

DOSSIÊ

ACHEGAS À NOÇÃO DE INTERCULTURALIDADE

Resumo

O ensaio faz breves considerações sobre a noção de interculturalidade e sobre a construção daquilo que certa tradição recente do campo das Ciências Humanas designa como currículos interculturais. Para tanto, se apoia em alguns elementos de ordem teórica e crítica e se esteia na experiência acumulada durante o processo de construção da proposta pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural, do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR.

Palavras-Chave: Interculturalidade; Currículos Interculturais; Curso de Licenciatura Intercultural.

Abstract

This essay makes brief considerations about the notion of interculturality and about the construction of what some recent traditions in the field of Human Sciences designates as intercultural curricula. To do so, it relies on some theoretical and critical elements and is based on the experience accumulated during the process of construction of the pedagogical proposal of the Intercultural Degree course, of the Insikiran Institute of Indigenous Higher Education of UFRR.

Keywords: Interculturality; Intercultural curricula; Intercultural Degree Course.

* Doutor em Letras/UFF; professor do curso de Licenciatura Intercultural/Insikiran; PPGL-PPGSOF/UFRR. Bolsista em Produtividade CNPq.

A presente enunciação faz breves considerações a) sobre a noção de *interculturalidade* e b) sobre a construção daquilo que certa tradição recente do campo das ciências humanas designa como *currículos interculturais*. Tais considerações têm por base alguns elementos de ordem teórica e crítica, mas também se esteia na experiência acumulada durante o processo de construção da proposta pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural (LI), do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Em razão disso trata-se de ensaio que se coloca a meio termo entre o depoimento subjetivo e a tentativa de análise minimamente objetivada da experiência do processo de definição das diretrizes teóricas e metodológicas de uma proposta de educação intercultural voltada para indígenas numa universidade pública brasileira.

Mas antes de tratarmos disso, iniciemos lembrando que a década de 1990 foi marcada na América Latina por uma presença cada vez maior do termo/noção/conceito de *interculturalidade*. Abrigado em discursos produzidos em diferentes áreas das humanidades, o termo, a noção, o conceito ocupou o centro das discussões nos campos das políticas públicas e das reformas educativas e constitucionais.

Ingrediente certo de quase todos os discursos oriundos do campo das humanidades, *Interculturalidade* se tornou desde então noção de largo emprego e de sentidos e alcances bastante difusos. No âmbito da produção de conhecimento sobre a educação, de tão usada, a noção parece ter sido gasta até a sola do sapato e, por isso vem dando mostras de ter-se desgastado, ganhando suposta transparência e, demais, se naturalizado.

Mas o uso do termo antecede bastante ao período acima aludido no espaço americano. Na Europa, a política assim designada vigorou nos anos 1960/1970 como uma resposta dos governos aos processos de crescente migração. O conturbado processo de descolonização ocorrido na África, na América Latina e na Ásia, cuja consequência foi um fluxo de emigrantes das ex-colônias para o continente europeu, colocou a questão da diversidade cultural no centro do debate político sobre as relações humanas e étnicas. (VALENTE, 1999). Nos Estados Unidos, o termo tem emprego ainda mais antigo: em 1928, uma política da interculturalidade foi utilizada para substituir o programa educacional assimilacionista aplicado aos povos indígenas (COLLET, 2003).

A noção de projetos educacionais de caráter intercultural constitui fenômeno de ordem acadêmica irradiado a partir dos EUA, como repercussão sobretudo do Relatório Merian (1928) e, mais tarde, do Relatório Kennedy (1969). Ambos os relatórios foram produzidos tendo como princípio a valorização das culturas

nativas e o desenvolvimento das diferentes populações indígenas. Desde então, progressivamente, o governo daquele país passou a implementar projetos educacionais que conviessem à realidade e aos interesses indígenas, tanto no tocante à língua utilizada nas salas de aula das comunidades indígenas, quanto ao currículo e ao calendário, dentre outras adequações pedagógicas. *Grosso modo*, os projetos de educação intercultural que se seguiram no continente americano tendem a pagar tributo a essas iniciativas pioneiras.

Nesse passo lembro que, em instigante ensaio, intitulado *Sobre as artimanhas da razão imperialista*, Bourdieu e Wacquant (2002, pp.15-33) discutem o modo por que a agenda cultural do circuito universitário americano, exportador do modelo da diversidade, foi assimilado de forma espontânea e beata em diferentes latitudes do planeta, mas sobretudo no Brasil. Os autores denunciam que “realidades complexas e controvertidas de uma sociedade histórica particular [a sociedade estadunidense] são tacitamente constituídos como modelo e medida de todas as coisas”; eles acrescentam que, por intermédio do martelamento acadêmico e midiático, “termos isolados com aparência técnica que [...], pelo fato de condensarem ou veicularem uma verdadeira filosofia do indivíduo e da organização social, adaptam-se perfeitamente para funcionar como verdadeiras palavras de ordem”.

Nesse passo vale acrescentar que, apesar de ser impossível não reconhecer o que há de avanço real, no sentido de a emergência da noção de interculturalidade conseguiu promover a circulação das vozes subalternizadas na hierarquia dos discursos, o caso é de notar que, ainda uma vez, nós, brasileiros, em particular, e latino-americanos, em geral, parecemos autenticar, academicamente, experiências de caráter postiço, inautêntico e imitado da vida cultural que levamos. Daí poder-se constatar que, as mais das vezes falta aquela “digestão crítica” em relação aos elementos importados, tal como proposto por Oswald de Andrade ([1928]2019), numa das mais interessantes respostas formuladas ao processo de transplantação cultural americano, no *Manifesto antropófago*.

Esse constitui traço que corrobora a tentativa, legítima, diga-se de passagem, de promover a atualização e desprovincialização de nossa cultura acadêmica, mas que no limite, e as mais das vezes, desvela o gosto que temos pela novidade terminológica em detrimento do trabalho sistemático e do investimento no conhecimento acumulado sobre nós mesmos no que tange à nossa diversidade. Nesse sentido, num artigo que já fez fama, Intitulado Nacional por subtração, Roberto Schwarz (2014, p.111) nota que “tem sido observado que a cada geração a vida intelectual brasileira parece

recomeçar do zero. O apetite pela produção dos países avançados muitas vezes tem como avesso o desinteresse pelo trabalho da geração anterior, e a consequente continuidade da reflexão”.

Esse parece ser o caso da situação a que agora remeto e que tem no horizonte de suas expectativas reais a concreção de propostas de educação interculturais para os povos indígenas no Brasil. Daí decorre, para delinear em traços mais precisos o problema, que a assimilação de um modelo que se baseia numa sociedade como a norte-americana, cujo tecido social tanto difere em construção e urdidura de uma sociedade como a nossa, merece uma reflexão que permita superar uma concepção de educação intercultural como revide ao “jugo europeu”, a qual posso exemplificar reproduzindo o conceito tal como formulado por Catherine Walsh, para quem a interculturalidade é conceito

central para a reconstrução de um pensamento crítico-outra – um pensamento crítico de/ desde/outra modo – precisamente por três razões principais: primeiro, porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêtricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p.25).

Como se pode perceber, os princípios elencados como basilares para a formulação do conceito de interculturalidade coloca o “outra” e o “pensamento crítico” por “ele” produzido como uma mônada, como algo fechado, uma vez que colocado como pura rejeição ao legado europeu. O que parece estar em voga nessa formulação é a concepção – um tanto simplista – que busca a retirada e a eliminação do que não é nativo. Conforme a equação, eliminado o elemento estrangeiro, ficaria a verdadeira cultura indígena. Para falar parafraseando os termos em que Roberto Schwatz (2005) trata da cultura brasileira, “o resíduo dessa operação de subtrair a parte não indígena da cultura, seria a substância legítima a ser implantada em forma de currículo na escola indígena”.

Claro que temos de reconhecer que esse constitui caso extremado e que outras experiências menos radicais de aplicação de propostas interculturais circulam em território brasileiro – das quais não trataremos porque foge à finalidade desse texto a exposição das diferentes concepções de interculturalidade que circulam em solo nacional. Não obstante, essa concepção que acabamos de apresentar desfruta de uma voga pungente no atual momento acadêmico e tem, para nós, a vantagem de sumarizar o quanto nós, que trabalhamos sob o estandarte da educação intercultural

no Brasil, estamos nos recusando a conhecer em profundidade, bem como a retomar e a corrigir, com os desdobramentos necessários, os problemas e a consequente continuidade da reflexão aberta pelos predecessores da análise histórica e sociológica brasileira.

Esse estado de coisas dá conta, enfim, de o quanto nós temos negligenciado o trabalho dos predecessores que se debruçaram sobre a nossa história e o tecido social da sociedade brasileira e que, a modo de um Capristano de Abreu, de um Sérgio Buarque de Hollanda, de um Mário de Andrade, de um Gilberto Freire, de um Euclides da Cunha, de um Florestan Fernandes, de um Paulo Prado, de um Amadeu Amaral, de um Afonso Arinos Mello e Franco, de um Antonio Candido, dentre outros, propuseram interpretações para o Brasil. Esses homens produziram um pensamento fecundo e prenhe de potencialidades sobre nosso tecido social. E se esse pensamento merece, com certeza, ser revisado, não pode cair no esquecimento e ser relegado ao ostracismo que hoje o cerceia – sob pena e risco de querermos começar o processo de reinvenção da roda.

Além do que, devemos acrescentar, pautar-se por uma concepção de interculturalidade como recusa e revide, como a que acima foi reproduzida, acarreta tratar as culturas indígenas como aglomerados sem defesa contra sugestões e imposições externas, como se elas não “dispusessem de forças seletivas que agem em benefício de sua unidade orgânica” (HOLLANDA, 1957). Ora, e é o mesmo Sérgio Buarque que se funda na experiência e na tradição para afirmar, na abertura de *Raízes do Brasil*, que “toda cultura só absorve, assimila e elabora em geral os traços de outras culturas, quando estes encontram possibilidade de ajuste aos seus quadros de vida”.

Entretanto, mais que fazer qualquer tipo de síntese ou propor alternativas para essa questão, essas achegas em contraponto que ora realizo visam antes a levantar uma lebre que teima em saltitar à minha frente nesse percurso que tenho feito no âmbito da educação intercultural – e para a qual não tenho visto nenhuma disposição em elucidá-la por parte de nós, que fazemos e difundimos os discursos que dão forma a esse campo. Ou seja, fecho a breve digressão com que inicio simplesmente clamando pela necessidade de que discutamos mais a fundo o conceito de interculturalidade e que tenhamos a dignidade de, sem nos fecharmos para essa questão da atualidade, saber ter abertura suficiente para retomar criticamente o trabalho dos predecessores do pensamento social brasileiro, não como peso morto, mas como elemento dinâmico e irresolvido, subjacente às contradições contemporâneas.

* * * * *

Feitas essas observações em contraponto, passemos, então, à interculturalidade tal qual concebida e posta em prática pela Licenciatura Intercultural do Núcleo Insikiran.

Nesse âmbito, gostaria de começar chamando a atenção para o fato de que o surgimento do Núcleo/Instituto Insikiran e a moldagem do curso de Licenciatura Intercultural se deu num contexto em que a UFRR respondia a uma demanda de uma parcela da população que, sendo numericamente representativa em Roraima (RR), cerca de 20% das almas que habitam esse estado da federação, sempre fora alijada do processo de formação em nível superior. Assim, na XI Assembleia dos Professores Indígenas do Estado de Roraima, a OPIRR focou a discussão na questão do ensino superior e fez ver, aos representantes da UFRR, que havia uma leva de quase mil professores indígenas atuando nas comunidades sem formação superior. Acolhida como legítima a reivindicação de um curso de formação de indígenas em nível superior, foi constituída na UFRR uma comissão multidisciplinar e interinstitucional para criar uma instância acadêmica voltada especificamente para a discussão das questões indígenas e para formação dessa população em nível superior.

As discussões foram gestadas durante um tempo que perdurou perto de dois anos e que contou com a participação não apenas de especialistas de diferentes áreas do saber acadêmico, mas também de outros agentes de governo de fora do âmbito da universidade (Fundação Nacional do Índio – FUNAI e Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos – SECD-RR), bem como dos próprios índios, que constituíram representantes por meio das quatro organizações indígenas: Organização dos Professores Indígenas do Estado de Roraima OPIRR, demandante direta; Conselho Indígena de Roraima (CIR); Organização das Mulheres Indígenas de Roraimas (OMIR); e, Associação dos Povos Indígenas do Estado de Roraima (APIRR).

Além disso, devemos acrescentar que, depois de formatada, a proposta não apenas foi discutida no âmbito da UFRR, visto foi levada e apresentada aos índios de todas as etnias de RR, em assembleias de diferentes instâncias. A finalidade dessa atividade de apresentação da proposta para o público-alvo era fixar as diretrizes gerais dos aspectos ligados aos conhecimentos tidos como “próprios” dos índios e, por derradeiro, angariar a participação e a aquiescência fundadoras de um consenso sobre essa questão. Ela foi fundamental para que pudéssemos ir agregando os saberes e conhecimentos que os índios achavam importante para que os professores de suas escolas pudessem atuar na formação da juventude indígena.

Apesar de todos os reveses sofridos nesse percurso (que se pode caracterizar, as mais das vezes, como a dinâmica de um passo adiante e dois para trás), essa se apresentou uma estratégia interessante quando se considera a necessidade de construção de uma proposta educacional baseada no princípio da interculturalidade, haja vista que propiciou, primeiramente, agregar – na qualidade de componente curricular – as questões oriundas de diferentes pontos de vista dos atores que dão vida a essa cena da realidade. Em segundo lugar, também propiciou a realização de um substancial diagnóstico da realidade dos diferentes povos indígenas de cada uma das regiões. Essa dinâmica de trabalho acabou por se tornar uma estratégia de prospecção dos problemas que viriam, mais tarde, a dar ossatura ao percurso pedagógico de formação dos professores indígenas.

Em razão disso, em vez de uma abordagem disciplinar, optou-se pelo estudo de Temas Contextuais, definidos a partir do contexto e das problemáticas das próprias comunidades indígenas. Esses Temas Contextuais foram elencados e definidos tanto por representantes indígenas quanto por representantes oriundos de diversas esferas de agências externas e internas que mantêm relação com a questão no cenário roraimense. Essa estratégia também possibilitou a definição dos princípios norteadores da proposta pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural, quais sejam: a) interculturalidade; b) transdisciplinaridade; c) dialogia social. Também propiciou a adoção de uma ferramenta pedagógica: a formação pela pesquisa.

Sem, por motivos óbvios, me ater a cada um desses princípios, lembro que a interculturalidade é definida no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de LI como um princípio que permite estabelecer uma relação de respeito entre culturas diferenciadas – o que não implica simplesmente reconhecer o valor de cada uma das culturas em contato, mas que antes permite hipoteticamente abordar os problemas decorrentes da situação de contato que mantém em si.

Movido e também munido não apenas desse espírito de ampliação da descoberta dos diferentes outros que povoam concomitantemente esse cenário, mas também pela necessidade de fazer com que os professores indígenas em processo de formação também pudessem se apropriar dos conhecimentos tradicionais de seus antepassados, mostrou-se importante a estratégia de investir na etnografia enquanto método de apreensão e compreensão da situação e da realidade da escola-comunidade em que cada professor indígena atua.

Em termos de prática curricular do curso de Licenciatura Intercultural, esse trabalho de constante aprofundamento da prática etnográfica do professor indígena vai-se adensando ao longo dos dois primeiros anos de curso, quando ele aprende

a colher dados e a sistematizar os resultados sobre o entorno da escola (quantos habitantes, recursos econômicos, naturais, quantidade de falantes das línguas indígenas por faixa etária, etc.); em contínuo, nos três últimos anos do percurso de formação, a pesquisa se transforma em projeto de intervenção na realidade, definido a partir da coleta dos dados e da sua sistematização.

Durante todas as etapas de desenvolvimento da pesquisa o professor indígena tem de ter a aquiescência formal da direção da escola e da comunidade e, além disso, tem de envolver seus alunos como co-participes de suas atividades de formação. Ou seja, ele aprende e ensina ao mesmo tempo. Dessa mesma estratégia de observação-atuante o cursista da Licenciatura Intercultural tira o problema que irá conduzir as atividades de seu Estágio Curricular Supervisionado e o objeto do seu Trabalho de Conclusão de Curso.

O importante nesse processo é remarcar que as atividades curriculares de formação pela pesquisa realizadas pelos cursistas da Licenciatura Intercultural influenciam de forma direta as atividades da escola e da própria comunidade em que eles atuam, uma vez que para realizá-las o professor indígena tem de não apenas ter a aquiescência formal dos membros da aldeia, mas também promover a participação direta de seus alunos nas diferentes etapas de desenvolvimento de seu projeto de estudos e pesquisa-participativa, em atividades que vão desde a apresentação do projeto à comunidade, à coleta de dados diretos e indiretos, à programação e realização de atividades diversas etc.

A interculturalidade se consubstancia, nesse caso, em estratégia de contextualização da aprendizagem e do ensino que assume a qualidade de um processo que se caracteriza como um todo orgânico que possibilita, a partir da apropriação da etnografia como ferramenta de coleta e sistematização de dados referentes à realidade local, criar condições para a análise histórica e social, portanto em perspectiva mais ampla, dos fatos observados.

Noutra dimensão, a presença ostensiva de índios no espaço da universidade, bem como da universidade no espaço das aldeias se consubstancia numa oportunidade de aprendizagem mútua, capaz de mudar o panorama tanto de um quanto de outro desses espaços. Prova disso é tanto a mudança de ares que respira a universidade Federal do Roraima hoje, onde índios de seis etnias passeiam com desenvoltura pelo *campus*, mas também as muitas atividades desenvolvidas sob a forma de projetos, que tanto agitam vez por outra as escolas e as comunidades indígenas de Roraima.

*

É no clima desse diálogo muitas vezes tenso – mas sempre possível – que a interculturalidade, mais e antes que um princípio, é uma realidade preñe de questões e problemas de toda ordem e que reclamam por luzes que somente a pesquisa (acadêmica) bem fundamentada pode levantar as causas e apontar, senão possibilidades, pelo menos trilhas a seguir ou mesmo meras sugestões para o seu enfrentamento.

A essa altura, a título de balanço, creio poder afirmar que o ponto mais positivo e o mais negativo da proposta de formação de base intercultural do curso de LI do Insikiran derivam de um mesmo ponto: do excesso de peso conferido à etnografia na formação do professor indígena. Afinal, se do excesso de etnografia deriva não apenas a quantidade e a qualidade da informação e dos dados colhidos sobre aspectos diversos da vida cultural das comunidades indígenas, mas também a participação ativa dos professores indígenas em diferentes esferas da realidade da comunidade em que atua, dele também resulta a baixa qualidade da análise dos dados e a hipertrofia da importância do professor como agente da comunidade.

A constatação desse estado de coisas faz parecer óbvia a ausência de equilíbrio ou mesmo expõe o desbalanceamento, para usar de uma metáfora de borracharia, no que tange à necessidade real de a juventude indígena se apropriar de sistemas culturais diversos, mas não radicalmente divergentes entre si, a ponto de se recusarem e excluírem mutuamente.

De sorte que resulta disso uma situação em que a interculturalidade mais que um princípio ou uma noção, é uma componente da realidade. E, para nossa miséria, temos de constatar que, em geral, temos enfrentado dificuldades para lidar com a realidade que nos cerca e cerceia, haja vista que por vezes temos a mania de importar modelos de análise que pouco se adequam e por isso pouco se prestam ao exame equilibrado de nossa realidade – o que se dirá , então, para o seu desenvolvimento.

E, para finalizar, fica aqui, se não uma grande esperança – apesar de esta parecer ser realmente a última que morre – pelo menos o afã de que nós, brasileiros, índios e não-índios, enfim, todos aqueles brasileiros interessados nessa questão, possamos avançar e aprender mais e sempre uns com os outros. Talvez assim tudo venha mesmo a valer a pena. E se assim for, com certeza, ao cabo, nossos espíritos terão mutuamente se engrandecido.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. *Manifesto antropófago*. https://pib.socioambiental.org/files/manifesto_antropofago.pdf. Acesso: 08 de setembro 2019.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista. *Estudos afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 15-33, 2002. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X_20020001_00002&lng=en&nrm=iso>]. Acesso: 15 de maio 2018.

COLLET, C. L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Barra do Bugres, v. 2, n. 1, p. 173-188, 2003.

HOLANDA, S. B. *Caminhos e Fronteiras*. Rio de Janeiro; José Olympio, 1957.

_____. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro; José Olympio, 1964.

SCHWARZ, R. *As ideias fora do lugar: ensaios selecionados*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

VALENTE, A. L. *Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade*. São Paulo: Moderna, 1999.