

# INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: DIÁLOGO E CONFLITO NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Neusa Maria Mendes de Gusmão<sup>1</sup>

## Resumo

A discussão em torno de processos referidos à interculturalidade e ao interculturalismo, por si só, evidencia a existência de diferentes concepções para cada um dos termos assim referenciados. Contudo há lugares teóricos e lugares de prática que nem sempre correspondem aos pressupostos contidos nos princípios que norteiam tais processos, mesmo quando discursivamente assumidos. A partir de casos concretos, pretende-se discutir as possibilidades do sistema educacional no caso brasileiro, suprir as demandas em torno da diversidade de grupos e de culturas que chegam ao espaço escolar e que implicam processos de formação e prática docentes diferenciadas. Nesse debate busca-se refletir o papel e as possibilidades da chamada Educação Diferenciada que constitui um campo político de luta na sociedade brasileira, que apesar de leis avançadas em termos de educação para a diversidade, ainda se pauta por um sistema nacional único.

**Palavras-chave:** Diversidade; cultura; interculturalismo; formação docente; educação diferenciada.

## Abstract

The discussion around processes referred to as interculturality and interculturalism, in itself, brings about different concepts for each of the terms. However, there are theoretical and practical loci which not always correspond to the underpinnings within the principles that lead such processes, even when discursively committed. Based on real cases, the purpose of this contribution is to discuss the possibilities of the educational system in the Brazilian context, to supply demands as to groups and cultures diversity which come to the school space and imply differentiated teacher practice and education processes. In this debate, the aim is to reflect on the role and possibilities of the so called Differentiated Education which is a political site for struggle in Brazilian society which, in spite of advanced laws proposed towards education for diversity, is still based on a single national system.

**Keywords:** Diversity; culture; interculturalism; teacher education; differentiated education.

“A impressão que me dá quando leio as coisas do multiculturalismo, é que eu fico imaginando que por vezes você pode nesse processo marcar a diferença e não usar a diferença”. (Professora Alice, entrevista, 1998)

“O professor é um sujeito sócio-cultural e parte desse sujeito é o professor”. (Teixeira, 1996, p. 181)

Os parágrafos em epígrafe demarcam duas questões que necessariamente se colocam quando a formação e a prática docente se pautam ou deveriam ser pautadas pela problemática

---

<sup>1</sup> Universidade de Campinas - UNICAMP - Brasil.  
neusagusmao@uol.com.br

da diversidade social humana e sua presença no âmbito do espaço escolar. Assim, a fala da professora Alice coloca como necessário pensar se a abordagem da diversidade é uma razão inerente ao multiculturalismo ou se diz respeito a algo para além das diferenças. Por sua vez, afirmar o professor como sujeito sociocultural é dizer dele como agente educativo por excelência, que participa do processo educativo na mesma dimensão de outros sujeitos sociais. Nesse sentido, a instituição escola é o cenário da ação educativa, em que atua o professor. Atuação que só se faz possível no universo do campo educacional<sup>2</sup>, ou seja, no terreno das demandas sociais e políticas que resultam em processos de formação e que modelam as práticas educacionais no espaço da docência. Por sua vez, a escola também se faz lócus por excelência do encontro de sujeitos sociais diferentes e diversos. Com isso, a proposta de pensar a questão educacional como realidade complexa sujeita a uma trama de múltiplas relações sociais, revela que *educação, diferença e docência* são palavras pouco inocentes. Trata-se de palavras que carregam consigo a dimensão da formação e da prática daquele que educa como resultado de experiências vividas entre encontros e desencontros consigo mesmo e com o próximo. Não é diferente do que acontece com os demais sujeitos do processo educativo. Por outro lado, tais palavras resultam do agir/ fazer como parte do compromisso coletivo, mas também, resultam de políticas sociais, em particular, no campo das políticas educativas, nem sempre pensadas a partir dos sujeitos em presença no ato educativo, seja este, o professor ou o aluno. Em 1996, Teixeira já chamava a atenção para o fato de que,

“o professorado é uma categoria social notadamente heterogênea, envolvendo pessoas vivas e reais – com atributos de gênero, cor, idade, visões de mundo, dentre outros. Pessoas com múltiplas e comuns experiências (...), não apenas profissionais (...) (que) vivenciam em seu cotidiano outras práticas e espaços sociais, como a família, o lazer, a cidade. Muito embora tais universos sejam articulados, apresentam territorialidade, rituais, linguagens e gramaticalidade próprias, ampliando as experiências dos sujeitos” (p.181).

Da mesma forma estudantes, alunos, seja qual for o termo definidor dos sujeitos que estão na outra ponta do ato educativo, são eles também, sujeitos socioculturais. Vale dizer que no processo educativo se faz necessário que

“o saber da escola tenha compromisso não só com a habilidade do estudante, mas, também, com seu corpo, seus talentos, suas emoções (Iturra, 1990, p. 5), enfim, com tudo aquilo que vem com ele e que, como diz Dayrell (1996), não fica do lado de

---

<sup>2</sup> *Ação Educativa* é de ordem prática e mais prescritiva. Objetiva, por meio da *socialização*, interiorizar sentimentos, hábitos, valores inerentes à ordem social. Diz respeito às teorias positivistas de sociedade. *Campo Educacional* busca uma visão compreensiva da realidade social, mais interpretativa, ordenada pelo campo político e pelas relações de poder. Tem por paradigma a noção de conflito. Considera a dinamicidade da produção e da reprodução do mundo social. Ver a respeito: LOVISOLO, Hugo, 1984

fora da escola, seja ela de educação fundamental ou de formação de professores.” (GUSMÃO, 2003, p. 202).

Nesse sentido, trata-se de levar em conta a experiência social dos sujeitos e dele próprio, professor, compreendendo os modos particulares de ver e de compreender o mundo que permeia a relação entre eles. Contudo, a professora Alice afirma que, “*a escola não é um espaço de abertura. Alguns professores ainda vêem o aluno como o grande inimigo. Isso é duro de dizer, mas é a verdade*”. Também acontece que para além da imagem que se tem do aluno – um inimigo – muitas vezes o professor só se preocupa com sua turma, com sua sala de aula. Ao acabar o horário de trabalho, simplesmente vai para casa, e aí, sua prática não se desenvolve e não se transforma. Há professores que querem fazer a diferença. Estes elaboram projetos gestados no chão da escola, não impostos de cima para baixo, contudo, o problema é que acabam por serem projetos de um ou dois professores e mesmo que possa contar com apoio, a responsabilidade do início ao fim da execução do projeto é dele, do professor. Com isso, o enfrentamento das dificuldades acaba por findar inconcluso o projeto e, o professor então desiste de participar de iniciativas como essas, ficando sua prática restrita ao tempo de sua aula e das turmas para as quais leciona.

Diante desse embate, há que se ter presente que o cotidiano das práticas sociais, na escola e fora dela, insere-se em realidades maiores, em processos historicamente constituídos no tecido social e é delimitado em suas possibilidades, por razões e circunstâncias momentâneas ou por contextos estruturais e politicamente definidos. É no âmbito de tais possibilidades e limites que professores moldam suas práticas no ato de educar e ensinar e se defrontam com o campo das diferenças constituídas pela diversidade social e cultural presentes na sociedade. Assim, pode-se afirmar que ao colocar em prática no campo da diversidade, as políticas educativas institucionalmente planejadas, o professor, o alunado, a escola, constroem experiências particulares, a que se pode chamar, de *políticas da prática*.

O presente diálogo busca compreender as políticas da prática no campo da diversidade étnica e cultural de diferentes grupos em termos de possibilidades e limites presentes na educação para a diversidade. A proposta é então, ouvir as vozes do professor, de modo situado e que, conformadas pela experiência, possam permitir pensar as características do sistema educacional, seu discurso e realidade. Em jogo o ponto de vista de quem está cotidianamente na prática, exercendo a docência ao mesmo tempo em que se defronta com um universo de regras, normas e interesses representado pelo campo institucional e político da educação. Entende-se que este é um dos ângulos pelos quais se pode discutir o desafio da interculturalidade como projeto e como ação política de muitos matizes.

## Do Multicultural ao Intercultural: lugares teóricos de formação e prática

A pergunta da professora citada na epígrafe – as diferenças são marcadas ou devem ser usadas? – exige compreender os sentidos de marcar ou usar as diferenças nas relações entre pessoas, grupos, sociedades. As diferenças constituem hoje, ponto focal do debate da diversidade social e cultural das sociedades modernas e coloca a necessidade de pensar o que é o *multicultural*, a *multiculturalidade*, o *multiculturalismo*. Em outro momento afirmei (GUSMÃO, 2005) ser imperativo fazer a distinção entre os termos, bem como, seria preciso superar o equívoco de tratar tais termos como sinônimos. Disse, então que

Caberia, ainda, distinguir a diferença entre os termos – Multiculturalidade (fato constatável que abrange toda a diversidade humana) e Multiculturalismo (abordagem que intenta explicar a multiculturalidade e propor formas de intervenção em contexto multicultural) – e, explorar como, quando e porque são tratados como sinônimos, a razão disso e suas consequências quando se trata de pensar (e propor intervenção) a realidade concreta de povos, grupos, segmentos de grupos etc. (GUSMÃO, 2008, p.52, nt.4)

Não há dúvidas de que toda e qualquer sociedade humana é multicultural e determinada historicamente. Não se trata de fato “natural”, senão que corresponde ao movimento de encontros e de desencontros de povos e culturas em diferentes espaços de modo a constituir nossa própria humanidade, a um só tempo plural e diversa. A multiculturalidade como fato constatável de diversidade humana, no transcorrer do tempo histórico tem conduzido a processos de diferenciação entre grupos e povos. Contudo, no âmbito das relações entre sujeitos diversos, também tem ensejado, diferentes lutas em nome do reconhecimento social e cultural de grupos de pertença; de sua diferença e dos direitos que emanam da construção da própria diversidade.

Por essa razão, muitas vezes, a multiculturalidade é vista como multiculturalismo, já que, em razão das lutas por reconhecimento, é dimensionada como “movimento social contestatório” no dizer de Dietz, citado por Nascimento (2014, p. 43). Isso ocorre principalmente no bojo das sociedades contemporâneas, ditas modernas. Sociedades que segundo Hall (2003), com maior intensidade tem demarcado o campo das lutas por identidade e direitos de grupos e de povos. Nesse sentido, o multicultural, a multiculturalidade se transforma em multiculturalismo, porém, coloca em jogo a dificuldade de diferenciação entre os termos. Como diz Nascimento (2014, p.44) “o termo é usado universalmente. Contudo, sua proliferação não tem contribuído para esclarecer seu significado” (p. 44). Em razão desse fato, é preciso sempre demarcar o lugar da fala ao tratarmos do multiculturalismo.

Neste debate, portanto, assume-se que o multiculturalismo é uma invenção social recente em termos políticos. Como tal, resulta em processos de intervenção social, na maioria das vezes, conduzido como política social e/ou pública em razão das demandas dos grupos sociais presentes na sociedade, mas, que também, pelo que esses grupos representam, podem ser entendidos como risco à ordem social. No primeiro caso pode-se pensar como exemplo a luta indígena na América Latina e no Brasil por reconhecimento étnico e cultural que demandam direitos junto ao Estado-nação e a Constituição de 1988 que lhes dá suporte legal para diferentes demandas, entre estas, a luta por uma educação diferenciada. Os negros brasileiros e sua luta por reconhecimento e direitos, também são exemplo de mesma natureza.

No segundo caso, o exemplo mais visível, diz respeito a presença de imigrantes extra-comunitários na Europa (no Brasil pode-se pensar o caso dos haitianos, dos bolivianos entre outros grupos) e a necessidade de políticas que permitam “o controle político e social dos grupos sociais formados por imigrantes e seus descendentes” (GUSMÃO, 2005, p.49). Se o primeiro caso pode ser interpretado como “política de reconhecimento” ou “movimento social” ou ainda uma “estratégia política”, no dizer de Nascimento (2014, p.44), com respeito a luta por “justiça frente às desigualdades”, citando respectivamente as posturas defendidas por Taylor, Dietz e Hall; o segundo caso não deixa dúvidas quanto ao caráter do multiculturalismo como política aplicada (GUSMÃO, 2005).

Nesse sentido, seja como conquista por reconhecimento, ainda que justa, seja como estratégia política, o multiculturalismo em sua história recente tem resultado em políticas que colocam em cena a ação do Estado como resposta ao cenário social. O fato se dá tanto pela pressão dos movimentos sociais, como pela manutenção do *status quo* colocado em risco pela presença (indesejável) do outro. Com isso, pode-se afirmar que o multiculturalismo se encontra definido pelo campo político das relações postas pela vida em sociedade e exige a ação dos Estados-nação e seus governos de modo a legislar e regular os focos de tensão num universo de poder e desigualdade.

Como diz Gusmão (2005) “o multiculturalismo coloca, sem sobra de dúvida, a heterogeneidade de formação de diferentes sociedades e torna evidente a questão das diferenças” (p. 48), contudo tem por objetivo, a busca por “uma sociedade mais equilibrada e, teoricamente, possibilitar uma ordem social baseada na igualdade e na tolerância” (p.49). Assim, o multiculturalismo, por seu escopo conservador, como fala a professora Alice, “marca” as diferenças, posto que pressuponha relações sociais de controle e submissão, tal como diz Santos (1996). Com isso, descaracteriza-se o discurso das sociedades modernas “que se pensam democráticas” e defensoras da pluralidade e dos direitos, mas, que diante de

mecanismos diversos, dentre os quais a própria legislação, “pretendem que a realidade social seja ainda a mesma” (GUSMÃO, 2005, p. 51). Nesse sentido, reconhecendo o outro, é estabelecido um lugar próprio, um lugar seu diferente do de outro sujeito, ou seja, cada sujeito social ou grupo tem assim, mediante a diferença reconhecida, um lugar próprio demarcado hierarquicamente. Nesta medida, o multiculturalismo ilustra o célebre jargão popular, “mudar para que nada mude”.

Se assim é, mais uma vez citando a professora Alice, pode-se dizer que “usar” as diferenças significa demarcar o direito a elas por meio de práticas pedagógicas significativas e, com isso gestar processos efetivos de igualdade entre sujeitos sociais minorizados e/ou excluídos nas relações de poder. Para tanto, torna-se necessário pensar o multicultural/a multiculturalidade (não o multiculturalismo) em outra vertente, a do *intercultural*. Segundo Cortesão e Pacheco (1993), trata-se de um conceito mais abrangente, que deve estabelecer uma dinâmica interativa de igualdade via processos em que o conhecimento-reconhecimento do outro, de sua cultura, seja constante, permanente e crescente em termos de enriquecimento mútuo. Nessa dimensão o outro é parte do mesmo e com ele estabelece um percurso de troca e compartilhamento em movimento constante e criativo. O interculturalismo seria assim, outro princípio a nortear as possibilidades de ação/intervenção entre sujeitos diversos, de modo a constituir um plano politicamente orientado para particulares modos de vida, identidades e relações de pertença. Com isso, pode-se resgatar a dimensão sociocultural dos sujeitos em relação, suas experiências e culturas próprias, sem subjugar ou submeter um ao outro, sem estabelecer hierarquias entre sujeitos, grupos ou culturas.

O interculturalismo implica, portanto, uma perspectiva mais global de entendimento dos contatos culturais, vistos pelo ângulo da reciprocidade e respeito pela diversidade. Mais do que isso, trata-se de um princípio que pode orientar tanto as ações dos sujeitos sociais face-a-face, como também, pode orientar ações políticas institucionalizadas por agentes e agências representativas do Estado e da nação. Sua dimensão, portanto, é de um campo político marcado pela igualdade na diferença. Por tudo isso e por seus princípios, o interculturalismo é hoje mobilizado no campo educacional e, principalmente no universo da educação escolarizada, além de se fazer presente nos dispositivos legais que resultam das lutas sociais.

No caso do Brasil, as lutas sociais resultaram em conquistas na Constituição de 1988<sup>3</sup> e seu incentivo a respeito da valorização das diferenças étnicas da população. Assim, abriu

---

<sup>3</sup> Vários movimentos de luta antecederam as conquistas de 1988 e após essa data, é que se multiplicarão as iniciativas de foro legal e público em busca de direitos em torno de uma educação diferenciada. A atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, promulgados,



um caminho que nas décadas seguintes deram espaço para o surgimento de diferentes propostas e projetos sociais ordenados por políticas públicas diversas e centradas em leis e decretos. O centro dessas políticas serão a cultura e a produção social alternativa no interior dos grupos minoritários esquecidos até então, pelas políticas oficiais, entre estes indígenas e negros, com particular interesse no campo educacional.

Contudo, para muitos, o que temos é ainda, uma política de Estado que atende as pressões do movimento social, legisla e fica no discurso, sem criar condições de fato para que a política pública seja também uma política social de longo alcance. Por essa razão, é preciso compreender que no contexto das relações entre grupos que portam diferenças a realidade é sempre política. Nesse contexto, o professor e a cultura são agentes de mediação das relações com a sociedade envolvente e a formação e prática docente deve transcender o âmbito da escola. A prática exige então, a presença cotidiana da/na comunidade em que o professor atua como parte ativa do processo de formação de cada sujeito na escola e fora dela. A prática pedagógica se faz, assim, um campo político de ação seja no processo educativo, seja na dimensão cotidiana dos grupos com os quais a escola interage. Aqui a interculturalidade começa a ganhar forma e define práticas ativas de ação, intervenção coletiva a que chamamos de interculturalismo, ou seja, um movimento de constituição de um projeto utópico e realizável de diálogo das diferenças e de conquistas de direitos a partir da diversidade social e cultural de diferentes grupos.

A educação e a escola inserem-se, portanto, num campo político de muitos desafios, que evidenciam a realidade contemporânea de contato entre realidades diversas que almejam sua diferença num patamar de equidade e de justiça. Por isso mesmo não basta a escola ser indígena ou ter professores indígenas ou dizer que pratica uma educação intercultural porque atende grupos diversos e nas festas utiliza de danças, comidas etc., típicas deste ou daquele grupo. Como afirma Nascimento (2014) se não houver uma preocupação com a dimensão da desigualdade e das relações de poder, a educação “intercultural” (com aspas) contribui para a reprodução das estruturas vigentes, se fazendo apenas uma educação multicultural. Portanto,

---

respectivamente, em 1996 e 1997, serão centrais na regulação do sistema nacional de educação voltado para a diversidade social e cultural do país. Por sua vez, Leis como a 10639/2003, modificada pela Lei 11 645/2008 incidem sobre as realidades negra e indígenas; o Decreto 5051/04 em que o Brasil reconhece formalmente a Convenção 169 da OIT, que atribui responsabilidade aos governos nacionais quanto a direitos das populações indígenas e tribais; a instituição de uma Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto 6040, de 7 de fevereiro de 2007) como extensão do previsto na Convenção 169, forma um conjunto significativo de medidas que incidem sobre as comunidades quilombolas, vistas como comunidades tradicionais abrindo-lhes perspectivas de processos alternativos e de fomento ao auto-desenvolvimento.

educação intercultural existe ali onde “a interculturalidade no campo da educação deva ser vista como sendo um “projeto” (op. cit., p. 256).

Contudo, como diz Lluchl (1998) entre o princípio e a prática intercultural se interpõe uma incompatibilidade, já que a gestão e a organização da escola se fazem sob o princípio da homogeneidade. O que também se impõe quando se trata do Estado e sua postura de gestão da diversidade, em particular no campo educacional. Assim, a educação e a escola que lhe dá corpo e consistência não se configuram de modo a aceitar diferentes realidades em pé de igualdade. Por sua vez, os processos educativos para além da escola tomam tais princípios como inerentes à aprendizagem da vida social e constrói um campo educacional de muitas possibilidades, capaz de estimular a imaginação e criar modelos alternativos de educação para a diversidade. Aqui a instituição escola e a prática do professor pode e deve assumir outros contornos a partir do desafio do cotidiano dos sujeitos, de si mesmos e dos lugares possíveis de ser/estar no conjunto da sociedade por aquilo que são e que representam.

Um relato ajuda a pensar tal contexto:

Durante as comemorações dos 500 anos do descobrimento do Brasil, no ano de 2000, em Porto Seguro - BA, lugar das comemorações e do descobrimento, uma menina foi entrevistada por empresa de TV, notoriamente comprometida com o poder. Do lado de fora das comemorações oficiais, o povo. A entrevista visava obter da criança uma expressão de felicidade, de quanto a escola estava bonita. A realidade local fora maquiada para aparecer nas mídias internacionais. Muita coisa fora feita, inclusive na escola. A criança da escola, muito simples, filha de pescador, respondeu que realmente a escola estava mais bonita, tinha até quadro-negro novo. No entanto, disse ela, não adiantava muito porque era só para o professor escrever um monte de coisa da qual ela não “percebia” nada e quando ela saía da escola, então via muita coisa que a ensinava e que a fazia aprender o que era a vida. O quadro era só para coisas que não faziam sentido porque o sentido estava lá fora. Estava onde a vida transcorria em relações desde sempre estabelecida entre os membros daquela comunidade, da qual, ela própria era parte.

O relato conduz a que se pergunte: a instituição escola tem sentido ou os sentidos da escola dependem dos que fazem a realidade escolar e de como a fazem?

A importância de pensar a educação que se pratica em diferentes contextos, bem como a educação que é proposta a partir de um campo escolar institucionalizado, com metas gerais e comuns a todos, independentes das realidades, culturas e valores em presença é o desafio premente das sociedades plurais como a brasileira. Em questão a educação que forma aquele



que educa e o ensino que se pratica no âmbito das escolas brasileiras. Em jogo: a presença ou ausência da condição sociocultural de professores e alunos e de todos que fazem a escola, seus projetos pessoais e políticos no âmbito da realidade maior que a sociedade representa.

Com esse debate pode-se dimensionar o papel da escola em termos de *educação diferenciada*, em dois contextos nacionais: na educação indígena e na educação quilombola. Todos os exemplos permitem compreender o papel do interculturalismo no campo educacional diante do desafio de educar para a diversidade. Por sua vez, demonstram também, as potencialidades e incompatibilidades postas pela realidade institucional da escola, seja na formação, seja na prática docente.

### **Educação indígena: dois casos**

Em recente trabalho desenvolvido por Nascimento (2014) como parte de sua preocupação com a educação indígena, o autor relata dois contextos educacionais em Roraima e seus caminhos. Trata-se da Comunidade Indígena Raimundão e da Comunidade Indígena de Pedra Preta, aqui resumidamente apresentadas em seus contextos e realidade educacional<sup>4</sup>.

A Comunidade Indígena Raimundão situa-se em território indígena (TI) de mesmo nome e congrega, principalmente, os povos Macuxi e Wapixana. Por sua vez, trata-se de uma comunidade que recebe não indígenas pelo casamento com indígenas e, que tem por característica ser formada por “migrantes” de outras áreas de Roraima e mesmo da antiga Guiana Inglesa, hoje República Cooperativa da Guiana. Como diz Nascimento (2014, p.115) tudo isso conforma “a realidade multiétnica e/ou multicultural da comunidade”.

A escola local chama-se Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão e, desde que foi criada enfrenta dificuldades pela falta de professores. A falta tanto se deve a ausência de pessoas capacitadas na própria comunidade, como também, pelo fato de que professores não indígenas que vem da cidade não se adaptam à vida na comunidade. Muito recentemente, após muitas idas e vindas com relação à educação no interior do grupo, definiu-se a escola local como escola indígena em acordo com o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – o RCNEI, devendo sua prática educativa abranger uma **educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada** (grifo do autor, p. 135).

---

<sup>4</sup> Remeto o leitor à tese de doutorado de NASCIMENTO, Raimundo N. F. “Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana”, defendida em 2014, junto a Universidade Federal de Pernambuco, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia, onde os contextos referenciados estão descritos e analisados de modo mais completo. A tese é a referência para os casos indígenas aqui tratados.

Contudo, a Eurico Mandulão, desde sempre, enfrenta dificuldades para trabalhar com a valorização da língua indígena e com a cultura local. Os problemas hoje, se colocam com intensidade a partir da 5ª série, pois os professores são de fora, não conhecem a realidade da comunidade fato que agrava os conflitos internos ao grupo. Como diz um entrevistado por Nascimento: *“a escola começou a valorizar muito esse ritmo de vida indígena, aí surgiu a novidade, escola indígena, só que na teoria porque na prática não funciona”*(2014, p. 126). O entrevistado afirma que a escola prepara para o mercado de trabalho e não para a vivência na comunidade. Por sua vez, não há interesse da parte de muitos pais, que seus filhos aprendam a língua materna (Wapichana e/ou Macuxi) também ensinada na escola, pois valorizam mais o português. Também há pouco empenho na valorização da cultura comunitária como um todo, e as atividades nesse sentido são vistas como sendo quase só de responsabilidade da escola. Nesse sentido, existe hoje na Escola Eurico Mandulão, disciplinas e atividades voltadas para questões da língua e da cultura, incentivadas por políticas oficiais e pela prática de alguns professores. Porém, não há para a comunidade como um todo, um projeto político que mobilize o grupo e una a comunidade em torno de uma perspectiva de educação intercultural. Uma educação que possa ser pensada para além do ensino de “línguas maternas” ou práticas culturais específicas como sendo somente responsabilidade da escola ou dos professores, sejam estes indígenas do próprio grupo ou não indígenas. Como diz Nascimento (2014) *“relações interétnicas, ou interlinguísticas não é a mesma coisa que a interculturalidade como projeto político”* (p.141).

Pode-se então dizer, que não basta a convivência de sujeitos portadores de diferenças, seja por origem, língua, costumes ou outras para que ocorram processos interculturais. O que a história da Escola Eurico Mandulão expõe com clareza é que a ausência de ações ordenadas coletivamente em função de um projeto político claro e orientado, impede a realização de uma educação para a diversidade de caráter intercultural. Não basta, portanto, a legislação, a mudança curricular ou a boa vontade de um ou outro professor. Não basta a escola. Assim, entende-se que é de fundamental importância em contextos de intensa pluralidade como a descrita, a existência de processos coletivos e politicamente orientados. Dentro e fora da escola. Trata-se, não apenas de expectativas e projetos da comunidade sobre si mesma, mas destes como vetores de formação e de prática dos que educam e dos que são educados através da escola. Com isso, pode a escola no interior do grupo, se fazer efetivamente específica e diferenciada porque voltada aos interesses do grupo e ao mesmo tempo, aberta e em diálogo com o que representa a escola constituída formalmente, posto que a comunidade exista em relação também com o mundo maior e inclusivo. No estudo de Nascimento, será a

Comunidade de Pedra Preta, também localizada em Roraima e sua escola a fornecer as bases para se pensar as possibilidades de uma **educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada** (grifo do autor, p. 135) nos termos aqui considerados.

A Comunidade Indígena de Pedra Preta fica no interior da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e é habitada por povos Macuxi e Ingarikó, sendo que em seus limites se confronta com outros povos indígenas. Os Macuxi e os Ingarikó casam entre si e, nesta medida, segundo Nascimento (2014) formam uma comunidade interétnica e multicultural. Contudo, os dois grupos mesmo vivendo na mesma comunidade possuem costumes, práticas religiosas e sistemas linguísticos diferentes que resultam em pouquíssima ou quase nenhuma interação entre si. O fato reflete uma dificuldade que acontece também na escola, pois a maioria dos professores não falam macuxi ou ingarikó e o ensino acaba por privilegiar o português. Este dado poderia sugerir que aqui também a educação esteja comprometida no tocante a interculturalidade, porém, destaca-se um fato significativo na trajetória e luta comunitária: a ação conjunta que resulta em conquistas fundamentais tais como infraestrutura, energia elétrica, radiofonia, água encanada, etc. A economia local divide-se entre ser comunitária e individual, resultando num patrimônio de bens e serviços a favor da própria comunidade. Por sua vez, a comunidade se organiza politicamente em diferentes níveis que vão de sua realidade interna aos níveis regional e estadual, via Conselho Indígena de Roraima – CIR. No interior dessa organização administrativa e política que congrega a todos, toda e qualquer decisão é debatida em assembleia comunitária, que pressupõe a “articulação entre comunidade, escola e igreja através de suas lideranças” (NASCIMENTO, 2014, p. 184) e, é nessa trama de relações que o papel da escola se destaca.

Na trajetória histórica da comunidade de Pedra Preta, a necessidade de ter uma escola se colocou, no passado, em razão da opressão devido o analfabetismo que tornava sua gente submetida e explorada por garimpeiros e fazendeiros da região. Dessa maneira, uma liderança da comunidade preocupada com o futuro das gerações mais novas, buscou “junto às autoridades competentes uma escola para a comunidade (NASCIMENTO, 2014, p. 184). Da escola daquela época, moldada por princípios diversos aos da comunidade, de seus costumes, língua, religião à escola dos dias de hoje – Escola Dom Lourenço Zoler –, muitas dificuldades foram enfrentadas: escola fechada por longos períodos por falta de professor; professores não indígenas e não falantes de língua indígena que partiam por não se acostumarem com a realidade local, etc.

Em 1990, com o retorno de um professor, originário do grupo e hoje, diretor da escola, a comunidade passa a reivindicar ensino fundamental completo e, define em assembleia que o

principal objetivo da escola da comunidade seria o de formar lideranças para fortalecer a luta pela terra; incentivar a permanência dos jovens no grupo; revitalizar a cultura indígena e a língua macuxi (pouco falada em relação ao ingarikó); formar jovens para trabalhar na comunidade e fazer funcionar projetos (NASCIMENTO, op. cit., p. 188). Nesse sentido, a “proposta educacional [foi e é] pensada e gerida pelos próprios indígenas com vista a sua autodeterminação” (p. 189). Os professores hoje são todos indígenas e a escola trabalha de acordo com os interesses da comunidade “desenvolvendo uma educação diferenciada específica, bilíngue e intercultural” (p. 189).

Desde os anos de 1990 a mudança de orientação da Escola Dom Lourenço Zoler trouxe mudanças para a comunidade e esta se tornou protagonista do processo de valorização cultural de seu povo. É importante que se diga que a prática educativa além do ensino da língua indígena e do trabalho comunitário, propõe o estudo de leis ligadas aos direitos indígenas e participação dos alunos em manifestações e lutas de outras comunidades, além da própria, como afirma Nascimento (2014). Por conta disso, a escola é referência na formação de lideranças de outros grupos indígenas da região e que, formados, atuam junto as suas comunidades respectivas. Tudo isso ocorre pela mobilização do grupo, que aconteceu no passado em razão da ação de mediação da igreja católica e da influência de outra escola organizada com os mesmos objetivos – a Escola do Muturuca<sup>5</sup>. Esta escola formou os primeiros professores indígenas da comunidade de Pedra Preta levando-os a compreender a necessidade de fortalecer a identidade étnica e cultural de si mesmos e de suas comunidades através de estratégias voltadas para a realidade local e sua autodeterminação, como diz Nascimento (2014).

O que as duas realidades nos contam?

Em princípio ambas revelam que a gestão da diversidade é tanto uma prática dos grupos, quanto do Estado. Isso quer dizer que se faz necessário criar condições para um devir a ser dos grupos de modo a superar as práticas de escolarização voltadas para a homogeneização e com pouco ou nenhum reconhecimento da diversidade social e cultural. Ao mesmo tempo, os grupos indígenas na demanda por educação, se defrontam com a legislação e a normatividade geral da nação que afetam seu modo de ser, pensar e agir, posto que moduladas por um sistema único e geral de educação no caso brasileiro. A experiência da Comunidade Indígena Raimundão diante da pouca ou nenhuma valorização de sua especificidade é testemunha da ação e ideologia do Estado na vida comunitária e na gestão da

---

<sup>5</sup> A Escola do Muturuca na comunidade de mesmo nome, também na Terra Indígena Raposa do Sol, nos anos de 1990 recebia alunos de outras comunidades a partir da 5ª série. A mesma se diferenciava de outras escolas por seus princípios em defesa da valorização da cultura e da identidade étnica dos grupos da região, bem como tinha por bandeira a formação de lideranças indígenas que se preocupassem com a defesa da terra indígena.

escola, apesar dos esforços desta para atender os pressupostos da RCNEI. Neste caso, embora a legislação garanta o direito a uma educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, pouco ou nada se atinge desses objetivos. As expectativas da comunidade, o modelo educativo e as práticas pedagógicas encontram-se voltadas para o mundo de fora, para a sociedade envolvente e, coloca em questão a identidade étnica do próprio grupo e sua afirmação identitária.

Em jogo, a consciência de grupo, seu projeto político e as mediações da sociedade inclusiva, que dependendo de sua natureza, pode fazer toda a diferença. Assim, compreender a natureza das práticas cotidianas e poder orientá-las em torno de projetos coletivos de autodeterminação revela-se como processo bem complexo, pois não bastam leis, como não basta o desejo de poucos ou as críticas ao que existe. Aqui o campo das práticas dos grupos e suas culturas, com suas expectativas, ideias e desejos esbarram com o aspecto legal que rege os espaços educativos escolarizados e que define dois caminhos possíveis: um que é dado pelo Estado em sua ideologia e prática para os grupos ditos minoritários, bastante presente no caso da Comunidade Indígena Raimundão; outro que se dá a partir da realidade concreta dos grupos, com atuação consciente frente às imposições do Estado. Caso que bem ilustra a realidade da Comunidade de Pedra Preta. Ambas as comunidades em tela enfrentam conflitos e desafios diversos para construir uma perspectiva educativa de caráter alternativo. O fato exige clareza, debate e posicionamentos nem sempre tranquilos e fáceis. Portanto, trata-se de um campo político atravessado por interesses diversos e relações de força que correspondem a níveis de poder também diferenciados dos próprios grupos. Nesse sentido, evidencia-se que os processos educativos que envolvem a escola, mas seguem para além dela, agregando a comunidade e dialogando com a realidade da sociedade como um todo, auferem resultados que beneficiam a todos. Nesta medida, a comunidade e a escola constroem mecanismos que os habilita a atuar com poder de barganha em termos da cultura própria e também, em termos de direitos e de reconhecimento diante de outros grupos e da própria sociedade inclusiva.

O exemplo da Comunidade Indígena de Pedra Preta redimensiona e ressignifica o papel da escola na formação de seus agentes – os novos professores de origem indígena, formados não apenas para liderar, mas para formar novas lideranças, no grupo e no âmbito da luta indígena brasileira. Tal proposta, organizada em torno de uma política da prática, modula a ação pedagógica dos professores no interior de um projeto coletivo que envolve a comunidade e que é reconhecida por ela. A escola então representa o grupo e este é por ela representado. Antes de qualquer coisa, o que este exemplo coloca é seu caráter politicamente orientado de modo a possibilitar uma dinâmica coletiva em construção permanente para

dentro do grupo e para fora dele, de modo constante e reflexivo em busca de autonomia e autodeterminação.

### **Educação quilombola: um exemplo**

Contrariamente ao caso indígena, só muito recentemente a educação escolar em comunidades negras e quilombolas vêm se colocando em termos de lutas específicas com demandas próprias, já com algumas conquistas legais. Contudo, o âmago dessas lutas é, também, a conquista de uma educação escolarizada que atenda as especificidades culturais e étnicas desses grupos de modo a lhes reconhecer a diferença e possibilitar garantias de igualdade perante outras culturas presentes no chão da escola. Contudo, nem sempre as relações desses grupos com a escola se moldam por práticas e currículos voltados à diversidade social e cultural que os caracteriza. Vistos como camponeses e negros, além de discriminados, historicamente tais grupos também foram e têm sido considerados sujeitos marcados pela incapacidade de aprender os conteúdos de uma escola pautada por um sistema escolar único e homogeneizador vigente em todo o território nacional.

A partir de uma dupla dimensão: a da submissão a um modelo educacional externo e negador desses grupos e de suas realidades, emerge hoje, a da luta pelo reconhecimento de suas diferenças e direitos. Dentre os casos de grupos negros que buscam caminhos de afirmação identitária e cultural, destaca-se aqui, a história do povo negro de Campinho da Independência, moradores da área rural de Paraty, município ao sul do Rio de Janeiro.

Os negros de Campinho veem a si mesmos como camponeses e negros, porém, ainda que compreendam a história singular que os caracteriza em razão do universo centrado em três ancestrais, escravos de uma Casa Grande, percebem-se também, como membros de uma sociedade maior: a sociedade brasileira. Uma sociedade marcada por relações que negam a condição negra de que são portadores e que nega o direito à terra que habitam, uma terra herdada dos troncos, posto que, tal sociedade a compreenda como mercadoria. Nesse campo de tensão representada pela terra, os negros de Campinho constroem como referência de si mesmos, a terra imantada pela cor herdada dos ancestrais, negros escravizados do período colonial, uma “terra de pretos”. Com isso, ao longo de toda a segunda metade do século XX, na luta por sua terra, organizam-se e enfrentam a sociedade envolvente, claramente hostil e adversa.

Nesse contexto, desde o final dos anos de 1990, no âmbito do grupo, as novas lideranças preocupam-se em assegurar a terra comum, recuperar a memória local e sua história, registrando o saber dos mais velhos, resgatando objetos pessoais, de trabalho, agora

expostos num pequeno museu quilombola. São eles, os jovens da comunidade, que se reúnem para falar do passado e buscar, entre os mais velhos, conhecer um pouco dessa história. O empenho desse movimento é o de compreender a história singular da relação com a terra, dos bens materiais às práticas espirituais. Mas não só. Hoje, organizados para resistir a outros possíveis interesses sobre a terra, organizam-se também, para se beneficiarem das novas condições obtidas com a titulação de suas terras, pois se trata de comunidade quilombola reconhecida em 2000, pelo Art. 68 das Disposições Transitórias, postas pela Constituição de 1988. Como dizem os moradores, agora *“o maior desafio dos quilombolas de Campinho é a busca de alternativas de geração de renda que possam ser desenvolvidas no próprio território. É para isso que a Associação de Moradores de Campinho vem lutando”*.

A busca por autonomia econômica e social através de projetos subsidiados por órgãos governamentais passa, também, pelo universo de formação das gerações mais novas e entende-se que a escola no interior do grupo, deve cumprir seu papel na afirmação do grupo e da terra ancestral. É assim que, entre 2005 e 2010 Campinho da Independência se tornou referência num debate polêmico e não de todo resolvido. Trata-se do desafio de pensar uma educação não homogeneizante que aponte e considere a especificidade dos diferentes grupos que conformam a sociedade brasileira. O debate se faz em torno da necessidade de se considerar a diversidade do social e, particularmente, as matrizes indígenas, europeia e africana que conforma a população brasileira.

Os jovens de Campinho da Independência em 2005, através da AMOC – Associação de Moradores de Campinho da Independência –, concorrem na instalação no interior do grupo, de um Ponto de Cultura<sup>6</sup>, que recebe o nome de Ponto de Cultura Manoel Martins e, que aprovado pelos órgãos competentes, possibilita recursos para implementação de cursos, oficinas, atividades de formação, valorização dos griôs e outras. Trata-se de atividades educativas que se realizam no interior da comunidade, com o apoio da escola, porém não de sua responsabilidade. O que acontece a partir da experiência do Ponto de Cultura acaba por colocar a escola da comunidade e os jovens da AMOC em conflito.

A questão é que as atividades desenvolvidas com crianças e jovens da localidade no Ponto de Cultura apresenta um rendimento significativo em termos de saberes, conhecimento e aprendizagem. Por sua vez, essas mesmas crianças e jovens em idade escolar que cobre da educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental existente na comunidade, são

---

<sup>6</sup> Ponto de Cultura são iniciativas culturais desenvolvidas pela sociedade civil potencializadas pelo Governo Federal, através do programa Mais Cultura, e em conjunto com o Governo Estadual. Fonte: [www.pontodecultura.rj.gov.br](http://www.pontodecultura.rj.gov.br) – acesso em 19/07/2012



negativamente avaliados pela escola e tidos como de baixo rendimento. A contradição expõe uma problemática que envolve os saberes oficiais que constituem o currículo escolar e que não reconhece os saberes produzidos pela memória histórica do grupo, passada de pais para filhos nas diversas gerações, através da oralidade.

Diante do problema, a reação inicial do grupo é a de estabelecer um diálogo centrado na troca de experiências que possam fazer o diálogo da escola com o universo cultural do grupo, seus e os saberes instituídos pelo currículo escolar. A intencionalidade e a ação se fazem, buscando levar para dentro da escola a experiência e as atividades vivenciadas no Ponto de Cultura. Contudo, a escola e seu formato tradicional acabam por impor limites à proposta que não são aceitas pelos jovens dirigentes da AMOC. É nesse momento que, a proposta aberta visando “somar” experiências se radicaliza: em vez de uma educação de diálogo, os jovens dirigentes propõem que a escola se transforme em uma “escola quilombola”, ou seja, da comunidade e para a comunidade negra. Sem entrar no mérito desse debate, cabe ressaltar que a proposta do grupo é a de pensar uma educação própria e diferenciada para as populações quilombolas, via uma pedagogia específica e local, sem negar a parceria com a escola, porém definida a partir da comunidade.

A proposta desperta nos agentes educacionais que atuam no grupo e mesmo na Secretaria Municipal de Educação de Paraty, uma reação adversa posto que reordene os lugares de decisão e de poder. A negação por parte das agências oficiais, notadamente municipal, estabelece um confronto ainda hoje, insolúvel. Contudo, mesmo assim, a iniciativa dos jovens da AMOC os colocará como pioneiros num projeto de interesse das populações diferenciadas e, em específico, das comunidades quilombolas da região e do país. A experiência local de luta e reflexão ganha espaço e amplia-se para além dos limites da comunidade e da região suscitando imensos debates.

No Brasil até os dias atuais, embora ainda prevaleça a falta de solução para a conquista de uma educação “de e para” os quilombos, o caso de Campinho da Independência e sua proposta tornam-se referência para a construção de uma educação diferenciada. Mais que isso, o debate em torno dessa proposta amplia-se para além dos grupos quilombolas, estabelecendo diálogo com grupos indígenas, assentados, caiçaras, etc., enfim, estabelecendo um campo de luta por uma *educação alternativa* para os chamados povos tradicionais. Compreendendo a proposta no interior de uma educação para a diversidade, observam-se já, muitas conquistas pela promulgação de diferentes leis e decretos, porém, na prática o que se encontra é muita resistência da parte do sistema educacional, mais particularmente, de órgãos gestores e de agentes no chão da escola. Para Gusmão e Souza (2012), assim é, porque a escola tradicional.

não reconhece outros saberes produzidos no cotidiano de grupos sociais diversos, um cotidiano no qual ocorrem processos educativos de várias ordens envolvendo sujeitos sociais determinados numa trama que compreende processos diversos e múltiplos, dentro e fora da escola, e que conformam o entendimento do mundo e de suas práticas ( p. 225).

As três comunidades aqui descritas batalham por suas diferenças e direitos sem negar a presença dessa escola tradicional constituída, contudo buscam por torná-la também capaz de colocar em movimento uma *educação diferenciada*. Nesse sentido, o quê os exemplos – indígenas e quilombola – nos dizem em termos do multiculturalismo e do interculturalismo na formação e pratica dos professores? Primeiro apontam para o fato de que o espaço escolar é espaço de relações sociais e culturais

entre indivíduos com histórias de vida, concepções de mundo e crenças diferentes. Sujeitos que compõem a história da nação brasileira e que lutam pelo reconhecimento de sua diferença como patamar de reivindicação de direitos iguais, capaz de gerar cidadania e justiça (GUSMÃO e SOUZA, 2012, p. 234).

Trata-se, portanto, através dos exemplos descritos, de pensar realidades e sujeitos socioculturais, que ao educar e serem educados coloca em jogo uma instituição situada “*nos quilombos*” e “*nas aldeias*” que recusa abordar a diversidade étnicorracial existente para tornar-se também “*para os quilombos*” e/ou “*para os indígenas*”. A escola que está “*nos*” quilombos e “*nas*” aldeias, não leva em conta as realidades do processo educativo mais amplo e, suas ações se voltam para a reprodução da negação da diferença e da igualdade a partir da cultura brancocêntrica, urbana e capitalista. Trata-se de instituição construída “para quilombos”, “para indígenas” no sentido da exclusão, da verticalização das relações e da imposição de valores, crenças, formas de aprendizagem e conhecimentos que muitos grupos negros no meio rural e grupos indígenas no Brasil não mais aceitam.

Por mais estranha que possa ser a escola no interior das comunidades indígenas e quilombolas, é ainda uma instituição valorizada e desejada posto que os conhecimentos que vêm com ela são instrumentos fundamentais para a melhoria de vida, na luta por direitos e no preparo necessário para atuar na sociedade brasileira. Nesse sentido, implementa-se a luta por uma educação diferenciada por parte de grupos diversos e ordenam-se diferentes ações junto a várias instâncias da federação, do Estado e dos municípios como os exemplos aqui citados demonstram. Nesse embate, há uma pedagogia específica e outros currículos sendo discutidos, tudo para que a escola possa superar a exclusão e a discriminação que presentes na educação formal, nega aos negros, aos indígenas e a outros segmentos, identidade própria e autonomia. A escola indígena ou quilombola pressupõe as orientações gerais da Educação Básica brasileira,

portanto, pensa-se integrada ao sistema de ensino como um todo. Contudo, é preciso pensar que na prática escolar indígena e quilombola, sejam consideradas as formas de organização, de currículo e propostas pedagógicas diferenciadas, elementos chaves para uma política da prática. As políticas da prática que se realizam na escola e que seguem para além dela dependem de projeto maior e coletivo, que envolva toda a comunidade e seus representantes. Portanto, não se limitam à escola ou ao currículo, mas dizem respeito à formação e à prática docente.

As políticas da prática devem considerar o espaço físico e social de cada grupo como espaço educativo e, seus fazeres, costumes e práticas como formas de aprendizagens que possam colocar em diálogo os saberes da escola com os saberes coletivos. Devem ainda, considerar aqueles que fazem a escola como sujeitos socioculturais, cuja diferença possa suscitar processos de troca em condições de igualdade por parte dos grupos em presença, na escola e fora dela. Vale dizer que, a educação assume assim seu papel, de modo a dizer de cada um e de todos, por aquilo que somos; por aquilo que sonhamos e almejamos. Fato que nos torna sujeitos significantes uns com os outros, “por meio de nossos símbolos – o mundo da cultura –, de nossos poderes – o mundo da política – e de nossas instituições sociais, entre as quais se insere o espaço educacional com as práticas que lhe são próprias” (GUSMÃO, 2005, p. 294). As políticas da prática devem assim, ser construídas mediante ações de mediação entre culturas, entre grupos, já que é o estar “entre” que tipifica a educação como partilha e emancipação.

### **Do multicultural ao intercultural: por uma *educação diferenciada***

A defesa de uma educação diferenciada pressupõe trocas efetivas entre o instituído pelo campo educacional e a necessidade de diálogos em pé de igualdade com outros saberes oriundos de tradição histórica diversa e/ou não reconhecida. Mais que isso, fica claro que as realidades indígenas e quilombolas não pretendem se auto-isolar e fechar-se sobre si mesmas, posto que sempre, tais comunidades sejam fruto das relações com a sociedade envolvente. O que pretendem é o reconhecimento das relações sociais que as caracterizam, sua historicidade e autonomia de modo a não serem negadas, invisibilizadas e excluídas no tecido social. Importa dizer e confirmar a diversidade de que são portadoras, de modo que ao legitimar direitos, legitimem e coloquem em pé de igualdade perante os homens e as leis, seus modos de vida, suas práticas culturais, aquilo que são como membros da sociedade inclusiva e, principalmente, como cidadãos.

Portanto, a retomada histórica da questão da educação indígena e da luta pelo reconhecimento da diversidade étnica e cultural de diferentes grupos, entre os quais os negros

brasileiros, são de extrema importância e urgência. O conhecimento dessas trajetórias situa de modo preciso e adequado, o movimento que nos conduz a pensar a educação e suas propostas que transitam entre o multicultural e o intercultural, ora de modo claro e objetivo, ora de modo bastante confuso e limitado. Trata-se de pensar o campo das práticas dos grupos, com suas expectativas, ideias e cultura e, também de definir a partir do Estado, as políticas de gestão das diferenças em relação aos grupos ditos minoritários, ao mesmo tempo em que mantém um sistema educacional único para toda a nação. A partir dessa contradição, como entender as razões e alcance das diferentes formas de organização, luta e reivindicação por uma educação diferenciada da parte de grupos que não aceitam esse modelo único? Mais que isso, como fazê-lo frente ao Estado que supõe uma hierarquização de saberes e que nega o diálogo? Um Estado que, apesar das muitas legislações em prol da diversidade, ainda atua em termos de um projeto homogeneizador e de um currículo que não aceita ingerências, tal como apontam professores da Comunidade de Pedra Preta e os negros de Campinho da Independência. Ao mesmo tempo, o modelo educacional único e a experiência diferente dos sujeitos aqui mencionados, embora em oposição, revelam serem duas coisas que ora dialogam, ora se opõem na luta e prática dos grupos. O fato se mostra como um entrave que remete ao centro do que tais lutas em diálogo, complementariedade e conflito buscam em termos da realidade concreta: a interculturalidade como prática e comprometimento. Portanto, a interculturalidade e o interculturalismo exigem mais do que sujeitos diferentes em relação para se constituir como prática.

Aqui, a questão do *ismo* não é uma questão qualquer, mas como afirma Nascimento (2014), faz parte “de processos e estratégias políticas sempre inacabadas” (p.45), tanto quando falamos de multiculturalismo, como quando falamos de interculturalismo. Concordando com o autor, isso significa tratar-se, sempre, de ação política intencional na gestão da diversidade dentro de um Estado e, portanto, de contextos atuais e ocidentais quando falamos dos *ismos*. Mas não é necessariamente o caso, quando falamos do multicultural, da multiculturalidade ou do intercultural, interculturalidade. Ambos os termos remetem a fatos que dizem respeito ao plano empírico das realidades sociais, daí serem sempre passíveis de serem constatadas como multi ou inter, mas não necessariamente são assim, explicadas. A diferença está em que o multiculturalismo e interculturalismo constituem planos de ação e intervenção sobre realidades plurais em contato e inseridas num campo de poder e de força.

No primeiro caso, o multiculturalismo atua na afirmação das diferenças, daí os riscos aventados pela professora Alice de que o mesmo “marca” as diferenças de forma a separar e estigmatizar sujeitos sociais vistos como diferentes. Por sua vez, no plano da ação o

multiculturalismo tem sido presente nas políticas oficiais de gestão da diversidade, mesmo ali onde discursos oficiais, insistem em se denominar como sendo interculturais. O fato estabelece um desequilíbrio entre o discurso e a prática, nomeadamente no campo educacional, como confirmam os casos da Comunidade Indígena Raimundão e as dificuldades da comunidade negra de Campinho da Independência em busca de outra realidade educativa. Nesta medida, o caso da Comunidade de Pedra Preta e mesmo de Campinho da Independência evidenciam que a educação que se pratica na escola, depende da formação recebida por aqueles que educam. Depende da interação com a comunidade e são dependentes “de processos e estratégias políticas sempre inacabadas” (NASCIMENTO, 2014, p.45), portanto, em constante movimento. A questão cultural assume assim, um papel crucial posto que, como diz Kuper (2002), a cultura seja sempre “uma questão política” (p.290). Pode-se, portanto, dizer que ela é fonte de insurgência e luta em particular no campo das realidades indígenas da América Latina e também do Brasil. Não têm sido diferente para o caso de outros grupos no tecido social, negros, assentados, caiçaras, etc. A interatividade e consonância de um ou vários projetos políticos com base na cultura própria ordenam contextos de ação e de reflexão crítica da parte desses grupos e acaba por gerar um campo de tensão. Aqui, as culturas dos diferentes grupos só podem ser compreendidas como realidades dinâmicas, nunca como coisa dada e imóvel a ser “resgatada”, “reativada”, mas sim, como realidades políticas movidas por relações de contato e de interesses e, nesta medida, sempre conflitivas.

O conflito é a força motriz que ao unir o grupo, postula a luta e a existência de um projeto comum. Um projeto de devir, do vir a ser como um futuro a frente. Nesta medida, talvez, resida aqui a natureza maior do interculturalismo: o de ser processo, sempre em movimento, sempre inacabado. O interculturalismo é então, o princípio que postula objetivos à frente e que move sujeitos sociais, move suas culturas e sonha um projeto alternativo de mundo. Sua verdadeira força e utopia é, permanentemente, gerar e buscar por uma sociedade nova e mais equânime nos direitos, sem abolir as diferenças.

#### (In)Conclusão

O que é claro e não se pode negar é que, no Brasil, as conquistas dos movimentos sociais, em particular, do movimento negro e indígena, por terra, trabalho, educação e equidade, por mais barreiras que ainda encontrem em sua efetivação, mexe com a sociedade, mexe com a escola, mexe com os poderes instituídos. Como afirma Gusmão (2013), o fato

“obriga a pensar quem é o cidadão brasileiro e qual a sua participação numa sociedade de inclusão” (p.59), e qual a sociedade que queremos.

Diante desse desafio, como diz Vania Fialho (2016), é preciso chamar a atenção para o fato de que,

“Nos primeiros meses de 2016, enfrentamos o desmonte do Estado e nos deparamos com uma onda conservadora que retoma o que Avritzer (1995) afirmava para a década de 80 passada sobre as características do funcionamento da democracia brasileira. O autor chamava atenção para:

‘(a) persistência de um comportamento não-democrático das elites políticas, que continuavam seguindo estratégias patrimonialistas e corporativistas;  
(b) a dissociação entre práticas políticas democráticas no nível da institucionalidade política e a persistência de práticas não-democráticas no nível micro; e  
(c) a não aceitação da cidadania civil e social que se traduzira na rejeição ou desconhecimento dos avanços constitucionais nesse campo, assim como na impossibilidade de um pacto social (AVRITZER, 1995, p. 109)’.

Continua a autora:

As esferas de negociação, que começaram a se estruturar a partir da primeira gestão do governo Lula, não foram suficientes para garantir que o Estado interagisse com membros da sociedade civil em suas capacidades individuais ou coletivas. Os ranços da arcaica estrutura de poder no Brasil teimam em negar o caráter moral de comunidade que os grupos populacionais (nos quais estão engendradas as criativas formas de mobilização e agenciamento políticos dos povos e comunidades tradicionais) acionam. (FIALHO, 2016, p. 174)”

Assim, pode-se concluir que a luta dos oprimidos, dos invisibilizados socialmente, dos excluídos por direitos, continua e diz da necessidade de caminharmos juntos, negros, brancos, sujeitos de todas as cores, de todas as origens e procedências, na construção de uma sociedade de aprendizagem, uma sociedade verdadeiramente intercultural, que possibilite uma plena cidadania e, com isso, uma nação coesa e livre.

## Referências Bibliográficas

AVRITZER, Leonardo. Cultura política, atores sociais e democratização: uma crítica às teorias de transição para a democracia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, N. 28, Jun, 1995.

CORTESÃO, Luiza; PACHECO, Natércia A. O conceito de educação intercultural: interculturalismo e realidade portuguesa. **Revista Forma**, nº 47, p. 54-61, 1993.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1996.

FIALHO, Vania. Problematizando a Garantia dos Direitos Quilombolas: arenas de negociação e ações do Estado. **Revista Ambivalências**, V.4, N.7, Jan-Jun/2016 pp. 155-176.

GUSMÃO, Neusa M. M. **Os filhos da África em Portugal. Antropologia, multiculturalidade e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GUSMÃO, Neusa M. M. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. **Pro-Posições.** Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP. v. 14, n. 1 (40), p. 197-213, jan/abr. 2003.

GUSMÃO, Neusa M. M. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições.** Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP. v. 19, n. 3 (57), p. 47-82, set./dez. 2008.

GUSMÃO, Neusa M. M. A Lei 10639/2003 e a Formação Docente: desafios e conquistas. In: JESUS, Regina de Fatima; ARAÚJO, Mairce da Silva; CUNHA JR., Henrique (Orgs.). **Dez Anos da Lei 10639/03. Memórias e Perspectivas.** Edições UFC. Fortaleza, 2013 p. 47-61.

GUSMÃO, Neusa Ma. M.; SOUZA, Marcia L. A. Educação quilombola: entre saberes e lutas. In: DAUSTER, Tânia.; TOSTA, Sandra P.; ROCHA, Gilmar. **Etnografia e educação.** Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2012. p.222-245.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Liv Sovik (Org.) Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Repres.da UNESCO no Brasil, 2003.

KUPER, Adam. **Cultura. A visão dos antropólogos.** Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LLUHL, Xavier. Interculturalismo. Uma leitura crítica da interculturalidade. **Pátio**, ano 2, n. 6, p. 53-57, ago-out., 1998.

LOVISOLO, Hugo. Antropologia e educação na sociedade complexa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** N. 65, jan/abr de 1984, p. 56-69.

NASCIMENTO, Raimundo N. F. **Interculturalidade e Educação Escolar Indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana.** 2014 (Doutorado em Antropologia). Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Recife, 2014.

SANTOS, Boaventura S. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1996.

TEIXEIRA, Inês C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1996.