
L'EDUCATION INTERCULTURELLE ET LES INSTITUTIONS INTERNATIONALES : UNE LECTURE SUR LES ACTIONS BRÉSILIENNES DANS LA CONJONCTURE ACTUELLE

Juliana do Carmo Nascimento*
Jocilene Santana Prado**

Résumé: En tenant compte du scénario international de renforcement entre les pays, favorisé par les relations à travers les organisations internationales, il est possible de remarquer l'initiative du Brésil de promouvoir des actions visant le développement de l'intégration interculturelle au niveau régional. Dans ce contexte, cet article vise à aborder les aspects généraux des actions en faveur de l'éducation interculturelle au Brésil au sein du Mercosur, en soulignant en particulier les dimensions prévues par la proposition de la *Base Curricular Transnacional para os Países do Mercosul* publiée par le Ministère de l'éducation (MEC) en 2017. De cette prérogative, à travers une recherche bibliographique, on espère identifier les attentes pour l'éducation interculturelle mises en évidence par le document précité. Pour cela, l'appui théorique s'est fait sur certains auteurs de l'économie, l'éducation et les sciences sociales, à savoir FLEURI (2002), SANTOS (2003), CANDAU ;RUSSO (2010), MELO (2012) ainsi que les perspectives de certains articles ont porté sur le thème souligné dans cette étude, publié par la Commission économique pour l'Amérique latine (CEPALC). En guise de conclusion, on peut vérifier un changement progressif dans les approches éducatives au Brésil à l'action pour une meilleure intégration dans le biais de l'éducation avec les pays membres du Mercosur.

Mots-clés: Intégration culturelle. Institution international. Blocs économiques

esumo: Observando o cenário internacional de fortalecimento entre países, fomentado pelas relações por meio de organizações internacionais; é possível observar a iniciativa do Brasil para promover ações destinadas ao desenvolvimento da integração intercultural a nível regional. Neste contexto, este artigo tem como objetivo abordar os aspectos gerais das ações em favor da educação intercultural no Brasil no âmbito do Mercosul, enfatizando, em particular, as dimensões previstas pela proposta da *Base Curricular Transnacional para os Países do Mercosul* publicada pelo Ministério da educação (MEC) em 2017. A partir desta prerrogativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica, espera-se identificar as expectativas para a educação intercultural destacadas pelo documento supramencionado. Para isso, foram consultados como aporte teórico alguns autores da economia, educação e ciências sociais, a saber, FLEURI (2002), SANTOS (2003), CANDAU; RUSSO (2010), MELO (2012) em conjunto às perspectivas de alguns artigos voltados à temática destacada neste estudo, publicados pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). Em conclusão, é possível verificar uma mudança gradual nas abordagens educacionais no Brasil, visando ações de maior integração sob o viés educacional com os países membros do Mercosul.

Palavras-chave: Integração cultural. Instituição Internacional. Blocos econômicos

* Étudiant de Langue Étrangère Appliquée aux Négociations Internationales par l'Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Ilhéus, Bahia, Brésil. Mail : liana_karmo@hotmail.com

** Professeur de Langue Française du Cours de Langues Étrangères Appliquées aux Affaires Internationales – LEA, Departamento de Letras e Artes, l'Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, Bahia, Brésil. Mail: jociprado@yahoo.com.br

1 Introduction

Depuis le contexte de la Seconde Guerre mondiale, le monde a connu des changements importants dans les relations politiques, économiques, et diplomatiques entre les pays. Ces tendances ont également été intensifiées grâce aux phénomènes de mondialisation, de progrès technologique, de médias et d'autres facteurs. (SEITENFUS, 2005).

Face à cette prérogative, les organisations internationales, telles que les blocs économiques, ainsi que les organisations non gouvernementales internationales, sont devenues des agents importants de la systématisation intégrative de la coopération et du développement du système international.

Dans le contexte régional des dernières décennies et, en particulier, dans les pays membres du Mercosur, des mesures importantes ont été prévues au-delà du renforcement des partenariats économiques, mais aussi de l'intégration sur plusieurs questions, comme par exemple, des systèmes éducatifs en tant que positionnement stratégique pour le développement de l'intégration interculturelle entre ces pays.

Face à cette prérogative, cet article vise à aborder les aspects généraux des actions en faveur de l'éducation interculturelle au Brésil dans le cadre du Mercosur, soulignant en particulier les dimensions prévues par la proposition de le programme scolaire transnationale pour les pays du Mercosur (2017). Pour cela, l'article présente une brève description du contexte historique mondial qui a motivé l'introduction de la perspective de l'éducation interculturelle dans les pays latins, ainsi que les influences possibles dans le contexte actuel.

On espère contribuer à une analyse des approches se penchant à l'éducation interculturelle discutée à travers l'intégration des pays membres du Mercosur, visant particulièrement les étudiants et les professeurs de la filière *Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais* (LEA-NI)¹ dans le *Universidade Estadual de Santa Cruz*.

¹ Langues étrangères appliquées aux négociations internationales(LEA-NI)

2 Repères théoriques

Afin de comprendre l'approche qui aurait pu motiver la construction de Programme scolaire Transnationale pour les pays du Mercosur², cette session est consacrée à la contextualisation de certains des aspects fondamentaux sur les Organisations Internationales (OI) basées sur Herz et Hoffman (2004) ainsi que les perspectives conceptualisées par Seitenfus (2005). En outre, pour la compréhension des aspects de l'éducation interculturelle, certaines des perspectives postulées par l'ONU et l'UNESCO publiées dans les documents officiels des institutions respectives sont mises en évidence dans cet article.

2.1 Brève contextualisation des aspects fondamentaux des organisations internationales

Selon Herz et Hoffman (2004, p. 9), les organisations internationales (OI) et les organisations internationales non gouvernementales (ONG) «*são a forma mais institucionalizada de realizar a cooperação internacional.*»³. À cet égard, comme discuté par Seitenfus (2005, p. 25):

para fazer frente à complexidade crescente das relações internacionais - extraordinária teia que envolve múltiplos aspectos e interesses - os Estados decidiram criar novas instituições decorrentes dos liames permanentes que surgem entre eles e que fossem capazes de levar adiante ações de interesse comum.⁴

En ce sens, ces organisations constituent «*parte de um conjunto maior de instituições que garantem uma certa medida de governança global.*» (HERZ ; HOFFMAN, p.10, *ibid*)⁵. Toujours selon Herz et Hoffman (*ib.*), les pratiques produites par ces institutions pour la postulation de cette gouvernance correspondent à l'établissement et l'exécution de règles, lois, procédures pour la résolution des différends, l'aide humanitaire, l'utilisation de la force

² Traduction libre.

³ « Sont la forme la plus institutionnalisée de la coopération internationale. »

⁴ « pour faire face à la complexité croissante des relations internationales - un tissu extraordinaire qui implique de multiples aspects et intérêts - les États ont décidé de créer de nouvelles institutions issues des liens permanents qui se nouent entre elles et capables de mener des actions d'intérêt commun. »

⁵ « partie d'un ensemble plus large d'institutions qui garantissent une mesure de la gouvernance mondiale »

***Note de l'auteur: Les références mentionnées ci-dessus correspondent à la traduction libre.

militaire, les programmes d'aide au développement ainsi que les mécanismes de collecte d'information.

Pour que ces organismes existent, il a un certain nombre de conditions préalables qui permettent aux OI et à certaines ONG de renforcer leur capacité juridique à l'échelle internationale. Sur ces exigences, Seitenfus (ibid.) affirme qu'elles reposent sur trois piliers fondamentaux: le multilatéralisme, la permanence et l'institutionnalisation. Le multilatéralisme correspond aux présupposés du régionalisme ou de l'universalisme. La première hypothèse caractérise la performance dans un contexte géographique spécifique, tandis que la seconde représente une dimension globale.

La permanence, à son tour, s'exprime à travers la création d'un Secrétariat, ainsi que dans le principe de l'existence indéfinie. En ce qui concerne le concept d'institutionnalisation, on peut noter sa configuration dans deux motifs: celui de la prévisibilité et celui de la souveraineté. La prévisibilité est justifiée par la faisabilité d'actions préalablement déterminées. À un autre moment, la souveraineté doit s'adapter à la détermination établie dans ces institutions.

Parmi d'autres aspects, l'équilibre des pouvoirs, les zones d'influence, la stabilité hégémonique, le Concert des États, le droit international, les pratiques diplomatiques, la culture internationale sont également très importants. (HERZ ; HOFFMAN, ibid.),

Dans la conjoncture actuelle, les OI et les ONG représentent des agents importants pour le maintien régional et global de la coopération et de l'intégration sur plusieurs domaines, notamment dans les domaines techniques et réglementaires, étant cette prérogative des contributions des théories fonctionnalistes.

2.2 Éducation interculturelle – contexte historique

L'introduction de la perspective de l'éducation interculturelle trouve ses références dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948. A ce stade, divers aspects de l'éducation, des droits civils et de la liberté sont assurés par ce document, parmi d'autres la stabilité de la paix et le maintien du droit de l'humanité à la vie, le droit à l'éducation a également été mentionné. (UNESCO, s.d).

Dans le document, le terme 'éducation' a été initialement classé comme 'instruction', et pour cette raison l'article 26 de la déclaration propose que « Toute personne a droit à

l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. » (NATIONS UNIES, s.d)

Reprenant la réflexion sur les aspects de l'éducation instituée dans la déclaration, il est possible de souligner ce qui régit les articles XXII et XXVI, notamment au paragraphe 2 de l'article XXVI. À ce stade, des considérations importantes pour la formation de la perspective interculturelle, sur ce qui a plus tard été classé comme éducation interculturelle, sont mises en évidence, comme on peut constater dans le texte surligné:

2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix (NATIONS UNIES, s.d).

Ce document a été une étape importante pour l'introduction d'une perspective intégriste parmi les peuples, à partir de la conception selon laquelle le stimulus à la tolérance, au respect, à la culture de la paix sur les différences; pourrait représenter des changements significatifs dans le contexte des conflits sociaux, en particulier dans les questions liées aux religions et aux groupes ethniques.

Compte tenu de ce qui précède, il est possible de considérer que la mise en œuvre de la perspective interculturelle dans l'éducation était basée sur les références théoriques du fonctionnalisme. Cette dimension, « *concentra-se em uma proposta gradualista para o problema da ordem internacional, partindo da premissa de que a 'forma' segue a 'função'. Hábitos de cooperação seriam constituídos em áreas mais técnicas, nas esferas econômica e social, nas quais o interesse comum pode emergir mais facilmente.* (Herz et Hoffmann, n.p, ibid.)»⁶

De cette manière, il est possible d'affirmer que les conceptions fonctionnalistes des Organisations Internationales ont permis de comprendre que dans la mesure où la coopération

⁶« se concentre sur une proposition gradualiste du problème de l'ordre international, en partant du principe que la «forme» suit la «fonction». Les habitudes de coopération seraient constituées dans des domaines plus techniques, dans les domaines économique et social, dans lesquels l'intérêt commun pourrait émerger plus facilement .» (Herz et Hoffman, 2004. Traduction libre)

était développée pour des questions spécifiques, comme par exemple en matière d'Education, d'autres objections pouvaient être minimisées.

Dans le contexte actuel, l'éducation interculturelle a acquis plus de fondement. Sur cette prérogative, l'UNESCO représente un agent important dans l'émancipation des présupposés de l'éducation interculturelle. Parmi les aspects ponctués par cette organisation, on peut souligner:

- a) Culture de la paix
- b) Citoyenneté mondiale
- c) Tolérance
- d) L'égalité raciale
- e) L'égalité des sexes
- f) L'accès à l'éducation pour tous
- g) Respect et intégration

En ce sens, on peut considérer que ces questions sont adjacentes à celles qui déterminent les principes de l'éducation interculturelle mis en évidence par l'UNESCO (s.d), à savoir:

Principle I - Intercultural Education respects the cultural identity of the learner through the provision of culturally appropriate and responsive quality education for all.

Principle II - Intercultural Education provides every learner with the cultural knowledge, attitudes and skills necessary to achieve active and full participation in society.

Principle III - Intercultural Education provides all learners with cultural knowledge, attitudes and skills that enable them to contribute to respect, understanding and solidarity among individuals, ethnic, social, cultural and religious groups and nations (UNESCO, 2006).⁷

⁷ Principe I - L'éducation interculturelle respecte l'identité culturelle de l'apprenant en offrant une éducation de qualité culturellement adaptée et adaptée à tous.

Principe II - L'éducation interculturelle fournit à chaque apprenant les connaissances, les attitudes et les compétences culturelles nécessaires pour participer activement et pleinement à la société.

Principe III - L'éducation interculturelle fournit à tous les apprenants des connaissances, des attitudes et des compétences culturelles qui leur permettent de contribuer au respect, à la compréhension et à la solidarité entre individus, groupes ethniques, sociaux, culturels et religieux et nations. (UNESCO, 2006).

Plus récemment, les Nations Unies à travers l'objectif du Millénaire de 2030 réaffirment une fois de plus la nécessité d'intégrer l'éducation interculturelle. Sous ce biais, l'organisation propose, parmi d'autres projections, l'importance de:

d'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.
(NATIONS UNIES, 2017).

Ainsi, en tant que mécanismes pour développer cette perspective, « les traités, conventions et pactes sont des parties essentielles du cadre juridique international, car ils lient les parties contractantes et imposent des obligations juridiques» (UNESCO, s.d).

3 Analyse et discussion

3.1 La perspective interculturelle sous l'Education

Comme contextualisé par ROSA (2017, p. 54) *“as complexidades, os desafios e as demandas das sociedades multiculturais (...) vêm, ao longo do tempo, se intensificando”*⁸. Ces dynamiques sont les conséquences de plusieurs facteurs – *“(...) seja pela (des)colonização ou pelas crises econômicas e suas recessões; seja pelas consequências das guerras ou, mais recentemente, pelas revoluções e inovações da tecnologia e da comunicação digital/virtual.”* (ibid. p.54 et seq.)⁹

Plus spécifiquement, depuis la création de la Déclaration Universelle des Droits de l'homme en 1948, les questions relatives à l'éducation ont commencé à être intégrées dans les institutions internationales. Ensuite, les approches de la perspective interculturelle dans l'éducation ont été soulignées dans les lignes directrices des discussions dans le domaine des institutions internationales progressivement.

⁸ Les complexités, les défis et les exigences des sociétés multiculturelles se sont, avec le temps, intensifiés (ROSA, 2017, P. 54. Traduction libre)

⁹ “(...) soit par (dé) colonisation ou par des crises économiques et leurs récessions; soit par les conséquences des guerres ou, plus récemment, par les révolutions et les innovations dans la technologie et la communication numérique / virtuelle.” (ibid. P. 54 et seq. Traduction libre)

À partir de cette conjoncture, différentes approches deviennent pertinentes pour les questions relevant du système d'éducation interculturelle, à savoir l'interculturalité et le multiculturalisme. Ces deux termes, malgré similaires il ont ses propres significations. De cette façon:

The term multicultural describes the culturally diverse nature of human society. It not only refers to elements of ethnic or national culture, but also includes linguistic, religious and socio-economic diversity. Interculturality is a dynamic concept and refers to evolving relations between cultural groups. It has been defined as “the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect.” Interculturality presupposes multiculturalism and results from 'intercultural' exchange and dialogue on the local, regional, national or international level. (UNESCO, 2006)¹⁰

À partir de ces approches, différentes dimensions sous le biais interculturel ont été discutées dans les institutions et agences internationales à travers le monde. Chacune des approches évoquées correspondait à des réalités spécifiques. En Europe, la discontinuité sur l'interculturalisme était axée sur les questions d'immigration et la nécessité de promouvoir le dialogue interculturel fondé sur une culture de paix et de non-discrimination.(CONSEIL EUROPEEN, 2008).

Dans les Amériques, deux grands débats ont été consolidés initialement. D'une part, aux contestations de la société noire nord-américaine pour égalité et l'accès aux politiques publiques tout en visant la garantie des droits civils et sociaux (MELO, 2012) et, d'autre part en Amérique Latine, à l'inclusion sociale des Peuples autochtones pour le droit à l'éducation, ainsi qu'aux politiques sociales et à la non-discrimination (CANDAU et RUSSO, 2010).

Ensuite, à partir de l'émancipation des concepts sur l'interculturalité, d'autres questions liées à l'appréciation des droits humains ont permis l'acquisition de ces contributions dans des contextes plus spécifiques, comme par exemple, les aspects du développement économique par le développement humain discutés dans les institutions internationales en l'Amérique Latine.

¹⁰ Le terme multiculturel décrit la nature culturellement diverse de la société humaine. Il ne se réfère pas seulement aux éléments de la culture ethnique ou nationale, mais correspond également à la diversité linguistique, religieuse et socio-économique. L'interculturalité est un concept dynamique et fait référence à l'évolution des relations entre les groupes culturels. Il a été défini comme «l'existence et l'interaction équitable de diverses cultures et la possibilité de générer des expressions culturelles partagées par le dialogue et le respect mutuel». L'interculturalité présuppose le multiculturalisme et résulte d'échanges et de dialogues «interculturels» au niveau local, régional, national ou international. (UNESCO, 2006. Traduction libre)

3.2 Perspective interculturelle et les institutions internationales latino-américaines

Les questions initiales qui ont motivées l'introduction de la perspective interculturelle dans les pays latins étaient surtout dues à la nécessité de créer des stratégies pour le renforcement de leurs relations économiques.

Suite à l'échec du *Plan Marshall* dans les pays émergents par le biais du *Programme des Nations Unies* pour le développement, il a été considéré que les progrès économiques attendus seraient progressivement réalisés car les actions stratégiques de ces pays envisageaient également la reformulation des structures internes du gouvernement et des systèmes structurels (UTRIA, 2016).

A ce stade, toujours selon Utria (2016), il a été observé que les pays d'Amérique Latine, avec les structures économiques, politiques et sociales en vigueur, ne pouvaient pas avancer car les structures existantes les empêcheraient. C'est à partir de ce constat que les pays en développement, en particulier le Brésil, commencent à entreprendre d'importantes réformes structurelles visant le progrès socio-économique.

Du point de vue mentionné ci-dessus, un ensemble de mesures sont prises et, par la suite, les directives discutées dans les institutions internationales latino-américaines sont ajoutées.

Comme reflet de ces mouvements à l'heure actuelle, on observe que les pays sont revenus à l'objectif de progrès économique, social, culturel et politique au moyen de l'intégration régionale. Parmi ces initiatives, on cherche des partenariats qui favorisent les intérêts dans les blocs économiques eux-mêmes. Cette intégration régionale s'est déplacée vers la pensée unique à travers la mise en œuvre de la perspective interculturelle.

Sur la base de cette observation, la dimension de l'éducation interculturelle a été discutée pendant un certain temps. Un exemple prometteur a été le III Forum éducatif du Mercosur qui s'est tenu en novembre 2006 à Belo Horizonte en tant qu'espace de discussion. Parmi les sujets abordés, le thème suivant est souligné: «*Educação para a integração - (espaços inovadores para educação intercultural e diversidade cultural; História e Geografia dos países do bloco; estudo de línguas e Literatura; avaliação do « Plano do Setor Educacional do Mercosul »; Educação cidadã e cidade educadora*¹¹» (BRASIL, 2006)

¹¹ « l'éducation pour l'intégration -espaces innovants pour l'éducation interculturelle et la diversité culturelle ; histoire et géographie des pays du bloc; étude des langues et de la littérature; évaluation du Mercosur, éducation citoyenne et ville éducative» (traduction libre)

Ainsi, dans la continuité de cette dynamique, d'autres initiatives pourraient démontrer le besoin imminent de consolider l'intégration régionale à travers le système éducatif, comme exemple de cette prérogative le programme *Escola de Fronteiras* devrait être souligné. C'était l'un des programmes proposés par le MEC en partenariat avec le gouvernement argentin en 2008.

Et plus récemment, le MEC a publié en 2017 une étude sur les questions de l'éducation interculturelle en Amérique Latine intitulée *BASE CURRICULAR TRANSNACIONAL PARA OS PAÍSES DO MERCOSUL*.¹²

Le document a été construit à partir de la coopération entre le gouvernement et par le Professeur Fernando José de Almeida basé sur la recherche de Julia de Oliveira Callegari sur l'enquête, la systématisation de l'information et l'analyse sur les contenus et les formes d'organisation et de mise en œuvre des politiques des programmes scolaires des pays du Mercosur. Il a également bénéficié du soutien d'Alfredina Nery, d'Anamélia Bueno Buoro, de Douglas Santos, de Fernando Isao, de Julia de Oliveira Callegari et de Maria Helena Soares de Souza pour l'organisation des thèmes soulevés par la proposition documentaire.

Avec un total de 73 (soixante-treize) pages; en plus des éléments textuels tels que l'introduction, les annexes, les documents complémentaires et les références; le document est basé sur quatre sessions principales:

- a) Contextualisation des défis éducatifs en Amérique latine et dans les bases curriculaires transnationales;
- b) L'analyse et la systématisation des formes d'organisation et de mise en œuvre des *curriculum* existants dans les pays membres du Mercosur;
- c) Propositions de contenu et apprentissage emblématique pour le développement de la base transnationale pour les pays du Mercosur;
- d) Étapes pour les études, les débats, les séminaires, la rédaction de documents et la mise en œuvre.

Sur la base de ces critères, le document aborde les questions plus pertinentes sur l'éducation interculturelle dans les pays-membres du Mercosur, dans l'attente de :

¹² BASE CURRICULAIRE TRANSNATIONALE POUR LES PAYS DU MERCOSUR – (traduction libre)

Estimular e favorecer que os sistemas educativos dos países integrantes do MERCOSUL formem indivíduos e coletivos conscientes e construtivos do processo de desenvolvimento, cooperação e integração, tanto no continente como em cada nação em particular. Nesse sentido, a proposta de elaboração da Base Curricular visa fomentar o conhecimento mútuo entre povos e nações latino-americanas para criar e fortalecer uma identidade cultural regional, além de propiciar a formação integral dos alunos que contemple valores e conceitos tais como solidariedade, cultura da paz, direitos humanos, democracia, respeito à natureza e diálogo como instrumento de solução de conflitos.¹³

Pour l'objectif susmentionné, le texte du document présente des propositions de contenu dans les programmes scolaires qui peuvent guider la construction d'une base de *Curriculum* transnational efficace. En ce sens, les thèmes soulignés par le document, qui peuvent aider au développement de questions interculturelles pertinentes au contexte latino-américain, sont les suivants:

- a) Sciences sociales;
- b) Histoire;
- c) Géographie;
- d) Citoyenneté;
- e) Sociologie;
- f) Économie;
- g) Arts;
- h) Littérature;
- i) Langue, communication et culture.

De plus, les contextes historique, politique, social et économique des pays latino-américains ont été analysés, en particulier, des pays classés comme États-Parties du Mercosur : l'Argentine, l'Uruguay, le Paraguay, et le Venezuela.

Cependant, il est important de souligner que le document ne mentionne pas les pays associés comme: le Chili, la Colombie, l'Équateur, la Guyane, le Pérou et le Suriname, car tel qu'il apparaît sur le site virtuel du Mercosur; ces pays sont encore en train de rejoindre le bloc.

¹³ « stimuler et favoriser les systèmes éducatifs des pays du Mercosur pour former des individus et des collectifs conscients et constructifs dans le processus de développement, de coopération et d'intégration, à la fois sur le continent et dans chaque nation en particulier. En ce sens, la proposition de développer la base curriculaire vise à favoriser la connaissance mutuelle entre les peuples et les nations latino-américaines afin de créer et de renforcer une identité culturelle régionale, ainsi que la formation intégrale des étudiants incluant des valeurs et des concepts tels que la solidarité, la paix, les droits de l'homme, la démocratie, le respect de la nature et le dialogue en tant qu'instrument de règlement des conflits. » (BRASIL, 2017, p. 3-4. Traduction libre)

Pour la composition de ce document, les auteurs ont consultés quelques références internationales sur le profil d'intégration du système scolaire à travers des stratégies développées dans des blocs économiques régionaux. Comme souligné:

a União Europeia ao fazer seu plano econômico e de desenvolvimento, na década de 1990, elaborou amplos estudos de afinação entre seus currículos, o que viria a lhe dar condições melhores para a unificação da moeda, da mobilidade entre seus cidadãos e dos fluxos culturais e econômicos. (BRASIL, 2017 p. 4 et seq).¹⁴

Il est important de souligner que, bien que le document ait été officiellement publié par le MEC, la Base Curriculaire, analysé dans cet article, correspond au résultat d'une étude promue par le MEC en partenariat avec l'UNESCO sous la référence de l'édit CNE / UNESCO: 914BRZ1042.3. En ce sens, il s'agit d'une étude, avec le profil de recommandation, sur une structuration possible d'un programme scolaire transnationale commune.

Malgré cela, il est déjà possible d'observer la volonté brésilienne d'exploiter ce type d'interaction éducative; le document peut renforcer cette prérogative. Ainsi, il est possible de conclure que les aspects de l'éducation interculturelle mis en évidence par le programme scolaire sont basés sur la perspective d'intégration régionale visant le développement économique des États membres du Mercosur.

4 Considérations finales

Comme exposé, dès la Seconde Guerre mondiale, les pays ont commencé à s'intégrer avec des organismes internationaux afin de réfléchir ensemble à des actions visant le développement économique, humanitaire et social d'une manière durable. Ainsi, l'introduction de la perspective interculturelle dans l'éducation se produit en réponse à la dynamique qui s'est produite dans le contexte international étant donné l'engagement des nations dans les organismes mondiaux.

¹⁴ « L'Union européenne, en élaborant son plan économique et de développement dans les années 90, a élaboré des études approfondies sur l'ajustement de ses programmes, qui a donné de meilleures conditions pour l'unification de la monnaie, la mobilité entre ses citoyens et les flux culturels et économiques » (MEC, 2017 p. 4, et seq. Traduction libre)

Bien que les réflexions de ces perspectives soient progressivement projetées dans les interventions gouvernementales contemporaines, la portée de ces actions correspond déjà de manière significative aux nouveaux programmes de discussion, non seulement au Brésil mais dans plusieurs autres pays en développement. À titre d'exemple de cette perspective, il existe un nombre croissant de bourses destinées à la mobilité des étudiants, ainsi que le plus grand nombre de programmes de coopération signés entre les gouvernements.

On peut alors conclure que, jusqu'à présent, cette dynamique est introduite progressivement dans les universités, les politiques et autres interventions qui, dans le futur, peuvent correspondre à une transformation sociale importante.

Références

BELLO, Enzo. **A cidadania no constitucionalismo latino-americano**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO -MEC. **Base curricular transnacional para os países do MERCOSUL**. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=71101-produto-base-curricular-transnacional-paises-mercosul-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192> accès à mai de 2018.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Encontros do Mercosul Educacional**. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/publicacoes/mercosul_portugues.pdf> accès à mai de 2018.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO –MEC. **Ações para a educação**. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>> accès à mai de 2018.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Vera Maria Ferrão Candau; Kelly Russo. **Interculturalidade e educação na américa latina: uma construção plural, original e complexa**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CEPAL, Comissão Econômica para a América Latina - **Una perspectiva cultural de las propuestas de la CEPAL**. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11943/1/052191205_es.pdf> accès à mai de 2018.

CONSELHO EUROPEU. **Livro branco sobre o diálogo intercultural**. 2008.

FLEURI, Reinaldo. **Educação intercultural a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423, jan. 2002.

HERZ ; HOFFMAN. Herz, Mônica. **Organizações internacionais: história e práticas /1**. Organizações internacionais. 2. Relações internacionais. II. Título — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Inclui bibliografia ISBN: 978-85-352-1453-6. Cap. 1-3.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa/ José Carlos Köche**. 34. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MERCOSUL. **Projetos de cooperação internacional em execução**. Disponível em: <<http://www.mercosur.int/innovaportal/v/6813/2/innova.front/projetos-em-execuc%C3%A3o>> acess à avril de 2018.

MELO, Alessandro de. **Fundamentos socioculturais da educação**. Livro eletrônico. Curitiba: InterSaber, 2012. – (Série Fundamentos da Educação). 2Mb; PDF.

ONU Brasil. **Agenda 2030**. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>> acess à avril de 2018.

NATIONS UNIES. **La Déclaration universelle des droits de l'homme**. Disponível em: <<http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>> acess à juin de 2018.

ROSA, Patrícia Argolo. **A perspectiva intercultural na formação de professores de língua estrangeira em serviço**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2017.

SALAINI et al. **Globalização, cultura e identidade**. Vários Autores – Curitiba: InterSaber, 2012.

SEITENFUS, Ricardo Antônio Silva. **Manual das organizações internacionais**. 4. ed. rev., atual. e amp. - Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2005. Cap. 1-3.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para iibertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

UNESCO. **Guidelines to intercultural education**. 2006. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> > acess à mai de 2018.

UNESCO. **Les cibles relatives à l'éducation**. Disponível em: <<https://fr.unesco.org/node/265737>> acess à juin de 2018.

UTRIA, Rubren Dario. **Modelo de desenvolvimento para a América Latina e Caribe**. In: seminário internacional. Modelo de desenvolvimento para a América Latina e Caribe, 2 de novembro de 2016. Rio de Janeiro, 2016. Publicação única, p. 9-11.