

Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue

Interculturalidad: Notas conceptuales y alternativas a la educación bilingüe

André Marques do Nascimento ¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão do conceito de interculturalidade como desenvolvido e implementado no contexto latino-americano e as alternativas que se abrem desde esta concepção para a educação escolar direcionada a povos racialmente marginalizados, desde uma perspectiva crítica, para a descolonização do ser e do saber.

Palavras-Chave: Interculturalidade; educação bilíngue intercultural; decolonialidade

Abstract: The objective of this study is to review the concept of interculturality as developed and implemented in the context of Latin America and the alternatives that are open from this conception for school education directed at people racially marginalized, from a critical perspective, for the decolonization of being and knowing.

Key words: Interculturality; intercultural bilingual education; decoloniality

Resumen: El objetivo de este estudio es revisar el concepto de interculturalidad como desarrollado e implementado en el contexto de América Latina y las alternativas que se abren desde esa concepción para la educación escolar dirigida a la gente racialmente marginada, desde una perspectiva crítica, por la descolonización del ser y del saber .

Palabras clave: Interculturalidad; educación Bilingüe intercultural; decolonialidad

Introdução

Em décadas recentes, o Brasil, como outros países da América Latina reconheceram constitucionalmente o caráter multicultural de sua população, garantindo direitos aos grupos historicamente marginalizados pela experiência colonial e, posteriormente, pelo ideal de nação homogênea e unitária fundado nas bases de um colonialismo interno². Este reconhecimento impactou diferentes dimensões políticas das relações entre os diferentes grupos culturais com o Estado, sendo a educação escolar uma das mais proeminentes.

¹ Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás; Professor Adjunto do curso de Educação Intercultural da UFG. E-mail: marquesandre@yahoo.com.br

² Colonialismo interno, conforme Mignolo (2011: 135-136) busca caracterizar a continuidade de uma matriz colonial de poder que, mesmo após a descolonização de territórios, manteve as mesmas estruturas de controle e administração instituídas no período inicial de colonização europeia, nas quais a racialização hierárquica mantém-se como um dos pilares principais. Nestes contextos pós-independência, o poder passa ser exercido por elites locais que não se desvinculam, contudo, da experiência eurocêntrica.

No caso do Brasil, especificamente, ao assegurar aos povos indígenas, no capítulo intitulado “*Da Educação*”, a utilização, no Ensino Fundamental, de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, a Constituição de 1988 assume, depois de cinco séculos, o caráter pluricultural e multilíngue do país e renuncia, ao menos em discurso, as políticas assimilatórias e integracionistas, que visaram, com diversos propósitos, à eliminação de diferenças culturais e sociolinguísticas. Estas mudanças paradigmáticas, segundo Freire (2004: 26-27) “redesenham uma nova função social para a escola indígena, detalhando o direito de suas comunidades a uma educação bilíngue, intercultural, comunitária, específica e diferenciada”.

Neste contexto, viu-se emergir o conceito de *interculturalidade* que, melhor compreendido como uma concepção, visa no campo educacional trazer à tona os conflitos históricos perpassados pela hierarquização racial e suas consequências, produtos do colonialismo, ao mesmo tempo em que propõe relações ontológicas, filosóficas, epistemológicas, econômicas e políticas menos assimétricas entre as sociedades nacionais hegemônicas e os grupos racialmente marginalizados.

Nesta direção, o propósito deste trabalho é apresentar uma revisão do conceito de interculturalidade, desde enfoques latino-americanos, e como este conceito tem sido abordado no campo da educação escolar destinada a povos indígenas. Estas reflexões de caráter conceitual e propositivo originam-se no contexto de trabalho com professores e professoras em formação superior específica e buscam destacar a importância da compreensão do que seja a interculturalidade desde uma perspectiva crítica e como esta concepção pode colaborar com políticas e práticas educacionais mais coerentes com a realidade multifacetada das relações entre diferentes grupos culturais em contextos assimétricos de poder.

Interculturalidade: conceito e concepção

No contexto de formação de professores e professoras indígenas, assim como no contexto mais amplo da própria educação escolar indígena atual, a noção de interculturalidade assume grande relevância, pois representa uma forma de conceber a diversidade cultural que não apenas reconhece a coexistência de grupos étnicos e culturalmente distintos, como também traz à tona as diferentes formas de interações históricas, de conflitos e de diálogos entre esses grupos.

Além disso, considerando-se uma concepção de educação bilíngue intercultural, conquista relativamente recente dos movimentos indígenas em diferentes regiões da América Latina, a elucidação do conceito de interculturalidade se impõe como prévia e necessária, pois, diferentemente das concepções de educação bilíngue subjacentes às propostas educacionais destinadas aos povos indígenas durante toda a história brasileira (cf. NASCIMENTO, 2012, para maior aprofundamento), a concepção intercultural traz à tona diferentes e importantes aspectos das dimensões sócio-histórica, cultural, política e econômica, nas quais se dão os contatos entre diferentes culturas em situação de assimetria, como é o caso das relações estabelecidas entre os povos indígenas com a sociedade não-indígena no Brasil.

Na busca por maior precisão quanto ao conceito de interculturalidade, uma primeira distinção necessária refere-se às diferentes formas de se conceptualizar a diversidade cultural e as práticas políticas a ela relacionadas nas sociedades em geral. Nesse sentido, Walsh (2001:4) destaca que o primeiro passo para que se compreenda o significado da interculturalidade é distingui-lo de outros conceitos, como multiculturalidade e pluriculturalidade que, segundo a autora, são muitas vezes usados, equivocadamente, como sinônimos.

Conforme apresenta Walsh (2001:5) a *multiculturalidade* é um termo principalmente descritivo e que se refere, normalmente, à multiplicidade de culturas existentes em um determinado espaço, seja local, regional, nacional ou internacional, sem que haja, necessariamente, relações entre essas culturas. A autora enfatiza que a concepção multicultural da diversidade pode ser entendida como uma forma de relativismo cultural, ou seja, a multiculturalidade pressupõe a separação, ou a segregação, entre as culturas, que permanecem delimitadas e fechadas em si mesmas, sem o aspecto relacional. De acordo com Walsh, esta concepção se constrói em contextos políticos específicos, se dirigindo às demandas de grupos culturais subordinados dentro da nação e fundado sob o lema da justiça e da igualdade através da inclusão. Como prática política e social, num contexto concebido pela ótica multicultural, a tolerância para com a outra cultura é vista como suficiente para permitir que um Estado nacional funcione sem conflitos ou resistência. Para Walsh, no entanto, além de manter intocada a dimensão relacional e conflituosa entre os diferentes grupos, a atenção à tolerância oculta a permanência das desigualdades sociais e reproduz as estruturas e instituições que privilegiam uns em detrimento de outros.

No âmbito das lutas pelos direitos políticos e sociais dos povos indígenas da América Latina, a noção de tolerância, advinda de uma concepção multiculturalista, não encontrou eco, conforme destaca Moya (2007:243) pois sugere um tipo de benevolência do que tolera, i.e. a sociedade não-indígena, e a passividade do outro que é tolerado, i.e. os indígenas. Assim, conforme a autora, “os movimentos indígenas têm invocado as noções de equidade e inclusão, que implicam o papel ativo dos povos indígenas em favor da legitimação de suas particularidades culturais e de seus direitos”.³

Para Azibeiro (2003:93), o reconhecimento das diferenças faz com que essas não sejam entendidas como dados ou evidências que se manifestam naturalmente como antagonismos, mas como construções histórico-culturais decorrentes de relações de poder. Segundo a autora, a compreensão e a explicitação dessas construções culturais possibilitam que os diferentes grupos sociais, particularmente os subalternizados, reconstruam o valor positivo de suas culturas e experiências específicas resignificando-as, uma vez que “tais processos põem em xeque a pretensa neutralidade e universalidade das normas, tornando cada vez mais difícil utilizá-las para legitimar os jogos de sujeição e dominação”.

O conceito de *pluriculturalidade* sugere, por sua vez, conforme Walsh (2001:6), “uma pluralidade histórica e atual, em que várias culturas convivem em um espaço territorial e, juntas, fazem uma totalidade nacional”. Para esta autora, a sutil diferença entre os significados de multiculturalidade e pluriculturalidade está no fato de que o primeiro indica uma coleção de culturas discretas e organizadas de forma justaposta, enquanto o segundo destaca a pluralidade entre e dentro das próprias culturas em um mesmo espaço territorial, mesmo que sem uma interação equitativa.

Pode-se interpretar, conforme Mignolo (2011: 243; 249-250), que subjacente às concepções de multiculturalismo e pluriculturalismo como implementadas desde uma ótica neo-liberal em territórios marcados pela experiência colonial existiria uma 'ética discursiva' que argumenta em favor do reconhecimento da diferença e da inclusão do outro, mas também que "o reconhecimento benevolente e a inclusão pressupõem que aqueles/as a serem incluídos/as não têm muito a dizer sobre a forma como são reconhecidos/as e incluídos/as" (MIGNOLO, 2011:243). Neste sentido, a 'ética discursiva' propõe um espaço abstrato e universal desde o qual se reconhecem as diferenças e onde precisamente estas são ou podem ser incluídas. Trata-se, na verdade,

³ Esta e todas as outras traduções de citações neste texto são de minha autoria.

da tolerância da diversidade que, de forma alguma, restitui a secular história de usurpações imputadas aos grupos hierarquicamente posicionados em condição de inferioridade. Além disto, destaca o autor (MIGNOLO, 2012:213), as diferenças entre as concepções de multiculturalismo e interculturalidade nas Américas são históricas, uma vez que o primeiro se refere às transformações sociais geradas pela migração massiva do Terceiro ao Primeiro Mundo (i.e. para os EUA), assim como pelas transformações internas geradas por movimentos de Direitos Civis, enquanto a genealogia do segundo encontra-se inextricavelmente nas relações interétnicas entre povos indígenas, africanos e afrodescendentes e europeus e seus descendentes, fundadas desde o colonialismo.

Nesta direção, conforme Fleuri (2004: 15), o adjetivo “intercultural”, por sua vez, é utilizado em diferentes contextos para indicar realidades e perspectivas muitas vezes incongruentes entre si, como, por exemplo, reduzindo-o ao significado de relação entre grupos “folclóricos”; ampliando-o de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; ou mesmo como sinônimo de “mestiçagem”. O autor destaca, no entanto, que a noção deve ser inserida no contexto de movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional, na busca de referenciais epistemológicos pertinentes. Assim, o trabalho intercultural busca contribuir com a superação de atitudes de medo e de indiferente tolerância frente ao “outro”, construindo atitudes positivas frente à pluralidade social e cultural. Conforme o autor, "trata-se na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos" (FLEURI, 2004: 14).

Neste sentido, a noção de *interculturalidade* se distingue das de *multiculturalidade* e *pluriculturalidade*, não só pela forma como concebe a diversidade cultural como também ao estabelecer uma forma de nela atuar. Vallescar Palanca (2001: 121) destaca que, apesar das inequívocas relações entre essas noções, à ideia de interculturalidade subjaz a *relação* entre culturas históricas, originárias e comunicáveis entre si, bem como às *consequências* e *repercussões* dessas relações.

Desta forma, para Walsh (2001: 6), a interculturalidade é diferente pois se refere às complexas relações entre grupos humanos, conhecimentos e práticas culturais diferentes, partindo do reconhecimento das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder e das condições institucionais que limitam o 'outro' em se tornar sujeito com identidade, diferença e agência. A autora enfatiza que a interculturalidade busca se constituir como uma forma de relação e articulação social entre pessoas e grupos culturais diferentes, articulação essa que não deve supervalorizar ou erradicar as diferenças culturais, nem criar necessariamente identidades mescladas ou mestiças, mas

propiciar uma interação dialógica entre pertencimento e diferença, passado e presente, inclusão e exclusão e controle e resistência, pois nestes encontros entre pessoas e culturas, as assimetrias sociais, econômicas e políticas não desaparecem (WALSH, 2001: 8-9).

Vallescar Palanca (2001: 116) destaca o contexto internacional de emergência da noção de interculturalidade. Segundo a autora, entre os aspectos confluentes que impõem a compreensão da interculturalidade como um imperativo e signo da contemporaneidade destacam-se a constatação crescente da integração dos países a partir da diversidade dos grupos culturais, linguísticos, étnicos e religiosos; uma maior consciência e sensibilização quanto à pluralidade cultural; os movimentos de descolonização; a globalização neoliberal; o repúdio social e jurídico do racismo e da xenofobia; o reconhecimento internacional dos direitos humanos, que incluem os direitos sociais e culturais de todos os povos; as grandes migrações e as mudanças por elas produzidas; a reativação dos nacionalismos; a organização dos Estados em unidades supranacionais e os efeitos culturais produzidos pelo fluxo constante de informação, dos meios de comunicação e do transporte. Para a autora, é inerente à concepção o rechaço a toda intenção de definição especulativa e restritiva e à tendência globalizadora e unificadora e propõe que

[a] interculturalidade representa um avanço em relação ao multiculturalismo no sentido de que este, no geral, se refere à presença, em um mesmo lugar, de culturas distintas, que não estão, necessariamente, em relação, ou estariam em relações conflitivas. Como o multiculturalismo pretende defender a liberdade e a igualdade das culturas, exige unicamente uma atitude de respeito e tolerância, reivindicando, como atitude complementar, a necessidade de reconhecimento. A interculturalidade, por sua vez, independentemente da forma de governo que se prefira, exige não só o respeito ou o reconhecimento, como também o direito de cada membro de oferecer sua contribuição particular (VALLESCAR PALANCA, 2001: 121).

Dentre os descritores apresentados por Vallescar Palanca (2001: 124-125) para a definição de interculturalidade, três destacam-se como particularmente relevantes. Segundo a autora, a interculturalidade se apresenta como um avanço na forma de conceber a diversidade cultural e de nela atuar devido às dimensões dialógica, conflitiva e libertadora a que se propõe. Assim, conforme a autora, a interculturalidade faz uma clara aposta pelo diálogo e se funda em dois princípios, o da *coexistência dialógica*, relacional, do ser humano, que se irradia para outros aspectos, a partir da qual todo ato de perceber, pensar, sentir e atuar se realizam em relação a algo ou alguém, o que significa assumir a centralidade do diálogo para ascender a uma determinada relação, inter ou

intracultural e o da *originalidade* de cada cultura, o que implica a negação de atitudes de dominação, conversão e imposição de modos de ser e pensar. Desta forma, a interculturalidade deve ser compreendida como “o nome de uma atitude ou enfoque – filosófico – que apesar de reconhecer seus centros, busca ir além de todo centrismo” (VALLESCAR PALANCA, 2001: 22).

Tendo como referência a América Latina, Moya (2007: 247) destaca que a noção de interculturalidade emerge nos anos de 1970 e se desenvolve com novas nuances a partir dos anos 1980. Conforme a autora, a noção de interculturalidade surge ligada ao desenvolvimento da educação escolar indígena, para qualificar as novas modalidades educativas bilíngues. Em decorrência, os movimentos indígenas se apropriam dessa noção e a ampliam para demandarem outros direitos como o de saúde, de um meio ambiente saudável e seguro, à alimentação adequada, à proteção e desenvolvimento de seus conhecimentos e à gerência de seus recursos naturais e sociais, entre outros. A autora situa como antecedentes do conceito de interculturalidade as noções de “biculturalidade” ou “biculturalismo”, que, por sua vez, também surgiram juntamente com propostas de educação indígena. Neste contexto, a ideia de biculturalismo era vista como a contraparte do bilinguismo, implicando o manejo de dois sistemas culturais. A autora adverte, no entanto, que a proposição do biculturalismo, na prática, esteve intrinsecamente relacionada à políticas de transição e assimilação cultural.

A adoção da concepção de interculturalidade, em detrimento à de biculturalidade, ganhou força no contexto latino-americano, conforme informa Aikman (1999: 19), em encontro sobre educação na América Latina e Caribe, realizado pela UNESCO, em 1983, em que considerou-se mais apropriado o conceito de interculturalidade, por referir-se a situações nas quais as pessoas pertencem a uma cultura e podem adquirir habilidades para atuarem em outros contextos culturais, ao passo que o conceito de biculturalidade, foi criticado por implicar a atuação em dois sistemas culturais distintos simultaneamente e num mesmo nível, o que seria "particularmente inapropriado no caso dos povos indígenas, para quem as duas culturas não são apenas fundamentalmente diferentes, como também antagônicas" (AIKMAN, 1999: 19).

Conforme informa Moya (2007: 247), na América Latina, o conceito de interculturalidade como desenvolvido por pensadores e pelos movimentos sociais, especialmente a partir dos anos de 1980, “fez parte de um debate mais amplo sobre as relações entre etnia e classe, entre etnia, classe e nação, etnodesenvolvimento e desenvolvimento endógeno” e envolve, inevitavelmente, as relações estabelecidas entre

os povos indígenas, como povos originários e historicamente usurpados de seus direitos, e a sociedade não-indígena, cujos valores e atitudes frente à diversidade sociocultural sempre estiveram marcados pela ideologia colonizadora. Neste sentido Moya (2004 apud MOYA, 2007: 247) assume que, desde a América Latina, o conceito de interculturalidade

nos remete à diversidade étnica, aos particularismos culturais e às formas em que essas relações atuam na convivência social. Todavia, as práticas sociais que se fundamentam nesta noção devem ter uma orientação teleológica, destinada à consecução de uma maior equidade entre os povos que coexistem num mesmo cenário.

Albó (2005: 47-48), um dos pensadores referenciais das relações interculturais na América Latina, define a interculturalidade como qualquer relação entre pessoas ou grupos sociais de culturas diferentes e, por extensão, as atitudes de pessoas e grupos de uma cultura referentes às pessoas e aos elementos de outra cultura. De acordo com o autor, as relações interculturais são negativas quando levam à destruição, assimilação ou diminuição do que é diferente e positivas quando levam ao respeito e ao enriquecimento mútuo, a partir de um intercâmbio enriquecedor.

Tubino (2004), também a partir do contexto latino-americano, adverte que o conceito de interculturalidade deve ser tomado desde uma perspectiva crítica, especialmente num contexto de luta por direitos historicamente negados, como é o caso nas relações estabelecidas entre os diversos povos indígenas brasileiros com a sociedade não-indígena. Esta postura crítica em relação ao reconhecimento das relações entre diferentes culturas é necessária, em suas palavras, porque

as diferenças entre o interculturalismo funcional e o interculturalismo crítico são substantivas. O ponto de partida e a intencionalidade do interculturalismo crítico é radicalmente diferente. Enquanto o interculturalismo neoliberal busca promover o diálogo sem tocar nas causas da assimetria cultural, o interculturalismo crítico busca suprimi-las. [...] Para tornar o diálogo real, há que se começar por visibilizar as causas do não diálogo. Em outras palavras, há que se começar por identificar e tomar consciência das causas contextuais de sua inoperância. Há que se começar por recuperar a memória dos excluídos, por visibilizar os conflitos interculturais do presente como expressão de uma violência estrutural mais profunda, gestada ao longo de uma história de desencontros e postergações injustas (TUBINO, 2004).

Aikman (1999: 20) também destaca a possibilidade de a concepção intercultural encobrir conflitos gerados por relações desiguais de poder entre culturas distintas ao reconhecer a distinção entre o interculturalismo assimétrico e o interculturalismo igualitário. Conforme a autora, o primeiro perpetua a estrutura de poder baseada nas

relações hierárquicas entre os diferentes grupos culturais, gerando, na melhor das hipóteses, a assimilação forçada, enquanto o segundo implica a própria transformação das relações verticais de poder e a construção de novos sistemas políticos baseados na participação significativa e consensual como oposição ao autoritarismo, ao dogmatismo e ao etno(anglo-euro)centrismo.

Fornet (2000 apud TUBINO, 2004) reconhece ainda que quando se busca o estabelecimento de relações interculturais igualitárias, uma primeira e fundamental atitude é localizar o diálogo entre diferentes grupos culturais num contexto sócio-histórico e político mais amplo. Segundo o autor,

[n]ão há, por isso, que se começar pelo diálogo, mas com a pergunta sobre as condições do diálogo. Ou, dito com maior exatidão, há que se exigir que o diálogo entre as culturas seja, de início, um diálogo sobre os fatores econômicos, políticos, militares, etc., que condicionam atualmente o intercâmbio franco entre as culturas da humanidade. Esta exigência é imprescindível atualmente para que não se caia na ideologia de um diálogo descontextualizado, que favoreceria apenas aos interesses da civilização dominante ao não considerar a assimetria de poder que reina hoje no mundo.

Considerando a concepção de interculturalidade apresentada, na seção seguinte busca-se delinear pontos importantes quanto à sua implementação na educação, com especial ênfase na educação bilíngue destinada aos povos indígenas brasileiros. No contexto dos países da América Latina, alguns pontos convergentes de propostas de educação bilíngue intercultural podem ser delineados, especialmente no que se refere à interseção das concepções de cultura, diversidade cultural e educação, para a busca por relações étnicas mais igualitárias, à desestabilização de relações coloniais de poder que se manifestam tanto no âmbito do *ser* como no do *saber* (QUIJANO, 2000) e, de maneira geral, à possibilidade de melhores condições de vida.

Enfatiza-se, no entanto, que o apontamento que se segue de aspectos que caracterizam propostas de educação bilíngue intercultural se pauta na sua maior parte em proposições e expectativas, ou seja, no que se acredita que deva compor tais propostas, com base no que se fez/faz em países da América Latina e também no Brasil já que, conforme Walsh (2010), a implementação de propostas pautadas na interculturalidade crítica é ainda um devir necessário.

2. A interculturalidade na educação: nova dimensão para o ensino escolar bilíngue destinado aos povos indígenas

Conforme informa Azibeiro (2003: 91-92), as primeiras formulações sobre educação intercultural encontram-se ligadas ao documento da UNESCO, *Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais*, de 1978, em que é compreendida como uma condição estrutural necessária para as relações entre as diferentes culturas nas sociedades multiculturais. Desde então, em diferentes regiões do mundo, surgiram diversas iniciativas, tanto governamentais como não governamentais, com distintas orientações político-ideológicas para a educação intercultural.

Assim, da mesma forma como a noção de interculturalidade é concebida localmente de maneira distinta, ou seja, atrelada a fatores sócio-históricos, políticos, econômicos e culturais específicos, também sua implementação na educação adquire diferentes nuances a depender de suas especificidades situadas. Segundo Azibeiro (2003), na América do Norte a educação intercultural enfatiza a convivência entre múltiplas culturas; na Europa o debate constitui-se a partir da inserção de imigrantes estrangeiros nos sistemas de ensino e no mercado de trabalho e, na América Latina, de maneira geral, associa-se à formulação de propostas de educação bilíngue, buscando valorizar as relações interétnicas, especialmente entre populações indígenas e não-indígenas.

Nos países da América Latina, de acordo com Fleuri (2003: 21), as propostas de trabalho intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas na luta pela defesa de seus direitos políticos e culturais, especialmente no que se refere aos territórios ancestrais e à revalorização de suas línguas através de programas educativos adequados. Essas propostas visaram substituir a tendência bicultural da educação destinada aos povos indígenas, pautada em um caráter compensatório com finalidade homogeneizante.

De acordo com López (2009: 11), esta mudança de orientação nas políticas educativas dos países latino-americanos em finais dos anos 1970 e início dos 1980 ocorreu, principalmente, como o resultado das crescentes demandas e da participação política ativa de lideranças indígenas, intelectuais, professores e professoras, visando novos objetivos e metas para a educação bilíngue destinada aos povos indígenas. Neste contexto, segundo o autor, lideranças indígenas, muitas das quais alunos e alunas dos primeiros projetos de educação bilíngue de transição de cunho assimilacionista, passaram a exigir mais e melhor atenção às suas línguas e culturas e, estrategicamente, a situar a cultura indígena como um recurso político para obterem mais visibilidade e

participação em seus países, desafiando, assim, a concepção clássica de Estado-nação unitário e homogêneo, buscando sua transformação através de relações interétnicas mais igualitárias. Para López (2009: 12), a adoção de uma orientação de manutenção e desenvolvimento para políticas públicas, dentre elas as educativas, para os povos indígenas, assim como a adoção de uma aspiração intercultural são resultados dessa mudança ideológica.

Salinas e Núñez (2001: 239) destacam que, no contexto latino-americano, as concepções sobre cultura, diversidade cultural e educação, cuja interseção fundamenta a educação bilíngue intercultural, passaram a embasar modelos e práxis educacionais distintos e a abrir um verdadeiro leque de possibilidades, com matizes e características próprios provenientes dos contextos específicos em que são desenvolvidos. Segundo os autores, muito embora se reconheça a variedade de situações em que a educação bilíngue intercultural é implementada, pode-se afirmar que nas diversas experiências os seguintes aspectos são enfatizados em maior ou menor grau:

1. O mecanismo da *negociação entre a cultura particular e a educação para assegurar a sobrevivência dos grupos culturais* em um contexto no qual a sociedade envolvente promove a assimilação cultural; 2. O mecanismo da *resistência cultural e a assunção do conflito social* para a redefinição contínua do poder étnico social dos diferentes povos, em uma trama de interesses sociais diferenciados, na qual a concretização dos seus direitos civis e culturais corresponde à utilização de distintas estratégias que põem em prova as possibilidades de poder; 3. O mecanismo que, partindo da resistência e do conflito, *afirma a identidade diversa* na perspectiva de construir um poder alternativo distinto ao gerado pelos setores dominantes da sociedade específica na qual está identidade se processa (SALINAS & NÚÑEZ, 2001: 239, destaques no original).

Outra característica compartilhada pelos diferentes projetos educativos específicos para populações indígenas latino-americanas é que, a partir da concepção intercultural, ao aspecto linguístico aditivo da educação bilíngue soma-se o fortalecimento da identidade própria e da cultura de referência imediata da população indígena, que passa a ser a base das propostas de educação bilíngue intercultural. Esta mudança amplia e aprofunda o escopo da educação bilíngue, pois passa a ter como fundamento o valor particular de cada cultura como um todo e a buscar não mais a assimilação ou integração indígena à “sociedade nacional”, mas a afirmação e a valorização das diferentes culturas para relações de poder menos assimétricas e

cooperativas com as sociedades não-indígenas. Nesta direção, a adoção de uma atitude intercultural na educação bilíngue assume dimensões e implicações políticas e deve se refletir em todos os âmbitos referentes a programas de ensino escolar e de formação docente destinados aos povos indígenas. Como sintetizam López e Sichra (2006: 138, destaque no original),

[d]entro das variadas interpretações de *interculturalidade*, a que queremos resgatar como opção de política educativa é a que transforma as relações entre sociedades, culturas e línguas a partir de uma perspectiva de equidade, de pertencimento e de relevância curricular. Enquanto estratégia pedagógica, a educação intercultural bilíngue é um recurso para a construção de uma pedagogia diferente e significativa em sociedades pluriculturais e multilinguais. A respeito de seu enfoque metodológico, a educação intercultural bilíngue enfatiza a necessidade de se repensar a relação entre conhecimento, língua e cultura, na sala de aula e na comunidade, para considerar os valores, saberes, conhecimentos, língua e outras expressões culturais como recursos ‘que não só respeitem a diversidade, mas que assegurem uma igualdade de oportunidades para esses mundos postergados, ignorados e espoliados em nome da liberdade de mercado’.

Para López (2009: 11), torna-se, assim, fundamental que a educação seja enraizada na cultura, na língua, nos valores e visões de mundo, assim como nos sistemas de conhecimentos próprios de cada grupo, mas que seja receptiva a outros valores e conhecimentos. O objetivo maior da educação bilíngue intercultural seria, então, "aprender a viver junto, desde que os sistemas de conhecimentos, padrões de civilização, culturas e línguas sejam vistos em complementaridade recíproca e não de uma perspectiva de segregação ou oposição".

Também a incorporação dos conhecimentos indígenas como base fundamental do currículo bilíngue intercultural se impõe, neste contexto, como uma das principais formas de enfrentamento dos processos sócio-históricos, políticos e culturais que, ao longo de séculos e, especialmente através da educação escolar, resultou e ainda tem resultado num verdadeiro epistemicídio, pautado na afirmação dos mitos da superioridade e da universalidade epistemológica do pensamento anglo-europeu moderno/colonial e na desqualificação e no extermínio de formas diferenciadas de conhecimentos (MIGNOLO, 2011).

No que se refere ao “conhecimento indígena” como base para o currículo bilíngue intercultural, Aikman (1996) destaca a necessidade de se considerarem as particularidades culturais e epistemológicas de cada grupo indígena, a fim de que se evite a tendência à homogeneização ou que o currículo bilíngue intercultural torne-se apenas

uma adaptação do currículo nacional oficial, através da incorporação de aspectos isolados de suas culturas materiais. Assim, segundo a autora,

é importante destacar que não há um único corpo coerente de conhecimento indígena. Os povos indígenas não apresentam uma única alternativa epistemológica e ontológica homogênea ao paradigma educacional ocidental encontrado nas escolas. Pelo contrário, apresentam um panorama diverso de filosofias e visões de mundo. Mesmo que os povos indígenas apresentem pontos de contato entre si em termos de demandar reconhecimento pelos direitos aos territórios ancestrais, por liberdade cultural e autodeterminação (porque compartilham padrões comuns de colonização e se juntam para resistir a eles), cada povo tem um corpo de conhecimento e epistemologia que formam a base de suas identidades distintas (AIKMAN, 1996: 158).

O currículo bilíngue intercultural deve buscar, ainda, incorporar conhecimentos produzidos pela sociedade não-indígena que, sob decisão dos diferentes povos e comunidades indígenas, sejam importantes para sua sobrevivência em arenas de interação intercultural. Walsh (2000: 17) destaca que, diante da necessidade de fazer dialogar conhecimentos provenientes de culturas e de posições de poder diferentes, o currículo bilíngue intercultural, assim como todos os processos e ações a ele relacionados, deve buscar traduzir-se e afirmar-se em espaços intermediários de encontro e confronto, de identidade e alteridade, e não, simplesmente, se reduzirem-se à polaridade entre o próprio e o alheio.

Nesta direção, Santos (2008: 152) enfatiza que a perspectiva intercultural permite “o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou que com ela se articulam em novas configurações de conhecimentos”, fenômeno que o autor concebe como uma “ecologia de saberes” (op. cit.: 154), definida como

um conjunto de epistemologias que partem da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes.

De maneira geral, acredita-se, o currículo bilíngue intercultural das escolas indígenas deve promover meios de abarcar a ecologia de saberes provenientes das relações interculturais nas quais atuam os povos indígenas brasileiros contemporâneos, para que se construa

um modo verdadeiramente dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/tradicionais de conhecimento. O desafio é, pois, de luta contra uma monocultura do saber, não apenas na teoria, mas como uma prática constante do processo de estudo, de pesquisa-ação (SANTOS, 2008: 154).

Precisamente no que se refere à ecologia de saberes, a concepção de interculturalidade se converte em projeto decolonial, pois, conforme Mignolo (2010, 2011) e Tlostanova e Mignolo (2012), o diálogo intercultural deve ser concebido como diálogo inter-epistêmico, refutando qualquer pretensão de universalidade e totalidade e mesmo se desligando da matriz colonial de poder que, ao hierarquizar raças, posicionou assimetricamente os diferentes conhecimentos e modos de pensar dos povos colonizados. O diálogo inter-epistêmico é decolonial porque põe em relevo formas outras de pensamento e conhecimento, não como algo antigo ou folclórico, mas como formas válidas de conceber, compreender e atuar no mundo presente.

Como se pode perceber, a educação bilíngue intercultural busca ir muito além dos aspectos linguísticos que se impõem à educação escolar em contextos nos quais grupos humanos pertencentes a ao menos duas culturas com diferentes línguas estão em interação. No entanto, faz-se importante destacar que as relações entre as línguas indígenas e as línguas não-indígenas, bem como seus diferentes papéis sociais, continuam sendo um dos pontos fundantes desta concepção de educação.

No que se refere especificamente ao papel e às relações das/entre as línguas na educação escolar, López (2009: 13) informa que a dimensão intercultural propicia, ou mesmo impele, aos modelos de educação escolar bilíngue a possibilidade de mudança da orientação bilíngue de transição para o ensino bilíngue de manutenção e deste para o bilinguismo de enriquecimento, concepções que, por sua vez, pressupõem a valorização e a afirmação das línguas indígenas como fonte de conhecimento e como meio de instrução e não mais como uma ponte necessária para a aquisição da língua e de aspectos culturais não-indígenas hegemônicos.

Como explica o autor, (LÓPEZ, 2009:14) na educação bilíngue intercultural orientada para a manutenção e desenvolvimento, as línguas indígenas são abordadas a

partir de uma dupla perspectiva, como um meio de instrução e como um fim em si mesmo, ou seja, a língua indígena é usada em todas as áreas do currículo, implicando muito mais do que o ensino de línguas. Ao mesmo tempo, as línguas são ensinadas como áreas de conhecimento, visando o bilinguismo aditivo. A partir desta orientação, as línguas são (ou devem ser) abordadas durante todos os níveis de ensino e o resultado esperado é o bilinguismo social sustentável. Os projetos educativos que assumem esta orientação são direcionados especificamente para as populações indígenas.

A educação intercultural orientada pelo bilinguismo de enriquecimento, apesar de os princípios e objetivos serem basicamente os mesmos da educação bilíngue intercultural de manutenção e desenvolvimento, propõe que as línguas indígenas sejam abordadas, como meio de instrução e como área de conhecimento específico, não só em escolas indígenas, mas em todo o sistema educativo escolar oficial, incluindo populações indígenas urbanas e mesmo a população não-indígena. Neste caso, visa-se ao bilinguismo para toda a população de um território multicultural e multilíngue e a interculturalidade é fomentada numa via de mão dupla. No contexto latino-americano, a proposição legal e a implementação de programas orientados pelo bilinguismo de *enriquecimento* seria uma etapa necessária, porém ainda em devir.

Nesta direção, posturas críticas têm destacado a necessidade da implementação do que vem sendo chamado na América Latina de interculturalidade para todos/as, pautadas no argumento básico de que, conforme destaca Kaltmeier (2010:7) “só se podem iniciar processos interculturais se a sociedade dominante também mudar”. Nesta mesma linha argumenta o líder mapuche Adolfo Millabur:

Outra coisa de que sempre se fala e que ultimamente tem também se transformado em uma moda, para que se tenha presente, é a educação intercultural. Quem tem de aprender ou quem tem de fazer educação intercultural? Quem, acreditam vocês? Acredito que aos mapuches já os obrigaram há muito a fazer educação intercultural [...]. Porque de nada serve que nós estejamos muito convencidos do que somos, do que fazemos, se a contraparte está ignorante, distante e indiferente sobre o que é a realidade de nosso povo. Sinto que a educação intercultural tem de ir em direção não apenas das comunidades, ou aos mapuches, como também ao outro lado” (apud KALTMEIER, 2010: 7).

Desde o contexto brasileiro, Maher (2007) enfatiza o cuidado necessário ao planejamento de programas educacionais pautados no respeito às especificidades linguístico-culturais de grupos minoritários, com especial ênfase aos indígenas brasileiros. A autora põe em debate a medida em que tais programas, bem como as

pesquisas acadêmicas e assessorias a eles relacionados, colaboram efetivamente com grupos minorizados, “visto que o empoderamento desses grupos depende não apenas de seu fortalecimento político ou da existência de legislações a eles favoráveis, mas também da educação do seu entorno” (op. cit. 255). Segundo a autora,

[...] não basta as minorias brasileiras [...] terem consciência de seus direitos para que o cenário de opressão linguístico-cultural em que vivem seja, na prática, no varejo, no cotidiano, modificado. Daí o meu desconforto com o modo como o termo *empoderamento* vem sendo, em muitas situações, utilizado. Creio que os termos *politização* ou *fortalecimento político* dos grupos sociais destituídos de poder traduzem melhor o que buscamos com nossas pesquisas e ações educativas. Porque o empoderamento de grupos minoritários é, parece-me, decorrência de três cursos de ação: (1) de sua politização; (2) do estabelecimento de legislações a eles favoráveis; e (3) da educação do seu entorno para o respeito à diferença. A politização é apenas um dos alicerces – um alicerce absolutamente necessário, mas não suficiente – , quando se pensa a arquitetura de projetos emancipatórios para eles voltados. Sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, estou convencida de que os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania (MAHER, 2007: 257-258).

Na esteira de suas considerações, Maher (2007) enfatiza ainda o fato de que, sendo a escola indígena uma decorrência do contato com a sociedade envolvente, a concepção intercultural deve ser entendida como esteio, como sua própria razão de ser, pois, conforme a autora, neste contexto a interculturalidade não pode ser compreendida "como *plus*, como um enriquecimento, como um bônus, porque o investimento no estabelecimento do diálogo, na capacidade de resolução do conflito intercultural, é o alicerce, é o que justifica mesmo a existência desta escola" (MAHER, 2007: 258).

3. Considerações finais

O objetivo principal desta revisão sobre o conceito de interculturalidade e das proposições acerca de sua implementação na arena educacional é, para além de colaborar com sua compreensão e difusão, o de ressaltar a importância da mudança de enfoque sobre as relações que se estabelecem entre grupos culturais diferentes em contextos de assimetria política, social e econômica.

Precisamente por terem sido posicionados numa escala racial inferiorizante, os povos indígenas foram usurpados de todos os seus direitos básicos sob a retórica colonial da salvação e da civilização e impedidos durante séculos de exercerem suas cosmovisões,

nelas incluídas suas línguas e seus conhecimentos. A implementação da concepção intercultural na educação escolar, desde uma perspectiva crítica e 'para todos/as', assume um caráter decolonial urgente para que sejam repensadas as bases sobre as quais se dão as relações entre grupos culturais diferentes estabelecidas desde a colonização, pois como propõe Walsh (2009: 89),

ao partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se à transformação de estruturas, instituições e relações sociais e à construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica - como prática política - desenha um caminho muito diferente, que não se limita às esferas políticas, sociais e culturais, mas também ao cruzamento com as do saber, do ser e da própria vida. Ou seja, se preocupa também por/com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados pelas práticas - de desumanização e subordinação de conhecimentos - que privilegiam uns sobre outros, 'naturalizando' a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Além disso, se preocupa com os seres e saberes de resistência, insurgência e oposição que persistem apesar da desumanização e da subordinação.

De forma geral, como se percebe, a concepção de interculturalidade, não só na arena educacional, mas nas próprias relações cotidianas que se estabelecem entre grupos culturalmente diferentes, põe em relevo a necessidade de se vivenciar um princípio básico da convivência humana, a da predisposição franca ao respeito mútuo e ativo por formas de vida, de pensar e de conhecer historicamente subjugadas e silenciadas e, principalmente, com elas aprender.

Referências Bibliográficas

AIKMAN, S. The globalisation of intercultural education and an indigenous Venezuelan response. In: *Compare: a journal of Comparative Education*, vol. 26, issue 2, jun., 1996, p. 153-168.

AIKMAN, S. *Intercultural education and literacy: an ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1999.

ALBÓ, X. *Cultura, interculturalidade, inculturação*. Tradução: Yvonne Mantoanelli. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

AZIBEIRO, N. E. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, R. M. (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 85-107.

FLEURI, R. M. Prefácio: O desafio da transversalidade e da reciprocidade entre culturas na escola. In: PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004, p. 13-18.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, mai/ago, 2003, p.16-35. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>, acesso em fevereiro de 2011.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: *Educação escolar indígena em terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, julho de 2004, p. 11-31.

KALTMEIER, O. Educación intercultural y políticas de identidad. In: STRÖBELE-GREGOR, J.; KALTMEIER, O.; GIEBELER, C. (comps.). *Construyendo interculturalidad: Pueblos indígenas, educación y políticas de identidad na América Latina*. Eschborn: GTZ/ZIF, 2010, p. 03-08. Disponível em: <http://www.gtz.de/de/dokumente/sp-pueblos-indigenas-construyendo-interculturalidad.pdf>, acesso em fevereiro de 2011.

LÓPEZ, L. E. *Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America*. Background study for Education For All Global Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186620e.pdf>, acesso em fevereiro de 2011.

LÓPEZ, L. E.; SICHRA, I. Educação em áreas indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. In: HERNANIZ, I. (org.). *Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue*. Brasília: Unesco, Secad/MEC; Buenos Aires: IPE, 2006. p. 126-152.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgas.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MIGNOLO, W. D. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, W. D. *The darker side of Western Modernity: global futures, decolonial options*. Durham/London: Duke University Press, 2011.

MOYA, R. Formación de maestros e interculturalidad. In: CUENCA, R.; NUCINKIS, N.; ZAVALA, V. (comps.). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata, 2007, p. 229-258.

NASCIMENTO, A. M. *Português Intercultural: Fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural*. München: Lincom Academic Publishers, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000a, p. 193-238.

SALINAS, S. C.; NÚÑEZ, J. M. J. Diversidad cultural, educación y democracia: etapas en la construcción de la educación indígena en América Latina. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 75, ago., 2001, p. 235-274.

SANTOS, B. S. *Agramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TLOSTANOVA, M. V.; MIGNOLO, W. D. *Learning to unlearn: decolonial reflections from Eurasia and the Americas*. Columbus: The Ohio State University Press, 2012.

TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: SAMANIEGO, M.; GARBARINI, C. G. (Comps.). *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2004, pp.151-164. Disponível em: http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf, acesso em março de 2010.

VALLESCAR PALANCA, D. Consideraciones sobre la interculturalidad y la educación. En: HEISE, M. *Interculturalidad, Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Artículo editado y compilado, en el marco del Programa FORTE-PE - MINEDUC, Convenio PER/B7 Lima - 2001. Lima, Perú: Inversiones Hatuey S.A.C., 2001. pp. 115-136. Disponível em: http://interculturalidad.org/numero03/2_03.htm, acesso em dezembro de 2008.

WALSH, C. *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Documento Base. Lima, Perú, 2000. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/buscador/files/inter63.PDF>, acesso em fevereiro de 2011.

WALSH, C. *Interculturalidad en la educación*. Programa FORTE-PE. Ministério de Educación. Lima. 2001, p.3-11. Disponível em: <http://www.cepis.org.pe/tutorialin/e/lecturas/walsh.pdf>, acesso em novembro de 2010.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: III-CAB, 2010, p. 75-96.