3. Sobre a Interculturalidade

A LDB (art. 78) ao tratar da EEI recomenda:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar **bilíngüe e intercultural aos povos indígenas**, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O documento é a demarcação de passagem da interculturalidade do estado conceitual, para o de política de Estado, no entanto, o mesmo, não explicita o que se deve entender por interculturalidade, nem como ela deve ser implementada, apenas aponta quais os objetivos alcançados, caso ela venha a acontecer. Ao longo das observações feitas e de trabalhos realizados junto aos professores que atuam nas aldeias indígenas e aos professores indígenas do município de Paragominas, a temática da interculturalidade foi se impondo como conceito a ser pensado, a partir de algumas situações: (a) professores não índios e índios não se aproximam para conversas informais ou até mesmo formais; (b) a diferenciação entre Educação Escolar Indígena e Educação Indígena não era compreendida; (c) o RCNEI não era conhecido pelos professores nem pela coordenação municipal; (d) professores não índios reclamam do calendário letivo proposto pelas lideranças indígenas.

Essas situações tinham em comum o distanciamento entre as duas categorias de professores, a interação entre ambos é visivelmente ausente¹. Dessa pouca interação entre esses grupos surgiu a indagação sobre a distância entre a política intercultural (pensada nos documentos) e as situações interculturais do cotidiano das escolas situadas nas aldeias atendidas pela prefeitura do município de Paragominas.

No presente capítulo revisaremos o conceito de interculturalidade para que o mesmo seja pensado sob a ótica de situações concretas, de modo específico nas políticas públicas voltadas para a formação de professores para as escolas

¹ Este clima refere-se ao grupo de professores que atuam na Educação Escolar Indígena do município de Paragominas em geral.

indígenas, pois à primeira vista o termo nos leva a pensar sobre interação, trocas, convivência entre culturas. Como a noção inicial pode nos enganar, faremos um sobrevôo sobre as definições de interculturalidade para depois contextualizarmos, discutir o conceito tendo em vista situações concretas como o plano de formação de professores, o magistério indígena desenvolvido pela secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará.

3.1. Os não Latino Americanos e a Interculturalidade

Fidel Tubino (2002), ao tratar de estados multiculturais e cidadão multiculturais, já se colocava a questão, não nos mesmos moldes aqui expostos, mas já percebe a necessidade de se pensar em níveis distintos, pois para ele,

La relacion entre los estados multiculturales y los ciudadanos interculturales es entonces compleja... puede haber conflictos promoviendo formas deseables de interculturalismo dentro de las instituciones estatales y al interior de los ciudadanos individuales. Creo que las teorías existentes em torno a La ciudadanía intercultural todavía no han reconocido o explorado esta tensiones potenciales (FIDEL TUBINO, 2002, p.34)

Essas tensões e o não reconhecimento das mesmas é marca deste estudo, como acima ressaltado. Retomar as diversas concepções de interculturalidade se dará com o intuito de buscar chaves capazes de, não esquecendo as tensões, entender a relação entre as concepções de interculturalidade e sua aplicabilidade em situações concretas de encontros ou desencontros entre escola e a cultura de um povo indígena. De outra forma, o texto quer problematizar o conceito a partir e na prática.

A primeira constatação oriunda da literatura acadêmica é a de que a concepção de interculturalidade tem sua origem e força na discussão sobre multiculturalismo, que por sua vez vincula-se a alguns autores que se situam no debate sobre modernidade *versus* pós-modernidade, como também sobre as consequências do processo de colonização, ou como ficou conhecido: o pós-colonialismo. Este movimento tem sua gênese na ascensão ao mundo acadêmico de intelectuais do terceiro mundo e a publicação do livro *O Orientalismo* (1978) do historiador Edward Said considerado como marco fundador. Em resumo, trata-se de um movimento amplo e transdisciplinar nas ciências humanas, que visa desconstruir a tradição clássica e autolegitimadora da “modernidade ocidental (BARBOSA, 2000).

Hall (2002) faz uma distinção entre multicultural e multiculturalismo, diferença importante de ser ressaltada, pois traz em seu bojo a idéia de interação e de justaposição, mas a marca maior de sua diferenciação está na ênfase que é dada ao aspecto político ou aos problemas oriundos da convivência entre comunidades com características culturais diversas entre si. Para ele

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua ‘identidade original...’ – ‘multiculturalismo’ é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas e multiplicidade gerados pelas sociedades múltiplas (HALL, 2002, p. 52).

Considerando o lugar de onde fala, e o fato de ser “estrangeiro em dois lugares diferentes”², o termo original não está relacionado à origem, mas ao lugar de onde se veio. Na seqüência, Hall apresenta as diversas modalidades de Multiculturalismo, indo desde o liberal ao crítico, onde dialoga com McLaren (1997), destacando questões como poder, privilégio, hierarquia das opressões e os movimentos de resistência. Esse modelo de multiculturalismo procura ser insurgente, heteroglossa e antifundacional. Ao apresentar este modelo com características não conservadoras, faz do mesmo o mais adequado, aquele capaz de se contrapor a todo o processo de negação ou de invisibilização de diversos setores das sociedades capitalistas. Essa vertente

apóia-se em um pósmodernismo de resistência que leva em conta tanto o nível macropolítico da organização estrutural da sociedade, quanto o nível micropolítico. Sob esta perspectiva, estuda o cotidiano ou situa seus objetos de estudo no cotidiano sem perder a conexão com análises macroestruturais. Assim, desencadeia debates sobre e no multiculturalismo sem ocultar as suas conexões com as relações materiais, reintegrando ou desdiferenciando o cultural e o econômico, o simbólico e o material. Além disso, para reafirmar a totalidade como categoria analítica, situa/compreende as diferenças nas contradições sociais em um contexto de opressão, dominação e exploração, assumindo uma perspectiva relacional e definindo totalidade como a possibilidade de um entendimento global ou relacional. (MCLAREN, 1997, p. 165)

Boaventura (2003) também se refere ao multiculturalismo, classificando-o em dois tipos: o reacionário e o inovador. O primeiro é identificado com o

² A última parte do livro *Díaspóra, Identidades e Mediações*, Hall apresenta sua história pessoal, sendo Jamaicano e negro vivenciou dentro da família a necessidade de negar suas raízes; não acatando tal necessidade vai para Inglaterra e lá se radica; no entanto não poderia ser “inglês”; então vivencia a experiência de não se entender jamaicano por não aceitar a possibilidade de introjetar a negação de sua etnia e nem inglês e arremata: “conheço intimamente os dois lugares, mas não pertencem a nenhum”.

colonialismo e que tem como características: admitir a existência de outras culturas apenas como inferiores, não admite a etnicidade, o particularismo da cultura branca dominante, nem a incompletude dessa cultura, uma cultura que em si mesma contém tudo o que melhor foi dito ou pensado no mundo. O segundo é,

o multiculturalismo que procura por numa equação, sem dúvida politicamente, cientificamente, intelectualmente e culturalmente complexa, mas a única que, ao meu entender, merece a pena ser um objeto de luta, esta tensão entre uma política de igualdade e uma política de diferença. Uma política que assenta em dois objetivos, que não devem colidir um com o outro, os objetivos da redistribuição social-econômica e do reconhecimento de diferença cultural.(BOAVENTURA, 2003, p.9)

Multiculturalismo pode ser identificado como um movimento de combate ao eurocentrismo e a sua capacidade de submeter e esquecer as demais culturas, tanto em termos socioeconômicos como culturais, ou seja, combater a hegemonia de um projeto colonizador opondo-se ao mesmo com a negação das características negadoras das diferenças e dos conflitos inerentes a todas as culturas.

Nessa literatura de inspiração européia que pensa a multiculturalidade, pode-se identificar, de modo geral, três acepções para o conceito de sociedade multicultural. A primeira é a existência de diversas nações históricas, com uma língua própria e uma história distinta, na mesma comunidade política. A segunda acepção é a da existência de diversas comunidades étnicas geradas pela imigração voluntária ou forçada. A caracterização de uma comunidade étnica seria as diferenças em termos de língua e/ou religião e/ou usos e costumes; apoiado nesta tendência Will Kymlicka considera que a maioria - senão todos - os Estados hoje existentes no mundo são multiculturais no sentido multinacional ou, para lhe ser fiel, poliétnico. A terceira acepção de sociedade multicultural é aquela que limita o conceito de cultura e nele abarca minorias nacionais, imigrantes; neste caso, a idéia de minoria é dependente do conceito opressão

Os autores estadunidenses Duarte & Smith (1999 apud Weller) distinguem *condição multicultural* e *multiculturalismo*. Por *condição multicultural* entendem a presença demográfica de diferentes grupos étnicos dentro de uma população, relacionando fatores adjacentes às experiências históricas de grupos específicos, crenças culturais, valores e status social dentro da sociedade geral. Já *multiculturalismo* tem relação com a forma como um indivíduo interpreta ou vê o mundo e percebe o seu lugar nele – sendo o mundo esse lugar caracterizado pela condição multicultural. Completando, o multiculturalismo refere-se a forma como

se avalia esse sentido de espaço para si próprio e para o outro e ao que se pretende fazer em resposta à condição multicultural.

Candau (2000) apresenta o pensamento de Banks, que se destaca por pensar a relação entre multiculturalismo e educação formal. O autor utiliza a expressão “Educação Intercultural” como uma necessidade de educar as pessoas para estarem em uma situação multicultural, é como se a educação multicultural fosse a educação desenvolvida em um ambiente multicultural e a educação intercultural o preparo dos estudantes para conviverem naquele espaço. O objetivo desta educação é o favorecimento de habilidades e conhecimentos para atuarem no contexto de suas culturas étnicas e no da cultura dominante.

O modelo de Educação Intercultural do estadunidense está pautado em cinco dimensões, todas interligadas e interdependentes entre si: “integração de conteúdos”, “pedagogia da equidade”, “processo de construção de conhecimento”, “redução do preconceito”, “uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos”. Esse modelo não está coadunado com a ideia de educação multicultural, pois a mesma é reducionista. Por apresentar de forma explícita a concepção de educação intercultural, e com a aplicação de suas dimensões, Banks ajuda a pensar a Educação Escolar Indígena.

À exceção de Banks, essas concepções têm em comum a perspectiva pós-colonialista, a reação contra o projeto hegemônico europeu que se fez presente ao longo do processo de invasão, possifixação desenvolvidos na África e Américas e que desencadeou toda uma gama de valores estéticos e morais. Esse processo de possifixação foi tão marcante que determinados costumes, que eram locais e que foram assimilados pelos colonizadores, passaram a ser pensados como sendo herança dos últimos.

O tema da migração³ é recorrente em todas estas propostas, ou seja, a idéia de multiculturalismo e de interculturalidade é pensada e desenvolvida em situações ou países em que a migração desencadeou uma realidade social

³ A Europa acolheu muitos imigrantes do chamado Terceiro Mundo para trabalhar na reconstrução da sociedade destruída pós Segunda Guerra. Inicialmente, particularmente na Inglaterra, predominava a idéia de que, se todos os homens são iguais, não é preciso promover nenhuma política para tal situação, mas, após conflitos raciais ocorridos, toma-se duas decisões: uma de impedir a entrada de novos imigrantes e de criar políticas compensatória buscando a integração destes imigrantes à sociedade inglesa.

diferenciada, de convivência de várias línguas, de vários hábitos e crenças religiosas em espaços nos quais a monocultura era a marca. Portanto, multiculturalismo é um cenário social que tem conseqüências no cotidiano das escolas, a forma de aprender, a linguagem do professor, os conteúdos significativos, a história.

3.2. Filosofia e a Interculturalidade

Antes de situar o sobrevôo sobre a América Latina e o Brasil sobre o conceito de interculturalidade, na perspectiva da filosofia vale trabalhar as idéias do filósofo cubano radicado na Europa, Raúl Fonet-Betancourt, mas que é especialista (sentido acadêmico) em América Latina. Ele desenvolve o que chama de Filosofia Intercultural, que tem inspiração e dialoga com a Filosofia da Libertação, de Enrique Dussel. Assume em suas reflexões o lugar do pobre, portanto das minorias no sentido citado acima, e tem a interculturalidade como ponto chave de seu pensamento, pensamento que se assemelha ao sentido dado a palavra interculturalidade no Brasil, mas, além disso e principalmente por isso, porque sua filosofia é bem demarcada:

los aspectos que caracterizan El planteamiento de la filosofía intercultural, es precisamente el de ser una filosofía contextual, esto es, un filosofar que no parte de ideas o teorías sino de lãs prácticas culturales en los distintos contextos en que vive la humanidad. De donde se sigue a su vez otra característica fuerte de la filosofía intercultural, que es justo el ejercicio de acompañamiento de procesos concretos, de esos procesos en los que cotidianamente se juega el sentido de lo que hacemos aquí y ahora, y de lo que podremos hacer mañana. Es dicho, en breve, filosofar de cotidianidades; filosofar situado, y tomando posición, en la ambivalente pluralidad de las razones cotidianas para vivir.(FOERNET-BETANCOURT, 2003, p.3)

A Filosofia e a Interculturalidade podem ser entendidas isoladamente, ou seja, um tema não depende do outro, no entanto quando o cubano mescla ambas, isto requer um olhar novo sobre elas. Por filosofia entende-se uma variedade de pensar e que se desenvolve em qualquer lugar, não havendo possibilidade de haver uma única e válida por si mesma, sem que requisite as pessoas para assim compreendê-la. Interculturalidade implica relação com o outro de uma maneira envolvente e não apenas limitada pela comunicação racional por meio de conceitos (Fonet-Betancourt, 2007). Quando une Filosofia e interculturalidade, ela representa a uma nova figura da Filosofia, desmonopolizada ou liberada do monopólio dos administradores do pensar. Ela procura abrir um espaço

compartilhado e interdiscursivo de onde se faça possível a compreensão cabal da questão da identidade de uma Filosofia e a identidade cultural de uma comunidade humana.

A expressão diálogo intercultural pode ser entendida como eixo central dessa proposta e pertinente a diferenciação feita por Dussel (2004, p. 146-147) entre diálogo multicultural e diálogo intercultural. O primeiro exige a aceitação de certos princípios procedimentais ocidentais que devem ser acatados por todos os membros da comunidade, permitindo ao mesmo tempo a diversidade valorativa cultural (ou religiosa). Politicamente isto significa aceitar o Estado liberal multicultural, sem questionar que sua estrutura, tal como se institucionaliza no presente, é a expressão da cultura ocidental e restringe a possibilidade de sobrevivência de todas as demais culturas. O diálogo intercultural, diferentemente, deve ser transversal, isto é, deve partir de outro lugar, além do mero diálogo entre os eruditos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante.

3.3. A interculturalidade decolonial

O termo interculturalidade tema do presente capítulo é tratado como sinônimo de multiculturalismo, pela quase totalidade dos autores e até se compreende esta identificação, pois em um espaço que se configura como multicultural o contato entre as culturas é um movimento inevitável. No entanto, este multiculturalismo pós-colonial recebe críticas de autores mais identificados com a realidade latino americana e que revisam o termo pensando a partir da própria realidade. Para demarcar uma necessária diferenciação em relação aos pós- coloniais, o grupo pode ser conhecido como os decoloniais. Os principais teóricos deste movimento são Catherine Walsh, Enrique Dussel, Walter Mignolo, para citar alguns

A decolonialidade é um termo cunhado tendo como foco a suplantação da idéia pós- colonial, pois esta idéia de pós é como se já estivéssemos vivendo o depois, o ultrapassado fato que não pode ser constatado considerando a realidade sócia econômica e cultural dos países das Américas do Sul e central. Formulam portanto, uma diferença entre colonialismo e colonialidade. O primeiro refere-se ao sistema imposto pelas nações européias na relação com as colônias que ficaram sob seu domínio. Sistema que firmou situações como i) a colônia sendo fornecedora de matéria prima e consumidora dos produtos produzidos pela

metrópole, ii) impossibilidade de desenvolver formas de governo próprio, ou se o tivesse estaria completamente submisso. Estas situações não correspondem às configurações dos diversos países da América Latina. Dessa maneira pós-colonialidade é um fato. A colonialidade, no entanto ainda acontece, tem relação com aspectos subjetivos, é a naturalização do ser colonizado, ou ainda, é estar colonizado e se pensar livre.

A compreensão sobre interculturalidade desenvolvida por este grupo é bastante distinta da compreensão dada pelos europeus, estadunidenses e canadenses, aponta para o que denominam de interculturalidade crítica, mas que mantém similaridades com o pensamento educacional brasileiro representado por Paulo Freire, por exemplo.

Para Walsh (2001), Interculturalidade significava

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas **em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade**; Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e *solidariedade*; Uma meta a alcançar. (apud CANDAU e OLIVEIRA, 2010, grifo meu)

No texto *Interculturalidad y colonialidad del poder* (2007), a autora minimizará o sentido de interculturalidade como relação simétrica e situará essa compreensão aos movimentos indígenas do Equador. Compreensão que tem como principal objetivo questionar a noção/ situação de poder da colonialidade e do imperialismo. Assim, o termo recebe uma conotação bastante distinta da apresentada supra, reveste-se de um cunho marcada e deliberadamente ideológico como também de projeto, reveste-se como tomada de posição frente ao papel de coadjuvante imposta pelo estado-nação e avança para o de protagonista, como apresenta a CONAIE (Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador)

El principio de interculturalidad respeta la diversidad de los pueblos y nacionalidades indígenas tanto ecuatorianos como de otros sectores sociales. Pero, al mismo tiempo, demanda la unidad de ellos en los niveles económico, social, económico y político, con la mirada vuelta hacia la transformación de las estructuras presentes [...]. (CONAIE, 1997, p. 12 apud WALSH).

Neste contexto de conflitos de concepção de nação, o movimento indígena quer que seus conhecimentos, o modo de transmiti-los e de construí-los sejam considerados legítimos e não apenas uma concessão de convivência pacífica dentro do estado, ou ainda apenas incorporação de alguns elementos locais no âmbito do currículo, somente porque não possui status de ciência nos moldes ocidentais, questionando tal status questiona também os parâmetros utilizados para consolidá-lo. Em decorrência, o movimento indígena equatoriano percebeu que a utilização do termo interculturalidade era mais estratégia do estado neoliberal como forma de incorporar as ações dos indígenas e dos **afroecuatorianos** no aparato estatal, tratando-se de sinonimização do conceito de estado multicultural, ou como assinala Mignolo,

Por eso, cuando la palabra interculturalidad la emplea el Estado en el discurso oficial, el sentido es equivalente a multiculturalidad. El Estado quiere ser *inclusivo*, reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado. Pero, en todo caso, es importante reconocer las reformas que se pueden realizar a través de las políticas de Estado. En cambio, el proyecto intercultural en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo otra cosa, está proponiendo una *transformación*. No está pidiendo el reconocimiento y la inclusión en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que está reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). Está pidiendo que se reconozca la participación de los indígenas en el Estado, la intervención en paridad y reconociendo la diferencia actual de poder; esto es la diferencia colonial y la colonialidad del poder - todavía existente - de los indígenas en la transformación del Estado y, por cierto, de la educación, la economía, la ley. (WALSH, 2002a, p. 26).

Interculturalidade pensada como encontro entre culturas, soa como discurso ingênuo e desconhecedor dos desdobramentos da vida em sociedade e da força que um conjunto de pensamentos e de práticas têm na vida das pessoas. Assim, a exploração e a aceitação da condição de subalternos, podem estar camufladas no termo interculturalidade. O movimento indígena equatoriano ressignifica o termo, dando-lhe conotação de demarcação de posição frente às políticas governamentais, trazendo à baila a categoria *poder, ou relações de poder*, suplantando a identificação de interculturalidade como contato não conflituoso, e sim como necessidade de reconhecimento da desigualdade quanto ao poder, como conclui Mignolo, exigindo necessária transformação do Estado.

Aqui também podemos detectar dois tipos de interculturalidade a da colonialidade e a decolonial, ou crítica. A primeira caracterizada pela percepção de que os subalternados não se entendem assim e acatam a possibilidade de ter seu

modo vida convivendo com os outros, com a aparência de equivalência de importância, não se percebendo protagonistas, e o estado não precisa passar por mudanças, adequações já seriam suficientes para que a mesma aconteça. No segundo modelo, acontece a necessidade de mudança na estrutura estatal, como também reivindica um status de protagonistas nas relações com o restante da sociedade, com suas diferenças sendo visibilizadas para que tenham de fato importância, pode ser entendida como

uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

A interculturalidade nos moldes do movimento decolonial sugere papel estratégico para a educação formal, pois a decolonialidade do saber, passa sem dúvida nenhuma pela escola, ainda que não dependa totalmente da mesma, considerando que esta mudança ocorreria mediante um “giro epistemológico”, suplantação do que Castro Gomes (2007, p.27) chama de epistemologia do ponto zero, que é.

ter o poder de nomear pela primeira vez o mundo; de traçar fronteiras para estabelecer quais conhecimentos são legítimos e quais são ilegítimos, definindo quais comportamentos são normais e quais são patológicos. Por isso, o ponto zero é o do começo epistemológico absoluto, mas também o do controle econômico e social sobre o mundo. Localizar-se no ponto zero equivale a ter o poder de instituir, de representar, de construir uma visão sobre o mundo social e natural reconhecida como legítima e autorizada pelo Estado. Trata-se de uma representação na qual os "varões ilustrados" se definem a si mesmos como observadores neutros e imparciais da realidade.

A legitimidade da ciência moderna deve-se muito mais ao papel do estado do que ao status que a mesma exige para si de detentora da verdade, o lugar da verdade. Essa talvez seja a marca epistemológica da modernidade, a verdade é a grande meta desse projeto, que conseguiu construir e consolidar a noção de que ciência corresponde à verdade, de outra forma, se alguma modalidade de conhecimento quiser se impor perante a sociedade deve almejar o status de ciência⁴, caso contrário permanecerá como inferior, sem importância.

⁴ O caso mais característico desta situação é o da Teologia que apoiando-se na filosofia busca o status de ciência nos moldes modernos criando uma situação inusitada: Fé é diferente de razão.

Considerando as discussões aqui apresentada constata-se que o movimento decolonial presta grande contribuição ao aprimoramento teórico sobre interculturalidade destacando-se a mudança de semântica da palavra, o “inter” transmuta-se para “diante de” ou ainda “confrontando-se com”, a quase negada relação de poder entre os grupos culturais passa a ser tomada como intrínseca ao processo, pois há muito mais a ser considerado do que a simples simetria. O debate passa a incorporar de forma mais objetiva as questões epistemológicas, políticas e éticas oriundas da própria natureza das relações desenvolvidas entre grupos que buscam saída para sua condição desconfortável de ser considerado menor que as outras culturas com as quais um determinado grupo se relaciona, por exemplo indígenas x sociedade ocidental. A decolonialidade inspira um olhar sobre os sentidos e que tipo de interculturalidade é ou são desenvolvidas/s no Brasil. A primeira constatação é de que

muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico (WALSH apud CANDAU, 2007, p. 154).

3.4. Interculturalidade no Brasil

No Brasil, a Interculturalidade vem tomando um espaço cada vez maior nas pesquisas acadêmicas e o termo é utilizado nos mais diversos segmentos: na saúde, na arquitetura, na psicologia, na literatura para citar somente algumas aplicações do termo. Assim podemos encontrar: *aprendizagem intercultural*, *Literatura Intercultural*, *gerência intercultural*, *educação intercultural*⁵.

⁵ O filme, *Cinema, Aspirina e Urubus*, dirigido por Marcelo Guimarães, foi tratado como cinema multicultural porque conta a história de um homem alemão que encontra um companheiro de viagem, brasileiro, ambos pobres percorrem caminho juntos, que é como quem diz, concretizam quilômetros a quilômetros os seus sonhos mais próximos. Apenas querem, um fugir à guerra, outro fugir à fome e vão vendendo sonhos em forma de cinema, àqueles que também eles querem fugir à realidade dura do mundo e em especial do Brasil em 1942, com efeito de aspirina para atenuar a dor das várias vidas expostas no filme, símbolos de milhares de outras. Como qualquer destino na vida real, também os protagonistas do filme se separam, para continuarem a percorrer cada um o seu caminho. O filme recebe a classificação de intercultural porque apresenta duas culturas representadas por dois personagens que se relacionam em situações cotidianas.

Seria tarefa hercúlea e ineficaz para o presente trabalho repassar todos os sentidos do uso da interculturalidade no Brasil, por enquanto nos limitaremos a repassar a relação da temática com o campo específico da educação e em especial na educação escolar indígena. Dois autores, hoje podem ser considerados referências por causa dos estudos que desenvolvem e das obras editadas, como também das inúmeras citações e referências nos trabalhos que versam sobre a temática: Vera Candau e Reinaldo Matias Fleury. Assim nosso limite aqui, será apresentar a visão de ambos sobre a temática em foco.

3.4.1. Interculturalidade como campo – Reinaldo Matias Fleuri

Fleuri (2003) no trabalho intitulado *intercultural e educação* traça um histórico da temática e as dificuldades de estudá-la, percorre o desenvolvimento da mesma na Europa e Estados Unidos como também apresenta os autores e fatores que desencadearam a necessidade de se pensar a interculturalidade e fazer relação dela com a educação. Observa que na América Latina

As propostas de trabalho intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscaram defender seus direitos, como é o caso do Movimento Zapatista de Chiapas, no México, onde o modelo político do Estado-Nação é questionado em sua capacidade de representar a sociedade multicultural mexicana. As revoltas indígenas no Equador, na Bolívia, no Chile, na Colômbia e no Brasil reclamam a posse dos territórios por eles ocupados ancestralmente, assim como o direito de revalorização de suas línguas e culturas através de programas educativos adequados (FLEURI, 2003, p.21).

Se o termo não tem sua origem entre estes povos, mas é a partir dos movimentos reivindicatórios por eles desencadeados a interculturalidade passa a ser pauta obrigatória em diversos países, mesmo que muitos destes movimentos não mantenham estreitas ligações entre si, mas é como se a interculturalidade latente, enfim resolvesse emergir nos lugares mais recônditos. Em cada país a reivindicação recebe nome distinto: Etnoeducação (Colômbia), Educação Bilíngüe (Bolívia), Educação Bilíngüe Bicultural e Educação Intercultural Bilíngüe (Guatemala, Brasil) (idem). Esse destaque é importante porque apresenta o movimento pela interculturalidade, de uma forma inédita: são desencadeados pelos movimentos sociais e não são pautas de agenda teórica de um grupo de intelectuais ou ainda de alguma instituição de ensino superior, são vozes antes caladas que passam a desenvolver o debate em busca do reconhecimento, da

visibilização e fundamentalmente maior participação na vida política, desencadeando um campo novo de debate e esse campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes constitui o que aqui estamos chamando de intercultural.

O intercultural não é pensado de forma simplificada e identificado com trocas de elementos culturais, prefere a idéia de campo, de espaço,

O que nós estamos aqui chamando de *intercultural* refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (*inter*) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais (FLEURI, 2003, p. 31)

A Interculturalidade surge como alternativa de suplantação da visão reducionista, embutida nos conceitos de monocultura e de multiculturalismo, pois eles dizem pouco sobre a realidade brasileira, por exemplo, não somos monoculturais, isto é fato, como também não conseguimos imaginar nossa sociedade sem uma necessária relação entre os grupos que a formam, assim, o pensamento de Hall (1999) é um suporte teórico consistente em Fleuri quando defende que as sociedades hoje não possuem um núcleo identitário único, não permitindo falar em identidade e sim em identidades, pois internamente elas possuem divisões que não nos permitem pensar em unidade. Esta diferenciação tem implicações diretas sobre a questão educacional, sendo possível desenhar um quadro sintético comparativo entre a educação multicultural e a educação intercultural advindo da compreensão de interculturalidade do autor (tabela 1).

A educação intercultural e sua implementação tem desdobramentos / exigências sobre o sistema escolar: i) superação do caráter monocultural da escola, visibilizando todas as culturas representadas pelos sujeitos que na escola se fazem presente; ii) revisão dos livros didáticos principalmente na forma como apresentam as minorias e iii) formação e requalificação de professores (NANNI 1998, apud Fleuri)

Tabela 7. Educação Multicultural x educação Intercultural em Reinaldo Matias Fleuri

	EDUCAÇÃO MULTICULTURAL	EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
Diferenças Culturais	objetos de estudos	Modo próprio de entender a realidade
Sujeitos	Invisibilizados na cultura, coadjuvantes da cultura	Protagonistas da cultura; promover relação entre os sujeitos
Intencionalidade	Minimizar os efeitos da diversidade sobre educadores e educandos; adaptação	Promover relações na diversidade;
Relação entre sujeitos	Conhecimento sobre o outro	Acolhimento encontro das diferenças
Conseqüências do contato	Tolerância; aceitação tácita	Novas formas híbridas de convivência

Fonte: Reinaldo Matias Fleuri

O diferencial da proposta educação intercultural está na idéia de protagonismo, que é tema pouco desenvolvido quando se pensa a educação formal no Brasil. A forma como a educação está estruturada não permite a professores e alunos caminhos alternativos para desenvolvimento de situações nas quais não sejam coadjuvantes. Conteúdos, carga horária, tempo escolar, hierarquias, forma de avaliar são alguns dos mecanismos que estão a serviço da permanência da estrutura. A educação intercultural nos moldes da educação formal que historicamente o ocidente concebeu, será projeto com pouca ou nenhuma possibilidade de efetivação.

Quando reflete sobre os desdobramentos da educação intercultural, Fleuri afirma que

A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturante de movimentos de *identificação* subjetivos e socioculturais. Nesse processo, desenvolvesse a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos *contextos* em relação aos quais esses *elementos* adquirem significados (2003, p.32).

O anúncio dos aspectos positivos da interculturalidade, causam impressão de que há uma reabsolutização ou de que as relações interculturais geram sempre bons frutos, são sempre virtuosas. A conservação, o não diálogo entre as culturas,

entre os sujeitos, é substituído pelo contexto interativo que, segundo o autor, torna-se um ambiente “criativo” e “formativo”, portanto salutar, no entanto não é esclarecida a fonte que garantirá a efetivação desse “clima intercultural”. A armadilha da simetria das relações interculturais prega uma peça na análise, pois de relações “tensas e intensas” não se pode prever quais os frutos e qual a qualidade desses frutos. Certamente que terão frutos, mas de antemão imaginá-los “bons” é apostar muito no caráter virtuoso dos sujeitos em relação, ou ainda extrair da análise a categoria poder, que sem sombra de dúvida, circula no ambiente escolar. Se os contextos interativos forem também entendidos como espaços de negociação, de disputa política, de agenciamento fica difícil aceitar a possibilidade de somente bons resultados.

3.4.2. Interculturalidade e diferença – Vera Candau

O Multiculturalismo também é ponto de partida para os estudos de Candau, ainda que se possa demarcar dois momentos distintos nestes estudos. Distinção feita a partir dos interlocutores escolhidos para o desenvolvimento de seu pensamento, seria possível identificar “Candau antes dos decoloniais” e “Candau pós contato com o pensamento decolonial”, é como se o giro epistemológico fosse experimentado e explicitado pela autora, isto pode ser percebido quando suas referências foram substituídas, hoje os latino americanos tomam de vez o lugar antes ocupado pelos europeus. Esta observação é importante porque as reflexões da autora também podem ser pensadas a partir deste giro, mas o mais significativo nessa mudança é que as reflexões saíram do teto da escola e foram para o “chão da escola”, já que neste chão é que as diferenças se demarcam.

Se em Fleuri a interculturalidade tem a marca da identidade, em Candau será a diferença que imprime força à sua reflexão, principalmente quando não desconhece as relações de poder, pois

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e *desigualdade social*. Tenta promover *relações dialógicas e igualitárias* entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. *Não ignora as relações de poder* presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas pra enfrentá-los.” (CANDAU, 2003, p.148;)

Dois Outros temas são fundamentais para o pensamento da Educadora: Práticas Pedagógicas e Direitos Humanos e em ambos a interculturalidade surge

de forma transversal. Candau (2002) defende critérios para que processos educativos possam ser entendidos como interculturais, são eles: i) situar a educação intercultural histórica e socialmente, ii) a atenção às diferenças não substitui a democracia, iii) a situação de interculturalidade não pode ser reduzida a situações específicas, deve se fazer presente no todo da prática pedagógica iv) deve questionar o etnocentrismo. Com estes critérios, a interculturalidade impulsiona o pedagógico a sair do seu lugar de “neutralidade” em termos políticos e tomar partido em favor daqueles que o sistema econômico exclui, ou reconhece que

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Esses movimentos nos colocam diante da realidade histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas. (CANDAU, 2010, p. 2)

Ainda em termos pedagógicos, promover a educação intercultural tem suas exigências tanto em termos teóricos como práticos,

Exige problematizar diferentes elementos da cultura escolar e da cultura da escola e do sistema de ensino como um todo. Trata-se de uma abordagem educativa que aponta para questões radicais que tem a ver com a função da escola hoje (CANDAU, 2010, p. 100).

Para a realidade multicultural das escolas, Candau (2007) entendendo que “a diferença é “difícil”, “não agrega”, é “conflito potencial”, apresenta a alternativa de uma didática que assuma a perspectiva multi/intercultural e que se sinta desafiada a enfrentar essa discussão e pensar alternativas no sentido de evidenciar e promover a produtividade da sala de aula heterogênea, além de contribuir para a desconstrução de mitos como da homogeneidade e da harmonia que ela traz.

O tema dos direitos humanos e a as interfaces com a interculturalidade, da forma como é abordado, no rol dos trabalhos de Candau surge como consequência de toda a discussão em prol dos negados em nosso país e no mundo. No Brasil, Direitos Humanos é um tema bastante controverso e tido como árido de difícil penetração no meio educacional por ter uma compreensão que o identifica única e exclusivamente com o campo jurídico. Ao tematizá-lo como um tema pedagógico, contribui significativamente com a educação em Direitos Humanos, considerada como ação estratégica para que os DH sejam plenamente discutidos e efetivados.

Nos últimos anos o governo central vem desenvolvendo ações e tentando implementar um plano Nacional de Direitos Humanos, mas este assunto sempre causa polêmica e um consenso nesta área ainda está por se construir se é que um dia o será.

Do diálogo com Boaventura dos Santos Candau traz o tema da interculturalidade para a discussão sobre Direitos Humanos, o sociólogo defende que a forma como os DH são tratados na atualidade soam de forma bastante abstrata, pois pretendem ser universais, portanto hegemônicos e assim desconhecem aspectos locais. O papel da interculturalidade neste contexto é reverter esta situação e tornar o DH mais próximo da realidade das pessoas que de fato tem os seus direitos fundamentais desrespeitados, uma interculturalidade que tenha como pauta a democracia, e que seja capaz de

... promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 12).

Mais uma vez a armadilha da simetria se apresenta, mesmo que venha acrescida da categoria poder, pois para se integrar diferenças a partir de um projeto comum finda por ser uma interculturalidade que vai esbarrar com a prática educacional, pois para que este projeto ocorra necessitaria de pessoas, sujeitos individuais capazes de renunciar a ponto de vistas, a ambições, e neste sentido, as normas, legislações, são ineficazes. A interculturalidade de Candau também pressupõe pessoas corteses, com espírito democrático, se isto não for pensado em termos essencialistas caberá somente a sociedade educar para este fim, e assim o círculo está formado.

3.5. A Interculturalidade na Prática e a prática da Interculturalidade

O sobrevôo sobre as concepções de interculturalidade foi realizado com o intuito de encontrar, se fosse possível, uma saída conceitual para situações concretas nas quais o sujeito bem demarcado, não no sentido generalizante, o professor que atua na educação escolar indígena, com sua visão de mundo, com seus sonhos e frustrações, ambições e motivações para estar lá, é o protagonista de

um enredo montado (políticas públicas) longe do lugar onde ele atua (no caso a aldeia Teko Haw) e que na maioria das vezes subverte este enredo de acordo com interesses próprios.

Conceitualmente há dois tipos básicos de interculturalidade: a ideal para uma sociedade democrática e que não desconhece a multiculturalidade, mas que exige simetria nas relações dos diferentes; a outra é aquela que acontece no cotidiano não camuflado e que deixa emergir todos os conflitos e interesses da relação entre duas culturas distintas, que muitas vezes não é justa. Portanto, dois tipos básicos: a que temos e a que queremos enquanto cidadãos democráticos e solidários com os esquecidos, ou subalternizados. Concepções que estão voltadas para situações ou atores genéricos, como relações étnico-raciais, latino americano, educação escolar indígena.

Ao permanecer junto aos indivíduos, personagens reais que atuam na Educação escolar indígena, professores indígenas e não indígenas, lideranças indígenas, coordenadores pedagógicos, foi possível vivenciar situações que insistiam em não se enquadrar nos conceitos de interculturalidade. Os indivíduos desencadearam situações que permitiram indagar sobre a dicotomia entre vivência e conceito.

Como se pensar a interculturalidade a partir das práticas educativas concretas em um grupamento indígena concreto, não o conceitual (genérico), com suas necessidades biológicas e espirituais? Ou a partir das práticas educativas de um professor que se propõe permanecer em uma aldeia para ministrar aulas durante um período letivo, tendo somente 5 dias de convivência com sua família a cada 30 dias, sabidamente por motivação econômica? Pode-se falar em inter quando de antemão se sabe que o professor não quer saber de trocas?

Se a interculturalidade for posta em prática exigirá dos atores, no mínimo, predisposição para troca, para renúncia, dessa maneira nem todas as pessoas poderiam ser consideradas interculturais, pelo menos em termos conscientes. O cotidiano de uma escola indígena pode criar situações em que o professor será convidado a experimentar a outra cultura e nessas circunstâncias é que entra em cena o indivíduo.

Defendo que a interculturalidade seja pensada de forma situacional, assim estaremos atendendo a uma das características do tipo ideal de interculturalidade: quebrando a tarefa homogeneizante da ciência ocidental e dando voz a cada

cidadão em situações específicas. As diferenças serão visibilizadas. No entanto, o que não se pode antever é a solicitada simetria. A interculturalidade que defendo é a pensada a partir do contato (palavra tão cara aos indígenas), contato que pode ocasionar abandono de algo ou de alguém, abandono que pode significar substituição e que pode ser causa de dor para uns e de alegria para outros. O professor não índio pode achar interessante o aluno indígena passar a utilizar “corretamente o “s” para demarcar o plural das palavras em português, no entanto os mais antigos na aldeia podem compreender este capricho “gramatiquero” como sinal de negação da língua vernácula e das tradições locais.

Portanto, educação intercultural pode se referir as circunstâncias em que culturas distintas realiza, ou não, intercâmbios ou a necessidade de se educar os indivíduos para conviver em ambientes em que este intercâmbio seja inevitável.

A interculturalidade enquanto espaço de convivência, enquanto situação de negociação, de contato, de perdas e ganhos é algo bem distinto de interculturalidade enquanto política de governo, como é apresentada na LDB ao tratar das características das escolas indígenas. A primeira não pode ser negada a segunda, muitas vezes, é rejeitada por alguns indivíduos que fazem parte do corpo de professores aqui estudados como veremos nos capítulos subsequentes, cabe aqui exemplificar ou circunscrever a interculturalidade na política de governo para com os indígenas no Pará, a título de exemplo trataremos da política de formação de professores indígenas do referido estado.

3.6. A Interculturalidade na Política de Formação de Professores para a Educação Escolar Indígena no Pará

A LDB (1996) quando se refere ao termo intercultural o utiliza como *educação intercultural e bilíngue* e tem objetivos específicos como recuperação da memória, afirmação étnica, valorização da língua, acesso a informações e conhecimentos técnicos e científicos tanto indígenas quanto não indígenas, ou seja, não traz a ideia de troca embutida, com exceção ao acesso a conhecimentos não indígenas, mas a ideia é de acesso a algo e não necessariamente de troca, o documento traz sim a ideia de valorização do saber local, mas não no sentido de inter influencias.

Com o objetivo de identificar o sentido do termo intercultural em termos práticos, iremos analisar a política de formação de professores no estado do Pará,

de outra forma, qual o lugar da interculturalidade na política de formação de professores indígenas desenvolvida pela SEDUC-PA (Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará) através de sua CEEIND (Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena).

A CEEIND oficialmente iniciou suas atividades no ano de 1989 e tinha como principal objetivo atender as escolas indígenas do Estado do Pará, no entanto sua política de formação começa a ser construída e consolidada a partir da demanda do povo Mundurucu que desejava professores da própria etnia atuando em suas aldeias o que foi posteriormente assumida por outras etnias, em 2003 teve início a primeira turma do Magistério indígena do Pará, no entanto por motivos administrativos até a presente data nenhuma turma concluiu curso.

O documento que apresenta o curso e que foi aprovado no Conselho Estadual de Educação no ano de 2003 traz o embasamento filosófico metodológico e legal (ponto alto do documento) do curso, as ementas dos componentes curriculares e carga horária.

A concepção do sobre escola indígena é apresentada nos seguintes termos: uma escola indígena deve ser comunitária, transcultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, no entanto, a compreensão dos mesmos não são explicitados ao longo do documento, ou seja, a o que os organizadores entendem por transculturalidade, escola diferenciada, não é clarificado ao longo da leitura. A compreensão desses termos se faz necessário pela polissemia dos mesmos, no caso específico de transculturalidade existem na literatura acadêmica pelo menos duas compreensões, um que é utilizada pelas igrejas na sua justificativa de evangelizar ou de convencer as populações indígenas sobre a necessidade do conhecimento de Jesus Cristo, para essas instituições a mensagem é transcultural, ou seja, está além das barreiras culturais; a outra versão é utilizada por alguns estudiosos das culturas e das línguas que defendem:

o conceito clássico de língua e cultura, apoiados na ideia de um núcleo definido e inalterável, que nos conduz a pensar no contato entre línguas e culturas como mundos linguísticos e culturais autônomos, regidos por regras próprias incomunicáveis, impermeáveis (ASSIS-PETERSON, 2008, p. 303).

O termo também é significativamente utilizado nos estudos da área da saúde fazendo surgir termos como: “cuidar transcultural”, “medicina transcultural” entre outros. Como o objetivo não é revisar o termo transcultural,

as referencias foram retomada para demonstrar a polissemia do termo penso que o mesmo já foi demonstrado.

Em outro trecho o documento afirma:

A educação Escolar Indígena deve se caracterizar como um processo de transmissão e construção de conhecimentos variados que levem em conta a realidade étnica, linguística, cultural, econômica e sócio-política das sociedades indígenas, bem como a apropriação- por parte dessas sociedades- de conhecimentos universais, possibilitando uma educação mais condizente com a realidade e expectativas dos indivíduos dessas sociedades. Distinta da educação tradicional, mas tendo como base essa última (ASSIS-PETERSON, 2008, p.3).

O trecho evidencia a influencia Freireana (1986) que defende a ideia de que a educação deve sempre considerar a realidade local, ou a cultura local, no entanto esse considerar pode ou não significar mudanças nas estruturas políticas, no caso de freire isso fica patente, entretanto no documento em tela isso não é prerrogativa básica. O documento refere-se a apropriação de “conhecimentos universais”, não discutindo a validade desses conhecimentos para as comunidades, óbvio que o documento não tem no caráter epistemológico seu grande enfoque, mas como se trata de um documento que trata sobre a Educação, a discussão sobre o conhecimento poderia ter sido cogitada e também porque a discussão da interculturalidade, defendo, passa necessariamente por esse tema.

Levar em consideração o conhecimento das populações não significa necessariamente “promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, muito menos a negociação cultural” (CANDAU, 2010, p.44). Esse reconhecimento pode se configurar como pano de fundo, mas não evidencia a presença como ponto de partida, como conhecimento válido para que se faça presente em sala de aula. Enfim o documento se configura, a primeira vista como política indigenista. No entanto a considerar a pressão exercida pelas lideranças indígenas para que as etapas do curso aconteçam e a persistência dos alunos/professores indígenas em frequentarem, essa impressão se esvai, ou seja, o curso faz parte da política indígena no estado do Pará. Alguns dos alunos são lideranças e se fazem presente nas decisões sobre a realização, sobre as datas e locais onde acontecem as etapas.