Europa – para responder às problematizações político-educativas associadas às migrações, mas pela necessidade de questionar e superar desigualdades socioculturais históricas no interior da sua própria sociedade. Nesse sentido, autores como Giménez (2008) argumentam o risco de que uma mera reprodução do debate intercultural europeu em países que se deparam, ainda hoje, com as consequências do colonialismo possa produzir efeitos contrários aos propósitos da Educação Intercultural, ocultando conflitos e perpetuando injustiças.

De acordo com Candau (2013), o processo de afirmação da Educação Intercultural no Brasil foi longo e trabalhoso. Até o começo do século passado, a violência etnocêntrica e a eliminação cultural dos povos indígenas e afrodescendentes não eram colocada em discussão. Mesmo sucessivamente, com a consolidação do modelo do Estado nacional, a homogeneidade foi perseguida através da imposição da civilização concebida de acordo com os cânones da sociedade dominante. Somente a partir da década de 1970, a Educação Popular e a Teologia da Libertação promoveram experiências educativas que valorizavam as diferenças linguísticas e culturais. Nos anos 1980, finalmente, a Educação Intercultural recebeu um impulso importante pelos movimentos indígenas e afrodescendentes, que, entre outros aspectos, evidenciaram a exigência de que as instituições e as práticas educativas reconhecessem os aportes de populações historicamente silenciadas.

A partir disso, é possível identificar três referências político-teóricas centrais para compreender a trajetória e a configuração atual da Educação Intercultural no Brasil e que serão exploradas em seguida: as lutas dos movimentos sociais dos povos originários e

afrodescendentes; a proposta pedagógica de Paulo Freire; as contribuições do Pensamento Decolonial.

Um primeiro ponto de partida para o desenvolvimento da Educação Intercultural no Brasil é, sem dúvida, as lutas dos movimentos sociais dos povos originários e afrodescendentes. As formas de reexistência que eles expressam surgiram desde a subjugação de Abya Yala pelos invasores europeus, que no processo de expansão imperialista e colonial perseguiram as populações afro-indígenas, expulsando-as ou deportando-as dos seus territórios. A colonização do Brasil não implicou somente um genocídio (Pagliaro; Azevedo; Santos, 2005), mas também um epistemicídio e um linguicídio (Landulfo, 2021): o português se tornou a língua oficial, enquanto as línguas dos povos originários foram em grande parte extintas. A mesma denominação unívoca de “indígena” revela a incapacidade dos colonizadores de compreender a variedade das culturas originárias (Fleuri, R.; Fleuri, L., 2018).

Durante mais de cinco séculos, as populações afro-indígenas continuaram a ser vítimas do racismo institucional e da discriminação, enfrentando desigualdades estruturais nas esferas social, econômica e política, no acesso ao território, às oportunidades de emprego e aos serviços de saúde. Ao longo dos séculos, porém, desenvolveram estratégias e metodologias não-lineares, comparáveis ao movimento sinuoso de uma cobra que observa o ambiente, contorna obstáculos e se adapta atravessando diferentes contextos (Walsh, 2021). Há vinte anos, por exemplo, os caciques julgaram que era importante que seus jovens se formassem nas universidades para compreenderem as línguas e os saberes dos brancos. Isso fez com que muitos deles se tornassem intelectuais orgânicos, defensores da autonomia dos seus territórios, das suas comunidades, culturas, espiritualidades e relações (Fleuri, 2023).

Por outro lado, as populações afrodescendentes, mesmo sob a cruel violência colonial, escravista, patriarcal e racista, introduziram, alimentaram, multiplicaram e revitalizaram princípios complexos das suas culturas. Hoje esses princípios são vibrantes nas interações familiares e comunitárias, na linguagem, nas expressões culturais e artísticas e, sobretudo, nas práticas religiosas que se conectam diariamente com raízes ancestrais (Fleuri, 2021).

Os povos afro-indígenas, que de uma perspectiva colonial são vistos como marginais, primitivos, inferiores e incompetentes, desenvolveram perspectivas epistêmicas, teorias e conhecimentos significativos e complexos, que hoje finalmente estão começando a ser reconhecidos e valorizados também nas universidades. Constituem em perspectivas

epistêmicas, teorias e conhecimentos que valorizam, alimentam e promovem as diferenças, articulando-se em sistemas baseados na reciprocidade e nas conexões. Portanto, são particularmente férteis para as nossas sociedades que, politicamente organizadas segundo o modelo do Estado nacional, reconhecem uma só língua, uma identidade homogênea, uma cultura padronizada e, muitas vezes, uma única religião monoteísta. Desta forma, são incapazes de compreender e interagir com outros saberes, pontos de vista e sujeitos coletivos (Muraca; Fleuri, no prelo).

Uma segunda raiz da Educação Intercultural no Brasil se encontra no pensamento de Paulo Freire. De acordo com a interpretação de origem estado-unidense e atualmente hegemônica de seus escritos, Freire levou em consideração a dimensão cultural apenas na última fase da sua reflexão. No entanto, essa visão tem sido bastante problematizada: em particular, Ivanilde de Oliveira (2015), a partir da análise de algumas categorias fundantes da sua teorização, mostrou que o interesse pela questão cultural é originário na obra de Freire. Um exemplo emblemático é constituído pelo “conceito antropológico de cultura”, que indica tanto a esfera própria do ser humano em contraposição à natureza que, independentemente da sua instrução, manifesta sua atividade criativa de transformação do mundo; quanto um pertencimento múltiplo comum às pessoas em relação a um determinado contexto (Freire, 1967). A cultura é, segundo Freire, um terreno de reprodução da ideologia dominante, mas também de resistência: por exemplo, o sincretismo religioso foi a estratégia inteligente através da qual a população afrodescendente respondeu à tentativa de aniquilação cultural levada a cabo pelo colonizador branco (Freire, 1996).

Em termos mais gerais, a compreensão da articulação entre opressão de classe e opressão cultural constitui uma característica originária da teorização de Freire. Ela remonta ao seu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade* (1967), escrito durante o exílio no Chile, retomando e ampliando *Educação e atualidade brasileira* – tese apresentada em 1959 no concurso para a cadeira de Filosofia e História da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco. Nessas obras, Freire se debruça sobre o colonialismo como matriz social, cultural e política, analisando seu legado mais dramático: isto é, a inexperiência democrática.

Para Freire, a colonização produziu a alienação nas formas culturais e uma consequente inautenticidade, que leva o povo colonizado ora a se desvalorizar ora a se superestimar. A alienação opera também em uma educação desligada da vida, autoritariamente verbal e falsamente humanista. Portanto, é tarefa essencial da Educação

Libertadora favorecer um processo de autoapropriação, que permita ao sujeito colonizado de se tornar “um ser para si” (Freire, 1959).

A reflexão freiriana sobre a interação entre a dimensão cultural, racial e colonial nas relações de opressão se aprofundou na *Pedagogia do oprimido* (1987), graças também à leitura de autores como Albert Memmi (2007) e Frantz Fanon (2022), que são considerados precursores dos estudos pós-coloniais e decoloniais. Nessa obra, Freire desmascara os efeitos de longa duração do colonialismo, operantes tanto nas relações de dominação como nos obstáculos ao processo de libertação. A sua concepção de opressão, portanto, longe de se centrar exclusivamente na dimensão econômica, reflete uma realidade – como a do Brasil e da América Latina – em que racismo, colonialismo e classismo atuam como sistemas interligados de dominação que se sustentam e se reforçam mutuamente (Muraca, 2021b). Não é por acaso que uma autora como bell hooks (2013) afirma que os escritos de Freire lhe permitiram situar a política racista dos Estados Unidos em um contexto global, conectando as lutas dos negros e das negras que, no mundo inteiro, aspiram a decolonizar e transformar a sociedade.

Na última fase da vida, Freire ampliou sua reflexão sobre as dimensões culturais das relações sociais à luz, sobretudo, de três aspectos: a releitura de sua trajetória de vida, marcada entre outros aspectos pela dolorosa experiência do exílio (Freire; Guimarães, 2013); a afirmação da globalização neoliberal e a experiência da descolonização, na qual tinha participado diretamente coordenando campanhas de alfabetização em Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Cabo Verde logo após a conquista da Independência (Freire, 1978; Freire; Guimarães, 2003). O pensador da educação focou especialmente no conceito de tolerância (Freire, 2013), uma instância existencial e ética baseada na abertura para com aqueles que são diferentes, seus sonhos, suas ideias, suas escolhas. Longe de promover uma impossível neutralidade, a tolerância, para Freire, é uma virtude revolucionária que nos permite distinguir o diferente do antagonista com o objetivo de aprender a conviver com o primeiro e a entrar em conflito com o segundo, mas sempre a partir de um profundo respeito por pontos de vista divergentes da verdade que se defende (Freire; Faundez, 2008).

Finalmente, um terceiro, importante elemento para compreender o desenvolvimento da Educação Intercultural no Brasil é representado pelo Pensamento Decolonial, que – como se sabe – surgiu na década de 1990 nas ciências sociais e humanas latino-americanas, graças ao Coletivo Modernidade-Colonialidade. Embora não haja nenhum brasileiro entre os

membros do Coletivo, muitos pesquisadores no Brasil começaram a orientar seus trabalhos com base nessa perspectiva e, de forma mais geral, na desconstrução da lógica da colonialidade (Fleuri, R.; Fleuri, L., 2018).

Com a expressão “colonialidade”, o sociólogo peruano Anibal Quijano (2000) conceptualizou um modelo de poder experimentado pela primeira vez com a conquista do continente que seria rebatizado de “América”, posteriormente estendido ao mundo inteiro e ainda atuante na estrutura social global. A colonialidade constitui o lado obscuro da modernidade e baseia-se em dois elementos que, embora independentes, se reforçam: a racialização dos grupos humanos e a organização capitalista do trabalho.

A colonialidade atravessa todas as esferas da existência, configurando-se como colonialidade do poder, do ser (Maldonado-Torres, 2007), do olhar (Barriandos, 2011), da natureza (Walsh, 2013), do gênero (Lugones, 2011). Em particular, a colonialidade do saber (Lander, 2000) representa a expressão mais profunda e duradoura de violência exercida contra os povos originários e afrodescendentes: através dela os colonizados e as colonizadas foram obrigados a abandonar seus universos simbólicos e a aprender a cultura dos colonizadores em tudo o que fosse útil para a reprodução da dominação. A colonialidade do saber segue moldando as perspectivas epistemológicas, acadêmicas e disciplinares.

Dentro do Pensamento Decolonial, surgiu uma abordagem intercultural que Walsh (2009) denomina de “crítica”, porque contrasta tanto com uma abordagem “relacional”, centrada exclusivamente na disposição pessoal para a troca, como com uma abordagem “funcional”, que visa manter a ordem estabelecida por meio da integração subordinada das minorias através da concessão de direitos. Pelo contrário, a Interculturalidade Crítica parte do reconhecimento dos dispositivos coloniais e raciais em que se dá o encontro com o Outro, problematizando o caráter político-social e conflitual das diferenças.

É importante sublinhar que os modelos relacional, funcional e crítico convivem nas propostas políticas e educativas no continente latino-americano (Candau, 2013). Além disso, a Interculturalidade Crítica não representa uma realidade plenamente efetivada, mas é, sobretudo, um apelo das pessoas que sofreram uma histórica subalternização, dos seus aliados e dos setores que lutam junto com elas pela decolonização, a refundação social e a construção de outros mundos (Walsh, 2013).

4. Educação Intercultural na Europa e no Brasil: diálogos possíveis

Pode-se afirmar que o pilar fundamental da Educação Intercultural é a consideração positiva da diferença que o Outro e a Outra manifestam, como fonte de interesse recíproco, crescimento e expansão do próprio horizonte existencial (Bertin; Contini, 1983). Nessa dinâmica, a abertura para a dimensão cultural se desdobra na valorização de outras, múltiplas formas de diferença, constituindo-se como novo princípio de convivência humana. Trata-se de uma aposta extremamente relevante diante da atual crise social e ecológica planetária – uma crise provocada pela absolutização de um modelo civilizatório de matriz ocidental, monológico, antropocêntrico e intolerante para com as diferenças (Piussi, 2008).

Apesar dessa caracterização fundamental, todavia, a Educação Intercultural emergiu na Europa e no Brasil a partir de questões distintas. Em particular, como foi argumentado, na Europa foi provocada pela intensificação das migrações internacionais e a afirmação de sociedades cada vez mais multiculturais, que propõem desafios tanto aos migrantes como às populações que os recebem. No Brasil, pelo contrário, a Educação Intercultural surgiu com a finalidade de reconhecer, desmascarar e superar as desigualdades e as relações de poder historicamente construídas no seio da sua própria sociedade. O colonialismo, as migrações, os contatos espontâneos e impostos, de fato, produziram profundos processos de aculturação, fusões sincréticas violentas e o abandono forçado das identidades culturais originárias. Diante dessa realidade, é preciso compreender os complexos itinerários de formação cultural, para possibilitar a superação da sujeição e da exploração e a construção de relações sociais mais livres (Fleuri, 2017).

A convicção que atravessa estas páginas, todavia, é de que a reflexão sobre a interculturalidade amadurecida no Brasil possa contribuir também para a discussão europeia e vice versa. Em particular, a partir da sua atenção pelos conflitos e as injustiças estruturais, a literatura brasileira pode contribuir para complexificar a abordagem “relacional”, dominante nas propostas de Educação Intercultural na Europa. Como acima mencionado, de acordo com a análise de Walsh (2009), essa abordagem foca exclusivamente na disponibilidade individual para o encontro com o Outro, negligenciando os dispositivos de poder em que ele ocorre.

Além disso, de forma ainda mais radical, a trajetória da Educação Intercultural no Brasil, delineada a partir das suas três referências teórico-políticas fundamentais, permite um questionamento aprofundado da própria constituição do conhecimento considerado legítimo. As ciências humanas e sociais, de fato, continuam a reproduzir a macronarrativa da

A Educação Intercultural na Europa e no Brasil: especificidades e diálogos possíveis

civilização eurocêntrica, desde a sua fundação na Grécia antiga, passando pela cultura cristã, até a modernidade (Mignolo, 2002). Essa narrativa aceita, sem questionar, a exclusão de universos simbólicos, racionalidades, conhecimentos, sistemas de civilização e de vida, alimentada pela cultura moderno-colonial (Walsh, 2014). Tal limitação pode ser superada somente por meio da abertura intercultural para pensamentos e experiências originados em outras latitudes. Trata-se de um desafio enorme, depois de séculos de silenciamento, opressão e teorização sobre a suposta incapacidade de pensar por parte de certos grupos humanos em algumas partes do mundo. Seguindo essa direção, a interculturalidade pode ir além do âmbito educacional para se tornar um projeto mais amplo de transformação da sociedade (Candau, 2014a).

Por outro lado, existe também uma importante contribuição que a teorização intercultural europeia pode oferecer, tendo em vista a consolidação do debate brasileiro, e diz respeito justamente à atenção específica voltada aos sujeitos migrantes. Mesmo não constituindo uma novidade, nos últimos anos, o fenômeno da imigração no Brasil tem mudado significativamente do ponto de vista qualitativo e quantitativo, sobretudo por efeito das crises políticas e ecológicas que afetaram países próximos. De 2011 a 2020, houve um aumento de 24% do número anual de novos imigrantes no Brasil, sendo que a maioria são pessoas solicitando refúgio (Agência Brasil, 2021).

De acordo com a última edição do relatório “Refúgio em números”, publicada em 2023, de 2011 a 2022 foram protocoladas 348.067 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil, com picos em 2018 (79.831 solicitações) e 2019 (82.552). No ano de 2022, 50.355 pessoas solicitaram refúgio no país, cerca de 73% a mais do que no ano anterior. Nesse ano, o Brasil recebeu solicitações de pessoas provenientes de 139 países, sendo as principais nacionalidades a venezuelana (67%), a cubana (10,9%) e a angolana (6,8%). As solicitações reconhecidas, ao final de 2022, eram 65.840, quase 10% a mais em relação ao ano de 2021, quando foram 60.011. Em particular, das 5.795 pessoas reconhecidas como refugiadas em 2022, os homens correspondem a 56% e as mulheres a 44% do total. Além disso, 46,8% das pessoas reconhecidas como refugiadas são crianças, adolescentes e jovens com até 24 anos de idade. Do total, 57,8% das solicitações apreciadas foram registradas nas Unidades da Federação que compõem a região Norte do Brasil. No ano de 2022, a categoria aplicada para 82,4% do total das fundamentações para o reconhecimento da condição de refugiado foi “grave e generalizada violação dos direitos humanos” (Junger da Silva *et al.*, 2023).

Diante de uma tendência de longa duração e em constante crescimento, é inegável a necessidade de aprofundar a discussão científica e política intercultural também por meio de um diálogo crítico com a tradição europeia, no que diz respeito a migrantes, solicitantes de refúgio e refugiados. Pois a condição desses sujeitos, que não gozam do *status* de cidadãos e cidadãs, não pode ser olhada a partir de paradigmas e estratégias elaborados para responder a desafios socioculturais internos à sociedade brasileira. Somente desenvolvendo uma reflexão específica com relação às pessoas migrantes será possível superar intervenções de cunho conjuntural, emergencial e assistencial em direção a políticas públicas que nos aproximem do sonho intercultural de criar as condições político-sociais para que os diferentes possam *bem con-viver*.

5. Considerações finais

A partir de uma definição ampla e articulada, o artigo mostrou que, embora a Educação Intercultural seja comumente reconhecida como a perspectiva pedagógica mais pertinente diante dos desafios representados pela complexidade cultural, ela assume características, acentos e horizontes diferentes em relação às questões peculiares com que se depara nos vários contextos. Na Europa, a Educação Intercultural é estruturalmente associada às migrações internacionais que, a partir sobretudo da segunda metade do século passado, transformaram um tecido social já pluriforme, gerando sociedades cada vez mais multiculturais. No Brasil, pelo contrário, o debate político-científico intercultural está originariamente ligado às relações entre os grupos que compõem sua própria sociedade e que, por efeito de fenômenos como o colonialismo, a escravidão e as migrações, são historicamente marcadas por injustiças e desigualdades.

Depois de ter explorado esses dois diferentes caminhos da Educação Intercultural, respectivamente, o artigo sustentou a necessidade de promover cruzamentos recíprocos. Em particular, por um lado, evidenciou que o diálogo com a literatura brasileira pode ajudar a reflexão intercultural europeia a superar uma perspectiva meramente centrada na disposição individual ao intercâmbio e, portanto, a reconhecer, desmascarar e reformular os conflitos e os dispositivos de poder em que se realiza o encontro entre pessoas e grupos diversos. Por outro, argumentou que o diálogo com a literatura europeia pode ajudar a reflexão brasileira a elaborar propostas teóricas e instrumentos operativos especificamente inerentes à realidade dos migrantes, em um quadro de mudanças aceleradas e significativas dos processos migratórios. A esperança é que este artigo possa inciar a preencher um vazio em

relação à análise das diferentes trajetórias e configurações da Educação Intercultural na Europa e no Brasil, mas também que, a partir disso, possa contribuir a aprofundá-la e fortalecê-la ulteriormente em nível mundial.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Número de nuevos inmigrantes crece un 24,4% en Brasil en diez años.** Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/es/geral/noticia/2021-12/numero-de-nuevos-inmigrantes-crece-un-244-en-brasil-en-diez-anos#:~:text=Actualmente%201%2C3%20millones%20de%20inmigrantes%20residen%20en%20Brasil.,2011%2C%20a%2026.500%20en%202020](https://agenciabrasil.ebc.com.br/es/geral/noticia/2021-12/numero-de-nuevos-inmigrantes-crece-un-244-en-brasil-en-diez-anos#:~:text=Actualmente%201%2C3%20millones%20de%20inmigrantes%20residen%20en%20Brasil.,2011%2C%20a%2026.500%20en%202020.). Acesso em: 12 mai. 2024.

AVENEL, Cyprien. La construction du “problème des banlieues” entre ségrégation et stigmatisation. **Journal français de psychiatrie**, n. 34, 2009, p. 36-44.

AMBROSINI, Maurizio. **Sociologia delle migrazioni**. 3a ed. Bologna: Il Mulino, 2020.

BARRIENDOS, Joaquín. La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. **Nómadas**, n. 35, out, 2011, p. 13-29.

BAUMANN, Gerd. **The Multicultural Riddle**. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities. 1a ed. New York and London: Routledge, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalization: The Human Consequences**. 1a ed. New York: Columbia University Press, 1998.

BERTIN, Giovanni Maria; CONTINI, Maria Grazia. **Costruire l'esistenza**. Il riscatto della ragione educativa. 1a ed. Roma: Armando, 1983.

BIANCO, Luisa. Movimenti migratori nel Mediterraneo. Le principali rotte e la procedura di protezione internazionale in Italia. In: MURACA, Mariateresa (Org). **Conversazioni dal Sud**. Pratiche politiche, educative e di cura. Roma: NeP, 2021, p. 173-185.

CANDAU, Vera Maria. Educación Intercultural Crítica: Construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (Org). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. 1a ed. Quito: Abya Yala, 2013, p. 145-161.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas**. 1a ed. Petrópolis: Vozes, 2014a, p. 23-41.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, Puc-Rio, 2014b. (Documento de trabalho).

CHRYSSOCHOOU, Xenia. **Cultural Diversity: Its Social Psychology**. 1a ed. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2003.

CIMA, Rosanna. **Attraverso lo sguardo**. Per una pedagogia dell'incontro. 1a ed. Roma: Carocci, 2019.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 1a ed. Bauru: EDUSC, 1999.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e movimentos sociais**. Trajetória de pesquisa da Rede Mover. 1a ed. João Pessoa: CCTA, 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios educacionais nas fronteiras da democracia: aprender com a reexistência dos povos ancestrais de Abya Yala. **Encontros teológicos**, n. 3, 2021, p. 639-660.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educar para viver em plenitude. **Afluente: Revista de letras e linguística**, n. 22, 2023, p. 7-34.

FLEURI, Reinaldo Matias; FLEURI, Lilian Jurkevicz. Learning from Brazilian indigenous peoples: toward a decolonial education. **The Australian Journal of Indigenous Education**, n. 1, 2018, p. 8-18.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação – Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, PE, 1959.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. 1a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 17a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 1a ed. São Paulo: Paz e terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 1a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 1a ed. São Paulo: Paz e terra, 2008.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a Própria História**. 1ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2003.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**. Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 1ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2013.

GIMÉNEZ, Carlos Romero. Interculturalismo. In: MANTOVANI, Giuseppe (Org). **Intercultura e mediazione**. 1a ed. Roma: Carocci, 2008, p. 156-168.

A Educação Intercultural na Europa e no Brasil: especificidades e diálogos possíveis

HANNERZ, Ulf. Cultural Diversity in the Global Ecumene. In: DASGUPTA, Partha; MÄLER, Karl-Göran; VERCELLI, Alessandro (Orgs). **The Economics of Transnational Commons**. 1a ed. Oxford: Oxford University Press, 1997.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. 1a ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JÜNEMANN, Annette; SCHERER, Nikolas; FROMM, Nicolas (Orgs). **Fortess Europe? Challenges and Failures of Migration and Asylum Policies**. 1a ed. New York: Springer, 2017.

JUNGER DA SILVA, Gustavo *et al.* **Refúgio em números**. Brasília: Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Departamento das Migrações, 2023.

LANDER, Edgardo (Org). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas**. 1a ed. Buenos Aires: Clacso 2000.

LANDULFO, Cristiane Maria Lopes. Educação linguística in lingua italiana da una prospettiva decoloniale: uno sguardo alle voci del Sud. In: MURACA, Mariateresa (Org). **Conversazioni dal Sud**. Pratiche politiche, educative e di cura. Pratiche Roma: NeP, 2021, p. 231-241.

LUGONES, María. (2011), Hacia um feminismo descolonial. **La manzana de la discordia**, n. 2, 2011, p. 105-119.

LUTZ, Helma (Org). **Migration and Domestic Work: A European Perspective on a Global Theme**. 1a ed. London: Routledge, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (Orgs). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. 1a ed. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos; Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar, 2007, p. 127-168.

MAYO, Peter; VITTORIA, Paolo. **Critical Education in International Perspective**. 1ª ed. London and New York: Bloomsbury Academic, 2021.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador**. 1a ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

MIGNOLO, Walter. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. **South Atlantic Quarterly**, n. 101.1, p. 57-96.

MISSING MIGRANTS PROJECT. **Migration within the Mediterranean**. Disponível em: <https://missingmigrants.iom.int/region/mediterranean>. Acesso em: 12 mai. 2024.

MURACA, Mariateresa. Towards a Critical Pedagogy for the Mediterranean Context. The Contribution of Decolonial Thinking and the Epistemologies of the South. **Postcolonial Directions in Education**, vol. 10, n. 1, 2021a, p. 80-102.

MURACA, Mariateresa. Colonialismo e decolonizzazione negli scritti di Paulo Freire. **Encyclopaideia** – Journal of Phenomenology and Education. Vol. 25, n. 61, 2021b, p. 81-96.

MURACA, Mariateresa; FLEURI, Reinaldo Matias. La pedagogia interculturale in Brasile. **Quaderni di intercultura**, no prelo.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. 1a ed. Curitiba: CRV, 2015.

PAGLIARO, Heloísa; AZEVEDO, Marta Maria; SANTOS Ricardo Ventura (Orgs). **Demografia dos povos indígenas no Brasil**. 1a ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

PIUSSI, Anna Maria. La sabiduría de quien sabe esquivar la dialéctica entre opresión y libertad. **Rizoma freireano-Rhizome freirean**, v. 1-2, 2008.

PORTERA, Agostino. Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. **Intercultural education**, vol. 18, n. 6, 2008, p. 481-491.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociales perspectivas latino-americanas**. 1a ed. Buenos Aires: Clacso, 2000, p. 201-245.

RODRÍGUEZ-GARCÍA, Dan. Beyond assimilation and multiculturalism: A critical review of the debate on managing diversity. **Journal of International Migration and Integration**, vol. 11, n. 3, 2010, p. 251-271.

SACHS, Wolfgang; SANTARIUS, Tilman. **Fair Future**. Resource Conflicts, Security and Global Justice. 1a ed. London: Zed Books, 2007.

SANI, Serena. **Alle radici della società interculturale**. L'integrazione scolastica dei minori immigrati nell'Europa del terzo millennio. Lecce: PensaMultimedia, 2016.

VILLANO, Paola. **Pregiudizi e stereotipi**. 1a ed. Roma: Carocci, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. 2009. Trabalho apresetado no **XII Congresso da Associação Internacional pour la Recherche Interculturelle** – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Org). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. 1a ed. Quito: Abya Yala, 2013, p. 23-68.

WALSH, Catherine. O pensamento decolonial como instrumento de resistência: diferentes olhares. Conferência de abertura no **V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e II Congresso Internacional de Pesquisa E Práticas em Educação**, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, 2021.

ZOLETTO, Davide. **Dall'intercultural ai contesti eterogenei**. 1a ed. Milano: FrancoAngeli, 2012.

Nota

ⁱ No artigo os termos descolonização e decolonização aparecem com significados distintos: o primeiro indica o processo histórico através do qual países que tinham sido colonizados conquistaram sua Independência política; o segundo, de acordo com a proposta formulada por autoras e autores do Pensamento Deceolonial, identifica um processo mais amplo e ainda em andamento de superação das marcas coloniais em todas as esferas da existência.

Sobre a autora

Mariateresa Muraca

Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Possui graduação em Ciências da Profissionalidade Educativa pela Università di Perugia, Itália (2007); mestrado em Educação Permanente pela Università di Bologna, Itália (2010); doutorado em Ciências da Educação e da Formação Continua pela Università di Verona, Itália, em co-tutela com a Universidade Federal de Santa Catarina, doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (2015). Realizou um pós-doutorado na Università di Verona (2016-2017) e um pós-doutorado na Universidade do Estado do Pará, financiando por uma bolsa Jovem Talento do PROCAD-Amazônia da CAPES (2021-2023). É vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Gêneros, Feminismos e Interseccionalidade (GEPEGEFI) da UFPA e é integrante de numerosos outros grupos de pesquisa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1031878280995937>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3250-0988>. Email: mariateresa85muraca@gmail.com.

Recebido em: 23/05/2024

Aceito para publicação em: 23/07/2024

Recebido em: 23/05/2024

Aceito para publicação em: 23/07/2024