

DOSSIÊ

O CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE: TRAJETÓRIAS E CONFLITOS DESDE AMÉRICA LATINA

Resumo

O artigo apresenta uma leitura crítica sobre alguns debates relacionados ao conceito de educação intercultural na América Latina, que desde este continente mostram a origem do uso e seus desdobramentos em diferentes contextos nacionais. Dessa forma se encara a educação intercultural, não como um conceito, mas como um campo de debate pedagógico e político por uma educação e visão de mundo mais participativa e democrática. Seja desde a divulgação de um modelo multiculturalista desde os Estados Unidos e sua implementação no México e outros países, passando por uma perspectiva do debate desde o sul, incorporando não apenas as reivindicações e propostas dos povos indígenas, como também diversas perspectivas que na segunda metade do século XX influenciaram a construção deste campo de debate, até as visões mais críticas sobre as atuações da cooperação internacional, que utilizando este conceito nem sempre está falando das mesmas ideias que os movimentos sociais de base. Por último o texto compara o uso dado no Brasil ao conceito de educação escolar indígena, país no qual o debate sobre interculturalidade não foi utilizado com a mesma força conceitual e política que em outros países do continente.

Palavras-Chave: Educação Intercultural; Educação e Povos Indígenas; América Latina.

Abstract

This article presents a critical reading about some debates related to the concept of intercultural education in Latin America, which shows the origins of its development in different national contexts. In this context, intercultural education is seen not as a concept but as a field of pedagogical and political debate for a more participative and democratic education worldview. From the spread of a multiculturalist model of the United States and its implementation in Mexico and other countries to the perspective of this debate from the South, incorporating not only the claims and proposals of indigenous peoples, but also diverse perspectives that in the second half of the 20th century influenced the construction of this field of debate and even the most critical views on the performances of international cooperation where the use of this concept is not always talking about the same ideas as the basic social movements. Finally, the article compares the use given in Brazil to the concept of indigenous school education, a country in which the debate on interculturality was not used with the same conceptual and political force as in other countries of the continent.

Keywords: Intercultural Education; Education and Indigenous Peoples; Latin America.

* Professor do Curso Licenciatura Intercultural / Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena e do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF) da Universidade Federal de Roraima / UFRR.

APRESENTAÇÃO

O presente ensaio busca abordar os debates pela definição do que seja interculturalidade e implicaram num campo amplo que, questionando os modelos culturais nacionais, homogeneizantes e integradores, incorreu na ampliação do reconhecimento da diversidade social na América Latina, e no mundo, ao longo do século XX. Esta diversidade de interpretações não deixa de apresentar conflitos e contradições, algumas das quais queremos evidenciar, para mostrar a complexidade destas contendas e a necessidade de questionar as visões idealizadas deste conceito e de sua utilização.

É preciso começar esta arguição colocando como foco central a definição sobre o significado do conceito de cultura, que aparentemente é claro, mas que oculta uma série de alcances e nuances, que por serem específicos e complexos, afetam o conceito de interculturalidade. Este, não apenas se refere à uma definição conceitual, pois não é um simples conceito, é antes um campo de disputa e de conflito e que define não somente o que é cultura, mas o que vem a ser a própria humanidade.

Para explicar este ponto de vista recorrerei à uma contextualização histórica crítica sobre o uso do conceito de cultura nos debates de educação intercultural latino-americana, colocando em foco de análise o conceito de cultura implícito nos debates sobre educação intercultural voltada para povos indígenas na América Latina.

Em primeiro lugar, se faz necessário reconhecer que este é um campo que envolve diversas perspectivas teóricas, filosóficas, políticas e ideológicas, as quais estão em processo de construção e em um debate permanente. Considerar as vivências e definições sobre cultura em cada país, cada região, nos ajudam a compreender a polissemia de sentidos em torno do campo de debate acerca interculturalidade e cultura. Tratar da cultura não é tratar de um campo neutro e idealizado, pois pesam sobre ela os processos sociais e históricos vividos pelos povos indígenas no contexto da formação dos Estados Nacionais e de como estes foram vistos e classificados, assim como as políticas públicas à eles destinadas.

OS DEBATES SOBRE INTERCULTURALIDADE NA AMÉRICA LATINA

Para esboçar esta análise seguirei principalmente as ideias de dois autores contemporâneos, Luiz Enrique Lopez e Jorge Gasché Suess enfocando, inclusive, o confronto de ideias que se desprende de seus textos. Ambos ressaltam a importância

de esclarecer os conceitos de cultura e interculturalidade e o de buscar respostas frente aos desafios teóricos e práticos da educação escolar para povos indígenas.

Em uma primeira aproximação ao tema, cabe ressaltar a diferença já bem explorada entre o conceito de “multiculturalismo”, perspectiva, tradição liberal e anglo-saxã, e as vertentes da “interculturalidade” surgidas desde América Latina. Assim como as diferenças que se dão entre a “interculturalidade” na perspectiva da América Latina e dos países latinos da Europa, tais como: Portugal, Espanha, França e Itália. Países nos quais o dilema da interculturalidade é utilizado para pensar os desafios da “integração” da população imigrante que chega de outros países, especialmente de África e das Américas. Por sua vez, na América Latina o debate de interculturalidade, associa-se aos povos indígenas, os quais não são populações estrangeiras, mas uma população originária que habitava o continente antes do processo de colonização e da posterior formação dos atuais Estados Nacionais. Esta diferença de perspectiva é muito interessante para compreender os diferentes campos de significados e de aplicação prática.

É interessante ressaltar que no debate político sobre interculturalidade nos países latino-americanos não se utiliza tanto este conceito em relação aos imigrantes europeus (alemães, italianos, ex-yugoslávia, espanhóis, portugueses, etc.), os quais ocuparam importantes regiões em situação de colonos convidados pelos governos, desde o Chile até o México, durante o século XX. Da mesma forma, não se utiliza com a mesma intensidade o “dilema da interculturalidade” para tratar das diferenças linguísticas culturais internas aos países europeus com a mesma intensidade que se utiliza para com os imigrantes estrangeiros. Sem dúvidas a “integração” do migrante é um dilema muito mais amplo que a integração interna das diferenças, a qual não necessariamente é vista como um problema, apesar das ideias de separatismos regionais e culturais que rondam a Europa, em países como Espanha e o Leste Europeu.

Em uma segunda aproximação ao tema, é importante ressaltar que os debates sobre interculturalidade surgiram para fazer referência às políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas. Isto no contexto das políticas indigenistas, as quais tratam os povos indígenas, desde a formação dos Estados nacionais, como um problema. É comum na América Latina o enunciado do “problema indígena”, para se referir aos povos indígenas, como se estes povos fossem um elemento que desafina na pretensa harmonia defendida pelas elites hegemônicas na construção dos Estados Nacionais. Nesse sentido há uma pretensa ação civilizadora, tanto na formação do Estado, como no controle dos territórios e das populações indígenas (LIMA; CARVALHO, 2018).

Se nos voltarmos, mais especificamente, para as primeiras experiências de educação dos povos indígenas, a partir dos nacionalismos que as presidiram, veremos ao mesmo tempo variação e heterogeneidade ao longo do tempo e do espaço, bem como a recorrência de alguns eixos. Dentre estes, vale mencionar a ideia de educação como uma pedagogia da civilização, em que o aprendizado da língua “nacional” tem função fundamental; e a da conversão dos indígenas a trabalhadores (essencialmente) rurais dotados das técnicas de agricultura para os homens, e de produção para o âmbito doméstico (de roupas – no Brasil, o corte e costura –, de trabalho para casas de regionais ou mesmo de agentes governamentais), para as mulheres (LIMA; CARVALHO, p.10).

Nesse sentido ocorreu uma politização da cultura, primeiro desde o Estado, que impôs um modelo de sociedade, língua e cultura, como depois pelas resistências a estes modelos (LIMA; CARVALHO, 2018).

Luís Enrique Lopez (2009) nos mostrou como o debate sobre interculturalidade gira em torno do conceito de cultura. Essa perspectiva ajuda a compreender diferentes momentos históricos nos debates sobre educação para povos indígenas. Ainda o uso dado aos conceitos responde a certas tradições acadêmicas, históricas e políticas em países determinados, mas que se expandiram na América Latina, seja como políticas de Estado, ações de Organizações Não Governamentais (ONGs), pela cooperação internacional, pela ação de igrejas e suas missões evangelizadoras, mas também pela participação dos próprios indígenas, por meio de suas ações comunitárias ou de suas organizações de representação social e sua articulação internacional.

Nessa perspectiva Lopez (2009) identificou três momentos na América Latina nos quais pode-se verificar claramente um uso conceitual e político diverso do conceito de cultura, como fossem três modelos culturais. Primeiramente, quando surgiu o conceito de *Educação Bilingue* (EB), na perspectiva de um modelo de *biculturalismo*. Primeiro nos Estados Unidos, a partir do reconhecimento dos direitos civis da população afroamericana e posteriormente da população hispânica. Nesse sentido a perspectiva bicultural tinha como suposto que uma pessoa poderia recorrer a aspectos de culturas diferentes, podendo separá-los clara e voluntariamente (LOPEZ, 2009, p.135). Assim, um operário que mora em certo bairro estadunidense, poderia ir trabalhar em um bairro diferente do dele e se comportar adequadamente.

A partir de tal orientação, na primeira metade do século XX, estas ideias se expandiram para o México e logo para outros países latino-americanos. Na sua expansão teve grande importância a ação evangelizadora promovida por missões cristãs desde os Estados Unidos, influenciando governos e políticas na América Latina, em especial o Instituto Linguístico de Verão (SIL), o qual promovia uma perspectiva “assimilacionista” ou “integracionista”, que entende a estas populações

como algo externo ao Estado e a sociedade, o qual deve ser assimilado, incluído, envolvido.

A ação evangelizadora trazia, assim, uma perspectiva teórica que dava sustento a uma ação política a partir de um Modelo de Educação Bilíngue de transição. O que na prática significava que os povos indígenas eram estimulados a deixar de ser o que eram, para se adequar ao modelo unitário e excludente do Estado Nacional Moderno, cuja ideologia prega que a um Estado corresponde: uma nação, uma lei, uma língua, um território. Esta visão monolítica encobre uma diversidade pré-existente e que continua nos dias atuais, sobre a qual há um conflito político histórico que perturba a consciência da dominação colonial perpetuada pelos Estados Nacionais pós independência. Utilizava-se de conceitos como: bilinguismo subtrativo, homogeneização linguística e cultural, onde a educação bilíngue era para indígenas. Esta perspectiva alfabetizava na língua indígena, mas não com a intenção de desenvolver pensamento indígena, mas para que os estudantes pudessem conhecer os símbolos nacionais e, para que, num segundo momento, fosse usada maciçamente a língua nacional dominante como língua de poder e legitimidade na escola (LOPEZ, 2009).

Esta perspectiva centrava sua atenção em aspectos visíveis da cultura, como a língua e outros aspectos folclorizados, e separava sociedade de cultura, como se a cultura tivesse razão própria fora da sociedade que a vive. Esta ênfase em aspectos “materiais” da cultura e na exacerbação da língua, levaram a uma predominância do idioma nos discursos hegemônicos. Usava-se a língua indígena para alfabetizar e assim “integrar” ao sistema hegemônico, o bilinguismo era apenas uma fase de transição, para depois passar a dominar os conhecimentos nacionais, deixando de lado os conhecimentos indígenas.

Já a partir dos anos de 1960 e 70, vão surgir novos debates que buscaram revisar o conceito de cultura e de interculturalidade. Lopez (2009) mostra que foram Mosonyi e Gonzalez, uns dos primeiros autores a tratar o conceito *intercultural* vinculado a educação na América Latina, em 1974. Reconhecendo ainda a influência das declarações de Barbados sobre direitos dos povos indígenas, as quais datam de 1971 e 1977. Esta perspectiva de interculturalidade trazia uma visão diferente, uma vez que não ressaltava a ideia de não mais “integração”, mas ao contrário, reconhecia processos de resistência e a problemática da perda de cultura — produto da ação das sociedades hegemônicas nos Estados nacionais. Surge assim a ideia de usar o bilinguismo ou o multilinguismo, como um instrumento de reconhecimento da diferença cultural (LOPEZ, 2009, p.140).

Surge então, a categoria *Educação Bilíngüe Intercultural* (EBI), a qual incorporou o conceito intercultural, porém, a centralidade ainda estava no modelo bicultural, manifesto no conceito “bilingüe”. Em certo sentido esta orientação teve uma vertente multiculturalista e tolerante, seguindo um modelo de manutenção e desenvolvimento das línguas indígenas. A perspectiva liberal do multiculturalismo, promovia o reconhecimento da diversidade, mas não tratava participação e articulação mais profunda entre os sujeitos históricos. Então, ao mesmo tempo em que reconhece o diferente o rotulava e o discriminava.

Neste ponto quero fazer um adendo aqui para me referir a um debate antropológico relativo a como foi mudando a centralidade do conceito de “aculturação” para o de “relações sociais” nos estudos sobre povos indígenas no Brasil, fazendo desse modo um paralelo com a mudança do modelo bicultural para o intercultural.

Roberto Cardoso de Oliveira (1964) propôs o conceito de “fricção interétnica”, que questionava a perspectiva integracionista (RIBEIRO, 1996), por considerar que esta centralizava sua reflexão a partir da dimensão material da vida e da cultura. Esta perspectiva de Cardoso nos ajuda a entender a mudança no próprio conceito de educação intercultural, o qual vai mudar sua centralidade desde uma dimensão material da cultura, desde os aspectos aparentes da cultura, como língua ou práticas sociais, para uma perspectiva em que as relações sociais se tornam a base para compreender a cultura. Questionando, dessa forma o conceito de “aculturação”, o qual era visto como perda de cultura. Esta perspectiva que foca nas relações sociais questiona que não é a cultura que determina as relações sociais, mas ao contrário, as relações sociais construídas historicamente são as que vão explicar a cultura dos povos.

Na perspectiva de Darcy Ribeiro, o debate em foco nos leva a ver como no contexto teórico de sua época, ele formulou a ideia de que as populações indígenas enfrentavam “fases de integração” à sociedade nacional. Classificando-as desde as mais distantes (isoladas) até as já praticamente “integradas” ou “aculturadas”.

Em contraste, Roberto Cardoso de Oliveira propôs colocar o foco da análise nos processos de relação entre sociedade nacional e povos indígenas e não tanto nos elementos culturais aparentes, os quais levam a perspectiva de perda de cultura, e sim, propõe focar os estudos nas relações sociais históricas, as quais foram desfavoráveis aos povos indígenas. Foi nesta perspectiva que cunhou o conceito de “fricção interétnica” (OLIVEIRA, 1964), como analogia ao conceito de “luta de classes”, para se compreender a relação de imposição hierárquica da sociedade

nacional sobre os povos indígenas. Mesmo que posteriormente Oliveira tenha revisado suas concepções, esta perspectiva teórica ressalta as relações sociais, as quais ganham preponderância na análise e compreensão dos processos sobre os elementos culturais isolados e vistos de forma atemporal.

Esta mesma crítica foi levada ao conceito de “aculturação”. Nos anos 50 foram antropólogos que cunharam este conceito, com a ideia de que ocorriam “processos de aculturação” quando as culturas entravam em contato. Ao serem realizados estudos nesta perspectiva, houve uma avanço na época, pois se passa de uma visão teórica que considerava as comunidades de forma estática, para buscar compreender os “processos”, assim também se colocava em foco a troca de cultura, rompendo a ideia de que a cultura fosse estática e apenas resultante de processos internos. Contudo este conceito mantém um problema de significado, pois ao ampliarem-se os estudos sobre as populações indígenas foi constatado maciçamente que estas “perderam culturas” diante das sociedades nacionais. Dessa forma o conceito ficou associado a “perda de cultura”.

Vejamus a crítica: as culturas, a estrito rigor, envolvem dimensões materiais e simbólicas, mas não são sujeitos, não tem pernas para caminhar e encontrar outras culturas. Não são as culturas as que se encontram na rua, mas são pessoas as que se relacionam, não culturas em abstrato. Assim nós temos cultura devido às relações históricas que vivemos. Não é a cultura a que determina o tipo de relações que mantemos com outras pessoas. São as relações que nos ajudam a explicar a cultura que vivemos.

Neste sentido uma vertente importante dos estudos antropológicos passaram a focar os processos e situações históricas vividas pelos grupos humanos, colocando,

[...] em primeiro plano, uma descrição comparativa dos atores sociais e uma análise das formas de articulação que os reúne dentro de uma configuração social marcada pela desigualdade e assimetria de poder, pela capacidade diferenciada dos atores copresentes em interferir ou alterar a sua própria localização e os direitos dela advindos. (OLIVEIRA, 2016, p.33).

Nesta perspectiva, o conceito de “situação histórica” oferece uma alternativa a estudos que, centrados apenas em aspectos pretensamente culturais, reduzem a vida social e a cultura. Assim os processos políticos e as relações intersociais tornam-se um foco importante de análise das intersubjetividades, vendo na cultura um dinamismo que acompanha as complexas relações entre os grupos humanos. É neste sentido que a cultura não se “perde”, mas se transforma, se atualiza e não é algo estático que fica preso a um passado idealizado.

Neste mesmo sentido López (2019) ressaltou o fato de que somente a partir dos anos 1990, se amplia o debate da interculturalidade para uma perspectiva do pluralismo cultural, do reconhecimento de que essa diversidade implica um valor positivo para com a sociedade, surgindo assim um Modelo de Educação Bilingue de enriquecimento, que poderia ser melhor expressado no conceito *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB).

Assim, a dimensão das relações entre sociedades ganha centralidade em relação ao elemento cultural. Não que se trate de desmerecer a cultura ou as línguas dos povos indígenas. O que acontece é que o conceito de cultura gradualmente deixa de ser associado apenas ao uso das línguas ou vestimentas “tradicionais”, para tratar em primeiro lugar sobre as pessoas, que são as portadoras de cultura. Ao fim e ao cabo, a cultura não vem caminhando sozinha. A Cultura vem junto a pessoas. Neste sentido ao sobressair o conceito de interculturalidade sobre o de bilinguismo, se assumiu então, uma perspectiva em que as relações entre sociedades ganham maior força, ficando a elas subordinadas os elementos da cultura (LOPEZ, 2019).

Aos poucos muitos deixaram de usar o conceito “bilíngue”, pois hoje em dia se reconhece que as pessoas podem lidar com muitas línguas, especialmente em situações de multilinguismo. Nesse aspecto rompe-se o modelo bicultural, no qual se pensa que as pessoas podem lidar apenas com duas culturas, de forma separada. Hoje sabemos e compreendemos que podemos lidar abertamente com muitas culturas e línguas, de forma aberta, crítica e dinâmica. Sabemos ainda que podemos combinar diferentes elementos culturais, pois estes não são estáticos e podem permanentemente se reinventar e se atualizar no mundo.

Inclusive surgiram na América Latina propostas como: interculturalidade para todos. O que não deixa de ser instigante, mas tendo o devido cuidado de que se se define uma única política ou ação intercultural para todos, novamente se mata a diversidade e a dimensão social implícita no conceito. Deve ser até discutida a diversidade para todos, mas não a mesma, e sim uma apropriada para cada realidade social e histórica e uma que não reproduza os desequilíbrios sociais e legitime a dominação colonial sobre a diversidade minorizada.

Paralelo a este debate na América Latina, que López (2019) vai contextualizando em diversos países, nos interessa ressaltar como as particularidades regionais também aportaram com sutilezas e divergências teóricas a construção deste campo de questionamento. Por exemplo, na Nicarágua, nas regiões autónomas do Atlântico, os debates por cidadania e interculturalidade estão muito associados às reivindicações históricas por “autonomia” administrativa regional desta parte do país.

López ressalta, também, como na Colômbia o conceito de educação intercultural não tem sido muito utilizado, no contexto teórico e político dos intelectuais colombianos, os quais preferiram inspirar-se no conceito de etnodesenvolvimento, de Rodolfo Stavenhagen (1984), do México. Dessa forma análoga ao conceito de etnodesenvolvimento, foi cunhado o conceito de “etnoeducação” para se referir aos projetos educativos da população afrocolombiana e indígena. Conceito que ressalta a necessidade de reconhecimento das visões de mundo particulares, para a partir delas construir processos próprios de socialização e escolarização. Isto nos ajuda a compreender as sutis diferenças existentes entre estes conceitos.

Para López (2019) diversos outros elementos históricos contribuíram para complexificar o debate sobre educação intercultural, devido a diversas influências e embates conceituais desenvolvidos na América Latina. Dentre outros o autor ressalta: a argumentação sobre diglosia e conflitos linguísticos; a crítica a glotofagia linguística, cultural e política do Estado; a etnofagia estatal, que impõe línguas e concepções, ampliando o colonialismo em sua dimensão linguística, contra as quais surgiram contrapropostas de uso das línguas como instrumentos de resistência política; a teologia da libertação; as lutas revolucionárias da segunda metade do século XX; as lutas contra as ditaduras militares na América do Sul, as quais se estendem entre as décadas de 60, 70 e 80, embora tenhamos dificuldades hoje em dia para enxergar o que realmente seja esta democracia liberal formal; assim como contribuições que surgiram no Brasil, como o conceito de Educação Popular de Paulo Freire e os trabalhos de Nietta Monte sobre autoria e agência indígena.

Outras contribuições podem ser vistas desde o Movimento Zapatista do México, a partir de seus caracóis autonômicos em Chiapas (municípios autônomos) que levantou um questionamento sobre o exercício egoísta do poder nas democracias capitalistas neoliberais, colocando a necessidade de que deviam ser revisados os fundamentos da relação entre Estado e Povos Indígenas. Neste sentido devem ser vistas as propostas educativas zapatistas, em perspectiva de autonomia política perante o Estado, as quais rejeitam a ação estatal. Ainda existem os autônomos dos autônomos, os quais não se alinham com os zapatistas e também rejeitam a interferência do Estado mexicano nas ações educativas. Isto nos mostra que existem diversas nuances que os debates sobre interculturalidade precisam discutir e pensar. A necessidade de respeitar as decisões das bases e o lema de mandar obedecendo, são exemplos de como o debate por conceitos não pode ser simplista e, ainda, pode contribuir para ampliar os espaços de participação na democracia.

Neste mesmo sentido as propostas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil, o MST, colocam novas contribuições para pensar uma educação popular que contribua com a formação de jovens situados em um contexto social específico de lutas pela terra e contra a apropriação da terra por parte do latifúndio e dos grandes coronéis ou das grandes empresas que controlam o mercado de sementes, discutindo assim propostas alternativas de desenvolvimento social, as quais não partem das premissas individualistas do lucro, da apropriação do trabalho das massas camponesas e dos grandes monocultivos como único modelo de desenvolvimento social. Mas onde os assentamentos de reforma agrária podem ter novos sentidos para a vida das pessoas e para ampliação da participação na sociedade contemporânea. Nestes assentamentos têm sido construídas interessantes propostas pedagógicas voltadas para pensar a natureza e a agricultura familiar, como alternativa de desenvolvimento humano (CAMINI, 2009).

Da Bolívia e do México surgiram importantes contribuições para ampliação dos debates de educação intercultural. Surgiu o reconhecimento de um Estado Plurinacional, Pluricultural, no qual podem sim ser reconhecidos o plurilinguismo e a diversidade de territórios indígenas, sem que isso afete a integridade do Estado Nacional, o que contribuiu para um questionamento de teorias clássicas que buscam explicar o Estado Nacional Moderno como aquele formado por “uma” nação, “uma” língua e um “único” conceito de território. A pluralidade de reconhecimentos amplia os horizontes da vivência/experiência na sociedade e amplia os alcances do conceito de cidadania de forma positiva. Esta diversidade não é um empecilho para a unidade do Estado.

Neste mesmo sentido Maria Bertely, desde o México, junto de uma equipe de pesquisadores com olhares diversos sobre o tema discutem como o debate por educação para os povos indígenas envolve outro sobre o conceito de cidadania, e alerta para a necessidade de se pensar sobre o contexto político econômico que vivemos, o qual privilegia o individualismo, o consumismo e uma democracia formal liberal que na prática apresenta muitas dificuldades para o real exercício de direitos reconhecidos em suas próprias formalidades jurídicas e institucionais. E ainda, que as experiências libertadoras, como as concretizadas pelo Movimento Zapatistas no México, por exemplo, podem elucidar quão complexos são estes debates (BERTELY, 2008; BERTELY e GUTIERREZ, 2008).

De outras perspectivas mais atualizadas, vemos os estudos pós-coloniais e decoloniais (MIGNOLO, 2014) que trazem uma reflexão interessante sobre a relação entre saber e poder na perpetuação da dominação colonial sobre os povos

indígenas. Contudo esta perspectiva não pode deixar de ser vista sob a crítica feita aos autores decoloniais por Silvia Rivera Cusicanqui, quem destaca como um discurso anticolonial deve ter, também, uma prática anticolonial (CUSICANQUI, 2006). Assim questiona posturas das elites intelectuais dos países latino-americanos, que adotando um multiculturalismo liberal formalista, ornamental e simbólico, com fórmulas como “etno-turismo” e “eco-turismo”, teatralizam a condição originária, a qual fica ancorada em um passado idealizado, suplantando assim aos sujeitos indígenas reais, que usam suas línguas e culturas como instrumento de resistência política, mesmo no seio dos conflitos e contradições do mercado, do Estado e dos sindicatos (CUSICANQUI, 2006, p.12).

Czarny (2012) argumenta que as perspectivas interculturais quando adotadas pelos Estados, tinham uma “base compensatória”, ou seja, com o afã de “compensar” o que se via como um problema — situado na cultura dos povos indígenas — que não permitirá sua “integração” à sociedade nacional denominada mestiça” (CZARNY, 2012, p.29). Dessa forma as ações educativas voltadas para os povos indígenas eram formuladas como um problema público e não como um assunto relativo ao exercício de direitos. A autora passa a separar o que seria um interculturalismo funcional de um crítico, estando o primeiro interessado na homogeneização promovida a partir do Estado, enquanto o segundo, busca uma perspectiva para identificar a base do conflito em questão, questionando as bases liberais do Estado.

A partir destas diversas visões a autora ressalta que predominam duas perspectivas, que embora comportem aspectos diferentes não são excludentes uma da outra: “a) a interculturalidade como visão e perspectiva para reformular cidadanias; b) a interculturalidade como caminho para o reconhecimento de epistemes diversos” (CZARNY, 2012, p.32).

Ainda outras perspectivas podem ser identificadas desde os próprios povos indígenas, os quais podem ter visões diferentes dos pesquisadores e acadêmicos, uma vez que vivenciam na vida cotidiana a pressão das políticas dos Estados e buscam se adaptar a estas, em diversos contextos de vida e sobrevivência. Desde essa outra perspectiva estes debates contém um componente político nem sempre fácil de compreender. Posições estas, como Gasché (2008) nos lembra, que não podem ser idealizadas, pois diversas contradições atravessam tanto os povos e professores indígenas, assim como também os investigadores e instituições de formação superior.

Em outro sentido, mas também, em perspectiva crítica, Jorge Gasché (2010) retoma o debate sobre educação intercultural para povos indígenas, questionando uma visão idealizada de educação intercultural, que se encobre sob um discurso ético, que

se pretende político, e pelo predomínio de um discurso técnico-pedagógico, a partir do qual se reproduz uma perspectiva dominante para tratar da educação intercultural para povos indígenas. Segundo Gasché estes discursos predominam no contexto da Cooperação Internacional, da Unicef, da Unesco e dos Ministérios de Educação na América Latina, assim como de diversos intelectuais que discutem o tema. Estes discursos sustentam-se em conceitos como “revalorização da cultura indígena”, o “fortalecimento da identidade”, o “respeito da diversidade”, a “tolerância do outro diferente”, a “igualdade do trato mútuo” e a “igualdade entre os seres humanos” (GASCHÉ, 2010, p.113).

O discurso técnico-pedagógico, baseado principalmente no construtivismo piagetiano, visa melhorar o nível educacional das populações indígenas, desenvolvendo competências e habilidades na criança por meio de técnicas pedagógicas supostamente bem-sucedidas e, portanto, dadas principalmente aos professores: jogos, instrumentos motivacionais e processos construtivos calibrados e, quero dizer, de acordo com as “fases de desenvolvimento” da criança e que apelam à sua autonomia, mas sem articulação, nem com a situação política de dominação sociocultural e linguística, nem com o processo formativo pré-escolar da criança e as habilidades necessárias para a vida social e produtiva na sociedade indígena (GASCHÉ, 2010, p.113).

Como vemos, Gasché entende que todo este aparato discursivo da Educação Intercultural Bilingue trata as sociedades indígenas de forma genérica e abstrata, não reconhece que os povos indígenas são sociedades que, em diversos sentidos, são diferentes da sociedade nacional, histórica e culturalmente (GASCHÉ, 2010, p.114). Esta perspectiva também separa a cultura da sociedade, e separa também a sociedade do contexto histórico e espacial, ou seja do mundo. Esta crítica de Gasché é relevante, uma vez que vemos em muitas propostas de educação intercultural, sustentadas hoje pelos Ministérios da Educação no continente latino-americano, a reivindicação de valores sociais, econômicos e políticos, assim como de racionalidades “universais”. No entanto, esta perspectiva é criticada, pois manifesta uma cegueira frente às alteridades socioculturais e subjetivas (GASCHÉ, 2010, p.114).

Isto é manifesto quando os Ministérios ou as Secretarias Estaduais de Educação na Amazônia reconhecem a diversidade dos povos indígenas, mas empurram modelos de Projetos Políticos Pedagógicos ou estruturas curriculares, as quais devem se submeter às Bases Curriculares Nacionais sem nenhum questionamento. O espaço para o próprio está na seção “diversificada”, que oscila entre 25 e 40%, estando o restante submetido às Bases Nacionais Comuns Curriculares. Dessa forma ocorre o que Arroyo (2011) explica como uma exclusão dos sujeitos históricos e de seus conhecimentos. Isto no caso dos povos indígenas é evidente.

Gasché (2010) aponta como principal defeito da pedagogia intercultural dominante o fato de ter uma concepção puramente verbal da cultura e do conhecimento indígena. Esta visão separa o que se fala da cultura, do fazer da cultura, da prática, onde a cultura se expressa em plenitude. Fala-se da cultura, mas esta não se vive na escola (GASCHÉ, 2010, p.117). Alguns professores indígenas ainda caem nesta armadilha e falam em “valorizar a cultura”, mas não promovem uma integração com a vida social da comunidade, onde esta faz sentido, vira apenas um instrumento discursivo que reproduz a dominação ideológica do sistema escolar sobre os povos indígenas.

Em Roraima, lugar desde onde escrevo estas linhas, é comum ver escolas indígenas onde há pelo menos vinte anos escuto sobre a necessidade de valorizar as línguas indígenas, mas onde as pessoas que falam isso não conseguiram reverter a desvalorização das línguas nas próprias comunidades. E onde nem eles mesmos passaram a falar as línguas indígenas que a geração de pais e avós deliberadamente não ensinaram, como uma estratégia de invisibilização frente ao preconceito e a exclusão cultural que enfrentavam nas escolas e no contexto regional. Isto é relevante pois o problema da perda das línguas indígenas não pode ser entendido apenas como um problema de descrição gramatical e estudo de línguas. Mas deve ter uma visão sociolinguística que compreenda o sentido social do uso das mesmas.

Para superar esta situação, Gasché e um grupo de pesquisadores na América Latina desenvolvem uma proposta chamada de Método Indutivo Intercultural (GASCHÉ, 2008). Esta proposta que surgiu no diálogo entre pesquisadores e professores indígenas e não indígenas, na Amazônia peruana, foi ao México e desde lá tem se expandido, inclusive ao Brasil.

Esta perspectiva se denominou de Método Indutivo Intercultural, por contar com um referencial teórico e metodológico, baseado em uma concepção sintática de cultura, que explica que os povos indígenas vivem uma dupla integração da cultura. Em primeiro lugar a cultura é vista como integrada entre suas partes internas (língua, religião, cosmovisão, matemática, filosofia, biologia, práticas sociais, etc.), sendo que ela não pode ser vista fragmentada e nem folclorizada ou como algo do passado. Em segundo lugar, há uma integração entre a sociedade e a natureza, a qual se manifesta através das atividades sociais das comunidades. Nesse sentido sociedade e natureza formam uma unidade indissolúvel, e a cultura se expressa nas atividades sociais. A cultura não é apenas o resultado das atividades sociais, mas sua plenitude se expressa quando são vivenciadas as atividades sobre o mundo (GASCHÉ, 2008). Para

formular esta proposta Gasché articulou os fundamentos da Teoria da Atividade de Vygotsky e seus seguidores, trazendo-a para o contexto das sociedades da floresta amazônica.

Nesta perspectiva, a União de Maestros por Uma Nova Educação no México (UNEM), em parceria com pesquisadores que estudam esta linha de trabalho, desenvolveram uma proposta de modelo curricular para a escola indígena, a qual parte da realidade empírica das comunidades, a partir de uma articulação e contraste com os conhecimentos acumulados pela humanidade. Construindo assim uma proposta de educação intercultural desde a perspectiva dos povos indígenas (BERTELY; UNEM, 2009).

Esta proposta evidencia um posicionamento político para discutir os currículos das escolas indígenas, os quais expressam uma leitura crítica daquelas propostas das Secretarias Federais, Estaduais e Municipais de educação escolar indígena.

A este respeito Sartorello ressalta a existência de dois polos de interpretação da interculturalidade e da educação intercultural:

a) Um, que vá desde cima para baixo, que resulta ser funcional ao modelo de Estado-nação neoliberal já que, seguindo a tradição do multiculturalismo anglo-saxão, concebe as políticas interculturais como mecanismos assistenciais que contribuem ao processo de integração — subordinada — dos grupos tradicionalmente excluídos das políticas públicas (entre eles os povos indígenas); b) outro, cuja direção vá desde baixo para cima, que parte de uma crítica ao sistema neoliberal hegemônico e que, desde uma visão altermundista, considera que a interculturalidade em geral e a educação intercultural bilíngue, no específico, são um direito e um meio de conseguir a reprodução das culturas indígenas, assim como uma estratégia de seus movimentos e organizações para ter o controle sobre a educação que se ensina nas escolas onde se formam seus filhos” (SARTORELLO, 2016, pp.113-114).

Neste sentido defende que esta proposta educativa da UNEM contribui com uma visão crítica de interculturalidade que reivindica novas formas de democracia e cidadania, mais participativa e inclusiva, a qual não fica restrita a uma dimensão apenas pedagógica, mas levanta uma problematização política da educação (SARTORELLO, 2016, p.115).

Nestas linhas revisamos diversas ideais, que indo e voltando nos mostram diversas perspectivas sobre a interculturalidade. No entanto, ainda nos falta elucidar como estas ideias são vistas desde o Brasil.

A MODO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE OCORRE NO BRASIL?

No Brasil, do meu ponto de vista, não ocorreram debates tão acalorados sobre educação intercultural, como nos países andinos ou centro-americanos. A terminologia de educação “intercultural” aparece nas reivindicações indígenas e em documentos oficiais do MEC, mas não com uma centralidade explícita, como em outros países.

No Brasil desde o próprio movimento indígena, nos anos 90, surgiu a proposta de defender uma *educação específica e diferenciada*, a qual foi abraçada pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas / RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), tendo como base o reconhecimento dos direitos indígenas na constituição de 1988. Embora este conceito de “educação específica e diferenciada” tenha virado um jargão, expressava o desejo de que o trabalho das escolas indígenas não poderia ser o mesmo do aplicado nas escolas urbanas brasileiras. Os povos e Organizações indígenas reivindicavam um atendimento “diferenciado” a este respeito. Contudo, esta expressão não explica as especificidades e diferenças, ficando genérica e, por vezes, vazia nos discursos e documentos oficiais.

Porém, a categoria que vem sendo usada de forma majoritária no Brasil é a de “*educação escolar indígena*”. Em 1999 foi criada a categoria de *escola indígena*, no entanto, a definiu como aquela localizada em terra indígena, onde predomina uma antiga ideia de que os indígenas vivem no meio do mato. Isto impede, por exemplo, que possa ser criada uma escola indígena no contexto urbano, onde as estatísticas mostram uma grande população indígena no Brasil contemporâneo. Dessa forma o Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, através de uma resolução, resolveu:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (CNE. Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.).

Apesar de que esta categoria é dominada pelo conceito “escola”, talvez seja mais honesto em sua função ideológica, do que aqueles discursos de educação intercultural que mascaram a realidade e buscam perpetuar os discursos hegemônicos escondidos sobre discursos eticamente corretos e tecnicamente pedagógicos. De qualquer forma esta resolução garantiu que os processos escolares indígenas pudessem estar baseados

nas práticas sociais de cada povo e que suas propostas curriculares e funcionamento fossem validados nestes contextos sociais, respeitando assim os anseios dos povos e comunidades.

Apesar de que no Brasil a crítica política na educação possui uma vertente poderosa na perspectiva da pedagogia do oprimido de Paulo Freire (1987) e seus seguidores, na atualidade há diversas problemáticas que precisam ser aprofundadas e problematizadas.

Quero ressaltar dois autores que debatem em perspectiva crítica a educação escolar indígena no Brasil e que podem nos ajudar a fazer um contraponto com os debates sobre educação intercultural na América Latina.

O primeiro é D'Angelis (2012) quem questiona como os debates sobre educação escolar indígena muitas vezes se confundem, pois em discursos de professores indígenas se discute autonomia da escola indígena, embora a escola, inserida em um sistema escolar financiado e sustentado pelo Estado, carece na verdade de autonomia. E onde muitas vezes as práticas dos professores indígenas reproduz os modelos de dominação cultural. Esta crítica deve ser compreendida no sentido de que não é suficiente ter um discurso crítico contra o sistema escolar, mas é necessário também buscar modelos pedagógicos e curriculares alternativos e coloca-los em prática. Para que os discursos de educação diferenciada não se esvaziem em práticas acríticas.

Desde outra perspectiva Luciano (2013), um professor do povo Baniwa, levanta uma reflexão autocrítica, ao constatar que embora as comunidades indígenas criticam muito a escola pelo impacto negativo das ações de integração nacional e de homogeneização cultural, foram as próprias comunidades que reivindicaram educação escolar, como uma forma de superar suas dificuldades socioeconômicas. A este respeito reconhece o impacto negativo das políticas integrativas e educativas para os povos indígenas na Amazônia brasileira, ao mesmo tempo que reconhece que foi no seio dessas contradições que os povos indígenas, e ele mesmo, é a pessoa que é hoje. Abrindo espaço para uma reflexão sobre a necessidade de que as comunidades indígenas, no processo de se apropriar da escola, possam definir objetivos próprios, que no contexto amazônico deveriam estar voltados para a gestão e manejo dos territórios e formas de vida próprios.

Talvez o fato de que no Brasil o debate da educação para povos indígenas, não tenha sido dominado pelo conceito de interculturalidade, pode trazer uma dupla perspectiva. Por um lado mostre a falta de uma clareza conceitual sobre os objetivos e expectativas relacionados a escola indígena, uma vez que claramente as escolas chegaram nas comunidades com projetos próprios e alheios aos anseios

das comunidades, e foram instrumento de homogeneização cultural e dominação política. Sendo hoje bem claro o impacto negativo das escolas sobre o uso das línguas indígenas nas comunidades.

Mas ao mesmo tempo, por outro lado, tem havido um esforço por se apropriar das escolas, de fazer delas uma instituição no contexto atual das comunidades indígenas. A qual por um lado representa o poder do Estado, mas por outro representa a cobrança sobre o dever e a responsabilidade do Estado. Como fosse um esforço por responsabilizar o Estado por oferecer uma educação apropriada para os povos, uma vez que a própria constituição reconhece o papel do Estado nos processos de formação escolar.

Contudo as contradições foram e são enormes e difíceis de vencer, em um contexto em que a ruptura da dominação não pode ser vista apenas como uma tarefa dos povos indígenas, aos quais no contexto da expansão capitalista no Brasil, e na Amazônia, têm sido oferecidas poucas alternativas contra a sistemática e maciça ação política e ideológica do Estado e seus agentes, que buscavam a integração e o extermínio destes povos. Esta situação veio mudar no marco jurídico relativamente há pouco tempo, com a constituição de 1988. Romper décadas e séculos de imposição colonial não é uma tarefa fácil.

Posso dizer que nós mesmos, no Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, na Universidade Federal de Roraima, explicávamos ingenuamente a interculturalidade no início de nosso trabalho, que surgiu a partir do ano 2000. Explanávamos no Projeto Político Pedagógico do Curso que a interculturalidade era um “diálogo entre culturas”. Viemos desenvolver uma perspectiva crítica com o passar do tempo e de forma dolorosa, no meio de conflitos na universidade. O que nos mostrou como as contradições de que falamos no seio da sociedade se encarnam nas práticas cotidianas de uma instituição que aparentemente estaria alheia às contradições da dominação colonial de que tanto falamos. E que essa dominação ideológica está mais perto de nós do que imaginávamos.

Existem alternativas e possibilidades, mas exigem um compromisso com a reflexão acadêmica e com os processos políticos, não de forma abstrata e distante, mas concreta e presente. Esse compromisso nos exige grandes esforços na formação de professores indígenas e sobretudo no exercício da autocrítica e da busca pela superação dos desafios do dia a dia.

Até aqui apresentamos uma leitura certamente parcial sobre o processo histórico dos debates de educação intercultural na América Latina, e dentro dela, no Brasil. Este debate não se pretende conclusivo, mas apenas tenta mostrar como o conceito

de interculturalidade é complexo e envolve um amplo campo de debate sobre o conceito de cultura, em diferentes momentos históricos e lugares específicos, assim como envolve diferentes perspectivas teóricas, pedagógicas e políticas.

Finalmente é importante destacar que estes debates, sejam de educação intercultural ou de educação escolar indígena, devem ser cuidadosos, pois não por usar estas categorias de análise automaticamente estamos rompendo com o que se busca criticar. Devendo estar atentos para que nossas práticas e debates conceituais não legitimem a dominação, revestindo velhas práticas com enfeites e miçangas, que apenas seduzem e alienam, mas não geram mudanças significativas e nem libertam aos povos e a nós mesmos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BERTELY, M.; UNEM. *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM*. Mexico: CIESAS, 2009.

BERTELY, M.; GUTIERREZ, R. Perspectivas teóricas em torno a la construcción de ciudadanías alternas. Ciudadanías interculturales, activas y solidarias frente a la crisis del modelo democrático-liberal en México. IN: ALFARO, S.; ANSIÓN, J.; TUBINO, F. (Ed.). *Ciudadanía Intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: PUCO-RIDEI, 2008.

BERTELY, M. Modelo Pedagógico para uma cidadania intercultural activa e solidaria. In: ALFARO, S.; ANSIÓN, J.; TUBINO, F. (Ed). *Ciudadanía Intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: PUCO-RIDEI, 2008.

BRASIL/MEC. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMIMNI, I. *Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CUSICANQUI, S. R. Chhixinakax utxiwa. Uma reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. IN: YAPU, M. (Comp.). *Publicación Memoria Seminario Internacional: Modernidad y Pensamiento Descolonizador*. La Paz: Fundación PIEB; IFEA; Instituto Francés de Estudios Andinos, 2006.

D'ANGELIS, W. R. *Aprisionando Sonhos. A educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASCHÉ, J. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. IN: GASCHÉ, J.; BERTELY, M.; PODESTA, R. (Coord.). *Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala, CIESAS, IIAP, 2008.

_____. De hablar de la educación intercultural a hacerla. IN: *Revista Mundo Amazónico* 1: 111-134, Universidade Nacional da colômbia, 2010. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414>. Acesso: 30 de agosto de 2019.

LIMA, A. C. S.; CARVALHO, L. F. S.. Interculturalidade(S): Das Retóricas Às Práticas. Uma Apresentação. IN: LIMA, A. C. S.; CARVALHO, L. F. S.; RIBEIRO, G. L. (org.). *Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa, 2018.

LOPEZ, L. E. Interculturalidad, educación y política em América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. IN: *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. LÓPEZ, L. E. (Ed.). Bolivia: FUNPROEIB Andes, 2009.

LUCIANO, G. J. S. *Educação para Manejo do Mundo. Entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

MIGNOLO, W. (Org.). *Interculturalidad, Descolonización del Estado y del Conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

OLIVEIRA, J. P. *O Nascimento do Brasil e Outros Ensaio*. “Pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA, R. C. *O Índio e o Mundo dos Brancos*. A situação Tukúna do Alto Solimões. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.

RIBEIRO, D. *Os Índios e a Civilização - A Integração dos Indígenas no Brasil Moderno*. Brasil, Companhia das Letras, 1996.

SARTORELLO, S. *La Co-teorización Intercultural de un modelo educativo em Chiapas, México*. Equador: Abya Yala, 2016.

STAVENHAGEN, R. Etnodesenvolvimento: Uma Dimensão Ignorada no Pensamento Desenvolvimentista. IN: *Anuario Antropológico / Separatas*. Brasília: DAN/UnB, 1984. http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas1984/anuario84_rodolfostavenhagen.pdf. Acesso: 30 de agosto de 2019.

