

Interculturalidade Enquanto Prática na Educação Escolar Indígena

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento^a
Marion Teodósio de Quadros^b
Vânia Fialho^c

Este artigo se propõe a compreender a interculturalidade enquanto prática na educação escolar indígena. Com ênfase nos autores latino americanos, refletimos sobre algumas possibilidades conceituais da interculturalidade, para em seguida, analisar sua aplicabilidade prática em duas escolas indígenas de Roraima: Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão na comunidade Raimundão e Escola Estadual Indígena Dom Lourenço Zoller, na comunidade Pedra Preta. Na primeira, analisamos o desfile cívico em comemoração a independência do Brasil e, na segunda, uma apresentação do Projeto Sexta Cultural. Além disso, exploramos várias características das escolas e das comunidades em nossa análise etnográfica, cujo trabalho de campo foi realizado de 2011 a 2013. As relações entre indígenas e não indígenas tem múltiplas faces, nelas ocorrem práticas interculturais nas quais as relações de troca, conflito e fusão de horizontes, convivem com as de assimilação e tolerância. Apontamos a coexistência da interculturalidade crítica e da funcional em ambas as comunidades.

Interculturalidade; Educação escolar indígena; Práticas interculturais; Roraima.

Desde o final dos anos de 1960, aqui no Brasil e em toda a América Latina, o movimento indígena organizado, vem refletindo sobre os

a Professor da Pós-graduação em Antropologia e Departamento de Ciências Sociais (UFPI). Email: nonatorr@ufpi.edu.br.

b Professora da Pós-Graduação em Antropologia e Departamento de Antropologia e Museologia (UFPE). Email: marionteodosio@yahoo.com.

c Professora do Curso de Ciências Sociais (UPE) e da Pós-graduação em Antropologia (UFPE). Email: vania.fialho@uol.com.br.

modelos educativos direcionados aos povos indígenas. Como é sabido, durante séculos, os governos nacionais impuseram a estas populações um modelo educativo homogeneizante, que tinha como objetivo, ‘civilizá-los’ e ‘integrá-los’ à sociedade nacional, desprovidos de suas culturas e de seus costumes.

Embora em alguns países da América Latina, já nas décadas de 1930/40, iniciassem uma ruptura com os modelos educativos homogeneizantes, aqui no Brasil, a imposição de tais modelos só passou a ser questionada com maior veemência no final da década de 1960. Durante as décadas seguintes (1970/80), o movimento indígena organizado, juntamente com órgãos indigenistas, começou a questionar a política educativa que lhes era imposta e passou a reivindicar uma educação que respeitasse suas formas de ser e fazer. A partir de então, se inicia um processo de ressignificação da escola e da educação escolar nas comunidades e esta (a escola) aos poucos passou a ser vista como um importante instrumento de luta em busca da autodeterminação.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconhece o Brasil como Estado Pluricultural, os povos indígenas foram reconhecidos em suas especificidades, garantindo a manutenção de sua cultura, bem como uma educação específica, baseada em seus valores e normas, ou seja, uma educação intercultural. Este modelo alternativo de educação, construído no e pelo movimento indígena organizado durante mais de três décadas tem como base as reivindicações dos povos indígenas. (Ferreira 1992; Grupione 2008; Lopes da Silva 2001; Paladino 2001). Hoje, este modelo educativo é uma Política de Estado empregada em todo o país.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDB (Lei 9394/96), em consonância com a Constituição Federal de 1988, demarca a passagem da interculturalidade de uma perspectiva teórico conceitual para uma Política de Estado, ou seja, para os aspectos práticos da realidade concreta. Em seu artigo 78, afirma que o sistema de ensino da União, em colaboração com as agências federais de fomento à cultura e assistência aos povos indígenas, devem desenvolver progra-

mas de ensino e pesquisa, para ofertar uma Educação Escolar Bilíngue e Intercultural para os povos indígenas com o objetivo de proporcionar aos índios, suas comunidades e povos: a) a recuperação de suas memórias histórias; b) a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; c) o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade e demais sociedades indígenas e não indígenas. No entanto, não explicita o que se deve entender por interculturalidade, nem como esta deve ser praticada nas comunidades indígenas, aponta apenas os objetivos a serem alcançados, caso a educação intercultural seja realmente praticada.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas – RCNEI, também não traz uma definição clara sobre o que se entende por interculturalidade e educação intercultural, assim como não explicita como esta deve ser implantada nas comunidades indígenas. Afirma apenas que, a escola indígena, assim como a educação escolar indígena diferenciada, podem trazer inúmeras contribuições para as comunidades indígenas no processo de formação em busca de sua autodeterminação. Afirma ainda que a escola indígena, como parte do Sistema Nacional de Ensino, é um direito a ser respeitado, através de uma política pública atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas (RCNEI 1998:24).

A ausência de uma definição clara do que seja a interculturalidade no campo da educação escolar indígena, ocorre diante de uma pluralidade de termos e/ou adjetivos utilizados para caracterizá-la. Assim, convém uma reflexão sobre a interculturalidade no sentido de entender suas possibilidades conceituais e práticas. É na tentativa de compreender a interculturalidade enquanto prática que propomos o presente artigo¹. Para tanto, destacaremos alguns aspectos importantes no debate sobre as possibilidades conceituais da interculturalidade, especialmente no que tange aos autores latinos americanos e, em seguida, refletiremos sobre sua aplicabilidade prática no campo da educação escolar indígena.

Partindo do pressuposto legal da existência de uma Educação Escolar Indígena Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilíngue vamos analisar práticas pedagógicas de duas escolas indígenas de Roraima, para entendermos como a interculturalidade vem sendo praticada nestas escolas. Tomaremos como base teórica autores, com os quais dialogaremos na primeira secção deste artigo, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas lançar novas questões para o debate. Nossa reflexão está norteadada pelos seguintes questionamentos: na realidade das escolas indígenas é possível uma interculturalidade como vem sendo defendida por nossos autores de referencia? Seriam as relações interculturais uma realidade concreta ou um projeto a ser realizado? Se a interculturalidade é marcada pelo diálogo, em que condições se estabelecem, de forma recíproca e em pé de igualdade ou de forma hierarquizada?

A realidade educacional dos povos indígenas de Roraima, assim como dos diversos povos indígenas brasileiros é bem complexa. Roraima, apesar de ser o estado com a menor densidade demográfica do país, é formado por uma grande diversidade de povos e culturas. São 10 povos indígenas de três troncos linguísticos distintos, vivendo em 32 terras indígenas, sendo que grande parte dessas terras indígenas são de difícil acesso, o que de certa forma se constitui como um desafio para a implementação de políticas públicas destinadas a essa população.

Dados da Secretaria de Estado da Educação do ano de 2013² informavam a existência de 248 escolas indígenas com um total de 13.575 alunos matriculados na educação básica, compreendendo o Ensino fundamental do 1º ao 9º ano, Ensino médio, e também as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação especial. Para atender a toda essa demanda das escolas indígenas, o estado conta com um corpo docente formado por professores, gestores e coordenadores pedagógicos, na maioria indígena, que somados, resultam num corpo funcional de aproximadamente um mil e duzentos professores.

Frente à complexa realidade da educação escolar indígena no Estado de Roraima e devido à impossibilidade de uma análise mais

abrangente de todas as escolas; acreditamos que o estudo etnográfico, cujo trabalho de campo foi realizado de 2011 a 2013, em duas escolas localizadas em distintas regiões do Estado, pode nos ajudar a levantar questões importantes sobre a interculturalidade e aprofundar o debate sobre práticas interculturais. Trata-se da Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão, e da Escola Estadual Indígena Don Loureço Zoller, que serão apreciadas na segunda e terceira seções desse artigo.

Interculturalidade, educação intercultural e educação escolar indígena

Os conceitos de interculturalidade, interculturalismo, relações interculturais ou diálogo intercultural foram se construindo em diversas disciplinas, seja pela Antropologia, Sociologia, Filosofia, Ciência Política, Pedagogia, etc. Originados dos debates sobre o Multiculturalismo norte-americano, lançaram novas luzes para a compreensão e trato com a diversidade sociocultural, principalmente no campo da Educação.

O multiculturalismo é classificado enquanto ‘novo’ movimento social contestatório (Dietz 2012), tendo como principal característica a luta contra a segregação racial e pela igualdade de oportunidades, o que deu origem a políticas de ação afirmativa. Este movimento, teve origem nos Estados Unidos considerado o “país do multiculturalismo por excelência” (Wierviorka 1999:15) e migrou para o continente europeu a partir dos anos de 1970, ganhando diferentes significados em função dos diferentes contextos sociais.

Nos países anglo-saxônicos, desenvolveu-se um multiculturalismo inspirado no modelo norte-americano, baseado em medidas institucionais de *ação afirmativa* e *discriminação positiva* para as minorias que se encontravam em processo de reafirmação de suas identidades. Já nos países da Europa Continental surge uma proposta intercultural de inspiração francófona, representando assim, uma alternativa à corrente multicultural, uma vez que a interculturalidade não tinha como preocupação o empoderamento das minorias, mas seu reconhecimento (Antolinez 2011:11).

Ao refletir sobre a temática de interculturalidade, a socióloga e educadora mexicana Silvia Schmelkes (2008) afirma ser necessário estabelecer uma distinção entre interculturalidade e interculturalismo. Segundo ela, a interculturalidade pode ser vista como um conceito e um campo de estudos. Enquanto conceito ‘descritivo-explicativo’, constitui-se como um campo de estudo da história, da antropologia e da sociologia, que descreve e explica as relações entre os diferentes grupos culturais no interior de uma sociedade. Enquanto campo de estudo, a interculturalidade abarca um grande leque de temas tais como: o racismo, a discriminação, exploração vinculada à dominação cultural e também as relações respeitadas entre os membros de uma sociedade. Já o interculturalismo figura como um projeto, uma intervenção, no sentido de uma sociedade desejada.

Vários estudiosos concordam com esta distinção (Dietz & Mateos Cortez 2009 e 2011; Mateos Cortez 2011; Dietz 2012; Soriano 2004; Tubino 2002; Ansion 2007), apontando a interculturalidade enquanto dimensão descritiva, que diz respeito ao plano factual, à realidade concreta; e o interculturalismo enquanto ideia, situado no plano normativo, como proposta sociopolítica e pedagógica.

Para o filósofo Ramon Soriano (2004), o interculturalismo nos remete a uma ideia de coexistência de culturas em um plano de igualdade e tem sido usado por muitos investigadores com o mesmo significado que multiculturalismo. Soriano considera mais apropriado utilizar o termo multiculturalismo para descrever a constatação empírica da coexistência de culturas e o interculturalismo para uma apreensão mais normativa ou prescritiva, que requer um tratamento igualitário a todas as culturas.

Tubino (2002) adverte que a interculturalidade e/ou diálogo intercultural tem sido pensado de duas formas: como imagem ideal ou como utopia realizável. Como imagem ideal, é visto como sinônimo de ausência de conflito, supondo uma harmonia absoluta entre os diferentes. Entretanto, pensar o diálogo intercultural nestes termos é não levar em conta os conflitos de identidades inerentes à vida social

que, quando manejados de forma razoável entre as partes conflitantes podem tornar-se o motor que dinamiza a convivência social, levando-nos à vigência da cidadania, mas quando não adequadamente resolvidos, podem desembocar na violência e nos conduzir à guerra generalizada. Já como utopia realizável e projeto de sociedade é sinônimo de resolução razoável de conflitos, não sendo um estado ideal, mas um processo social que pressupõe decisões e acordos voluntários.

A interculturalidade, como utopia realizável pode ser vista como uma atitude e opção filosófica e nesse sentido se sustenta na ética do reconhecimento e na hermenêutica do diálogo.

A ética do reconhecimento como princípio norteador da interculturalidade parte do princípio de que o reconhecimento não é uma gentileza devido ao outro, mas uma necessidade humana vital. A questão de fundo desse reconhecimento está no fato de a identidade do ser humano ter uma gênese dialógica e independe da cultura ou contexto social em que nascemos; a gênese do autoconceito humano não é, e nem pode ser monológica, pois os sujeitos constroem suas identidades no processo de interação e socialização com ‘outros importantes’. Dessa forma, a narrativa que constrói de si, constrói-se a partir de como é percebido pelos outros ao longo da vida. Para Tubino, “podemos decir que la percepción del otro determina la auto-percepción del yo. La imagen que los otros proyectan de nosotros mismos, determina la auto-imagen que manejamos de nosotros mismos” (2002:09).

O diálogo, segundo elemento norteador, é visto não apenas como uma troca, mas como um encontro humano, propiciando uma fusão de horizontes, no qual se cruzam perspectivas valorativas e cosmovisões diferentes, mas sem hierarquização, pois o que se busca produzir, a partir da fusão de horizontes culturais distintos, não é o consenso entre os diferentes, mas a ampliação de pontos de vista, e autocriação de identidades. Assim, o diálogo intercultural produz a recriação e fecundação recíproca de identidades.

Ansion (2007:40) chama-nos a atenção de que, neste debate sobre a interculturalidade, devemos ter o cuidado para não incorrer numa

essencialização da cultura. Segundo ele, seria melhor defini-la como uma relação entre pessoas que compartilham culturas diferentes, evitando-se o risco da essencialização cultural. Ele diferencia a interculturalidade de fato e a interculturalidade como projeto:

“cuando se habla de interculturalidad, se habla de algo deseable y este es un sentido perfectamente válido, sobre el que volveremos, pero ganaremos mucho si lo entendemos primero en el sentido descriptivo, es decir, si se entiende la interculturalidad, antes que como proyecto, como relaciones interculturales ‘realmente existentes’, en otras palabras, como interculturalidad de hecho” (Ansion 2007:41).

Aqui, podemos perceber que, mesmo tomando a interculturalidade como sinônimo de interculturalismo, Ansion (2007), Soriano (2004) e Tubino (2002) se aproximam das concepções de Schmelkes (2008), Dietz & Mateos Cortez (2009 e 2011); Mateos Cortez (2011) e Dietz (2012), quando afirmam ser desejável que a interculturalidade seja vista não apenas como um projeto, mas como uma realidade empírica.

É, portanto, com base nos autores acima citados que tomam a interculturalidade como uma dimensão descritiva, a partir da relação entre pessoas portadoras de diferentes identidades coletivas que nos pautaremos neste artigo, para refletir sobre as relações existentes entre indígenas (Macuxi, Ingarikó e Wapixana) e não indígenas (sociedade envolvente). Aqui um desafio se coloca, pois além de considerarmos as relações entre pessoas de grupos étnicos distintos, devemos considerar também as relações que se estabelecem entre várias perspectivas de conhecimento, perspectivas estas que são representações sociais construídas na e pela interação.

Nesse contexto, a interculturalidade evidencia a realidade social e cultural entre os povos e os elementos pedagógicos presentes nos conhecimentos, habilidades, atividade criadora e normas de relação com o mundo, que se concebem entre as etnias e os conhecimentos assimilados da cultura ‘ocidental’ não indígena (Muñoz 1997).

Como os conhecimentos da cultura ocidental aparecem como mais valorizados que os das etnias, as políticas de educação indígena no Brasil têm utilizado o termo educação intercultural para estimular o debate sobre a importância de todas as fontes de conhecimento e de todos os grupos portadores de conhecimentos distintos. Entretanto, é possível falar em interculturalidade entre os conhecimentos indígenas e o ocidental? Não estaríamos nos referindo mais ao interculturalismo, quando vemos a relação intercultural mais como um projeto do que como uma realidade? Como veremos adiante, as relações interculturais nas escolas indígenas aparecem de variadas formas em práticas interculturais.

Na América Latina, a interculturalidade surge de maneira concreta, no âmbito da educação escolar indígena. Hoje, quando falamos em interculturalidade, referimo-nos a um ambiente mais amplo. Optar pela interculturalidade é optar por um estado que inclua grupos vulneráveis, criação de culturas políticas enraizadas nas culturas específicas de cada grupo e a vigência das cidadanias diferenciadas culturalmente, reunidas em torno de uma cultura política comum. Ou seja, é optar por justiça distributiva e justiça cultural (Tubino 2002:09).

Ansion (2007) afirma que apesar de toda uma efervescência acerca da interculturalidade na América Latina, ainda pairam muitas dúvidas sobre seu sentido. Há duas formas distintas de se ver e pensar a interculturalidade. Para alguns, o termo se introduziu como uma política que foi destinada a integrar as culturas subordinadas às culturas hegemônicas através da assimilação, visando a apaziguar os movimentos étnicos na América Latina. Para outros, a interculturalidade vem sendo utilizada como sinônimo de identidade cultural que coincidiria com a necessidade de reforçar, reivindicar e valorizar as culturas ancestrais.

Nesse sentido, uma questão fundamental para Ansion (2007) é definir o que se considera como cultura. A cultura pode ser essencializada quando entendida como estática ou algo de um passado distante que precisa ser resgatada ou preservada, não possibilitando a existência da interculturalidade. Por outro lado, a interculturalidade se faz

presente quando a cultura pode ser compreendida como algo dinâmico, em constante processo de transformação, através das interações entre as diversas pessoas e grupos culturais distintos, que constroem e reconstróem suas identidades.

No campo da educação escolar indígena, diferentes interpretações acerca da interculturalidade e/ou diálogo intercultural enquanto proposta e projeto educativo têm causado muitas controvérsias, segundo Tubino (2005). Entre os indígenas da região amazônica, há uma grande simpatia, pois estes são os primeiros a reclamar o reconhecimento de suas diferenças e uma educação que contribua para o fortalecimento de sua identidade. Já na região andina, há setores que veem a educação intercultural como uma educação que discrimina e reforça o preconceito, há ainda aqueles que a consideram como uma estratégia do capitalismo para invisibilizar os problemas sociais. Ao refletir sobre tais controvérsias, destaca duas perspectivas de entendimento sobre o conceito de interculturalidade: a funcional e a crítica.

Uma perspectiva funcional da interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer uma coesão social, onde os grupos subalternos são assimilados à cultura hegemônica, favorecendo um maior diálogo entre os diferentes grupos e estimulando a tolerância mútua. Neste sentido, as relações de poder entre os grupos não são problematizadas. Já a perspectiva crítica questiona as diferenças e desigualdades que foram construídas ao longo da história entre os diferentes grupos socioculturais; sejam esses grupos étnico-raciais, de gênero, entre outros. Essa perspectiva aponta a construção de sociedades que possam assumir as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas e verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos. Candau (2009) corrobora a visão acima, afirmando que esta é a principal tensão no debate sobre a educação intercultural na América Latina.

Nossa análise, portanto, baseia-se na interculturalidade enquanto um processo de diálogo considerado como uma força motriz na resolução de conflitos entre pessoas e/ou grupos portadores de culturas

distintas, tomando as práticas interculturais existentes na educação escolar indígena como elemento principal. Nesse sentido, analisaremos as práticas interculturais existentes na Escola Estadual indígena Eurico Mandulão e a Escola Estadual Indígena Dom Lourenço Zoler.

Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão e suas práticas interculturais

A escola Eurico Mandulão está localizada na Comunidade Indígena Raimundão, no município de Alto Alegre, há aproximadamente 120 km da Capital do Estado, cidade de Boa Vista. A comunidade é formada pelos Macuxi e Wapixana, além de não indígenas. Estes últimos são em grande parte nordestinos que se casaram com mulheres indígenas e, portanto, incluídos como membros da comunidade que é formada por um contingente populacional de 360 pessoas e mantém uma organização própria baseada em seus costumes. A língua falada é predominantemente o português, sendo as pessoas mais velhas as que mais dominam a língua indígena de cada uma das etnias.

Ali, o reconhecimento da instituição educacional como sendo uma escola indígena é muito recente, deu-se no ano de 2008, quando recebeu o nome atual em homenagem ao primeiro morador e também o responsável pela introdução do sistema educativo na comunidade, o senhor Eurico Mandulão. O reconhecimento tardio desta instituição como uma escola indígena, não significa sua ausência, pois esta já estava presente na comunidade desde os anos de 1970.

Ao ser reconhecida como escola indígena, a Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão passou a adequar seu sistema de ensino conforme as diretrizes nacionais que regulamentam o funcionamento das escolas indígenas – Parecer 14/1999 do Conselho Nacional de Educação – pois deveria oferecer um ensino baseado no respeito à diversidade étnica e cultural existente na comunidade, bem como deveria promover a valorização de sua cultura. Esse processo de valorização cultural dar-se-ia através da educação intercultural.

Apesar de a Escola não possuir uma proposta pedagógica formalizada, conforme as diretrizes nacionais, os professores afirmam estar trabalhando ‘uma educação diferenciada e intercultural’, embora haja muitos obstáculos devido a uma série de fatores tais como: falta de formação na área, não conhecer a realidade da comunidade, falta de apoio da Secretaria de Educação, entre outros. Segundo eles, na escola Eurico Mandulão, a educação diferenciada e/ou intercultural está relacionada principalmente às disciplinas Língua Indígena Materna³, Arte Indígena e Prática de Projetos. Estas disciplinas, segundo os professores, caracterizam a escola como Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilingue. É importante questionar se a interculturalidade é uma prática que pode estar atrelada apenas a disciplinas específicas, uma vez que práticas interculturais nos parecem ter uma abrangência muito maior em termos de troca de conhecimentos, por isso acreditamos que deveriam estar presentes em todo o currículo. Entretanto, esta reflexão requer uma análise mais detalhada do currículo, que não é o propósito deste artigo.

Aqui é importante destacar que dos 12 professores que atendiam à escola à época de nossa investigação, apenas dois eram indígenas, sendo um destes o professor de língua materna e viviam na comunidade. Os demais eram não indígenas e viviam na cidade vizinha – Alto Alegre, a 17 km da comunidade. A falta de professores indígenas para atender às demandas da comunidade não é um privilégio da comunidade Raimundão, em muitas outras, principalmente aquelas mais próximas às cidades, a situação é a mesma. A carência de professores indígenas tem obrigado o Estado a contratar professores não indígenas para atender às demandas, gerando conflitos entre a escola e comunidade. Muitas vezes, mesmo com a carência de professores, as lideranças não querem aceitar o professor não indígena, alegando que estes não conhecem a cultura indígena e, por isso, querem impor determinadas normas que não fazem sentido para eles ou que não respeitam suas especificidades.

Outro dado importante diz respeito à formação dos professores. Dentre os não indígenas, a maioria tinha formação em nível superior,

alguns inclusive com pós-graduação *latu sensu* e em menor número aqueles que estavam em processo de formação, ou seja, cursando uma licenciatura. Entre os indígenas, um tinha o ensino fundamental e estava cursando o ensino médio e o outro estava cursando o magistério indígena *Tamikã*⁴.

Em 2013, ano da última etapa de nossa investigação, a escola atendia a um quantitativo de 120 alunos do Ensino Fundamental e estava reivindicando junto à Secretária de Estado da Educação a implantação do Ensino Médio, o que ainda não ocorreu.

Naquele ano, durante nossa estadia, observamos diversas práticas interculturais na escola e comunidade. Dentre estas práticas, uma nos chamou a atenção, pelo simbolismo que ela carrega e por trazer elementos importantes para nossa reflexão sobre interculturalidade e educação intercultural. Esta representa, de certa forma, os impasses e as definições que foram observadas durante o trabalho de campo. Trata-se de uma ação desenvolvida na escola, em comemoração à Independência do Brasil, o desfile cívico do dia 07 de setembro. Neste evento, pudemos observar atentamente práticas internas à comunidade que congrega os povos Macuxi e Wapixana, denominadas de práticas intraculturais e práticas interculturais entre essa comunidade e a sociedade envolvente (Candau 2009), sendo a estas últimas que nos dedicaremos nesta análise.

Durante a organização e apresentação do desfile, foi possível perceber práticas relacionadas a vestimentas, símbolos, personagens e atividades valorizadas na comunidade tanto pelos Wapixana quanto pelos Macuxi. Esta atividade compõe o calendário escolar do estado de Roraima, mas que é facultativa nas escolas indígenas.

Celebrar o dia da independência do Brasil com um desfile cívico na comunidade indígena nos pareceu muito significativo do ponto de vista da análise antropológica, e mais significativo o fato de o mesmo ter sido organizado pelos próprios indígenas. Aquela realidade despertou inúmeras indagações. Tratava-se de um processo de apropriação e/ou troca cultural, e que realmente tinha um grande significado

para os povos indígenas, indicando que o fato de pertencer a uma etnia não exclui o sentimento de pertencimento à nação Brasileira? Teria outro significado para aqueles povos?

A realização do desfile esteve ligada a uma motivação pedagógica do professor de língua materna. Segundo ele, a realização do desfile era uma oportunidade de os alunos apresentarem à comunidade um pouco do que vem sendo ensinado na escola, principalmente em sua disciplina (língua materna), que inclui, além do ensino da fala, o trançar da fibra de buriti para a confecção de roupas e outros adereços integrantes da vestimenta tradicional dos dois grupos e a dança do *parixara*⁵. Esta atitude pedagógica do professor demonstra que percebe a educação e o ensino da língua de forma ampla, incluindo vários elementos diferenciados de comunicação e linguagem.

Tendo o professor de língua materna apresentado as motivações para a realização do desfile, os professores não indígenas acataram a decisão e se comprometeram a ajudar na organização do evento. No entanto, não compareceram às reuniões de preparação, deixando a responsabilidade para os dois professores indígenas, que juntamente com os alunos, organizaram o desfile comemorativo à Independência do Brasil. Para os professores indígenas, o evento parecia estar repleto de significação, enquanto que para os não indígenas, parecia não possuir importância, dado o descomprometimento com a sua preparação.

Ora, se estamos falando de diálogo intercultural, onde o princípio é de troca, estamos diante de uma falta de reciprocidade na organização do desfile, pois os que mais se interessaram foram aqueles que antes de se sentirem brasileiros se identificam como Macuxi ou Wapixana.

O desfile teve seu início às oito horas da manhã. Com todos os alunos na escola, os professores (agora também alguns não indígenas) os organizaram em pelotões e programaram o percurso do desfile. Na disposição dos pelotões, as crianças mais novas desfilavam nos primeiros pelotões e em seguida os adolescentes e jovens. O primeiro era formado por quatro alunos, estes usavam a farda da escola e levavam

a bandeira do Brasil, símbolo máximo da nação. O segundo, pelos alunos da educação infantil. Estes portavam roupas de uso cotidiano⁶ e um *kokar* de papel em suas cabeças. Em seguida vinha um grupo de alunos com vestimenta igual ao anterior, segurando a bandeira do estado de Roraima.

O terceiro pelotão era formado por apenas dois meninos e uma menina que se diferenciavam dos demais por suas vestes e seu comportamento durante o desfile. Estes vinham como destaque e faziam uma homenagem à cultura dos povos Macuxi e Wapixana. Os alunos representavam um *pajé*, uma rezadeira e o *Kanaimé*⁷. Ao invés de marcar o passo da marcha no desfile, eles simulavam um ataque e perseguição, onde o *Kanaimé* aparecia para atacar alguém da comunidade, mas era perseguido pelo *pajé* e pela rezadeira.

O quarto pelotão era formado por alunos da terceira série. Estes traziam uma faixa trançada em palha de buriti com o nome da escola escrito em Wapixana, como era um pelotão em homenagem à cultura da comunidade, alguns dos alunos estavam vestidos com trajes considerados tradicionais⁸ em cerimônias e rituais, e outros com trajes cotidianos. Separando este do quinto pelotão, vinha um grupo de alunos trazendo uma segunda bandeira do Brasil, um cartaz com o nome da escola em português e a fanfara que animava o desfile. O quinto pelotão era formado pelos alunos do 5º ao 8º ano, que representavam o esporte na comunidade e estavam vestidos com o uniforme de time de futebol. Por último veio o pelotão do grupo jovem da igreja católica da comunidade, usando uma camiseta branca, com o nome 'grupo jovem explosão de sucesso'.

Como podemos perceber, a escola atribui importância de destaque ao Brasil, por meio de sua bandeira, em seguida ao Estado de Roraima, no qual está localizada a Terra Indígena, mas traz também elementos de referência para cultura da comunidade, revivendo personagens importantes para aquele grupo, que são definidores de identidade e compõem o universo cosmológico dos povos que vivem naquela região. Trata-se do *pajé*, da benzedeira e do *Kanaimé*. Ainda é válido

ressaltar a homenagem ao esporte, bem como a religião católica por meio do grupo jovem.

Organizados os pelotões, os alunos começaram a marchar uma distância de duzentos metros em direção à escola. Ao longo do percurso, os moradores estavam às margens da estrada e outros observavam de suas casas, porém o maior aglomerado de pessoas estava em frente à escola, onde todos os pelotões deveriam chegar.

Após a chegada de todos os pelotões e tendo os alunos se colocado em posição de sentido, o professor responsável pela escola agradeceu e convidou a comunidade a permanecer na escola, pois os alunos fariam algumas apresentações que relatavam um pouco a história e a cultura da comunidade. Os alunos encenaram um ataque do *kanaimé* e um ritual de cura feito pelo *pajé*. Estes ainda dançaram o *parixara* cantado em Macuxi e Wapixana. Em seguida, o grupo jovem 'Explosão de Sucessos' cantou algumas músicas em português, finalizando as atividades na escola. Em seguida, jovens e crianças se dirigiram ao campo de futebol, para uma disputa que durou até o meio dia, sendo finalizada com uma rodada de *pajuaru*⁹.

A bandeira do Brasil aparece em vários momentos, abrindo o desfile, no meio dos pelotões entre as faixas com os nomes da escola em Wapixana, em português e em forma de miniatura, pintadas em papel, nas mãos das crianças. A evolução do desfile parece representar um processo de englobamento, do qual partimos da federação para a comunidade e, ao mesmo tempo há um processo de englobamento que parte da escola para a nação, representado pela bandeira entre as duas faixas que portavam o nome da escola. Além disso, suas miniaturas nas mãos das crianças nos levaram a perceber uma proximidade das crianças com este símbolo. Nesse sentido, o desfile representa um processo de pertencimento aos grupos étnicos da comunidade, ao estado de Roraima e à nação brasileira, visto em um fluxo que parte do mais abrangente para o local, mas que também evidencia a importância do local para a representação mais abrangente, num movimento de vai e vem, em que comunidade representada pela escola parece ter

a mesma relevância que a nação. A presença da bandeira nos pareceu equivalente à da cultura das duas etnias nos *kokares*, nas alas que vestiam roupas tradicionais, na ala de destaque que representa o *pajé*, a rezadeira e o *kanaimé*, além das faixas com o nome da escola.

Aqui, também, cabe indagar porque o nome da escola não foi representado em Macuxi, embora a maioria da população da comunidade pertencesse a esta etnia. Naquele momento, não havia professor para o ensino da língua Macuxi, o que fazia com que os alunos estudassem somente a língua Wapixana. Tal situação gerava desconforto por partes de alguns alunos Macuxi, que se recusavam a aprender o Wapixana, por acreditar que esta não era sua língua materna. Apesar dessa situação, na comunidade como um todo, não eram perceptíveis situações de tensão, pois estas diferenças pareciam não ter relevância política.

Outros elementos que nos fizeram acreditar neste movimento de tornar a nação brasileira e a escola como equivalentes no processo de englobamento parecem estar associados à troca e interação, ou porque não dizer de interculturalidade. A figura da rezadeira, por exemplo, não existia na cultura tradicional dos povos Macuxi e Wapixana, mas foi incorporada através do processo de interação com a sociedade envolvente e, principalmente, com a religião católica, passando a constituir o universo cosmológico desses povos.

Outro dado importante diz respeito às vestes. A jovem que representava a rezadeira vestia o traje tradicional, que consistia em saia e sutiã feitos de fibras de buriti, além do *jamanxim*¹⁰ que levava nas costas. O sutiã não era usado pelas mais antigas, tendo sido introduzido a partir do contato com os não indígenas, segundo o *tuxaua*. A rezadeira enquanto crença e o sutiã enquanto vestimenta fazem parte da cultura da comunidade.

Outra atividade corrente é o jogo de futebol, praticado todos os dias por índios e índias jovens. Embora estivesse representado apenas pelos rapazes, no desfile, o que já indica a necessidade de uma análise das relações de gênero na comunidade, que foge aos objetivos deste

artigo, evidencia que este importante símbolo da identidade nacional foi incorporado como costume valorizado pelos Macuxi e Wapixana.

Também nos chama a atenção a ausência dos grandes heróis da pátria no desfile. O que estava ali representado nos destaques não eram personalidades da história oficial que vem sendo ensinada em sala de aula, mas personagens da comunidade. Tal situação indica que houve, por parte dos professores indígenas, um processo de ressignificação daquele ato, pois a cultura da comunidade ganhou destaque no desfile.

Todos esses elementos nos levam a crer que não se trata de uma simples assimilação da cultura brasileira, mas de uma apropriação de elementos significativos da brasilidade e, ao mesmo tempo, uma valorização de elementos comunitários, importantes para o reforço das identidades étnicas, ilustrando o diálogo e a interação em processo de ressignificação cultural.

Mas aqui temos que indagar se tal ressignificação realmente reposita os Macuxi e os Wapixana frente à sociedade brasileira não indígena. Nos indícios que fomos capazes de observar, acreditamos que este reconhecimento mútuo ainda não é uma realidade. Um dos indicadores foi o desinteresse dos professores não indígenas. O outro, o próprio espaço que os conhecimentos indígenas possuem no currículo da escola. Além disso, observamos que, mesmo tendo um reconhecimento enquanto escola diferenciada, o material didático disponível é o mesmo utilizado nas escolas não indígenas, reforçando o processo de hierarquização dos saberes.

Presenciamos práticas interculturais, tais como: a relação entre os professores não indígenas com a comunidade, o desfile, o futebol, a figura da rezadeira como uma pessoa referenciada nos processos de cura ao lado *pajé*, além da presença de religiões cristãs. Essas trocas culturais, a nosso ver, têm-se dado em um ambiente de hierarquização que desfavorece os indígenas em relação aos não indígenas e ao próprio conhecimento ocidental. Nesse sentido, entendemos que estamos diante de práticas interculturais onde as relações de poder des-

favorecem os indígenas e estes, por sua vez, as utilizam como modo de resistência e estratégia de autodeterminação.

Desse modo, percebemos a existência de uma interculturalidade de fato na comunidade, por meio de diversas práticas. No entanto, essas práticas não se constituem de forma semelhante e recíproca, evidenciando uma hierarquização entre indígenas e não indígenas, onde os primeiros são menos valorizados e reconhecidos pelos segundos.

Apoiando-nos nas classificações feitas por Tubino, entre interculturalidade crítica e funcional, acreditamos que nesta escola, e por extensão na comunidade, acontece uma interação destas duas perspectivas. Assim sendo, desde uma perspectiva funcional podemos perceber elementos de assimilação da cultura hegemônica, o que favorece de certa forma o diálogo e tolerância. No entanto, há também elementos que podemos identificar como pertencentes à interculturalidade crítica, pois estes vêm constantemente criticando as desigualdades que são construídas ao longo da história tendo como base as diferenças culturais, reafirmando e reconstruindo suas identidades étnicas a partir da releitura e apropriação de práticas não indígenas.

Para finalizar, concordamos com Fornet-Betancourt (2004), quando afirma que a interculturalidade não é um chamado de agora, fruto da difusão de uma moda filosófica, mas uma demanda por justiça cultural que vem se formulando há séculos na história social e intelectual da América Latina.

Práticas interculturais na Escola Estadual Indígena Dom Lourenço Zoller

A escola Dom Lourenço Zoller está localizada na Comunidade Indígena da Pedra Preta, interior da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no município de Uiramutã, há aproximadamente 400 km da capital Boa Vista habitada pelas etnias Macuxi e Ingarikó, com aproximadamente, 280 habitantes. Apesar de falarem o Macuxi e o Ingarikó, a língua predominante é o português.

A introdução do sistema educacional na comunidade Pedra Preta data do início dos anos de 1970, a partir da necessidade de lutar contra um sistema de opressão que há muito tempo havia se instalado, pela grande exploração dos indígenas por parte de garimpeiros e fazendeiros da região, que se aproveitavam do analfabetismo dos indígenas para roubar o pouco que eles possuíam. O *tuxaua*, à época, preocupado com o futuro das crianças e jovens frente àquela situação de abuso que os mesmos vinham sofrendo, passou a reivindicar junto às autoridades competentes uma escola para a comunidade, cujo principal objetivo era preparar as crianças e jovens para defenderem-se contra esta ação predatória. No ano de 1971, foi implantado o sistema de educação escolar de 1ª à 4ª série.

Em 2013, a escola atendia a uma clientela de 148 alunos da educação básica. Estes, divididos em duas modalidades: Ensino fundamental regular de 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹¹, segundo e terceiro segmento. A escola contava com um corpo docente formado por 13 professores, todos indígenas, diferenciando-se da situação encontrada no quadro de professores da Escola Eurico Mandulão. No entanto, assemelha-se a esta por não possuir uma proposta pedagógica escrita e os professores afirmarem estar trabalhando com a educação intercultural a partir das mesmas disciplinas: Língua Indígena Materna, Arte Indígena e Prática de Projetos. Nesse sentido, a escola vem desenvolvendo uma educação diferenciada específica, bilíngue e intercultural e os professores afirmaram estar trabalhando de acordo com os desejos da comunidade, no intuito de oferecer uma formação que venha a contribuir com seu desenvolvimento e a formação de lideranças comunitárias, para fortalecerem a luta contra fazendeiros, garimpeiros e outros invasores.

Também pudemos observar diversas práticas interculturais, que visam ao fortalecimento da identidade comunitária, bem como procura estabelecer diálogos com a sociedade envolvente. O projeto sexta cultural nos parece elucidativo para refletir sobre as práticas observadas.

O Projeto vem sendo adotado como prática pedagógica há vários anos, com o objetivo de ‘resgatar a memória e tradição da comunidade, bem como fortalecer a cultura e a identidade’. É realizado sempre na última sexta-feira do bimestre, no intuito de promover uma maior interação entre escola e comunidade. No início de cada bimestre, os professores são chamados a planejar suas atividades nas quais devem estar incluídas as que serão apresentadas na Sexta Cultural. Ressaltamos que, durante nossas estadias na comunidade, pudemos presenciar a realização deste projeto por duas vezes, e aqui analisaremos a Sexta Cultural realizada no dia 26 de abril de 2013.

A programação começou por volta das nove horas da manhã, com o *tuxaua* convidando toda a comunidade a tomar assentos ali, na *Casa Cerimonial*. Aquela era a segunda Sexta Cultural a ser realizada no ano de 2013. Tinha como tema ‘Aula de Formação Cultural Ética e Cidadã’ e como subtema, ‘História e Cultura’. Após o chamado do *tuxaua*, que estava como animador, as pessoas foram chegando e aos poucos, os assentos foram preenchidos.

Às nove horas e quinze minutos da manhã, o *tuxaua* convidou toda a comunidade a ficar de pé para iniciar as atividades com uma oração espontânea, na qual pedia força e proteção para todos. Em seguida, os alunos do primeiro e segundo ano iniciaram as apresentações. Eles fizeram uma dramatização a partir de uma música infantil que dizia:

O índio mora na floresta gosta de caçar, o índio mora na floresta gosta de pescar, sua tanga é feita de pena dos pássaros da floresta, seu colar é feito de dente, dente de animal. Gosta de pular, gosta de dançar, gosta de cantar em suas festas, gosta de lutar e de se pintar, gosta de bater os seus tambores.

Enquanto a professora cantava em português, os alunos faziam gestos com arco e flecha. Logo após essa apresentação, os alunos ainda dançaram o *Arevuia*¹².

Nesta primeira apresentação, alguns aspectos nos chamaram a atenção. O primeiro está relacionado à forma como a cultura é retratada pela professora. Após a apresentação, esta falou à plateia expli-

cando que os alunos tinham apresentado “como os índios viviam”. Acharmos curioso o verbo no passado e o fato da professora ter se referido aos indígenas como um todo, não aos Macuxi e/ou aos Ingarikó. Esta valorização do passado está ligada ao modo como os não indígenas interpretam o fato dos povos indígenas saberem ler, escrever, andarem vestidos, votarem e serem votados. Para eles, esses são sinais de perda total de identidade étnica, considerados indicadores que caracterizariam os indígenas como ‘civilizados’. Nesse momento, percebemos uma apropriação deste discurso pela professora indígena. Compreendemos, assim, que a professora parecia não se referir aos seus alunos como participantes da cultura indígena e consideramos que havia ali uma essencialização da cultura e uma dificuldade no processo de contextualização das atividades rotineiras dos povos indígenas na comunidade.

A dança apresentada pelos alunos nos pareceu interessante para pensar a interculturalidade na escola e na comunidade. Mesmo a maioria dos alunos sendo Macuxi, eles apresentaram uma dança ritual do povo Ingarikó. No processo de preparação para a dança não houve qualquer tipo de rejeição ou conflito por parte dos grupos envolvidos. Esta situação nos fez perceber que, através da escola, estão havendo processos de trocas intraculturais entre os grupos formadores da comunidade (García Canclini 2008).

A segunda apresentação, realizada pelos alunos do terceiro e quinto ano, contava como as famílias indígenas ‘viviam’ em suas comunidades, abordando os processos educativos que ocorriam, onde as relações de gênero ficavam muito bem estabelecidas. O pai ensinava os meninos a trançar a *tipiti* e o *jamanxim*¹³, bem como outros instrumentos e afazeres considerados masculinos, a mãe ensinava os cuidados domésticos às meninas. A mãe ainda orientava as meninas sobre algumas práticas relacionadas ao período da menstruação, que se constituem como tabu dentro da comunidade.

Nesta apresentação, a professora também colocava as atividades ensinadas como pertencentes a um passado e as famílias eram tam-

bém mencionadas de modo geral, reforçando os significados já representados anteriormente. Entretanto, algumas dessas práticas ainda são recorrentes no cotidiano da comunidade. No que diz respeito às proibições, ouvimos algumas vezes o *tuxaua* mencionar que as meninas e/ou mulheres que, por ventura, estivessem com ‘doença de mulher’, não deveriam ir para a roça, nem tão pouco tomar banho no rio, ao meio dia, pois poderiam ser atacadas pelo espírito das águas (*mariwa*)¹⁴. Nessa mesma perspectiva, fomos alertados pelas crianças para não ir ao rio, ao meio dia, e tão pouco às seis da tarde, pois correríamos o risco de ser atacados pelo *Kanaimé*.

Os alunos do sétimo e do oitavo ano fizeram apresentações que retravam a organização do *ajuri*¹⁵, ou seja, do trabalho coletivo na comunidade. Ao dramatizar a história, diziam eles, “antigamente, o *tuxaua* sempre saía a convidar o povo ou gritava de sua casa”, referindo-se ao convite do *tuxaua* para o *ajuri*. Enquanto o *tuxaua* convidava as pessoas, sua esposa junto com suas filhas cuidavam do *caxiri*¹⁶ e da alimentação para os trabalhadores. Antes de irem para a roça, reuniam-se na casa do *tuxaua* para tomar *caxiri*, comer *damorida*¹⁷ e ‘queimar a boca’¹⁸.

Nessa apresentação, mais uma vez, pudemos perceber que a cultura continua sendo reificada, colocada como uma atividade de um passado distante, que não existe mais. Os narradores sempre referiam que “era assim que os índios viviam”. Eles pareciam esquecer que, no dia anterior, havia acontecido um *ajuri* para plantar a roça da escola com a participação de mais de 90 pessoas entre mulheres, jovens e crianças e que, apesar de não ter havido uma festa na comunidade, houve uma divisão de trabalho, quando uns foram plantar, outros foram cuidar da comida e outros ainda foram cuidar do *caxiri*. Nesse sentido, podemos perceber que, apesar das atividades narradas na apresentação serem descritas como não mais existentes, elas continuam vivas na comunidade. Os elementos definidores desta atividade continuam presentes, embora não ocorram exatamente da maneira narrada, devido à própria dinamicidade da cultura.

Os alunos do nono ano, em sua apresentação, procuraram demonstrar as diferenças culturais entre índios e não índios. Para tanto, fizeram uma dramatização retratando o encontro do ‘homem branco’ com o indígena. Nesta, demonstraram a barreira linguística existente entre os dois grupos e enfatizaram a possibilidade da comunicação devido à capacidade que os povos indígenas possuem de dialogar e construir ‘pontes’ neste processo interativo, bem como as limitações do ‘homem branco’ nesse processo, uma vez que os índios demonstraram interesse em aprender o português, mas o ‘homem branco’ não se interessou pela língua indígena.

Esses alunos evidenciaram que o processo de comunicação/troca é desigual, havendo um interesse maior dos indígenas do que dos não indígenas, na interação. Esta falta de interesse reflete uma hierarquização no que diz respeito ao valor que é dado à língua indígena, revelando o lado sombrio dessa desigualdade. O ‘homem branco’ não aprende a língua indígena, por acreditar que esta é inferior ao português e, portanto, são os povos indígenas que devem aprender a língua do branco.

A última apresentação ficou a cargo dos alunos do quinto ano da EJA que também retratou as crenças e tradições do povo Macuxi. Eles contaram a história de uma família que costumava sair muito cedo para a roça. Antes de sair, era costume tomar o café, comer o ‘segura peito’ e ‘queimar a boca’ com pimenta. No entanto, certo dia, um jovem resolveu que não mais seguiria as tradições da família e saiu de casa sem comer *damorida* e ‘queimar a boca’. Na volta para casa, foi atacado pelo *mariwa* que tomou sua sombra, deixando-o muito doente e colocando sua vida em perigo. A família imediatamente chamou o pajé que realizou um ritual de cura, obtendo êxito e recuperando a sua sombra.

Esta apresentação, assim como as demais, buscava retratar história e a cultura do povo Macuxi. No entanto, apesar de determinadas crenças e práticas estarem vivas na comunidade, estas não foram contextualizadas, deixando a impressão de que todas aquelas práticas fazem parte de um passado muito distante, presentes apenas na memória dos mais velhos da comunidade.

As apresentações estão permeadas pela ideia de uma cultura indígena essencializada, a partir da recorrência ao passado como tempo em que as atividades ocorreram. Há uma ideia de resgate cultural implícita na preocupação dos professores e da comunidade que parecem não reconhecer estas práticas identitárias em seu cotidiano.

É interessante notar que esta escola tem uma história diretamente ligada aos processos de resistência às invasões de garimpeiros e fazendeiros, possuindo como um dos seus objetivos a formação de lideranças indígenas. Por outro lado, configura-se como uma escola, diferenciada da anterior, pelo fato de todos os professores serem indígenas, sendo sua maioria formada em Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Roraima.

É difícil caracterizar as práticas da escola como exclusivamente críticas ou funcionais, haja vista que alguns elementos como a criação da escola, os professores serem indígenas, a formação em Licenciatura Intercultural, nos levam a crer que escola vivencia uma interculturalidade crítica. Outros, como a essencialização da cultura e o menor interesse dos não indígenas nas trocas culturais nos apontam para a ideia de tolerância e assimilação.

Percebemos também uma tensão entre a valorização da identidade dos grupos indígenas e a representação de suas atividades tradicionais, vistas como pertencentes ao passado. Esta tensão tem sido alimentada por uma ideia de que as trocas interculturais, entre indígenas e não indígenas, podem resultar na perda da identidade étnica do grupo. No entanto, de uma perspectiva intercultural, esse processo de interação gera um enriquecimento das culturas em diálogo, principalmente por meio da troca de saberes e do próprio sistema escolar.

Considerações finais

A relação dos indígenas com os não indígenas tem múltiplas faces, pois conseguimos perceber práticas interculturais de trocas, conflitos, fusão de horizontes, mas também de assimilação e tolerância. Se com-

pararmos as duas escolas, em termos das perspectivas da interculturalidade, compreendemos que na primeira, há uma maior presença da perspectiva funcional e, na segunda, da perspectiva crítica. Entretanto, esta afirmação somente é possível quando as escolas são colocadas em relação, tomando como base elementos concretos de suas práticas, indicando que a elucidação dos elementos contextuais são fundamentais para a compreensão das práticas interculturais, reforçando o que vem sendo apontado pela literatura que discutimos acima.

Ao compararmos as práticas interculturais das duas escolas, apontamos a possibilidade de uma coexistência da interculturalidade crítica e da funcional. Os indígenas integram essas relações como um processo de luta pelo seu reconhecimento e autodeterminação. Já os não indígenas, em alguns momentos, possuem mais poder, mantendo uma relação hierárquica com os indígenas. Acreditamos, porém, que estes últimos fazem frente a esta hierarquia e realizam trocas com os não indígenas, embora estas trocas nem sempre levem ao reconhecimento de suas reivindicações. Portanto, a interculturalidade crítica e a funcional podem ocorrer de forma simultânea nas mais diversas relações interculturais.

Não esgotamos, neste artigo, todas as práticas interculturais vivenciadas nas escolas, assim como não refletimos sobre todas as dificuldades de implementação de uma educação intercultural diferenciada e específica, embora tenhamos apontado vários elementos que sinalizam tais dificuldades. Além disso, seria interessante explorar a compreensão dos professores acerca da interculturalidade e da educação intercultural.

No que diz respeito ao diálogo de saberes, entre o conhecimento tradicional das etnias e o conhecimento científico ocidental, percebemos que esta tem sido a grande dificuldade dos professores, haja vista que os conhecimentos ainda são vistos de forma hierarquizada pelo currículo oficial da escola. A escola ainda parece considerar os conhecimentos advindos dos livros didáticos com um maior valor que o conhecimento prático do dia-a-dia da comunidade. Tal situação ainda reproduz uma lógica colonialista da superioridade ocidental e do

etnocentrismo, já que foi esta visão que produziu e continua a produzir essa hierarquização dos saberes.

Nos parece que as professoras, utilizando-se de um discurso do senso comum, vêm tratando o conhecimento tradicional como um tesouro, um conjunto acabado de saberes que se deve preservar, um acervo fechado transmitido por antepassados ao qual não se deve acrescentar nada, como observa Cunha (2009). Em sua concepção, Cunha afirma que nada é mais equivocado que este pensamento, pois “o conhecimento tradicional consiste tanto ou mais em seus processos de investigação quanto nos acervos já prontos transmitidos pelas gerações anteriores” (2009:302). Dessa forma, tanto o conhecimento tradicional como o conhecimento científico devem ser entendidos como “formas de procurar entender e agir sobre o mundo”, sendo, portanto, “obras abertas, inacabadas, se fazendo constantemente” (2009:302). Nesse sentido, o desafio da educação intercultural é promover um diálogo entre os diversos saberes, sem, no entanto, desconsiderar suas particularidades.

Frente ao exposto, entendemos que uma proposta de educação intercultural não deve limitar-se apenas à dimensão da diferença, esquecendo a dimensão da desigualdade e as relações de poder e dominação às quais as minorias étnicas são submetidas, pois sem uma preocupação com estes últimos aspectos, a educação, ainda que ‘intercultural’, continuará contribuindo para a reprodução das estruturas de discriminação social.

É necessário, portanto, romper com a ideologia do sistema educativo nacional, que se utiliza da interculturalidade de forma simplista, reduzindo as complexidades culturais dos povos indígenas a alguns símbolos como: comidas, danças, roupas e heróis. Além disso, é imperativo romper com esta postura acrítica do sistema, que coloca a cultura como algo homogeneamente compartilhado por todos, sem, contudo, considerar as diferenças intraculturais do próprio grupo.

Por fim, defendemos que a interculturalidade no campo da educação deve ser vista numa perspectiva crítica que questione as desigual-

dades que foram construídas e hierarquizadas, tendo como base as diferenças culturais e promova relações mais igualitárias no intuito de eliminar os muros existentes entre as diferentes culturas e estabelecer pontes dialógicas entre as mesmas. Nesse sentido, as diferenças não devem ser vistas como sinônimo de desigualdades, mas como uma pluralidade de ‘mundos de vidas’, onde a compreensão destes requer também uma pluralidade de pautas compreensivas.

Notas

¹ Este texto tem como base alguns tópicos de capítulos da tese doutoramento em antropologia, defendido por Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento em março de 2014, no PPGA/UFPE, com modificações. Os dados sobre os quais nos apoiamos foram coletados durante o trabalho de campo que foi realizado entre os anos de 2011 e 2013.

² Ano em que estivemos em campo para última etapa da coleta de informações. É possível que, hoje, esses dados tenham sofrido mudanças.

³ A questão do ensino da língua é um tema muito importante, dentro da educação escolar indígena, principalmente ali na Comunidade Raimundão, pois a grande maioria das pessoas da comunidade já não fala mais a língua indígena materna, apenas o português. Através do trabalho da escola, no ensino da língua, essa vem sendo revitalizada dentro da comunidade e as crianças já começam a reconhecer a importância do aprendizado e do uso da língua indígena.

⁴ *Tamikã* é um magistério indígena que vem sendo oferecido aos professores indígenas como um processo de formação em serviço. As aulas desse curso acontecem sempre no período de recesso e férias escolares. O mesmo é ofertado pelo governo do estado.

⁵ O *parixara* é um dos ritos tradicionais dos povos Macuxi, Wapixana e Ingarikó, é dançado na celebração da colheita ou por ocasião de eventos festivos.

⁶ Camisetas de malha, calças jeans, shorts e vestidos etc.

⁷ Entre os povos indígenas há uma crença que os *Kanaimé* surgiram dos espíritos de pajés que usava seus conhecimentos para fazer mal às pessoas, podendo se transformar em vários animais. Por se transformar em animais que possuem uma longa calda, ele é popularmente conhecido como rabudo.

⁸ De acordo com o *tuxaua* da comunidade antigamente os mais velhos só usavam aqueles tipos de roupas em ocasiões especiais, como por exemplo em festas e rituais. As roupas consistiam em saias feitas com fibras de buriti. Os meninos usavam somente a saia, sem camisa e descalços, já as meninas, além da saia de fibras de buriti, usavam uma espécie de sutiã, também feito com fibras de buriti e muitos colares de sementes.

⁹ Bebida típica feita de massa de mandioca. A massa de mandioca é assada em forma de biju, em seguida é colocada de molho em um coxo de madeira ou outro recipiente e coberto com folhas. Ali ele fica por três ou quatro dias no processo de fermentação. Após esse período de fermentação, aquela massa é retirada e acrescida de água tornando-se uma bebida, apreciada pelos indígenas no dia a dia, mas especialmente em dias de festa.

¹⁰ O *jamaxim* é uma espécie de cesto, cargueiro, possui três lados, é trançado de fibras ou palhas, que se adapta às costas como se fosse uma mochila, é utilizado pelos indígenas para o transporte de carga.

¹¹ A Educação de Jovens e Adultos está dividida em três segmentos: o primeiro abrange o ensino de 1ª a 4ª do ensino fundamental; o segundo abrange o ensino da 5ª a 8ª série do ensino fundamental e o terceiro, abrange o ensino médio, completando assim o ciclo da educação básica

¹² O *Arenua* ou Aleluia é hoje conhecido como a religião do povo ingarikó. Tal ritual (religião) consiste em uma dança circular aonde as pessoas de braços dados vão cantando e marcando o passo, sempre em forma circular, fazendo uma grande roda. De acordo com a literatura, esse é um ritual de passagem que anuncia a passagem desde mundo para outro. Na atualidade, esse ritual é sempre incompleto, pois não estamos vivendo ainda a plenitude do novo mundo.

¹³ O *tipiti* é uma espécie de prensa, trançada de palha e é usado para prensar a massa de mandioca no processo de preparação da Farinha. O *jamaxim* é uma espécie de cesto, cargueiro, possui três lados, é trançado de fibras ou palhas, que se adapta às costas como se fosse uma mochila, é utilizado pelos indígenas para o transporte de carga.

¹⁴ *Mariwa*, entidade que se diferencia do *kanaimé*, e ataca as pessoas, tanto na mata como no rio e em seus ataques se apropria da sombra, ou da voz das pessoas.

¹⁵ Trabalho coletivo realizado na comunidade.

¹⁶ Bebida típica dos povos Macuxi, Ingarikó e Wapixana, feita com massa de mandioca cozida, mas que também pode ser feita de massa de batata ou milho.

¹⁷ Comida típica dos povos Macuxi, Ingarikó e Wapixana, feita com peixe, carne de caça, acrescida de folhas verdes e muita pimenta.

¹⁸ Significa literalmente queimar a boca com um tipo de pimenta chamada *jiquitaia*. Essa prática, segundo os Macuxi, é utilizada para afastar os maus espíritos (*mariwa*).

Referências

- ANSION, Juan. 2007. “La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía”. In ANSION, Juan & TUBINO, Fidel (eds): *Educación intercultural*, pp. 37-62. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ANTOLÍNEZ, Inmaculada. 2012. *Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina*. (www.identidadcoletiva.es/pdf/73.pdf; acesso em 10/03/2016).

- BRASIL. 2004. *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas emendas constitucionais*. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de Edições técnicas.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.
- CANDAU, Vera M. 2009. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. 2009. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify.
- DIETZ, G & MATEOS CORTÉS, L.S. 2009. "El discurso intercultural ante el paradigma de la Diversidad". In: ONDINA, T. A. & DEL OLMO, M. (eds): *Educación intercultural perspectivas y propuestas*, pp.45-66. Madrid: Editorial universitaria Ramon Areces.
- _____. 2011. *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaria de Educación Pública.
- DIETZ, Gunther. 2012. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. México: FCE.
- FERREIRA, Mariana K. L. 2001. "A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil". In LOPES DA SILVA, A. & FERREIRA, M. (eds): *Antropologia história e educação: a questão indígena na escola*, pp. 71-111. São Paulo: Global.
- _____. 1992. *Da origem dos homens a conquista da escrita: um estudo sobre os povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. 2004. *Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas*. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- GARCIA CANCLINE, Nestor. 2008. *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- GRUPIONI, Luis D. B. 2008. *Olhar longe, porque o futuro é longe. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- LOPES DA SILVA, Aracy. 2001. "A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução". In: LOPES DA SILVA, A. & FERREIRA, M. (eds): *Antropologia história e educação: a questão indígena na escola*, pp. 9-25. São Paulo: Global.
- MATEOS CORTÉS, Laura S. 2011. *La migración transcultural del discurso intercultural: Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala Quito.
- MUÑOZ SEDANO, A. 1997. *Educación Intercultural: teoría e práctica*. Madrid: Escuela Española.
- PALADINO, Mariana. 2001. *Educação escolar indígena no Brasil Contemporâneo: entre a revitalização cultural e a desintegração do modo de ser tradicional*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Museu Nacional.

- SCHMELKES, Sylvia. 2008. *Educación y diversidad cultural*. En Alicia de Alba: *¿Qué dice la investigación educativa?* México: COMIE.
- SORIANO, Ramon. 2004. *Interculturalismo: Entre o liberalismo e o comunitarismo*. Andalusia: Editorial Almuzara.
- TUBINO, Fidel Arias-Schreiber. 2002. "Interculturalizando el Multiculturalismo. In *Bibliothèque de la Méditerranée, Sciences humaines en Méditerranée*. (http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/institucional/eventos/docs_eventos/fidel_tubino.pdf; acesso em 20/03/2016).
- _____. 2005. *La interculturalidade Critica como proyecto Ético Politico*: In: encontro continental de educadores Agostinos. (<http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>; acesso em 20/03/2016).
- WIEVIORKA, Michel. 1999. "Será que o multiculturalismo é resposta?". In *Educação, Sociedade e Culturas*, 12:07-46. (<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina12.htm>; acesso em 22/03/2016).

Abstract: This paper aims to understand interculturality as a practice in indigenous school education. With emphasis on Latin American authors, reflecting on some conceptual possibilities of interculturality, we analyze its practical applicability in two indigenous schools of Roraima: the Indigenous State School Eurico Mandulão in Raimundão community and the Indigenous State School Dom Lourenço Zoller, in Pedra Preta community. At first, we analyze the civic parade commemorating the independence of Brazil and in the second, a presentation of the Sexta Cultural Project. In addition, we explore various features of schools and communities in our ethnographic analysis, whose fieldwork was conducted from 2011 to 2013. Relations between indigenous and non-indigenous people have multiple faces, they face intercultural practices in which relations of exchange, conflict and fusion of horizons, and they live with the assimilation and tolerance. We pointed out the coexistence of critical and functional interculturality in both communities.

Keywords: Interculturalidty; Indigenous school education; Intercultural practices; Roraima.

Recebido em maio de 2016.

Aprovado em dezembro de 2016.