

# Grupos étnicos, pluralidade cultural e políticas públicas na história da educação, no Rio Grande do Sul\*

Lúcio Kreutz\*\*

Terciane Ângela Luchese\*\*\*

## Resumo:

Na última década, tivemos diversas declarações de princípios no sentido de preservar os bens imateriais da diversidade cultural, especialmente as línguas, num claro sinal de mudanças profundas de concepção. Historicamente a diversidade cultural era considerada empecilho para a formação da Nação, exigindo severas medidas para extingui-la. A questão central do texto é epistemológica, a saber: que conceitos facultam pesquisar a interação de culturas na história da educação? Isto nos situa em referências da história cultural, construídas em diálogo com a antropologia. Com referências a pesquisas anteriores sobre processo escolar entre grupos étnicos, no entanto, privilegia-se neste texto a questão teórica relacionada com conceitos que permitem analisar a questão do diálogo entre culturas, tendo como referência os grupos étnicos do Rio Grande do Sul, com ênfase nos imigrantes e seu processo escolar étnico.

## Palavras-chave:

*pluralidade cultural; políticas públicas de educação; história da educação.*

---

\*. Com apoio de Bolsa CNPq.

\*\* . É doutor em Educação pela PUC/SP, 1985. Centra suas pesquisas na relação entre cultura e processo escolar, com foco nas escolas étnicas de imigrantes. É professor na Universidade de Caxias do Sul (UCS)/RS.

\*\*\*. Doutora em Educação pela Unisinos e professora da UCS no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação. Pesquisa temas de história da educação privilegiando processos escolares entre imigrantes.

# Ethnic groups, cultural plurality and public policies in the history of education, in Rio Grande do Sul (Brazil)

Lúcio Kreutz  
Terciane Ângela Luchese

## **Abstract:**

During the last decade we have had several declarations of principles regarding the preservation of immaterial property of cultural diversity – especially languages, in a clear sign of deep changes taking place in conception. Historically, cultural diversity used to be considered a constraint for the development of the Nation, requiring several measures to extinguish it. The core issue of this paper is epistemological, namely: what are the concepts that make it possible to research the interaction of cultures in the history of education? This will situate our references of cultural history, built upon a dialogue with anthropology. As for references to previous studies carried out on school processes among ethnical groups; however, I shall privilege the theoretical matter related to the concepts that allow the analysis of dialogue between cultures, having as reference the ethnic groups in Rio Grande do Sul, with emphasis on the immigrants and their ethnic schooling process.

## **Keywords:**

*cultural plurality; public policies in the education; history of education.*

## Introdução

Encontramo-nos no momento histórico em que se reconhece a diversidade em diálogo como um dos maiores bens da humanidade. Neste sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2001, declarou a diversidade cultural como “patrimônio comum da humanidade”, entendendo que a diversidade em diálogo é fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade e que é tão importante para o gênero humano como a diversidade biológica o é para a natureza (UNESCO, 2001).

Igualmente a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, anunciada em 1996, em Barcelona, e atualmente em tramitação para se tornar declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), reconhece que todas as línguas são “expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de perceber e de descrever a realidade”.

Segundo o *Relatório de Atividades do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (RGTDL)* (2007), hoje são falados no país pouco mais de duzentos idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas (chamadas de autóctones), lembrando que ainda estão sendo descobertos novos aldeamentos não contatados, como o do Acre, na divisa com o Peru, noticiado ultimamente. Além dos povos autóctones, os descendentes de imigrantes falam cerca de trinta línguas (chamadas de línguas alóctones). Ainda são praticadas duas línguas de sinais de comunidades surdas, além de línguas crioulas, e de práticas linguísticas diferenciadas em quilombos e em outras comunidades afro-brasileiras. O mesmo Relatório reconhece que também há uma variedade muito grande de usos e práticas no âmbito da própria língua portuguesa falada no Brasil.

No passado fomos, muito mais do que hoje, um território plurilíngue. Cerca de 1.078 línguas indígenas eram faladas em 1500 (Rodrigues, 1993, p. 23). Segundo Darcy Ribeiro (apud Rodrigues, 1993, p. 23), na primeira metade do século XX, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil. Pelo enfoque cultural, o desaparecimento de aproximadamente 1.000 línguas, com toda a riqueza cultural de seus falantes, significa uma

“catástrofe cultural”, já que a extinção de uma língua acarreta a perda de conhecimentos milenares produzidos no convívio do respectivo povo. Porém, o Estado português, depois o Estado brasileiro, tiveram por política impor o português como a única língua legítima, considerando-a “companheira do Império”, como já afirmava Fernão de Oliveira na primeira gramática de língua portuguesa, de 1536. “A política linguística do Estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio e de deslocamento linguístico, substituindo-a pela língua portuguesa” (RGTDL, 2007, p. 3 e 4).

Sabemos que as lideranças políticas, tanto no Brasil Colônia como Império, não pretendiam construir um Estado nacional forte com base em povos indígenas. Por isso recorreram à imigração. E uma constante na política oficial foi favorecer a imigração europeia, objetivando a formação de núcleos etnicamente homogêneos, para serem um exemplo de dedicação ao trabalho e de desenvolvimento (Furtado, 1972). Segundo Carneiro (1950), até 1947, haviam entrado no Brasil em torno de 1.513.151 imigrantes italianos, 1.462.117 portugueses, 598.802 espanhóis, 253.846 alemães, 188.622 japoneses, 123.724 russos e um número pouco inferior a 100 mil austríacos, sírio-libaneses, poloneses e outras etnias. Em ordem numérica decrescente, as etnias de imigrantes foram: italianos, portugueses, espanhóis, alemães, japoneses. E, a partir de 1950, ainda entraram no Brasil em torno de 500 mil imigrantes de diversas etnias. A heterogeneidade entre imigrantes foi grande, tanto entre etnias como no mesmo grupo étnico. Esse é um dado importante para nossa reflexão, uma vez que essa diversidade foi considerada um problema para a formação da nação brasileira na perspectiva da homogeneidade cultural desejada. Num primeiro momento, a heterogeneidade foi favorecida pelas políticas de imigração, e, no período da nacionalização, especialmente a partir de 1930, começou a ser considerada um perigo para a unidade do país.

Nesse período, as línguas e demais manifestações culturais dos imigrantes passaram por diversas formas de restrição. O Estado Novo, com a Campanha da Nacionalização do Ensino, marcou o ponto alto da

restrição às línguas alóctones, especialmente as de imigrantes japoneses, poloneses, pomeranos, alemães, italianos e ciganos (RGTDL, 2007, p. 4).

No entanto, hoje, com novas concepções sobre a diversidade cultural, entendendo-a como fenômeno altamente positivo e promissor para um redimensionamento de valores na sociedade, é preciso ficar atento também para novos conceitos com os quais podemos trabalhar essa relação entre os grupos culturais. Neste sentido situa-se a questão central desta comunicação, relacionada com uma pergunta de ordem epistemológica: *Com que conceitos é possível pesquisar a questão do encontro ou desencontro de culturas na história da educação?* Essa questão situa-nos na perspectiva da história cultural, em diálogo com a antropologia.

## Somos migrantes

As condições do presente tornam a todos nós migrantes. Independentemente de deixar ou não o contexto nativo, somos migrantes. Com as mudanças socioculturais e as condições decorrentes delas, somos privados do aconchego e do isolamento que marcavam a vida dos antepassados. E esta realidade de migrante cria desafios próprios para nossa dinâmica de vida no presente, consubstanciando-se lugares de encontro de indivíduos portadores de culturas diferentes, encontro esse que permite falar da construção do sujeito intercultural. Reconhece-se que “os migrantes são verdadeiros portadores da cultura, que transportam para além da língua, ideias, esperanças, hábitos e concepções educativas, que enriqueceram com hibridações em ambos os países” (Portal, VII CLBHE).

Para um melhor entendimento desta questão, é importante explicitar o que se entende aqui por identidade e por pertencimento étnico. A identidade não deve ser entendida como algo constituído, naturalizado. Trata-se de percebê-la como processo identitário (Nóvoa, 1992; Hall, 1997 e outros) ou, como dizem Guattari e Rolnick (1986), “processos de singularização”. Neste sentido, não há um momento de definição dela. As identidades são sempre construídas, devendo por isso ser definidas histórica e não biologicamente. Para Stuart Hall (1997, p. 13 e 75), a

identidade unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia, pois ela está diretamente envolvida com o processo de representação que se localiza no tempo e no espaço simbólicos. Edward Said (apud Hall, 1997, p. 76) diz que a identidade tem sua “geografia imaginária”, e Bernd (1992, p.10) afirma que “a busca de identidade deve ser vista como um processo em permanente movimento”.

Quanto à etnia, Stuart Hall define-a “pelas características culturais – língua, religião, costumes, tradição, sentimento de ‘lugar’ – que são partilhadas por um povo” (1997, p. 67). Alerta, porém, que a identidade étnica vai reconstruindo-se e reconfigurando-se ao longo do processo histórico. Não se pode entendê-la como algo dado, definido plenamente desde o início da história de um povo. Isso significa que os descendentes de imigrantes, hoje, vivem um processo identitário bastante diferente das primeiras gerações que vieram para esta região.

Na etnicidade, os limites são múltiplos e instáveis. Para Seyferth (1994, p. 23), esses limites podem mudar com frequência porque “a etnicidade é situacional”. Também Enguita (1995 e 1996) enfatiza o caráter relacional do conceito de etnia. Poutignat e Streif-Fenart (1998, p. 123) realçam que nas teorias da etnicidade, hoje, a tônica cai mais no caráter relacional do que essencial das identidades étnicas, isto é, “o Nós constrói-se em oposição ao Eles”. Atribui-se importância central à competição e ao conflito étnico, querendo-se dizer que “a etnicidade não se manifesta nas condições de isolamento, é, ao contrário, a intensificação das interações características do mundo moderno e do universo urbano que torna salientes as identidades étnicas”. O fundamental é que se perceba o étnico como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O étnico constrói-se nas práticas sociais, num processo de relação. A nomeação tem um papel central nesse sentido. Por isso é muito importante estar atento para as relações de poder entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Assim, a identidade étnico-cultural, mesmo onde aparece como marginalizada, como excluída, não é uma realidade muda, simples objeto de interpretação. Ela é fonte de sentido e de construção do real. E normalmente, nas relações entre grupos humanos, os processos culturais tornam-se tensos, carregados de conflitos.

Para Célia Marques Pinho (2003, p. 193), o encontro entre culturas é momento rico e fecundo, pois uma cultura perdura e se enriquece quando se abre e interage com outras culturas. Segundo a pesquisadora, encontramos-nos rodeados por discursos e práticas diferentes dos nossos, lançando-nos em situação de constante questionamento de nossas convicções, desestabilizando seguranças e ideias, de modo que a herança cultural perde força na dinâmica de vida. Dispondo de uma pluralidade de leituras da realidade com suas práticas correspondentes, os indivíduos têm a responsabilidade de fazer suas escolhas. No entanto, isso também comporta uma dimensão positiva, favorecendo a formação de nova subjetividade, embora de modo restrito, pois a cultura da mídia e as condições de vida o pressionam constantemente para determinadas perspectivas.

Segundo Ulf Hannerz (1997, p. 7), antropólogo sueco, “nos últimos tempos, em vez de buscarmos a confortadora intimidade da vida provinciana, temos debatido a distância cultural que separa navio e terra firme, e a maneira de atravessá-la”. Enfatiza que fluxo, mobilidade, recombinação e emergência tornaram-se temas favoritos à medida que a globalização e a transnacionalidade passaram a fornecer os contextos para nossa reflexão sobre a cultura. Neste sentido, “as comunidades são diásporas e as fronteiras na realidade não imobilizam, mas, curiosamente, são atravessadas”. Frequentemente é nas regiões fronteiriças que as coisas acontecem, como já nos sinalizava Barth em *Grupos étnicos e suas fronteiras*, de 1969. Há um reconhecimento bastante geral de que estamos vivendo uma situação histórica nova. O mundo globalizado tende a colocar em contato insularidades. O longínquo está cada vez mais próximo. As fronteiras são violadas por redes cibernéticas e por acordos de livre comércio. Segundo Marinucci (2007, p. 87), o “diferente entrou em nossas casas, às vezes sem ser convidado.[...] Se o mundo globalizado favorece os contatos, ele não determina as modalidades interativas, ou melhor, não garante interações simétricas”.

As mudanças identitárias inerentes ao ato migratório têm e sempre tiveram repercussões no processo educacional. O ato migratório pode

gerar uma crise identitária que, por vezes, pode levar a modificações de referência no processo cultural.

## **Dois períodos com fortes restrições nas políticas públicas à diversidade cultural, no Rio Grande do Sul**

Como foi salientado na Introdução, apenas nas últimas décadas se iniciou a compreensão da pluralidade cultural como um dos maiores bens da humanidade. Em momentos históricos anteriores, as políticas públicas foram menos favoráveis a essa pluralidade cultural, com momentos de tolerância, mas não de estímulo e reconhecimento de seu valor. Entendia-se que a uniformidade linguística e cultural era condição para a formação do Estado, uno e forte. Daí a ênfase em políticas de restrição à diversidade. As maiores ênfases governamentais, com medidas severas para dirimir as manifestações da diversidade cultural, ocorreram em dois momentos históricos diferentes, no atual território do Rio Grande do Sul. A primeira fase ocorreu sob o governo do Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII, em relação aos povos indígenas. A segunda grande ênfase no sentido da uniformização cultural ocorreu na primeira metade do século XX, com a Campanha de Nacionalização do Ensino, visando ao fechamento das escolas étnicas dos imigrantes.

Em relação à primeira fase, sabemos que, a partir de 1759, o Marquês de Pombal definiu os parâmetros para a política educacional no Império. Com o *Diretório*<sup>1</sup>, emitiu as diretrizes para organizar a Nação com base

- 
1. O *Diretório*, da autoria de Francisco Xavier de Mendonça Furtado, governador e capitão general do estado do Grão-Pará e Maranhão, irmão do Marquês de Pombal, orienta a formação de aldeamento dos povos indígenas após a expulsão dos jesuítas e dá diretrizes para as escolas públicas que deveriam ser organizadas para os mesmos povos indígenas então dispersos. Este Regimento foi proposto em 1757, e em 1762, com Pombal, passou a vigorar em todo Brasil. Segundo Maeder (apud Langer, 1997), o mesmo Regimento também foi adaptado e aplicado na América Espanhola, após a expulsão dos jesuítas. Este Regimento tinha por título: “Diretório,

em princípios da Ilustração. A partir de seu contexto histórico, por influência do ideário iluminista, teve dificuldade em lidar com o étnico e com o culturalmente diferente. No *Diretório*, tratou os povos dos aldeamentos como se eles se encontrassem em estado de barbárie e rusticidade.

Para Pombal, inspirado na perspectiva iluminista de cultura e de civilização, no período em questão, a consideração que os missionários tiveram pela cultura dos grupos indígenas no Brasil era inadmissível, podendo ser considerada “[...] uma invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e na bárbara sujeição, em que até agora se conservam” (*Diretório*, § 6, 1983, p. 132).

Por isso, segundo Pombal, “[...] para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa” (*idem*, p. 132-133).

Um exemplo das consequências das prescrições de Pombal para o incipiente processo escolar público no Rio Grande do Sul, temos no estudo de Langer (1997). O autor analisa a fundação das primeiras escolas públicas na província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Trata-se de um exemplo claro da total desconsideração e negação das peculiaridades culturais dos habitantes aos quais essas escolas eram endereçadas.

Num segundo período histórico em que as políticas públicas de nacionalização atingiram gravemente a diversidade cultural, ocorreu em relação aos imigrantes com maior número de escolas étnicas, especialmente nas décadas de 1930 e 1940. Os imigrantes, com suas mais de 2.500 escolas étnicas no Brasil e dessas, em torno de 1.300 no Rio Grande do Sul, praticando a língua de origem e cultivando tradições dos respectivos grupos, começaram a ser motivo de especial preocupação para os governantes, que se puseram a tomar iniciativas para a “formação do caráter nacional dos brasileiros”, priorizando um currículo comum, nacional, com ênfase na língua portuguesa, na história e na geografia

---

que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão, enquanto sua majestade não mandar o contrário” (Beozzo, 1983, p. 129-167).

pátria, juntamente com a formação moral e cívica. Com uma sequência de decretos, entre 1938 e 1941, o governo proibiu as escolas étnicas.

Os imigrantes tiveram vários tipos de escolas étnicas. As mais conceituadas foram as Escolas Urbanas, poucas mas de boa qualidade. Destinadas aos imigrantes de maior poder aquisitivo, matriculavam também alunos não vinculados à imigração. Foram bem conceituadas, cumpriam todo o currículo nacional e acrescentavam a ele o que fosse necessário para a equivalência escolar no país de origem. Assim, normalmente tinham mais horas aula do que as escolas públicas. Um segundo tipo de escolas da imigração foram as Escolas Confessionais, mantidas por congregações religiosas. Essas seguiam o currículo nacional, tendo normalmente um acréscimo no horário para complementação da formação religiosa. Também foram urbanas, de número relativamente pequeno, mas bem conceituadas em termos de qualidade. No entanto, o mais peculiar do processo escolar da imigração manifestou-se nas Escolas Étnico-Comunitárias, de núcleos rurais. Essas escolas não se desenvolveram de forma isolada, cada uma restrita a seu núcleo. Foram assumidas pelas respectivas comunidades de imigrantes, vinculadas a uma instância maior, isto é, à coordenação das respectivas confissões religiosas. Eram escolas étnicas porque retratavam aspectos culturais importantes da respectiva etnia, como língua e costumes. Por isso, parece mais adequado denominá-las *escolas étnico-comunitárias, confessionais*. Em levantamento das associações de professores da imigração alemã, de 1931, constatou-se que, entre imigrantes alemães no estado do Rio Grande do Sul, havia 911 escolas comunitárias confessionais e apenas 41 escolas mistas, não confessionais. Nos outros estados com imigrantes, o número de escolas mistas normalmente era mais elevado.

Nos primeiros cem anos, os imigrantes do Rio Grande do Sul tiveram relativa autonomia por parte do poder público para a organização de suas escolas étnicas. Não ocorreram grandes conflitos. O curioso é que, mesmo a partir do período republicano, houve relativa tranquilidade e diálogo. O governo positivista do Rio Grande do Sul, no período da Primeira República, buscando a expansão do processo escolar, trabalhou mais no sentido de uma nacionalização progressiva das escolas da imigração,

com estratégias que não provocassem confronto direto. Assim, concedeu subvenções a professores dessas escolas, contanto que dessem pelo menos duas horas diárias de aula em português e que ministrassem formação cívico-patriótica. Além disso, abria escolas públicas nas localidades com escolas étnicas. O apelo da gratuidade e a possibilidade de os filhos aprenderem melhor a língua nacional começaram a falar mais alto para muitas famílias do que as exortações de fidelidade à escola supervisionada pela Igreja, feitas pelo clero. Com essa evasão, enfraquecia-se a escola étnico-comunitária, mantida pelos pais dos alunos, inviabilizando-a em localidades com poucos alunos.

A partir da década de 1920, com crescente ênfase nacionalista em nível internacional, iniciou maior atenção nas políticas públicas para uma nacionalização preventiva das escolas da imigração. Entre as principais medidas, nesse sentido, figuravam o incremento na rede escolar pública, a nacionalização do sistema escolar particular, e na década de 1930, a criação de um corpo de delegados escolares regionais e de orientadores técnicos, para coordenar a nacionalização das escolas.

A legislação específica do Rio Grande do Sul para a nacionalização compulsória do ensino iniciou-se em 1938, com o decreto n. 7.212, de 6(8?) de abril. O então interventor federal no estado, sr. Oswaldo Cordeiro de Farias, iniciou o decreto

considerando que os governos anteriores permitiram a fundação, no estado, de centenas de escolas em que se desconhece o idioma do País e que, servindo a núcleos populacionais de origem estrangeira, constituem um sério embaraço à integração nacional das novas gerações (Decreto n. 7.212, 1938),

levando-o por isso a decretar uma série de medidas nacionalizadoras dessas escolas. Em 23 de abril do mesmo ano, emitiu o decreto n. 7.247, apresentando regulamentação complementar sobre os dispositivos do decreto anterior. A essa legislação em nível estadual, seguiram-se vários decretos da Presidência da República, a partir de maio de 1938. Nesse sentido podemos citar o decreto n. 406, de 1938, os decretos n. 1.006 e 1.545 de 1939, o decreto n. 2.072 de 1940 e o de 3 de setembro de 1941.

Esse conjunto de medidas impediu a continuidade das escolas étnicas no Brasil. Sua execução ocorreu com diferenças regionais, especialmente em decorrência do contexto e das disputas políticas locais, por isso mais impositivo, recorrendo-se à repressão, em alguns locais mais do que em outros. O resultado final desse processo foi a nacionalização definitiva do processo escolar entre imigrantes. Muitas escolas étnicas foram fechadas por não terem condições de se adaptar rapidamente às medidas de nacionalização. Outras foram absorvidas pelo poder público, especialmente municipal. Esta tem sido normalmente a medida menos dolorosa para os imigrantes. Mas é possível dizer, em síntese, que esse período de nacionalização compulsória foi bastante traumático para uma boa parte dos imigrantes, especialmente os de origem menos próxima à cultura latina, o que tornava a assimilação rápida das medidas nacionalizadoras mais difícil<sup>2</sup>.

Tendo tradição cultural diferente em relação à cidadania e pertencimento nacional (Seyferth, 1994; Rambo, 1994), os imigrantes, por sua vez, consideravam-se brasileiros, entendiam que a cidadania brasileira seria conjugável com suas dimensões culturais de origem. Neste sentido haviam organizado suas escolas étnicas (Bomeny, 2001, p. 23).

Parece-me que essas referências históricas se coadunam perfeitamente com a afirmação de Stuart Hall ao enfatizar que “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de gênero, classe ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (Hall, 1997, p. 64).

Na modernidade, a partir do movimento de defesa da igualdade de direitos, em que se destaca a Revolução Francesa, os diversos grupos humanos foram considerados “povos”, “nações”. Buscava-se um “pretenso coletivo”, operava-se uma “universalização” no conceito

---

2. Para informações mais específicas sobre o processo de nacionalização do ensino, ver especialmente o volume organizado por Müller (1994), com textos de vários autores, e o número temático da *Revista Fronteiras, Revista Catarinense de História*, n. 13, com o Dossiê: Guerra e Nacionalização (2005).

de “povo” e de “nação”, desconsiderando-se as especificidades e as diferenciações culturais. O processo educacional e escolar foi acionado em função dessa universalização. Falcon (1986, p. 29) salienta que, nas práticas ilustradas, poucos terão sido os temas cuja importância haja alcançado nível semelhante ao da educação e da escola e que a crença na eficácia libertadora da escola, acoplada à fé inabalável na ciência, levava a se considerar a educação das massas como perspectiva política fundamental. Também Silva (1996) ressalta como a escola foi concebida em função dos grandes projetos político-sociais, para transmitir e generalizar os princípios da justiça e da igualdade. No entendimento dos intelectuais iluministas, o ensino teria de ser modernizado e isso só seria possível se fosse avocado como tarefa do Estado, realizando-se numa perspectiva unitária, portanto, dificultando o espaço para escolas étnicas.

O processo educacional e escolar foi acionado em virtude dessa perspectiva de laicidade e de universalização. Independentemente de origem social e cultural, de experiências vivenciadas, o aluno era simplesmente aluno, e a escola era simplesmente escola. Os reflexos dessa concepção foram marcantes no processo educacional, no sentido de retratar muito pouco a diversidade e a complexidade. O discurso nacionalista é um exemplo disso, pois, ao fundir o significado de nação com o de pátria, forçou uma homogeneização a partir de certos núcleos de adesão, realizando um movimento complementar de integração e exclusão ao descrever grupos, ao impor espaços, ao conferir a palavra ou negá-la. Segundo Bernd (1992) e Antelo (1994), esse discurso oficial, linear, não retratava as tensões e os mecanismos de seleção/exclusão, de autorização/silenciamento, presentes no processo histórico, sempre com uma carga muito forte de tensões, conflitos e alianças. Essa é uma questão importante ao se lembrar que foi na modernidade e sob a influência do ideário da Ilustração que a escola pública foi difundida.

Eric J. Hobsbawm (1990) também realça essa perspectiva. Enfatiza que, com os nacionalismos étnicos, se institucionalizou uma língua em detrimento de outras, criando-se centros de identificação básica

para a nacionalidade, inventando formas de adesão e de exclusão. Em relação às diversas etnias, construiu-se uma representação delas que melhor correspondesse à edificação do projeto nacional, com fortes reflexos para o processo escolar. A escola foi chamada a ter um papel central na configuração de uma identidade nacional, sendo simultaneamente um elemento de incentivo à exclusão de processos identitários étnicos.

Assim, na modernidade houve grande dificuldade para articular processos identitários com políticas públicas. Para Martucelli (1996), a democracia, da forma como tem sido praticada nos diversos países, tem sido o “sítio do universal”, minimizando-se a heterogeneidade de etnia, de gênero, de religião, de idade, sempre presente no processo histórico com uma carga muito forte de tensões, conflitos e alianças. E as consequências dessa forma de ler a diversidade cultural foram marcantes no campo educacional. A referência de universalidade foi construída a partir de um determinado particular. Por isso, salienta Dolores Juliano (1993, p. 28), “o que para uma etnia pôde ser um percurso de afirmação, para outras foi um processo problemático”. Diversas pesquisas sobre o processo de nacionalização das escolas dos imigrantes, no Brasil, salientam como esse foi um processo traumático para os imigrantes, porque os atingia na profundidade de seu pertencimento étnico.

Pujadas (1993, p. 43) constatou que frequentemente as estratificações feitas em termos de divisão étnica são mais fundantes do que as de classe. “Grupos e indivíduos buscam, selecionam ou relutam em função do significado que as coisas têm para eles” (Blumer apud Pujadas, 1993, p. 56) e não em função de uma determinação universal. De alguma forma, as ênfases e reações apontadas por esses autores ocorreram no processo de nacionalização das escolas étnicas no Rio Grande do Sul. O foco para as iniciativas, seja por parte do poder público ou dos imigrantes, recaía mais sobre a atitude de estranhamento, de confronto, do que a percepção da interação entre as diversas tradições culturais, salientando-se os novos processos que se formavam a partir desse contexto.

## Como pesquisar o reflexo das interações entre culturas na história da educação, a partir de novas referências conceituais?

Ao constatar que a cultura está no centro dos debates contemporâneos sobre identidades, coesão social e desenvolvimento, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO (Paris, 1º nov. 2001) afirma que “o respeito à diversidade cultural, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em clima de confiança e de compreensão mútua, estão entre as melhores garantias de paz e de segurança internacionais”.

Se essa declaração não reflete a realidade plena do presente em termos de respeito à diversidade cultural, pelo menos sinaliza para um horizonte desejável a ser construído nas relações sociais. O ato legislativo do Congresso Brasileiro uniu-se à Declaração da UNESCO ao proclamar o ano de 2008 como “O Ano da Diversidade Linguística do Brasil” (RGTDL, 2007). Mas como articular esses princípios com a pesquisa em história da educação?

Em 1976, Raymond Williams, um teórico literário e crítico cultural, publicou *Keywords (Palavras-chave)*, que trazia por subtítulo “Um vocabulário da cultura e da sociedade”. O autor examinava pouco mais de cem conceitos centrais do discurso do século XX, salientando sua complexidade acumulada historicamente. A palavra *globalização* ainda não constava dessa lista de conceitos centrais. Hoje certamente estaria presente. A partir da iniciativa de Williams, Ulf Hannerz (1997, p. 9) procurou reunir algumas das ideias e imagens que o vocabulário atual evoca, bem como experiências, concepções, definições de problemas associados a essa linguagem e que ainda têm implicações para nossa agenda intelectual. Escolheu algumas palavras usadas na antropologia e que, em seu entendimento, aparecem, de alguma forma, associadas ao termo *globalização*. Refere-se aos conceitos de *fluxos*, *limites* e *híbridos*. Segundo Hannerz, essas são noções metafóricas e de certa maneira provisórias, mas tais palavras chamam a atenção quando examinamos com novo olhar o mundo que nos cerca, porque parecem proporcionar a percepção imediata de alguma qualidade essencial do que quer que

se esteja tratando. No entanto, faz a ressalva que, em nossa reflexão acerca da globalização, ainda estamos “numa fase de palavras um tanto indomadas”.

Por isso, pergunto-me: quais os lugares que os conceitos de *fluxo*, *limites* e *híbridos* podem ocupar no presente, em nossas articulações teóricas para trabalharmos a questão das migrações e das culturas, na história da educação?

Canclini (2001, p. 23) entende que os processos globalizadores acentuam a interculturalidade moderna, que “os fluxos e as interações que ocorrem nesses processos diminuíram as aduanas e as fronteiras, como também a autonomia das tradições locais, propiciando mais formas de hibridação produtiva, comunicacional e de consumo do que no passado”. O novo contexto histórico favorece intercâmbios, mesclas mais intensas e mais diversificadas que em outros tempos. Assim, há os que são brasileiros pela nacionalidade, portugueses pela língua, russos ou japoneses pela origem, católicos ou afro-americanos pela religião. Significa que essas pessoas se encontram em grande variabilidade de regimes de pertencimento. Mas, para Canclini (idem, p. 25), isso representa “um desafio para o pensamento moderno do tipo analítico, acostumado a separar binariamente o civilizado do selvagem, o nacional do estrangeiro, o anglo do latino”. Para entender a inter-relação entre as culturas, suas transformações e seu reflexo no processo educacional, Stuart Hall salienta que é preciso ter atenção especial para o que se entende com o conceito de identidade.

Em seu entendimento, a identidade “não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. [...] a cultura não é uma arqueologia, mas é uma produção”. Segundo o mesmo autor, numa visão essencialista, “presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja parte da natureza”. Possuir uma identidade cultural, nesse sentido, significaria estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, “ligando o presente e o futuro ao passado numa linha ininterrupta” (Hall, 2003, p. 44).

O processo do encontro de culturas não ocorre em perspectiva linear. O mesmo autor entende que afirmar as culturas nacionais como unificadas

é apenas um dispositivo discursivo, pois “elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo ‘unificadas’ apenas por meio do exercício de diferentes formas de poder cultural” (Hall, 1997, p. 70).

Em seu polêmico *Versos Satânicos*, Salman Rushdie, com experiência de migração e com reflexão crítica sobre o encontro de culturas, argumenta que “[...] a novidade entra no mundo com o hibridismo, a impureza, a mistura, a transformação que vem de novas e inusitadas combinações dos seres humanos” (apud Hall, 2003, p. 34).

Para reenfatizar esta perspectiva de entendimento, retomo a pergunta já formulada anteriormente: qual o espaço e a pertinência para os conceitos de *fluxo*, *limites* e *híbridos* em nossas articulações teóricas para trabalharmos a questão das migrações e culturas na história da educação? Como trabalhar conceitualmente com essa realidade cultural dinâmica, em constante movimento de hibridação? Parece-me que neste sentido o antropólogo Ulf Hannerz e os cientistas sociais Canclini (2001) e Gruzinski (2001) podem oferecer algumas perspectivas. Para esses teóricos, os conceitos de fluxos, hibridismo, interstícios, entre outros, revestem-se de potencialidade para nossas análises.

Ulf Hannerz (1997, p. 10) entende que o conceito de fluxo retrata

[...] um modo de fazer referência a coisas que não permanecem em seu lugar, a mobilidades e expansões variadas, à globalização em muitas dimensões. Um aspecto fundamental dos fluxos é que eles têm direções. No caso dos fluxos de culturas, é certo que o que se ganha num lugar não necessariamente se perde na origem. Mas há uma reorganização da cultura no espaço.

Salienta, repito-o para dar maior ênfase, que frequentemente é nas regiões fronteiriças que as coisas acontecem, sendo fluxo, hibridez e colagem expressões apropriadas para identificar qualidades nas pessoas e em suas produções. Ele entende que há algum tempo se presta mais atenção aos fluxos entrecruzados e aos contrafluxos. Hannerz ressalta que, quando lê *Tenda dos milagres*, fica fascinado com a maneira como Jorge Amado retrata a contínua influência das antigas correntes culturais da África Ocidental, através do Atlântico Sul, sobre a cultura popular da

Bahia. Para o antropólogo sueco, a ideia de que o fluxo deve ser entendido como metáfora geradora, no sentido de suscitar desdobramentos nas culturas, tem aceitação crescente, especialmente entre antropólogos. O importante é que “o conceito de fluxo se opõe ao pensamento estático” e que a metáfora do fluxo nos propõe a tarefa de “problematizar a cultura em termos processuais” (Hannerz, 1997, p. 14).

Outro conceito sugerido por Hannerz é o de *interstícios*. Segundo o antropólogo, trata-se de termo muito usado no vocabulário dos “espaços intermediários” onde grupos de pessoas se encontram para formar os princípios de uma nova sociedade, após deixarem os lugares onde viviam. Afirma que os cenários das zonas intersticiais parecem cheios de vida, mas não completamente seguros, pois indivíduos se despojam de uma carga de cultura para ganhar liberdade de movimento e “exploram a zona fronteira com mais criatividade e combinações inovadoras” (1997, p. 22). Parece-me que esses conceitos estão próximos ao que Hommi Bhabha expressa como de “borda”, em que a dinâmica de vida desenha seus contornos.

O conceito de *híbrido* também entra em cena, juntamente com outras palavras que expressam mistura, apontando para novas combinações. Nestor Canclini (2001, p. 15) entende por hibridismo “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam em forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. O termo de origem biológica motivou alguns autores a advertirem que por vezes é associado à esterilidade, recordando o exemplo da mula. Mas não é preciso que fique preso à conotação biológica. As ciências sociais importaram muitos conceitos de outras disciplinas sem que lhes invalidem as condições de uso na ciência de origem. O debate efetuado ao longo dos anos está relacionado com a consistência teórica e com o poder explicativo desse termo e não por sua vinculação de sentido na ciência da qual proveio. Salienta Hannerz que podemos contar com diversos termos, como hibridez, colagem, criouliização, mestiçagem, miscigenação, sincretismo e outros, para expressar o novo que se produz quando grupos culturais se encontram e interagem, no entanto, é de parecer que “hibridismo parece ser o termo

genérico hoje preferido. Talvez por derivar sua força, como ‘fluxo’, de uma fácil mobilidade entre disciplinas”.

Em relação às pesquisas sobre imigração e diálogo cultural, o Grupo de Pesquisa “Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil” (ALERS), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenado por Cleo Vilson Altenhofen, trabalha de alguma forma nessa perspectiva na área de linguística, buscando a dinâmica de transformação linguística a partir dos contatos interculturais, atendo-se especialmente ao novo que se produz nesse processo. Nesse sentido, o projeto de pesquisa “Topodinâmica dos contatos linguísticos do português em áreas bilíngues de fronteira e de imigração”, de Cleo Vilson Altenhofen, é um exemplo típico, bem como o são os demais trabalhos da linha de pesquisa “Linguagem no contexto social e aquisição da linguagem”, vinculado ao grupo de pesquisa ALERS<sup>3</sup>.

Para Hannerz, esse processo foi percebido mais cedo no Brasil, nos estudos humanistas e das letras, podendo-se sugerir que foi aí que começou essa mudança de percepção. O autor entende que Jorge Amado com certeza foi um precursor de Salman Rushdie e que, nos anais da hibridéz artística, a Bahia precede Bombaim. Também realça que os trabalhos de Gilberto Freyre (1946, 1947), a respeito do Brasil como um ponto de encontro entre portugueses, ameríndios e africanos, certamente são fundamentais para uma história intelectual e cultural da hibridéz. Ressalta ainda que esse termo, como é usado por Homi Bhabha (1998) para fazer a crítica cultural do colonialismo, sublinha a subversão e a desestabilização da autoridade cultural colonial.

Gruzinski (2001, p. 26) pergunta-se sobre a melhor forma de abordar esses “mundos mesclados” e responde que primeiro, talvez, “aceitando-os como nos aparecem em vez de nos apressarmos em desarrumá-los e submetê-los a triagens que supostamente localizariam, e depois isolariam, os elementos que formam o conjunto”. Por isso, segundo o mesmo autor:

---

3. Neste mesmo sentido, ver também o projeto “Topodinâmica dos contatos linguísticos do português em áreas bilíngues de fronteira e de imigração”, e as publicações dos integrantes desse Grupo de Pesquisa.

Aceitar em sua globalidade a realidade mesclada que temos diante dos olhos é um primeiro passo. Mas o esforço costuma resultar numa constatação que leva a uma espécie de impasse angustiante. A mistura estaria, invariavelmente, sob o signo da ambiguidade e da ambivalência. Tais seriam as maldições que pairariam sobre os mundos mesclados (idem, ibidem).

Gruzinski exemplifica sua afirmação com Macunaíma, o herói do romance de Mário de Andrade, que é “um personagem ambivalente, indeciso, dividido entre dois sistemas de valores”. Macunaíma aparece no romance como “um homem degradado que não consegue harmonizar duas culturas muito diferentes”. Em Macunaíma, os elementos culturais antagônicos apresentam-se como “as duas faces da mesma moeda” (idem, p. 27). Assim, com o reconhecimento de Macunaíma dizendo: “sou um tupi tangendo um alaúde”, Mário de Andrade expressou o entendimento de que no encontro entre culturas diferentes nada é “inconciliável, nada é incompatível, mesmo se a mistura é por vezes dolorosa”. Neste sentido, “é possível ser tupi – portanto, índio do Brasil – e tocar um instrumento europeu (de origem oriental) tão antigo, tão refinado como o alaúde” (idem, p. 28).

Ainda segundo o autor de *O pensamento mestiço*,

A arte de Mário de Andrade não consiste apenas em expressar “o grande dilaceramento [...] em todos os planos de relato”. As formas que ele inventa permitem explorar uma realidade polimorfa, composta de identidades múltiplas e de constantes metamorfoses. Ele consegue isso jogando com a indeterminação provocada pela superposição e pela fusão dos personagens (idem, ibidem).

Segundo esse pensador, “o que assume as aparências da incoerência pode perfeitamente ter um significado”, pois “é no coração da metamorfose e da precariedade que se aloja a verdadeira continuidade das coisas” (idem, ibidem).

Embora todo um conjunto de termos tenda a indicar mistura cultural, Hannerz também chama a atenção para o conceito de crioulização e que

pode ser utilizado de modo bastante preciso para apontar esse significado. O uso mais amplo do termo já está consagrado na sociolinguística. Entende que o conceito de

[...] crioulização é particularmente aplicável aos processos de confluência cultural que se estendem num continuum mais ou menos aberto de diversidade, ao longo de uma estrutura de relações centro-periferia que pode ser perfeitamente alargada para o âmbito transnacional, também caracterizada pela desigualdade de poder, de prestígio e de recursos materiais (Hannerz, 1997, p. 27).

Os autores apontados entendem que, em determinado período, algumas culturas são mais crioulas do que outras e que, em alguns momentos da história, nós ou nossos antepassados podemos ter passado pela crioulização, mas não estamos envolvidos sempre nesse processo, nem o fomos necessariamente no mesmo grau. Também o termo *sincretismo* é usado para expressar o processo de interação entre culturas, mas é de uso mais frequente na antropologia religiosa.

Com frequência cada vez maior nos deparamos com identidades culturais que não são fixas, mas provenientes de diferentes tradições culturais, tratando-se do resultado dos cruzamentos e das misturas culturais, cada vez mais comuns no contexto atual. As categorias apresentadas, juntamente com outras, como a de transculturação, sincretismo e interstícios, favorecem a pesquisa na história da educação em que se trata dos ricos e dinâmicos espaços de encontro entre culturas a partir do qual novas perspectivas se desenham.

Pessoas que atravessam e intersectam as fronteiras, segundo Hall, precisam negociar com as novas culturas em que vivem. Ocorre mais frequentemente que nesses casos os indivíduos não se desligam completamente de seu processo identitário, mas também não se deixam assimilar plenamente pelo novo ambiente cultural. Nesse fluxo de vida ocorre uma hibridação. “Essas pessoas estão irrevogavelmente traduzidas [...], devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a

falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas” (Hall, 1997, p. 96-97).

Estudar processos culturais, por isso, em vez de levar a afirmar identidades autossuficientes, serve para conhecer novas formas de situar-se no meio da heterogeneidade e entender como se produzem os hibridismos ou crioulizações. O que importa é a capacidade hermenêutica desses conceitos, tornando-os úteis para interpretar as relações de sentido que se reconstroem nas mesclas. Trata-se de conceitos que se situam muito mais próximos à contradição, à hibridação, à mestiçagem, ao sincretismo e à crioulização do que à identidade. Importa ressaltar com Hall que, se a identidade plenamente unificada e segura é uma fantasia, como já foi salientado anteriormente, então: “ao invés disso, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (Hall, 1997, p. 13-14).

## Considerações finais

As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência, no momento do nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada. Assim, em vez de falarmos de identidade, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. Por isso é sumamente importante estar atento para conceitos com os quais seja possível pesquisar e entender a dinâmica de vida decorrente do encontro de culturas por meio da migração.

Apoiado em Hannerz (1997, p. 29), entendo que no vocabulário citado se trata de conceitos que ligam continentes e que ajudam a revelar a face humana da globalização. Levam a pensar que o mundo não está se tornando necessariamente igual. Há luta, mas também há jogo. Nas zonas

de fronteira é que se dá uma dinâmica especial, em que determinadas articulações mais prosperam. Também Hall (1997, p. 106) entende que “os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes”. Parece que o mais importante é elaborar princípios teóricos e procedimentos metodológicos que nos ajudam a tornar a convivência, entre culturas diferentes, mais traduzível e mais coadunável com o novo e dinâmico que emerge desse processo, distinguindo o que cada um ganha e perde nessa interação entre culturas.

Parece-nos que a conclusão mais importante a ser tirada da reflexão exposta aqui resumidamente é que, até o momento, temos explorado muito pouco nas pesquisas da história da educação essa perspectiva de análise e que nos parece de uma grande potencialidade. Temos tratado mais dos imigrantes como grupo humano “desvinculado”, do contexto social e cultural, isto é, como se fossem duas realidades distintas, isoladas, os imigrantes num extremo e a sociedade nacional noutra. Centramos a atenção menos nos processos interativos, na maneira como se produziram hibridismos, no que aconteceu nas zonas de fronteira entre grupos, no novo resultante do contato intercultural dos imigrantes com seu contexto. Porque a etnicidade se manifesta e se produz mais nas fronteiras, no entrecruzamento dos diversos grupos étnicos, como salientava Barth (1998). Por isso as pesquisas têm trabalhado mais os problemas dos imigrantes a partir do que encontravam na nova pátria, suas diferenças, suas iniciativas e seus estranhamentos com a cultura nacional e com o poder público, enfatizando o que se consideravam aspectos positivos das iniciativas dos imigrantes, como processo escolar étnico, difusão da imprensa e organização comunitária. Temos sido menos atentos para os processos de interação e de formação do novo, a partir do encontro entre culturas diferentes, como nos sinaliza a referência teórica a partir dos conceitos apresentados anteriormente.

No poema *Traduzir-se*, Ferreira Gullar expressa com inspiração de artista a realidade da identidade móvel dos migrantes, e por isso concluímos com os versos do poeta, entendendo que ele nos aponta para

um novo olhar, para uma nova perspectiva em relação à questão central deste texto.

Uma parte de mim é todo mundo  
Outra parte é ninguém, fundo sem fundo.

Uma parte de mim é multidão  
Outra parte estranheza e solidão.

Uma parte de mim pesa, pondera  
Outra parte delira.

Uma parte de mim almoça e janta  
Outra parte se espanta.

Uma parte de mim é permanente  
Outra parte se sabe de repente.

Uma parte de mim é só vertigem  
Outra parte linguagem.

Traduzir uma parte na outra parte  
Que é uma questão de vida e morte  
Será arte? (Gullar, 1980).

E arte certamente será conseguir perceber e traduzir esta perspectiva de entendimento do encontro de culturas na história da educação.

## Referências bibliográficas

- ANTELO, R. *Identidade e representação*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1994.
- BHABHA, Hommi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BARTH, Frederic. Grupos étnicos e suas fronteiras (1969). In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Joceline. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p. 187-227.

BEOZZO, J. O. *Leis e regimentos das missões: política indigenista no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1983.

BERND, Z. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1992.

BOMENY, Helena M. Bousquet. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*. Nueva Edición. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2001.

CARNEIRO, José Fernando. *Imigração e colonização no Brasil*. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1950.

DIRETÓRIO que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão, enquanto sua majestade não mandar o contrário. In: BEOZZO, José Oscar. *Leis e regimentos das Missões: política indigenista no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1983. p. 129-167.

ENGUITA, Mariano Fernandes. *La Escuela a examen: un analisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirâmide, 1995.

\_\_\_\_\_. *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: Ediciones Pirâmide, 1996.

FALCON, F. J. C. *Despotismo esclarecido*. São Paulo: Ática, 1986.

FREYRE, Gilberto. *O negro na Bahia*. São Paulo: José Olympio, 1946.

\_\_\_\_\_. *Interpretação do Brasil: aspectos da formação social brasileira como amalgamento de raças e culturas*. São Paulo: José Olympio, 1947.

FRONTEIRAS, Revista Catarinense de História. Dossiê Guerra e Nacionalização. Florianópolis, n. 13, nov. 2005.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1972.

GRUZINSKI, Sèrge. *O pensamento mestiço*. Tradução de Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUATTARI, F.; ROLNICK, S. *Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GULLAR, Ferreira. "Cultura posta em questão". *Arte em Revista*, ano 2, n. 3, mar. 1980. Disponível em: <<http://www.secrel.com.br/poesia/gula.html#traduzir>>. Acesso em: 30 maio 2008.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

\_\_\_\_\_. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução Adelaide La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HANNERZ, U. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. *Mana*, Revista da Sociedade Brasileira de Antropologia, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 7-39, 1997.

HOBBSBAWM, E. J. *Nações e nacionalismo desde 1780*. Programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

IANNI, Octávio. Aspectos políticos e econômicos da imigração italiana. In: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS) (Org.). *Imigração italiana: estudos*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul/ Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1979. p. 11-28.

JULIANO, Dolores. *Educación intercultural: escuela y minorias étnicas*. Madrid: Eudema S.A., 1993.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Portugueses em São Paulo: memória e identidade. In: TRINDADE, Maria Beatriz Rocha; CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza (Org.). *Olhares lusos e brasileiros*. São Paulo: Usina do Livro, 2003. p. 99-130.

LANGER, Protásio. *A Aldeia Nossa Senhora dos Anjos*. Porto Alegre: Est Edições; Correio Riograndense, 1997.

MARINUCCI, Roberto. Religião, alteridade e migrações: a estrangeiridade como caminho de encontro. *REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília: Centro Scalabriano de Estudos Migratórios, v. 15, n. 28, p. 87-107, 2007.

MARTUCELLI, D. As contradições políticas do multiculturalismo. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, n. 2, p. 18-32, maio-ago. 1996.

MÜLLER, Telmo Lauro (Org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

NÓVOA, A. Inovação e História da Educação. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n. 6, p. 210-220, 1992.

PINHO, Célia Marques. A dimensão socioantropológica no romance *Emigrantes* de Ferreira de Castro. In: TRINDADE, Maria Beatriz Rocha; CAMPOS, Maria

Christina Siqueira de Souza (Org.). *Olhares lusos e brasileiros*. São Paulo: Usina do Livro, 2003. p. 179-198.

PORTAL VII CLBHE. Universidade do Porto, Portugal, 2008.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Joceline. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PUJADAS, Joan Joseph. Etnicidad. *Identidad cultural en los pueblos*. Madrid: Eudema, 1993.

RAMBO, Arthur Blásio. Nacionalidade e cidadania. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELOS, Naira. *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e história*. Canoas: Editora da ULBRA, 1994. p. 43-55.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO BRASIL (RGTDL). *Relatório de atividades, 2006-2007*. Brasília, Câmara dos Deputados, 2007.

RODRIGUES, Arion Dall'Ígna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1993.

SEYFERTH, Giralda. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELOS, Naira. *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e história*. Canoas: Ed. da ULBRA, 1994. p. 11-28.

SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

UNESCO. *Declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural*. Paris, 2 nov. 2001.

WILLIAMS, Raymond. *Keywords*. London: Fontana, 1976.

Endereço para correspondência:

Lúcio Kreutz  
Rua Epifânio Fogaça, 430  
Bairro Cristo Rei  
São Leopoldo-RS  
CEP: 93.020-220  
E-mail: lkreutz@ucs.br

Terciane Ângela Luchese  
Rua João Luchese, 39  
Bairro Barracão  
Bento Gonçalves-RS  
CEP: 95.700-000  
E-mail: taluches@ucs.br

Recebido em: 28 jul. 2009

Aprovado em: 5 out. 2010