

**ESCOLA INTERCULTURAL: A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS INDÍGENAS**

## INTERCULTURAL SCHOOL: INTERCULTURALITY IN THE CURRICULUM OF INDIGENOUS SCHOOLS

<sup>1</sup>Eliuvomar Cruz da Silva<sup>2</sup>Laury Vander Leandro de Souza<sup>3</sup>Maria Francisca Nunes de Souza<sup>4</sup>Neli Brito Moreira<sup>5</sup>Nelly Mary Oliveira de Souza<sup>6</sup>Jennyfer de Souza Arancívia**RESUMO**

Este artigo é um recorte do aporte teórico que fundamenta a Tese de Doutorado que investiga a EDUCAÇÃO SUPERIOR: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS NO CURSO DE PEDAGOGIA – PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR), NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ – AMAZONAS. O estudo mostra que abordar o princípio da interculturalidade implica uma compreensão da cultura e suas diferentes concepções. Somos uma sociedade multiétnica e plural e isso implica uma diversidade de culturas. A concepção reducionista acabou hierarquizando as culturas ao pensar nelas em um processo evolutivo, como se uma cultura tivesse que evoluir para chegar ao nível de outra. Assim, por muito tempo se entendeu que havia uma cultura superior e outras culturas inferiores que deveriam ter chegado a ela. Nesse caso, a cultura entendida como culta foi a cultura da Europa Ocidental e suas expressões se deram por meio da arte, da música, da dança, de sua língua, de sua religião.

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Currículo. Escolas Indígenas.

**RESUMEN**

Este artículo es un extracto de la contribución teórica que subyace a la Tesis Doctoral que investiga LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA FORMACIÓN DE PROFESORES INDÍGENAS EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA – PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA (PARFOR), EN EL MUNICIPIO DE SANTO ANTÔNIO DO IÇA – AMAZONAS. El estudio muestra que abordar el principio de interculturalidad implica comprender la cultura y sus diferentes concepciones. Somos una sociedad multiétnica y plural y esto implica una diversidad de culturas. La concepción reduccionista terminó por jerarquizar las culturas al pensarlas en un proceso evolutivo, como si una cultura tuviera que evolucionar para alcanzar el nivel de otra. Así, durante mucho tiempo se entendió que había una cultura superior y otras culturas inferiores que debían llegar a ella. En este caso, la cultura entendida como culta era la cultura de Europa Occidental y sus expresiones se daban a través del arte, la música, la danza, su lengua, su religión.

**Palabras clave:** Interculturalidad. Plan de estudios. Escuelas Indígenas

**SUMMARY**

This article is an excerpt from the theoretical contribution that underlies the Doctoral Thesis that investigates **HIGHER EDUCATION: THE TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS IN THE PEDAGOGY COURSE**

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Interamericana do Paraguay-PY. Mestre em Ciências da Educação pela Interamericana do Paraguay-PY. Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Táhirih. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. [eliuvomar9@gmail.com](mailto:eliuvomar9@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Interamericana do Paraguay-PY. Mestra em Ensino de Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e TGD pelo Instituto Prominas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. [laurysouzabc@gmail.com](mailto:laurysouzabc@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Especialista Libras pelo Instituto Prominas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. [mariafranciscanunes2019a@gmail.com](mailto:mariafranciscanunes2019a@gmail.com).

<sup>4</sup> Mestra em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e TGD pelo Instituto Prominas. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. [britomoreiranel@gmail.com](mailto:britomoreiranel@gmail.com).

<sup>5</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Interamericana do Paraguay-PY. Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Paulista. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. [mel\\_tbt@hotmail.com](mailto:mel_tbt@hotmail.com).

<sup>6</sup> Mestra em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. [jennyferdesouzaarancivia@gmail.com](mailto:jennyferdesouzaarancivia@gmail.com).

– NATIONAL PROGRAM FOR TRAINING BASIC EDUCATION TEACHERS (PARFOR), IN THE MUNICIPALITY OF SANTO ANTÔNIO DO IÇA – AMAZONAS. The study shows that approaching the principle of interculturality implies an understanding of culture and its different conceptions. We are a multi-ethnic and plural society and this implies a diversity of cultures. The reductionist conception ended up hierarchizing cultures by thinking of them in an evolutionary process, as if one culture had to evolve to reach the level of another. Thus, for a long time it was understood that there was a superior culture and other inferior cultures that should have come to it. In this case, the culture understood as cultured was the culture of Western Europe and its expressions took place through art, music, dance, its language, its religion.

**Keywords:** Interculturality. Curriculum. Indigenous Schools.

## 1. INTRODUÇÃO

Partindo da ideia de uma cultura homogênea, as relações socialmente estabelecidas foram hierarquizadas em uma lógica binária que não abre espaços de diálogo e reciprocidade. Nesse sentido, segundo Souza e Fleuri (2003, p. 57). Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subtendidas em cada polo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações.

Numa perspectiva mais ampla, a cultura é entendida como uma construção social, em que as trocas e as relações entre diferentes pessoas são espaços complexos e híbridos, mas capazes de dialogar. Geertz (1978) define cultura como uma rede que envolve o homem e suas relações, portanto, a partir daí, há um envolvimento de diferentes pessoas que se encontram, se relacionam, se entrelaçam, tecendo outras redes. O autor explica isso da seguinte forma:

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu. Assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1978, p. 4).

Essa rede que envolve relacionamentos deve ser pensada em simetria entre os participantes do processo, pois, uma vez estabelecido o contato entre eles, inevitavelmente resultam em trocas e hibridizações.

Podemos afirmar, seguindo as palavras de Bauman (2001), que a cultura é historicamente construída, portanto, não podemos tratá-la como única, monolítica e homogênea. Na mesma direção, Bhabha (1998) afirma que nenhuma cultura jamais é unitária em si mesma, nem simplesmente dualística na relação entre o Eu e o Outro, uma vez que o ato de enunciação cultural implica na diferença na escrita e na produção de sentido, de forma que esses dois lugares (o Outro e o Eu) sejam mobilizados na passagem por um terceiro espaço, qual seja, o “entrelaçamento”.

Em outras palavras, corresponde o entrelaçamento aos contextos intersticiais que constituem campos identitários, subjetivos ou coletivos, em relações e processos interculturais. A noção de interculturalidade é recente no contexto educacional e tem ocupado um lugar significativo. No Brasil, a discussão sobre a diversidade nessa área ganhou mais espaço com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD) em 2004. Em Paladino e Almeida (2012, p. 16) encontramos importantes considerações sobre o conceito de interculturalidade, ao assim afirmarem:

O conceito de interculturalidade traz a ideia da inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da diversidade como riqueza. [...] a abordagem intercultural representou um avanço importante em relação às políticas anteriores, que perseguiram objetivos assimilacionistas ou integracionistas.

Voltando ao conceito explicitado pelos autores, podemos dizer que na interculturalidade existe uma relação mais aberta ao diálogo e ao ensino e aprendizagem. A definição traz à mente o fato de que a diferença tem algo a ensinar e que as trocas entre culturas trazem ganhos para ambas as partes. É uma relação em que a convivência dessas diferentes pessoas é baseada no respeito e no reconhecimento da diversidade como algo significativo e positivo para as culturas envolvidas. É, pois, a partir de tal relação que se teria a possibilidade de construção de um “Outro” que seja bom para todos.

## 2. A interculturalidade no currículo das escolas indígenas

Estudiosos interculturais enfatizam quatro maneiras de lidar com a diversidade: o modelo assimilacionista, o modelo integracionista, o modelo multicultural e o modelo intercultural. O modelo assimilacionista



utilizado nos Estados Unidos, na Nova Zelândia, na Austrália e na Inglaterra no final do século XIX e início do século XX é voltado para grupos com o objetivo de promover a adoção coletiva dos valores nacionais.

O integracionista pode ser exemplificado pela política adotada pela França e dirigida aos países por ela colonizados e às minorias. É neste modelo que a ação centra-se no indivíduo, incorporando gradativamente a língua, os deveres e a cultura nacionais. O terceiro modelo é o multiculturalismo também adotado pelos Estados Unidos após as lutas dos movimentos negros. Ela reconhece os direitos das minorias, mas “tolera” apenas sua diversidade. Ou seja, há coexistência, porém, não há troca ou valorização.

O quarto modelo, intercultural, propõe um tratamento igualitário, uma troca, sem sobreposição de culturas. Em relação a este modelo, Paladino e Czarny (2012, p. 14) assim explicam: [...] os autores que vêm trabalhando com a temática apontam que o conceito da interculturalidade tem um significado ligado tanto à construção de projetos sociais, políticos e epistêmicos, orientados para a descolonização e para a transformação do sistema, quanto a um discurso utilizado pelo Estado e pelas agências internacionais, que funcionaria como dispositivo para disciplinar as diferenças, sem acarretar uma transformação nas relações de poder e na desigualdade.

As autoras defendem que o discurso do Estado se baseia na convivência harmoniosa das culturas e no respeito à diferença, sem se preocupar com as tensões e disputas geradas nesse campo. Muitas vezes, as políticas educacionais baseadas nessa temática também carregam consigo essa noção simplista e acabam por promover a homogeneização e a ruralização, tratando a diversidade como algo estático.

É importante lembrar que as propostas de educação intercultural não podem se limitar apenas à diferença cultural, pois muitas vezes nem mesmo se entende que essa diferença é algo natural para legitimar os processos de exclusão, bem como as desigualdades a que esses diferentes grupos estão sujeitos.

Em Czarny (2012) encontramos apontamentos no sentido de que é necessário distinguir entre duas formas de interculturalidade: aquela formulada por educadores e filósofos, denominada interculturalidade normativa, e aquela defendida pelos movimentos sociais, chamada interculturalidade crítica.

Segundo o autor, a interculturalidade normativa é caracterizada pelo interculturalismo funcional que vem sendo assumido pelo discurso do Estado. Postula o diálogo como utopia, substituindo o discurso da pobreza pelo da cultura, que ao invés de questionar a homogeneização, facilita sua reprodução.

A outra forma de interculturalidade é o interculturalismo crítico, que busca aproveitar as causas das injustiças sociais para combatê-las, bem como as assimetrias e discriminações que geram o não diálogo. Canciani (2015, p. 57) argumenta que: Os atores dos movimentos indígenas sabem que a desigualdade tem uma dimensão cultural, e os mais informados sobre a constituição das diferenças sabem que esta reside, mais do que nas características genéticas ou culturais essencializadas (língua, costumes herdados e imutáveis) em processos históricos de configuração social.

Esses processos históricos que caracterizam as desigualdades sociais, muito presentes nos países latino-americanos, têm suas raízes no período de colonização e exploração. O autor analisa que essa “diferença” não pode ser vista de forma naturalizada, mas pelas desigualdades que a constituem. Bourdieu (2015), em sua pesquisa sobre as diferenças dentro da escola, afirma que as práticas culturais consideradas socialmente são aquelas legitimadas pelos detentores do poder.

Como resultado, as culturas indígenas foram (e ainda são) tratadas como diferenças, no sentido de inferioridade, e se materializou em um currículo homogêneo que impulsiona uma cultura como a de elite. Para Lopez (2009, p. 190), o interculturalismo crítico: [...] deja abierta la posibilidad de transformación como las que los indígenas han venido tercamente reivindicando, en la línea de complementar la visión y el alcance individuales con la visión y el alcance colectivos del derecho.

Por isso, o direito à educação escolar reivindicado por esses povos carrega essa marca de coletividade, de busca de uma escola pensada coletivamente e, portanto, de direito da comunidade. Bergamaschi (2012) discute a interculturalidade no cenário brasileiro, criticando as políticas que realizam um projeto educacional único e homogêneo, uma vez que, para o autor, interculturalidade pode significar o movimento concreto de diferentes grupos sociais em diálogo.

Portanto, na escola intercultural indígena, é necessário que os grupos envolvidos desconstruam as relações que durante séculos carregaram o estigma da discriminação e a alegada superioridade dos saberes ocidentais sobre os tradicionais.

E essa relação não acontece sem conflitos e tensões, como afirmam Souza e Fleuri (2003, p. 63), [...] as relações interculturais, em certa medida, perturbam a visão hierarquizada e purificada das culturas, do poder e do conhecimento [...] ensejam a possibilidade de problematizar a pretensão procedência universalizante e homogeneizante do conhecimento.



Nessa relação que se estabelece, o conflito é algo positivo, promove a construção de outro saber, o saber intercultural. É nesse tecido que o espaço se abre para o “entrelaçamento”, conforme Candau (2011, p. 247): Nesse sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate.

O “entrelaçamento”, ou terceiro espaço como é denominado por Bhabha (1998), no qual as culturas se encontram, respeitam e se relacionam, mesmo nas tensões decorrentes desse processo, a descentralização permite o enriquecimento de nossa identidade.

É esse enriquecimento que a escola indígena busca para a interculturalidade. Em certo sentido, tal movimento rompe com a imposição hegemônica de um currículo imposto pela cultura dominante e com a ideia de integracionismo. Ao buscar outros saberes e dialogar com outras culturas, a escola intercultural fortalece a identidade de seus sujeitos e garante cada vez mais a formação de um patrimônio intercultural para os povos indígenas.

Canclini (2015) enfatiza a interculturalidade como uma ação que leva ao confronto e entrelaçamento, o que acontece quando grupos entram em uma relação de troca, e afirma que os povos indígenas construíram, durante este processo de interação, um patrimônio intercultural, citando como exemplos a organização do trabalho comunitário e remunerado, a articulação dos recursos modernos com os tradicionais e o bilinguismo.

Ainda segundo Canclini (2015), há uma situação em que esse patrimônio permite que eles articulem seus saberes com os não indígenas, não para se integrarem à sociedade nacional como antes era o objetivo da escola, mas pela interação com os não indígenas, que vivenciam uma situação fática em que aprendem e ensinam em um só tempo.

Portanto, entendemos que interculturalidade crítica é aquela que contempla o princípio definido pela escola indígena, sendo também o conceito que assumimos para interculturalidade neste trabalho.

Os debates sobre os temas culturais têm encontrado espaço nas discussões sobre os currículos escolares, tratados, sobretudo, sob o tema da diversidade, dadas as diferentes disciplinas, as diferentes culturas, as diferentes realidades presentes no que se convencionou chamar de educação intercultural.

Situando a teoria do currículo no Brasil, Moreira (1998) refere-se aos estudos culturais e ao direito à diferença como contribuições muito significativas para a construção de um currículo em uma perspectiva multicultural.

Segundo a autora, o diálogo é fundamental para a superação das dificuldades teóricas e práticas, e estas devem continuar a ser enfrentadas, mesmo que saibam que algumas serão resolvidas e outras não. Portanto, é necessário abandonar a ideia de uma perspectiva monocultural no currículo (MOREIRA, 1998).

De acordo com Hall (1997), a cultura adquire uma crescente centralidade nos fenômenos sociais contemporâneos e passa a representar um processo social que possibilita modos de vida específicos para cada um desses grupos.

Essas modalidades estão vinculadas ao que chamamos de identidade e têm ganhado espaço de debate entre pesquisadores nas últimas décadas. Hall (2006) chama a atenção para a maneira como as identidades culturais, que derivam do nosso pertencimento à cultura, sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades.

Conforme o autor, as sociedades modernas não possuem um núcleo identitário aparentemente fixo, coerente e estável. Eles são permeados por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições subjetivas”, identidades (HALL, 2006).

Então, quando falamos em identidade indígena, por exemplo, estamos falando de uma pessoa que está envolvida em uma complexa rede de relações, que se constitui como um indígena, pertencente a um povo específico, mas que também estabelece contatos e negociações com a sociedade que o envolve, com povos de outra etnia, portanto.

Nesta direção, os Estudos Culturais têm dado grande contribuição para a área de currículo ao esclarecer que a ideia de monocultura não mais cabe no mundo em que vivemos. Há que se considerar a feitura dos currículos a partir da perspectiva intercultural, levando-se em consideração a sociedade atual tão plural e diversa. Essas contribuições não cabem somente às escolas indígenas, mas a todas as escolas que têm a presença de diferentes culturas da nossa sociedade.

Assim, a escola indígena reconhecida como tal tem uma trajetória recente na educação brasileira e, mesmo que tenha sido conquistada tardiamente, tem amparo legal para sua especificidade. Porém, é claro que, entre o ideal proclamado na letra da lei e o que se concretiza na prática, há um longo caminho a percorrer.

A escola indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue é fruto das lutas desses povos pelo direito à alteridade e ao reconhecimento como cidadãos, ganhando contornos específicos nas lutas conduzidas por seus sujeitos até a proposta de uma escola indígena, com uma nova minuta de acordo com as comunidades que dela fazem parte. Acreditamos, como Tassinari (2001), que a escola indígena pode ser definida como uma área de fronteira, de trânsito, articulação e troca de saberes. Nesse sentido, conflitos e tensões são inerentes ao diálogo intercultural.

## REFERENCIAS

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas, 2011. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

GRUPIONI, L. D. B.; MONTE, N. L. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39 -68.

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MARTINS, A. M. S. Oralidade e escrita nas escolas indígenas - do bilinguismo subtrativo a um bilinguismo aditivo: é possível? In: SOUZA, A. S. D.; BETTIOL, C. A.; MAXIMIANO. C. A. **Anais do 1º Simpósio PROIND Educação e Diversidades Amazônica**. Manaus: UEA Edições, 2013. p. 240-261.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-32.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação, **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.