
INTERCULTURALIDADE NA SOCIEDADE DAS DIFERENÇAS: UM OUTRO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Joliene do Nascimento Leal¹

RESUMO

Este texto faz parte da pesquisa de mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/UFRRJ, cujo objetivo principal é verificar as possíveis tensões, presente nos currículos de formação superior indígena, provocados pelo encontro de culturas díspares, que embora ocupando o mesmo espaço-tempo, podem não chegar a se encontrar. Nesse sentido, pensando nos limites e possibilidades, tensões e conflitos, presentes nos currículos de formação superior indígena, produzidos pelo encontro de diferentes conhecimentos - conhecimentos científicos, ditos "legítimos" e universais e os conhecimentos tradicionais indígenas, particulares-, diferentes formas de viver, ser e conceber o mundo, pretende-se, nesse artigo, discorrer sobre um outro olhar, um outro paradigma que atue como conciliador no diálogo na diversidade, que é a interculturalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogos; Diferenças, Currículo, Formação superior indígena.

RESUMEN

Este texto es parte del investigación de maestría en Educación, Contexto Contemporáneo y Demandas populares/UFRRJ, cuyo objetivo es verificar las posibles tensiones, presente en el curriculum de formación superior indígena, causada por el encuentro de culturas dispares, que, a pesar de ocupar el mismo tiempo-espacio, puede no llegar a encontrarse. En este sentido, pensar en los limites y posibilidades, tensiones y conflictos presentes en los curriculum de formación superior indígenas producido por el encuentro de diferentes conocimientos - conocimiento científico, llamada "legítima" y universal y el conocimiento indígena tradicional, privada-, diferentes maneras de vivir, ser y entender el mundo, se pretende en este artículo, hablar de outra mirada, outro paradigma que actúa como mediador en el diálogo en la diversidad, que es la interculturalidade.

PALABRAS – CLAVE: Diálogos, Diferencias, Curriculum, Educación superior indígena.

INTRODUÇÃO

Uma Fronteira é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente (Martin Heidegger).²

¹ Mestranda em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/UFRRJ. E-mail: najuli84@hotmail.com

² In: BHABHA, H. K. O local da Cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 19.

O debate sobre as diferenças culturais e a relevância de se garantir representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, incluindo o educacional, tem se intensificado nos últimos anos do século XX e início do século XXI. Segundo Canen e Oliveira (2002), fazendo parte do que tem sido conhecido como multiculturalismo e interculturalidade, estas preocupações têm se evidenciado, recentemente, nos meios educacionais brasileiros, em artigos, reflexões e eventos que questionam práticas e discursos curriculares homogeneizadores e etnocêntricos, buscando pensar em alternativas para se trabalhar o multiculturalismo na pedagogia e no currículo. Os Parâmetros Curriculares Nacional-PCN, por exemplo, apresentam, como um dos eixos transversais, o tema da “Pluralidade Cultural”, trazendo a necessidade de se levar em conta esta dimensão no cotidiano escolar.

Este texto faz parte da pesquisa de mestrado (em andamento) em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/UFRRJ, cujo objetivo principal é verificar as possíveis tensões, presente nos currículos de formação superior indígena, provocados pelo encontro de culturas díspares, que embora ocupando o mesmo espaço-tempo, podem não chegar a se encontrar.

Nesse sentido, pensando nos limites e possibilidades, tensões e conflitos, presentes nos currículos de formação superior indígena, produzidos pelo encontro de diferentes conhecimentos - conhecimentos científicos, ditos “legítimos” e universais e os conhecimentos tradicionais indígenas, particulares-, diferentes formas de viver, ser e conceber o mundo, pretende-se, nesse artigo, discorrer sobre um outro olhar, um outro paradigma que atue como conciliador no diálogo na diversidade, que é a interculturalidade.

Acredita-se que através da proposta pedagógica, as instituições escolares podem promover tanto a inclusão quanto a exclusão dos diferentes grupos socioculturais e seus saberes. É na proposta pedagógica que são incorporados os vários significados presentes em tantos conceitos, materializados na prática escola

MEU, SEU, NOSSOS SABERES: A INTERCULTURALIDADE COMO CONCILIADOR DE DIÁLOGOS

Revisitando Faustino (2006), percebe-se que as discussões sobre as diferenças culturais não é algo novo. As discussões sobre o multiculturalismo, por exemplo, segundo Faustino (2006), marcaram o Canadá nos anos de 1970. De acordo com essa autora, multiculturalismo:

Refere-se ao reconhecimento legal da existência de diferentes grupos linguístico-culturais em um mesmo país, tendo sido adotado como uma estratégia política para pôr fim ao movimento separatista canadense que havia se acirrado no final dos anos de 1960, visando à autonomia política de centros econômicos controlados por anglófonos e francófonos (FAUSTINO, 2006, p. 10).

Após esse reconhecimento, o governo canadense deu início à reforma constitucional, promovendo a ampliação dos direitos civis e anunciando uma nova política que atendesse aos interesses econômicos dos diferentes grupos. Na área da educação, a política foi reformulada determinando a todas as escolas a adoção do bilinguismo (ensino de inglês e francês), como forma de minimizar a discriminação e barreiras linguísticas que os povos de língua francesa encontravam no mercado de trabalho das regiões de língua inglesa (FAUSTINO, 2006).

Neste mesmo período, nos EUA, ocorriam as lutas do movimento negro e feminista por igualdade nos direitos civis, fim da segregação racial, inserção equitativa no mercado de trabalho, acesso das minorias à educação e à habitação. O multiculturalismo originou-se exatamente como uma questão educacional ou curricular, pois, segundo Silva,

Os grupos culturais subordinados – as mulheres, os negros, e os homens homossexuais – iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional. Eles caracterizavam esse cânon como a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, européia, heterossexual. O cânon do currículo universitário fazia passar por “cultura comum” uma cultura bastante particular – a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante. Na perspectiva dos grupos culturais dominados, o currículo universitário deveria incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas (SILVA, 2006, p. 88).

Conforme Moreira e Silva (2009), estes movimentos tencionaram e tencionam o campo do currículo, trazendo novas configurações e propondo novos olhares, voltados ao reconhecimento e valorização de identidades culturais apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais.

De acordo com Faustino (2006), após vários estudos encomendados por diferentes governos, o multiculturalismo foi adotado nos EUA nos anos de 1970 como uma política governamental, representada por ações afirmativas, que foi implementada pelo Estado como mecanismo de incentivo a grupos discriminados e manutenção equilibrada das forças antagônicas da sociedade.

Nos dois países em que foi adotada, inicialmente, a política do multiculturalismo, fundamentada na teoria cultural³, promoveu a exaltação da diversidade como uma característica positiva das sociedades modernas propondo o reconhecimento da filiação de cada indivíduo a seu grupo cultural, ressaltando a importância do respeito às crenças, escolhas e costumes diferenciados, como importantes elementos para combater a discriminação e construir a paz social (FAUSTINO, 2006).

Na teoria cultural ou culturalista, as leis do processo cultural podem ser apreendidas mediante a reconstrução da história cultural particular de cada sociedade. Este pensamento compreende cada cultura como uma totalidade, constituída de diversas partes que se interligam (religião, vida familiar, economia e instituições políticas).

Enquanto no Canadá e nos EUA a política que orientava a formulação de uma política governamental era o multiculturalismo, na Europa o ideário que orientou o tratamento da diversidade cultural no início dos anos de 1980, foi a interculturalidade que, anunciando o surgimento de uma nova sociedade (globalizada, diversificada e informatizada), tornava necessária uma política educacional que considerasse a existência

³ Mais conhecido como culturalismo esta teoria floresceu nos Estados Unidos, com financiamento de agências governamentais, nos anos de 1930/1940 com as obras de Franz Boas, *A mente do homem primitivo* (1938) e *Raça, linguagem e cultura* (1940), de Margaret Mead, *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas* (1935), e de Ruth Benedict, *Padrões de cultura* (1934), *O crisântemo e a espada: modelos de cultura japonesa* (1946).

de diferenças étnicas e culturais na construção de uma nova democracia, em que, na visão de Peres,

O mundo em que vivemos é cada vez mais complexo e multicultural. Um mundo em que as migrações são um fenômeno global, em que os grupos minoritários reclamam o direito à diferença, mas que ao mesmo tempo sofre das maleitas da homogeneização. As sociedades estão, hoje, confrontadas com novos desafios e problemas provocados, em boa medida, por aquilo que se designa por globalização. (...). É imperioso repensar o papel da Sociedade, do Estado e das instituições educativas e a ação dos educadores e dos professores neste contexto econômico, social e político mais complexo, transpassado por desigualdades e exclusões dos mais variados tipos, nomeadamente as que se relacionam com a identidade e a diversidade (PERES, 2002, p. 4).

No final dos anos de 1990, o ideário do multiculturalismo e da interculturalidade já havia se consolidado como discurso dominante na educação escolar indígena no Brasil. O Ministério da Educação-MEC organizou então o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI (BRASIL, 1998), coordenado por Nietta Lindenberg Monte, participante do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena como representante das organizações não-governamentais junto ao Comitê.

De acordo com Faustino (2006), neste período, os assessores do MEC divulgaram que a nova política educacional para os povos indígenas representava um avanço do ponto de vista legal – permitindo a criação e autogestão de projetos pelos próprios índios com a assessoria de antropólogos e linguistas – e uma oportunidade extraordinária de se realizar as transformações necessárias na educação escolar indígena que se pautava, anteriormente, pelos princípios do monoculturalismo, da “integração”, “domesticação” dos grupos e da subserviência do professor indígena.

Para Canen e Oliveira (2002), compreender a sociedade como multicultural, como constituída de identidades plurais, com base na diversidade de gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários, constitui uma “ruptura epistemológica com o projeto da modernidade, no qual se acreditava na homogeneidade e na evolução “natural” da humanidade rumo a um acúmulo de

conhecimentos que levariam à construção universal do progresso” (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p. 61), como anteriormente.

Caminhando nessa direção, Hall (2006) coloca que as sociedades, principalmente na contemporaneidade, são caracterizadas pela “diferença”, ao argumentar que, “elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeitos” – isto é, identidades – para os indivíduos” (HALL, 2006, p.17).

Hall (2006) faz distinção de três concepções de identidade. O primeiro seria o *sujeito do iluminismo*, que:

estava baseado numa concepção da pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2006, p.10-11).

Nesse caso o centro essencial do “eu” era a identidade de uma pessoa.

A segunda concepção proposta por Hall (2006) tem-se o *sujeito sociológico*, onde a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. Nessa concepção o sujeito ainda tem “um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formando e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esse mundo oferece” (HALL, 2006, p. 11). A identidade, nessa visão, preenche o espaço entre o interior e o exterior, ou seja, entre o mundo pessoal e o mundo público. “A identidade costura (...) o sujeito a estrutura” (HALL, 2006, p.12).

Até então as estruturas a que os indivíduos estavam ligados eram estáveis e estabilizavam tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitavam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. No entanto, são exatamente essas coisas que estão mudando. Hall coloca que “as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso” (HALL, 2006, p.12). Segundo esse autor,

a assim chamada crise de identidade é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p. 7)

O sujeito que até então vivia como tendo uma identidade unificada e estável, se tornou fragmentado; composto não mais de uma identidade, mas de várias, algumas contraditórias. Vive-se nesse momento o nascimento do *sujeito pós-moderno*, conceituado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Nesse sentido, a medida que os sistemas de significações e representações culturais se multiplicam, os indivíduos são confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis, podendo se identificar, ao menos temporariamente, com cada uma delas. Assim, Hall (2006) propõe que ao invés de se falar em “identidade” como uma coisa acabada, sugere que se fale em “identificação” e que se a veja como em processo inacabado e sempre em andamento.

Dialogando com Hall (2006), Giddens (1991) cita que o ritmo e o alcance da mudança, são fatores que podem colaborar para construção das diferentes identidades do sujeito. Segundo ele “na medida em que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra” (GIDDENS, 1991, p. 12).

Vivemos um tempo em que a revolução tecnológica e a intensificação dos laços transnacionais encurtaram a velocidade com que as informações, imagens e modos de vida distintos viajam por diferentes territórios, tornando as distâncias mais curtas entre grupos culturais e sociais diversos que, por muito tempo, estiveram separados no espaço e no tempo (HARVEY, 2003).

Para Hall (2003) esses deslocamentos culturais não são algo novo, pois, “bem antes da expansão européia (a partir do século quinze) – e com crescente intensidade desde então - a migração e os deslocamentos dos povos têm constituído mais a regra que a exceção, produzindo sociedades étnica ou culturalmente ‘mistas’” (HALL, 2003, p. 55).

Em diálogo com Hall (2003), Canclini (2008) nos ajuda a compreender que

em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassista e transnacionais. As diversas formas em que os membros de cada grupo se apropriam dos repertórios heterogêneos de bens e mensagens disponíveis nos circuitos transnacionais geram novos modos de segmentação, (...); outros remodelam seus hábitos no tocante às ofertas comunicacionais de massas, outros adquirem alto nível educacional e enriquecem seu patrimônio tradicional com saberes e recursos estéticos de vários países; (...). Estudar processos culturais, por isso, mais do que levar-nos a afirmar identidades auto-suficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações (CANCLINI, 2008, p. XXIII-XXIX)

Canclini (2008) define hibridação como sendo “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2008, p. XIX). É nesse contato que as diferenças culturais se tornam mais evidentes. E é justamente na interação social que as identidades culturais são construídas, reconstruídas, afirmadas e reafirmadas. Silva define que “(...) a identidade é, assim, marcada pela diferença” (SILVA, 2000, p.9).

De acordo com Moreira e Silva (2009), as identidades são marcadas por meio de símbolos e por representações que, ao mesmo tempo em que as constroem, fazem uma marcação das diferenças, atuando esta marcação como componente chave em qualquer sistema classificatório. Desta forma, classificam-se como iguais todos os que se aproximarem de uma determinada concepção de identidade/s: branco, classe média, brasileiro, católico, e como diferente o “outro”, aquele que se afasta desse modelo, ou seja, portadores de necessidades especiais, negros, pobres, gordos e outros.

Barth (1998), afirma que as identidades são uma construção que se elaboram na interação social, em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato. “Uma cultura particular não produz por si só uma identidade diferenciada” (CUCHE, 1999, p.182).

A afirmação do escritor mexicano Octávio Paz que “as civilizações não são fortalezas, mas encruzilhadas”, citado por Bessa Freire (2009, p. 93), reafirma as idéias de Barth (1998) e Cucho (1999).

(...) ninguém vive isolado absolutamente, fechado entre muros de uma fortaleza. Historicamente, cada povo mantém contato com outros povos. Às vezes essas formas de contato são conflituosas, violentas. Às vezes, são cooperativas, se estabelece o diálogo, a troca. Em qualquer caso, os povos se influenciam mutuamente. O conceito que nos permite pensar e entender esse processo é o conceito de interculturalidade (BESSA FREIRE, 2009, p. 94)

Partindo do reconhecimento de que os indivíduos são possuidores de diferentes identidades, que as sociedades são multiculturais, híbridas, Canclini (1998) afirma que hoje todas as culturas são de “fronteiras”. “Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros” (CANCLINI, 2008, p. 348). Portanto, falar em interculturalidade significa “o resultado da relação entre as culturas, da troca que se dá entre elas” (BESSA FREIRE, 2009, p. 94). O ideal é que esse processo ocorra de forma dialógica, e que haja liberdade de escolha, como colocado por esse último, “de tal forma que cada uma delas tenha a liberdade de dizer: “isso nós queremos”, “isso nós não queremos”, ou então, “nós não queremos nada disso” (BESSA FREIRE, 2009, p. 94)

A esse respeito, Canclini (2008) adverte para o fato de pressupor que a integração e fusão das culturas se dá de forma fácil e tranquila, o que desvia a atenção dos processos de estranhamento e contradições e dos que não se deixam hibridar.

No contexto da educação escolar indígena a relação entre as culturas se deu de forma violenta e bárbara. “Não houve diálogo. Houve imposição do colonizador” (BESSA FREIRE, 2009, p. 94). A cultura indígena e seus conhecimentos foram considerados sem valor. Nesse caso, não houve trocas, pois só há trocas quando julga-se que os elementos envolvidos tenham o mesmo valor.

Souza Santos (2006), ao discorrer sobre mudanças e trocas desiguais entre culturas, mostra que isto tem sempre acarretado a “morte do conhecimento” próprio da cultura subordinada, que ele denomina como “epistemicídio”, o “homicídio do conhecimento local”. É a “globalização hegemônica que canibaliza as diferenças em vez de permitir o diálogo entre elas. Estão armadilhadas por silêncios, manipulações e exclusões” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 86).

O processo de colonização do Brasil, além de produzir o extermínio de muitas etnias, adiou o conhecimento da experiência histórica, das instituições, dos sistemas de valores, da produção e veiculação do conhecimento e da concepção de mundo destes povos.

Entretanto, apesar da violência e do desrespeito das ações dos colonizadores perante os povos indígenas, constata-se que essas sociedades, as que felizmente sobreviveram ao extermínio físico, desenvolveram estratégias para resistir aos invasores, como enfatizou Meliá:

esses povos não só superaram a prova do período colonial, mas também os embates da assimilação e da integração de tempos mais recentes. Como o conseguiram? E até que ponto mantiveram sua alteridade e sua identidade?

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÁ, 1999, p. 11-12)

Nesse sentido, a dimensão da interculturalidade está hoje colocada como um dos aspectos desejáveis para uma escola indígena, tida mesmo como uma das condições necessárias para que seja respeitada a especificidade da educação escolar indígena.

Atualmente, pensando na preservação da cultura, a educação indígena está contemplada no Plano Nacional de Educação - PNE e em projeto de lei de revisão do Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN 9.394/1996, ao tratar da educação escolar indígena assegura que:

Art. 78. 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 pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

1. 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.

Em 9 de junho de 2011, a Lei 12416 deu origem ao parágrafo 3º do artigo 79 da LDBEN. Ela dispõe sobre a oficialização de oferta de educação superior, assistência e estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais para os povos indígenas.

A LDBEN e o PNE têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e intercultural. Tal direito está pautado pelo “uso e manutenção das línguas indígenas”, levando em consideração a “valorização dos conhecimentos e dos saberes tradicionais dos povos”. Também prioriza a formação dos próprios professores indígenas para que atuem como docentes em suas comunidades. O art. 1º da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 003, visa estabelecer, no âmbito da educação básica, o reconhecimento da “valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica”.

O binômio intercultural e bilíngue é considerado como constitutivo da categoria “escola indígena”. Essa preocupação em afirmar os currículos educacionais indígenas como interculturais, nasce de uma situação pré-existente. Antes de a escola ser intercultural, as sociedades indígenas já se relacionavam com a sociedade não-indígena e o modo como ocorrem essas relações se reflete no cotidiano da escola. Não é outra a razão de só recentemente esse adjetivo aparecer qualificando a escola indígena, coincidindo com a época em que o modelo de educação integradora, implantado desde o início da colonização em nosso país, começou a ser questionado pelas comunidades indígenas e seus aliados.

Nesse modelo, as questões que diziam respeito às culturas indígenas não se colocavam, pois se a intenção era a assimilação dos índios à “comunhão nacional”, conseqüentemente a escola deveria ser um dos instrumentos dessa integração, e essa

perspectiva estaria, inevitavelmente, presente nos currículos, transplantados dos modelos aplicados nas escolas da sociedade majoritária.

Em se falando de contextualização e reconhecimento da diversidade, Freire (2007) em seu texto clássico “A Pedagogia do Oprimido” afirma que a pedagogia “tem que ser forjada *com ele* e não *para ele*, enquanto homem ou povos, na luta incessante de recuperação da humanidade” (FREIRE, 2007, p. 32).

Sobre este ponto, Bessa Freire (2009) aponta que a interculturalidade que desejamos é a do diálogo respeitoso entre culturas. Nesse sentido, somente será possível verificar a superação do modelo universalista quando forem colocadas em prática estratégias curriculares tais como: relação dialógica entre a academia, o poder público e a comunidade educativa; organização curricular calcada no diálogo e na especificidade de cada povo; construção coletiva de projetos de gestão escolar.

Não há dúvidas de que as políticas públicas referentes à educação escolar indígena e ao reconhecimento de que ela deva ser pautada pela interculturalidade avançaram, mas infelizmente ainda existe uma distância muito grande entre a organização disciplinar pautada no pensamento ocidental e os modos indígenas de conceber o mundo e o conhecimento.

Falar em interculturalidade, não significa propor, por exemplo, que para garantir o caráter intercultural deva haver necessariamente professores não-índios e indígenas trabalhando lado a lado na sala de aula ou que o prédio da escola deva conter características arquitetônicas indígenas e ocidentais, ao mesmo tempo. A interculturalidade, quando pensada no cotidiano de uma escola indígena, está intrinsecamente ligada à questão dos conhecimentos, à organização das disciplinas. Assim, o que se propõe é uma interdisciplinaridade, que não corresponde a uma mudança paradigmática nas ciências, mas apenas uma nova estratégia de conhecimento, ou seja, um modo de colocar-se frente ao mundo. Nesse sentido, Morin argumenta que

a interdisciplinaridade pode significar pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também a troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica (MORIN, 2000, p. 115)

A preocupação que se coloca é que o distanciamento das políticas de educação no tocante à integração das formas de educar e dos conhecimentos indígenas, nos projetos nacionais, em grande parte, pode ter sido o responsável pela perda de referenciais tradicionais e pelo afloramento de processos de estranhamento, em vista, sobretudo, do convívio entre sociedades díspares que, embora ocupando espaços comuns, não chegaram a se integrar.

Algumas questões se colocaram, mas ainda permanecem como desafios para os estudiosos do campo da educação escolar indígena: como reverter à histórica subordinação da diversidade cultural ao projeto de homogeneização que imperou – ou impera – nas políticas públicas, o qual teve na educação o espaço para consolidação e disseminação de explicações encobridoras da complexidade de que se constitui nossa sociedade? Como promover cidadanias afirmadoras de suas identidades, compatíveis com a atual construção da cidadania brasileira, em um mundo tensionado entre pluralidade e universalidade, entre o local e o global? Como promover o diálogo com essas diferenças na construção curricular?

Através da sua proposta pedagógica, as instituições escolares podem promover tanto a inclusão quanto a exclusão desses saberes. É por meio dela que se concretizam as diferentes filosofias, ideologia, modos de pensar e agir, as diferentes abordagens do processo pedagógico. É nela que são incorporados os vários significados presentes em tantos conceitos, materializados na prática escolar (SPONCHIADO, 2005).

Vale destacar a análise de Bhabha (1998) sobre o conceito de povo e nação. Bhabha trabalha a idéia de nação como uma narrativa metafórica. Segundo esse autor “a nação preenche o vazio deixado pelo desenraizamento de comunidades e parentesco”⁴

⁴ Desenraizamento provocado pela dispersão dos povos na diáspora, e nos processos de migração.

(BHABHA, 1998, p. 199). Essa idéia “transporta o significado de casa e de sentir-se em casa através da meia-passagem ou das estepes da Europa Central, através daquelas distâncias e diferenças culturais, que transpõem a comunidade imaginada do povo-nação” (BHABHA, 1998, p. 199).

No entanto, Bhabha (1998) alerta para o fato do conceito de povo emergir dentro de uma série de discursos como um “movimento narrativo duplo”, o que segundo ele faz com que tenhamos:

(...) um território conceitual disputado onde o povo tem de ser pensado num tempo-duplo; o povo consiste em “objetos” históricos de uma pedagogia nacionalista, que atribui ao discurso uma autoridade que se baseia no pré-estabelecido ou na origem histórica construída *no passado*; o povo consiste também em “sujeitos” de um processo de significação que deve obliterar qualquer presença anterior ou originária do povo-nação para demonstrar os princípios prodigiosos, vivos, do povo como contemporaneidade, como aquele signo do presente através do qual a vida nacional é redimida e reiterada como um processo reprodutivo (BHABHA, 1998, p. 206-207).

Nesse sentido, “na produção da nação como narração ocorre uma cisão entre a temporalidade continuísta, cumulativa do pedagógico e a estratégia recorrente do performático” (BHABHA, 1998, p. 207). Ou seja, “há sempre a presença perturbadora de uma outra temporalidade que interrompe a contemporaneidade do presente nacional” (BHABHA, 1998, P. 203).

Na educação não é diferente. De um lado temos uma temporalidade, que é continuísta, entendida como todo um conjunto de saberes culturais legitimados, uma cultura eleita, cuja função do projeto educacional é transmitir. Nesse sentido, a educação apresenta-se e autoriza-se como história, como espaço-tempo da repetição, da continuidade, no sentido que Hall (2006) lhe concede:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura

homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (HALL, 2006, p.49-50)

Do outro lado, assim como no discurso de povo-nação há outra temporalidade, outro “tempo de escrita que seja capaz de inscrever as interseções ambivalentes e quiasmática” (BHABHA, 1998, p. 201), e essa temporalidade continuísta convive com uma temporalidade performática. Nesse sentido, há na educação um projeto de significação que nega qualquer temporalidade anterior, qualquer referência a um passado “essencialmente bom”, como, por exemplo, o pensamento moderno de levar os povos que se encontravam na “ignorância” ou “selvageria” a atingirem um estágio mais elevado no processo de civilização, descrito anteriormente.

A tensão entre essas duas temporalidades cria uma zona de ambivalência, um espaço-tempo liminar, em que é possível pensar a existência do outro como um outro cultural que não é visto a partir das culturas legitimadas pelos currículos escolares, como seu avesso, mas que está lá na própria temporalidade introduzida pelo performativo. Uma temporalidade que, na expressão de Bhabha, é um entre-lugar, o qual permite que vozes marginais “não mais necessitem dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de “hegemonia”, que é concebido como horizontal e homogêneo” (BHABHA, 1998, p. 213).

Nesse caso, permite pensar a diferença, o “outro”, não como diversidade, mas como um discurso relacional em que o próprio sistema de sua representação está em questionamento. Como defende Skliar, um “outro” que é político, “que não vive somente para contestar o malefício, que não se alinha facilmente a uma cultura que pode ser ordenada como múltipla, que não pode ser reduzida (...) a uma ação apenas relacional e comunicativa” (SKLIAR, 2002, p.202). Um “outro” que não esconde as diferenças, mas faz questão de demonstrá-las.

Sousa Santos (2001), a esse respeito, adverte chamando a atenção para a necessidade de se impedir que o foco nas diferenças contribua para isolar grupos, para criar guetos e, conseqüentemente, para aumentar, na sociedade, a fragmentação que se quer eliminar. Nesse sentido, entende como indesejáveis as culturas de testemunho, decorrentes

de critérios de autenticidade que, equivocadamente, somente autorizam as mulheres a falar sobre as discriminações contra as mulheres, os negros a falar sobre a opressão sofrida pelos negros, os homossexuais a falar sobre os ataques perpetrados contra eles. É preciso prevenir, sustenta, contra um novo apartheid cultural que, visando criar a igualdade, reafirme a separação. Com separação não há igualdades, há apartheids. “A igualdade só existe quando há possibilidade de se compararem as coisas” (SOUSA SANTOS, 2001, p. 22), assim como os preconceitos só são suspensos quando são explicitados.

É aqui que mais uma vez reforço a necessidade do diálogo na construção do currículo, do reconhecimento desse espaço como instituinte de práticas solidárias e também como espaço de resistência. Nesse sentido volto-me para a necessidade de valorização dos conhecimentos indígenas dentro do sistema acadêmico, para a importância da formulação conjunta da matriz curricular dos cursos de formação universitária de professores indígenas, pois a obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Como afirma Silva “não haverá justiça curricular, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria” (SILVA, 2006, p. 90).

Numa sociedade onde se tem várias possibilidades de viver e ser, onde novas identidades culturais emergem, se afirmam, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de cruzamento de fronteiras, onde grupos culturais e sociais que cultivam suas identidades locais reinventam novas maneiras de convivência e de interação, é impossível ter um currículo homogêneo. Portanto, é fundamental que, neste novo contexto, estes grupos se articulem e reivindiquem voz e representação de suas culturas, seus valores e suas lutas.

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrick. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FERNAT, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 185-227.



BHABHA, Homi. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Cinco idéias equivocadas sobre os índios. In:SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio J. J. (orgs.) **Educação, Cultura e Relações interétnicas**. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009, p. 80-105.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação** Set/Out/Nov/Dez, 2002 Nº 21, p. 61-74

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Orientadora Olinda Evangelista.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____ **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2003

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/1999, p. 11-17.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, repensar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2000.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

PERES, Américo Nunes. A educação multi-intercultural é uma necessidade e uma exigência da sociedade atual. **Jornal a Página da Educação**, ano 11, n. 112, maio 2002

SOUSA SANTOS, Boaventura. Dilemas do nosso tempo: Globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2001, vol. 26, nº 1, p. 13-32.

_____. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SPONCHIADO, D. A. M. Currículo: Espaços de construção de identidades. **Revista On-line: Pesquisas em Ciências Humanas (Frederico Westphalen)**, 2005, p. 62-65.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 196-215.

Recebido: 09/10/2011

Aprovado: 21/10/2011