

ALTERIDADE E SEU CARÁTER DIALÓGICO NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Iraquitan Carvalho¹

RESUMO: No mundo há uma disputa intensa entre os diferentes grupos étnicos/religioso e uma busca intensa pela preservação e fortalecimento das identidades culturais. Os espaços pedagógicos têm sido fundamental na propagação e conservação dos valores culturais e das identidades, bem como, um local de disputa ideológica. O risco de polarização radical dos diversos universos culturais e ideológicos podem colocar em risco a boa convivência e a grande possibilidade de troca de saberes entre os diferentes grupos populacionais. Tal realidade não é diferente na região amazônica, com sua diversidade cultural e com a aproximação “constantes” com as culturas ocidentais. Nesse contexto de contatos culturais diversos, é que se estabelece o desafio ao processo ensino/aprendizado das escolas, nas comunidades tradicionais da região. Assim propomos que a educação intercultural seja marcada por valores afetivos da convivência dialógica e pela alteridade, na expectativa da construção de uma escola que garanta: um espaço seguro, de troca de conhecimentos, de boa convivência, e na expectativa de um mundo melhor.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidades Tradicionais; Educação Intercultural; Alteridade; Diálogo.

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND THE CHALLENGE OF INTERCULTURALITY

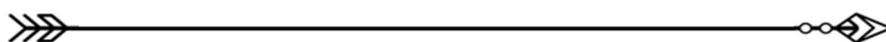
ABSTRACT: In the world there is intense competition between the different ethnic/religious groups and an intense search for the preservation and strengthening of cultural identities. The teaching spaces have been instrumental in the propagation and preservation of cultural values and identities, as well as local ideological dispute. The risk of radical polarization of the various cultural and ideological universes can jeopardize the good relations and the great possibility of exchanging knowledge between different population groups. This reality is no different in the Amazon region, with its cultural diversity and the "constant" rapprochement with Western cultures. In this context of diverse cultural contacts, it is that it sets the challenge to the teaching / learning of the schools in the traditional communities of the region. Thus we propose that intercultural education is marked by emotional values of dialogical coexistence and the otherness, pending the construction of a school to ensure a safe, exchange of knowledge, good relationships, and in anticipation of a better world.

KEYWORDS: Traditional communities; Intercultural Education; Alterity; Dialogue.

INTRODUÇÃO

As diferenças entre os seres humanos podem ser a principal causa do estresse social, promovendo uma permante necessidade de conciliar as formas mais distintas de entender os fenômenos da vida. Como seres sociais os indivíduos encontram-se entrelaçados e o que os

¹ Mestre em Ciências Biológicas. Especialista em Antropologia Intercultural. E-mail: iraque.silveria@terra.com.br



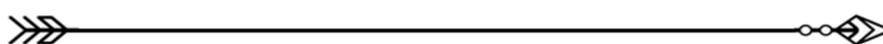
define e diferencia de todos os outros animais é consciência de suas potencialidades, identificados também pelas lutas assumidas na sobrevivência e manutenção da espécie.

No entanto, uma das principais características da nossa humanidade é, sem dúvida a afetividade consciente que exerce forças de coesão e repulsão, no meio da comunidade humana. As diferenças estão presentes, sejam elas de ordem étnica, religiosa, de gênero ou mesmo das habilidades e do domínio do saber. E no entorno, como que envolvendo esse dualismo dos nós/eles, dentro de um ambiente de realidade existencial concreta, palpável, visível e objetiva, apresentam-se os aspectos subjetivos da vida, nos quais o principal, é o desejo de se relacionar, de estar juntos.

Candau (2008) chama a atenção para o debate das diferenças ocorrido no período da modernidade, não só no meio das relações e movimentos sociais locais, mas também nas relações internacionais. No entanto, segundo a autora, hoje esse interesse se concentra nas diferenças, principalmente, na valorização da questão de identidade do “diferente” e na opção do ser “diferente”. E isso, sem abrir mão dos direitos comuns a todos nesse mundo globalizado e agregador. Essa tensão é expressa também por Carvalho (2004), no binômio global versus local, que surge com maior força na década de 1990 nas reflexões das ciências humanas e sociais. Tais reflexões seriam resultado da marginalização dos minoritários e da destruição dos grupos étnicos, visando o alcance do projeto de interação nacional.

Por outro lado, Candau & Koff (2006, p. 475), citando Santos (1997) acreditam que nesse entorno globalizado pode-se observar duas categorias no processo de agrupamento dos indivíduos e suas diferentes expressões sócio/cultural: “cima-para-baixo” que tende a homogeneização e outra de “baixo-para-cima” que é capaz de reconhecer a diversidade e assumir uma postura dialética. E que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferenças os inferiorizam, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

A região amazônica desde a época da colonização tem sido palco de lutas semelhantes a essas; pluralidade étnica e forças de homogeneização ocidental globalizada. O Brasil detem a maior diversidade étnica do planeta, são mais de 200 povos diferentes que lutam pela sobrevivência de suas tradições culturais. Foram mais de 1200 línguas no período da colonização e que ao longo dos séculos, mais de 1000 deixaram de ser faladas e foram perdidas por forças opressivas de proibição e várias outras massacradas pelo preconceito, gerando a vergonha dos homens/mulheres locais, de se comunicarem na língua mãe.



Contudo, quando pensamos nesse mundo, pluri e diverso, que é a região amazônica, não se podem esquecer outras expressões culturais existentes: que são as quase sete mil comunidades ribeirinhas espalhadas nas bordas dos rios da região, que possuem uma compreensão muito própria do mundo em que vivem e do universo que os cerca. Como também, as comunidades quilombolas presentes na vasta floresta amazônica, detentoras de riquezas históricas e culturais incalculáveis.

Ao longo dos últimos séculos as comunidades tradicionais, juntam-se com comunidades ocidentais que se aproximam ano após ano, e se misturam no solo amazônico permitindo não apenas o desafio de viverem juntos em paz, mas respeitando-se mutuamente nas suas diferenças. Além da grande oportunidade do crescimento mútuo através da troca de informações de conhecimentos ditos formais e tradicionais.

Ressaltando-se aqui a importância da interdisciplinaridade, na combinação entre pedagogia e antropologia em seus estudos sobre o homem e sua cultura, nesse diálogo entre as duas ciências: humana e humanizante, buscando-se melhor caminho para a realidade das escolas multiculturais e o grande esforço para uma educação intercultural (PEREIRA-TOSTA, 2011).

Nesse trabalho gostaria, a partir da pesquisa bibliográfica e observações *in loco* de atividades educacionais em comunidades tradicionais do Amazonas, propor os aspectos subjetivos da perspectiva dialógica, na concepção de Crapanzano (1991), e a alteridade no olhar de dois autores: Paulo Freire, na “Pedagogia da Autonomia” e o trabalho de Andrade (2011), “Sobre Pluralismo, Verdade e Tolerância: Diálogo Epistemológicos e Éticos Para uma Educação Intercultural”. Diálogo e Alteridade, caminhos para essa relação entre os “iguais” e “diferentes”, e a troca de conhecimento tradicional e formal nas comunidades tradicionais presentes na região amazônica.

Assumo como objetivo sugerir que alteridade e o trabalho dialógico em ambiente multicultural, com os seus valores objetivos e subjetivos, seja o espaço seguro de crescimento mútuo no processo de ensino/aprendizado intercultural, para as comunidades tradicionais da Região Amazônica. A partir daí perceber a educação intercultural como grande desafio a ser vencido em um espaço multicultural, de comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas e ribeirinhas); compreender que a convivência multicultural é mais que um espaço de compreensão lógica e cognitiva, mas é também um espaço para se vivenciar as



subjetividades; por fim, entender o processo ensino/aprendizado como resultado da produção dialógica entre atores de diferentes culturas em um espaço de alteridade.

A escola é agressiva e o mundo agressivo, pois como seres humanos temos feito o caminho contrário do processo de humanização proposta por Paulo Freire. Em vez de produzir conhecimento e compartilhar esse conhecimento tendo como fundamento a alteridade e o diálogo, parece que as forças de impaciência e do desrespeito pelo diferente, são maiores. Além de que, a arrogância que norteia o etnocentrismo e o autoritarismo cultural ainda continua presente no meio dos seres humanos.

Faz-se necessário então, a construção de uma escola pautada não apenas no conhecer, mas “aprendendo a sentir”, se orgulhar de sua identidade cultural, e perceber a riqueza que é estar com o outro “igual” e com o outro “diferente”. É necessário construir, nos ambientes acadêmicos o diálogo da fala e da cognição, mas antes disso o diálogo que se estabelece e produz, como em um ciclo poderoso: a amizade, a ternura, a convivência, a ajuda mútua na construção de um mundo melhor. Dessa forma, esse trabalho vem para contribuir com a reflexão e a discussão sobre esses temas que hora se fazem pertinentes e urgentes.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM COMUNIDADES TRADICIONAIS

A princípio é possível definir as comunidades tradicionais a partir do viés geográfico, de uma situação de isolamento das comunidades em relação aos povoados chamados urbanos. O distanciamento e o ambiente natural geram diferenças e particularidades comportamentais singulares nos indivíduos residentes. A identidade coletiva e o fortalecimento dessas comunidades surgem, principalmente pelas lutas, reivindicações sociais e a busca dos direitos sociais. A ampliação do conceito, antes caracterizado apenas por aspectos geográficos, e conseqüentemente reduzido a valores preconceituosos, dos “selvagens moradores do mato”, passa a levar em conta todos os valores e riquezas próprios da cultura dos moradores de regiões mais distantes e que se utilizam dos recursos próximos e naturais para sua sobrevivência (CUNHA & ALMEIDA, 2001; SHIRAISHI NETO, 2007; ALMEIDA & SANTOS, 2009; ALMEIDA, 2010; CHAVES, 2014).

Assim, o decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2007 define povos e comunidades tradicionais como



grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Em sua identidade e modo de vida, fica claro que toda sua estrutura se baseia fundamentalmente na tradição, sendo transmitida de geração em geração, mantendo assim as organizações sociais e os aspectos culturais nela existentes. Porém, não só pela tradição que é naturalmente transmitida e que se dá a perpetuação dos padrões sociais e culturais, mas, sobretudo pela transmissão oral do conhecimento, que permite as adequações ao envolvimento natural e aos ajustamentos da sua realidade interna, na mútua convivência.

Pode-se asseverar que o termo ‘comunidade’, em sintonia com a ideia de ‘povos tradicionais’, deslocou o termo ‘populações’ – reproduzindo uma discussão que ocorreu no âmbito da OIT em 1988-89, e que encontrou eco na Amazônia através da mobilização dos chamados ‘povos da floresta’, no mesmo período. O ‘tradicional’ como operativo e como reivindicação do presente ganhou força no discurso oficial, enquanto o termo ‘populações’, denotando certo agastamento, tem sido substituído por ‘comunidades’, as quais aparecem revestidas de uma dinâmica de mobilização, aproximando-se por este viés da categoria ‘povo’ (SHIRAISHI NETO, 2007, p.14).

Porro (2010) concorda que o domínio da tradição é passado de geração a geração, permitindo a manutenção do formato único de cada comunidade tradicional. E que o próprio conhecimento obtido dentro desse universo é uma prerrogativa da tradição, que são compartilhadas no formato de narrativas.

Essas narrativas e tradições tomam vida própria e geram dinamismo e força ao seu status quo de comunidade, quando contadas não como uma história longe e sem sentido, mas permeadas de metáforas da vida real. A transmissão dessas narrativas normalmente é feita informalmente, seja ao redor de uma fogueira, ou deitados na rede, ao redor de uma mesa com o café coado, ou mesmo durante as longas caminhadas e remadas em busca de caça e pesca, Ou no caminha da roça. Seja como for, denota uma das grandes forças de coesão da vida social dessas comunidades: as subjetividades da vida relacional.

Linhares (2009) trata em seu trabalho a dificuldade de categorizar essas comunidades. Citando Lena (2002):

A categoria ‘populações tradicionais’ formada por vários grupos humanos (quilombolas, ribeirinhos, jangadeiros, sertanejos, indígenas, etc.) constituem ambiguidades, pois misturam categorias nativas, sociológicas e políticas. Essas ambiguidades dificultam a definição de políticas

50



adaptadas. Sendo assim, certas populações parecem ter um estatuto bem definido hoje, como é o caso das populações indígenas, dos seringueiros e dos quilombolas, outras nem tanto, como é o caso dos ribeirinhos. São construções elaboradas para fins jurídicos (LENA, 2002 apud LINHARES, 2009, p.115).

De fato, as comunidades tradicionais da região amazônica, tais como: indígenas, seringueiros, ribeirinhos e quilombolas, além da marca da tradição e do conhecimento tradicional, elas possuem em sua grande maioria, as elaborações políticas e sociais no que diz respeito a sua identidade. Tais documentos (aspectos objetivos) e sentimentos de pertencimento (aspecto subjetivo) os qualificam e os permite reivindicar e lutar pelas questões básicas de subsistência e de direitos constitucionais. Talvez, os ribeirinhos sejam os grupos menos politizados e organizados socialmente, contudo suas marcas históricas, os aspectos sociais que perpassam no meio da organização dessas comunidades de forma singular, como: as tradições religiosas, sociais e econômicas, os qualificam dentro desta categorização de tradicionais amazônicos (CHAVES, 2014).

Os movimentos populares da década de 1980 fortaleceram os grupos minoritários e estabeleceram padrões de diferenças individuais e coletivas, dando para estas comunidades autonomia e autoreconhecimento. Além de fortalecer os seus valores enquanto grupo organizado de lutas e reivindicações. Os motivos e as motivações de lutas históricas se assemelham em quase todas estas comunidades tradicionais, e essas se solidarizam na necessidade pela posse da terra, pelas condições básicas de saúde e subsistência e pelo direito à educação. Aspectos esses garantidos pelos direitos universais e constitucionais (LINHARES, 2009; LOPES, 2009).

Dentre os temas de lutas das comunidades frente ao poder público, talvez a que mais se destaque seja a luta pelo direito a escola e a educação. A reivindicação não é apenas ao direito a ter um espaço físico na comunidade ou próximo da comunidade, mas é o direito de usufruir do conhecimento.

Existe nas comunidades tradicionais, a partir do contato com a outra realidade cultural vivenciada e compartilhada em suas tradições e narrativas, a expectativa de acesso ao conhecimento do outro e de sua realidade. Paula (1999) nos chama a atenção de que antes das populações terem uma escola intercultural, a sociedade já está vivendo o ambiente multicultural e experimentando as trocas da interculturalidade. E que, a forma como ocorre essa primeira vivência de contato com a nova cultura, que chega, irá definir todos os processos da escola. O autor fazendo uma leitura dos primeiros momentos de contato dos



indígenas com os europeus demonstra que esses foram considerados incapacitados, desprovidos de conhecimento e “prontos para a escola”, e escola colonialista com um modelo equivocadamente assimilacionista.

Silva (2003) reporta-se a história do termo multiculturalismo surgido nas lutas do povo americano contra a segregação racial. Nesse contexto, na tentativa da “interação social”, a escola torna-se um instrumento, e com uma política assimilacionista que propôs o modelo de educação compensatória para imigrantes e negros, que não tinham domínio da língua e da cultura. Tendo como grande objetivo inserir essas populações no mercado de trabalho.

É possível que na realidade das comunidades tradicionais a escola exerça também esse papel, ou seja, em uma postura etnocêntrica, preconceituosa, arrogante. Contudo, tendo como pano de fundo o “proporcionar” a oportunidade para os povos ribeirinhos, quilombolas e indígenas de serem absorvidos pelo mercado de trabalho. Essas tendências de práticas no universo escolar são percebidas nas construções dos currículos e nos cursos de formação dos professores, temas esses bem trabalhados por autores como Silva (2003), Carvalho (2004), Candau e Koff (2006), Andrade (2011), Sobrinho (2011) e Freire (1996).

É colocado o grande desafio: qual o papel da escola nesse encontro multicultural, cada vez mais comum nas comunidades tradicionais da região amazônica? E que escola intercultural é essa que vem sendo proposta nos últimos anos?

Candau (2008) adverte das diferentes abordagens que são dadas ao multiculturalismo, lembrando que as configurações multiculturais dependem do contexto histórico, político e social, tornando um tema vasto e complexo. (ver Também: WERNECK, 2008; CARVALHO, 2004; PAULA, 1999).

A escola multicultural se refere à divisão de espaço por mais de uma cultura. Podendo ser representada por uma variedade de expressões étnicas, religiosas, de gênero, etc. Ora, se há complexidade em conceituar multiculturalidade e suas diversas variações, o mesmo ocorre na tentativa de conceitualizar interculturalidade.

Tomando por base Carvalho (2004) e o trabalho de Candau e Koff (2006) que advertem do perigo do relativismo cultural absoluto em um espaço pluricultural. Os autores nesse contexto “privilegiam a interculturalidade” em detrimento a multiculturalidade. Citando Forquim (2000), Candau e Koff (2006) compreendem que a multiculturalidade é a



realidade concreta objetiva nos espaços pluriculturais e a interculturalidade seria o tomar uma posição diante dessa realidade, estabelecendo-se em uma postura crítica e autocrítica. Bem como, na comunicação recíproca, no direito a diferença, e na luta contra desigualdade e a discriminação. Ou seja, a interculturalidade a partir das relações dialógicas. O que parece ser impossível dentro do universo duro da convivência de absolutismo multicultural.

Assim sendo, a interculturalidade apresenta-se como o ambiente afetivo e de segurança para a convivência e para o relacionamento entre os diferentes que dividem o mesmo espaço, seja das comunidades tradicionais ou das escolas localizadas nessas comunidades tradicionais ou mesmo nos centros urbanos.

AS SUBJETIVIDADES RELACIONAIS E A TROCA DE CONHECIMENTO

Ao longo de muitos anos tive a alegria e o prazer, juntamente com todos os problemas que envolvem o trabalho, de ser um educador em escolas do ensino fundamental e médio. Nos últimos anos tenho dedicado boa parte dos meus dias a ajudar na capacitação de líderes das igrejas evangélicas de comunidades tradicionais, principalmente ribeirinhos e indígenas.

Todo contato inicial com uma nova comunidade é um estresse. Na chegada de cada nova comunidade estimula-se dentro de nós a expectativa de como será a recepção: serei abraçado? Serei bem recebido? Serei acolhido? O que será que eles esperam de mim? Da mesma forma os residentes compartilham de sentimentos semelhantes, com perguntas diferentes: O que ele me traz? O que ele tem para mim?

Nesse sentido, dois confrontos são provocados, o primeiro se estabelece na pergunta: Quem é esse outro e que tipo de relação será estabelecido? As desconfianças e os medos são os primeiros sentimentos a serem vivenciados pelos dois sujeitos do encontro em que o novo começa a surgir, começo do novo universo sócio relacional, entre duas culturas diferentes. Com implicações não previsíveis, não mensuráveis em toda a vida e em todo os saberes tanto dos visitantes como da comunidade.

O segundo confronto se estabelece, exatamente, na luta dos conhecimentos. O conhecimento que acaba de chegar, com toda a carga de dominação e autoritarismo das sociedades ocidentais, sistematizadas e preconceituosas. E o conhecimento popular, tradicional que é o resultado das elaborações centenárias ou milenares, porém, dinâmicas ao longo do tempo, do espaço e das necessidades. Ainda das tradições que são passadas de



geração a geração, através das narrativas muitas vezes informais no dia-a-dia, e que nascem da vida relacional dos moradores.

Carvalho (2003), em sua tese aborda na apresentação do trabalho, o conceito de multiculturalidade no olhar de Paulo Freire (1998):

(...) a multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de umas sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma a outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser 'per si', somente como se faz possível crescerem juntos e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo poderosismo de uma sobre as demais proibindo ser (p.41).

As palavras de Freire podem passar uma imagem equivocada, a priori, de culturas “correndo” ou vivendo de forma paralela, ou mesmo, como um grande mosaico. E essas culturas como peças desse mosaico exercendo sua identidade e funcionalidade com bordas bem definidas diante das outras. Essas “bordas”, que separam as culturas, serão mais bem definidas e bem mais rígidas quanto mais diferentes forem umas das outras. As distâncias encontradas entre as culturas polarizadas que obedecem à lógica binária, segundo Fleuri (2003), podem esconder, nesse espaço existente entre os pólos opostos, a real complexidade existente na convivência intercultural.

Além das distâncias entre as culturas que assumem a postura binária, outro motivo para o não alcance do emaranhado sistêmico da interculturalidade reside na inconclusão dos seres humanos e na sua inadequação a esse contexto objetivo, real de diversidade e das diferenças culturais. Dessa forma, é proposto o diálogo intercultural como o elemento subjetivo, relacional e afetivo como meio para a boa convivência (CARVALHO, 2003; FREIRE, 1996; SOUZA, 1999; CRAPANZANO, 1991).

Nesse instante, e nesse espaço dos contatos de diferentes culturas estabelecem-se alguns desafios naturais, inevitáveis. Porém, com possibilidades de uma afirmação intercultural (CANDAU, 2008). A primeira ocorre nessa inter-relação dos diferentes, estabelecendo o fortalecimento das identidades culturais, contudo junto com o fortalecimento da identidade cultural há “tentação” da concretização das ações assimilacionistas que podem destruir a troca de conhecimento, o relacionamento amigável e a mútua valorização, em uma esfera de respeito. A segunda é o ganho no que a autora chama de “contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (p.51). Aí sim, é nessa perspectiva que o trabalho de Candau sugere a hibridização cultural, que são processos



intensos de construção permanente; “e a constituição de novas identidades culturais (...), evitando uma visão das culturas fechadas e em busca do ‘puro’, do ‘autêntico’, e do ‘genuíno’” (p.51). Ela nos adverte que historicamente todas as vezes que se tentou eliminar a consciência da não pureza cultural as consequências foram graves com a tentativa de eliminação do outro diferente.

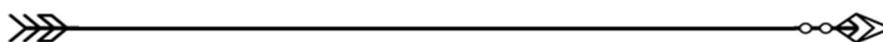
Faz-se necessário a consciência que mesmo tendo valores tão preciosos, como por exemplo, o fortalecimento das identidades culturais em um processo ativo de auto avaliação e ressignificação dos valores culturais, e o hibridismo que anula a ideia de pureza cultural, não podemos ser românticos quando se trata da convivência intercultural. Segundo a autora, essas relações normalmente são “fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos” (CANDAUI, 2008., p.51).

E ainda mais, que essas marcas de hierarquia nas relações multiculturais, ultrapassam as barreiras geográficas e comunitárias. Chegando a todas as relações humanas seja nas comunidades tradicionais do Amazonas ou mesmo em grupos culturalmente diferentes nos centros urbanos. E indo, além disso, e se estabelecendo nas relações interpessoais.

Com isso, citando Catherine Walsh (2001), Candau (2008) propõe a interculturalidade como:

(...) um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos saberes e práticas culturais diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de tradução e negociação onde as desigualdades sociais, políticas e econômicas não são mantidas ocultas e sim reconhecidas e confrontadas. Uma meta a alcançar (WALSH, 2001 *apud* CANDAUI 2008, p.52).

Dessa forma, Andrade (2011) trabalha a questão da ética e da epistemologia na educação intercultural, propondo a tolerância como carro chefe nessa relação. Segundo Andrade, relação tolerante é baseada em princípios essenciais que são: a falibilidade do conhecimento e da moral humana, aproximação da verdade pelo debate e pelo diálogo relacional. Segundo o autor a falibilidade, se estabelece na fragilidade das certezas do conhecimento e da moral, e na incompletude do ser humano (ver também FREIRE, 1996; CARVALHO, 2003; SOUZA, 1999). Afirma Andrade, que todo conhecimento é falível e refutável, passivo de ser examinado criticamente, impossível de chegar a uma verdade



absoluta. E o que nos resta na interculturalidade é a aproximação tolerante pela busca da verdade na abertura do diálogo e na troca de conhecimento e a uma troca relacional a partir da seguinte afirmação: “eu posso estar errado e você ter a razão, conversando racionalmente podemos corrigir alguns de nossos enganos e conversando podemos ficar mais próximos da verdade”.

É nesse sentimento de outredade no espaço intercultural, que ANDRÉ (2011) ainda propõe a benevolência que se apresenta compartilhada com a generosidade ao outro. Sendo assim, é possível que os aspectos de diferenças de ideias possam ser mutuamente questionados em um diálogo razoável, plural e longe do totalitarismo e etnocentrismo.

E por último, e ainda segundo o autor, a serenidade seria o terceiro sentimento a permear uma comunidade multicultural e uma escola intercultural. Nesse ponto vale a pena seguir a linha de raciocínio do autor, quando comparando a concepção de política nos olhares de Aristóteles e Maquiavel, ele faz a relação entre “o bem comum” e “estratégia de conquista e manutenção do poder (...) e uma política amoral” (ANDRÉ, 2011, p.198). Logo, na perspectiva de Maquiavel, a serenidade seria a mais impolítica das virtudes, pois ela é desprovida de poder. Sendo uma característica do cidadão comum, desprovido do status e do poder econômico para mobilizar e transformar a realidade.

Vem-nos a pergunta: de que forma esse sentimento pode ser tão poderoso para servir a comunidade e ao espaço intercultural?

André afirma que tolerância generosa junto com a serenidade, não são virtudes dos fracos e sim a fortaleza desprovida de violência, que “se torna ativa (...) visando aliviar, suavizar, mitigar a carga da coexistência e da convivência humana, tornando o mundo mais habitável para os seres humanos” (ANDRÉ, 2011, p.198).

O DIÁLOGO E O APRENDIZADO PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A agressividade da escola é estabelecida quando se torna local de imposição, seja ela autoritária de uma postura ideológica A ou B. Quando visa à exploração do aluno em uma pura “violência” de ordem política ou religiosa, não respeitando as diferenças e a possibilidade de escolha livre. O mundo é agressivo quando os espaços de aprendizado e o conceito de alteridade ou outredade são abandonados e se estabelece pilares da arrogância religiosa, étnica, ou de gênero.



O mundo e a escola são agressivos pela ausência do diálogo. Entende-se diálogo aqui, não apenas como “falação” a partir de uma ideia ou conceito, bem como uma tentativa de compreensão passiva e afetivamente indiferente do outro, e dos seus conceitos. Mas, como em Crapanzano (1991), “estar no diálogo”, o antropólogo participa porque está presente em sua inteireza como gente. Essa perspectiva é vista em Os argonautas do Pacífico Ocidental de Malinowski publicado em 1922 e descrito por James Clifford em “Sobre a Autoridade Etnográfica”. É nesse olhar que a presunção do antropólogo na obtenção de dados em uma observação passiva, cai por terra. Porém, o diálogo ultrapassa esse entorno e coloca-se dentro do espectro histórico e da luta pelo poder, como em Clifford (1998). Estabelecendo-se uma série de “sentimentalismo”, como sugere Crapanzano, a partir da frustração de não ser o “divino observador de sua criatura” (p.59). dialogando consigo mesmo. Mas, o que surge é a conversa da descrição, da amizade, da mutualidade, da autenticidade e de uma relação igualitária.

O debate antropológico sobre diálogo ocorre com mais força a partir da década de 1980 no Brasil com o ressurgimento dos movimentos populares. O fortalecimento das camadas mais desprestigiadas e marginalizadas, agora reorganizadas em movimentos reivindicatórios, surge nesse interim de ressignificação de categorias como: diálogo, cultura popular e ação popular. O momento político e histórico era propício para as novas conceituações. Pois, tais movimentos e as novas compreensões das riquezas da diversidade cultural viriam em oposição ao formato moderno de ler e interpretar a vida e as sociedades: iluminista, demasiadamente racional e totalitário. Nesse contexto de oposição, como grito libertário, que emergem das camadas minoritárias organizadas e do ambiente acadêmico a necessidade do reconhecimento das populações e dos grupos dos “diferentes” e minoritários, e assim o anseio pelo diálogo. Categoria fundamental para a convivência intercultural (CARVALHO, 2003; ANDRÉ, 2011).

Nessas lutas e ressignificações das comunidades e seus movimentos, a escola e os espaços pedagógicos tornam-se os locais de reformulação conceitual e ideológica, mas antes disso, esses locais de ensino e aprendizado são mais desafiadores quando inseridos e percebem-se como multiculturais e carentes de uma vivência intercultural, e assim propício ao diálogo. É necessário então, procurar um currículo, uma nova didática e uma pedagogia que contemplem a alteridade: mútuo respeito, valorização do conhecimento popular/tradicional, a cultura e a diversidade, bem como o diálogo (FREIRE, 1996; PAULA,



1999; WEIGEL, 2000; CARVALHO, 2004; CANDAU; KOFF, 2006; CANDAU, 2007; ANDRÉ, 2011).

Abrigando a maior diversidade cultural do planeta, a região amazônica enfrenta desafios grandiosos quando se trata das lutas dos povos tradicionais que habitam essa parte do Brasil. As distâncias e as formas de transporte, bem como o descaso do poder público são algumas das barreiras. Porém, o universo múltiplo das mais variadas culturas torna a região um desafio ímpar para a compreensão das pessoas, e da escola dessas populações. A grande maioria das salas de aulas da região são multiétnica e que além dessa diversidade indígena, caracteriza-se pela presença de alunos de várias regiões do país.

Quando se observa o corpo docente, não é diferente: professores indígenas multiétnicos, professores brancos, professores católicos, professores protestantes, missionários, acadêmicos, ongueiros, militares. Weigel (2000) chama atenção em estudo sobre a escola Baniwa, para esta realidade dos professores e sua diversidade de origem cultural ideológica. E o risco que trazem para as comunidades tradicionais, pela ausência de respeito aos valores intrínsecos a cultura local.

Estando em uma comunidade no Alto Rio Negro, no Estado do Amazonas, em uma pequena sala da escola local era percebido uma amostra dessa realidade. Indígenas e ribeirinhos detentores dos conhecimentos tradicionais culturais e socioambientais, reunidos na frente da TV, no período de 19h às 22h, para mais uma aula à distância com professores não indígenas tentando repassar o conteúdo formal da educação brasileira.

É o espaço da educação intercultural nas comunidades tradicionais na região amazônica tornando-se um dos grandes desafios para o aprendizado e para o convívio respeitoso e de troca de experiência, conhecimento e afetividade. É o que nos adverte Fleuri (2003), com relação à imposição da cultura de mercado se estabelecendo como verdade única, seja através das aulas presenciais de professores não sensíveis ao diálogo, ou ainda como relatado acima, por meio do mundo frio e seco desprovido da convivência relacional, que é o universo virtual.

Nesse entorno objetivo, histórico em meio à luta pelo poder e pela supremacia étnica, é que a escola precisa se confirmar como lugar de alteridade. Clifford (1998) sugere que há necessidade da não destituição da “representação da alteridade” e de uma “política-epistemológica”. Freire (1996) advoga que quando o educando assume-se como “Eu” e



assume sua identidade cultural, ele deve perceber e entender o outro. Assim como o educador quando ensina, ensina a alguém e não a uma coisa.

Além desse ambiente de alteridade, a educação intercultural tem como pressuposto o diálogo. Freire (1996), ainda na “Pedagogia do Oprimido” admite que o ambiente escolar intercultural deva ser por excelência um ambiente dialógico. Crapanzano (1991), consciente de que a conversa faz parte do diálogo, e que o diálogo colocando-se em oposição a monografia que segundo o autor é uma ferramenta autoritativa, propõe que há necessidade de que nas conversas haja não apenas a compreensão dos símbolos verbais, mas sobretudo o entendimento. É aí que ocorre a importância do ensino na língua materna. No processo ensino/aprendizado e convivência dos diferentes a conversa e o entendimento da conversa, são elementos primordiais. Carvalho (2003) conclui que nesses processos a partir da conversa entendida, é necessário ultrapassar os limites da oralidade e entrar na dimensão da escrita e dos registros, pois estamos lidando com um mundo objetivo e concreto. Dessa forma, a etnografia proposta por Clifford e o diário etnográfico proposto por Souza (1999), são ferramentas indispensáveis no entendimento do outro e de sua cultura, abrindo portas para uma conversa, para o entendimento da conversa e para o diálogo em toda a sua expressão.

Contudo, um grande risco que vai além da possibilidade do não entendimento nesse diálogo é a afetividade subjetiva se tornar “mentirosa” e uma arma de exploração (Crapanzano, 1991). Sendo a aproximação, a interação e a amizade ser apenas representação para a imposição, e a homogeneização cultural.

Faz-se necessário, então, terminar esse capítulo lembrando o trabalho de Andrade (2011) quando conclama o diálogo epistemológico da ética, pela verdade e pela tolerância. E em busca de um melhor espaço para o aprendizado na multiculturalidade e a favor de uma educação intercultural, baseada na alteridade e no diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posto isso, algumas questões são oportunas para fechar essa discussão aqui proposta, tais como: primeiro, as polarizações de ideias e ideais são de grande risco para a humanidade, estabelecendo-se como câncer, a priori, nas relações interpessoais bem como no estabelecimento das comunidades. As comunidades tradicionais da região amazônica estavam bem mais “protegidas”, há décadas atrás, dos encontros com a cultura ocidental. Porém, em quase toda sua história foram influenciadas em sua cultura pelas trocas e pelo hibridismo cultural, das populações residentes nas florestas dessa região. Agora, porém,



quase todas elas estão sujeitas ao contato de bordas das mais diversas culturas, que ano após ano se aproximam para a mútua convivência, desafiando a identidade de cada uma delas e a dinâmica da ressignificação da visão de mundo.

Há nesse momento uma grande tensão entre a globalização da cultura ocidental massificante e a luta pela identidade étnica, religiosa e de gênero. Porém, também é percebido que a polarização ideológica, de todas as ordens, tem sido uma possibilidade bem real nesse momento histórico. Porém, a alteridade e o diálogo são bons instrumentos de minimização das posturas radicais, permitindo a abertura para a construção de um mundo melhor para todos os homens e mulheres.

Segundo, a tentativa de homogeneização e pureza étnica foram e são um dos grandes riscos para a paz e para desenvolvimento humano. Sendo a benevolência, a generosidade e a serenidade sentimentos que se opõe de forma contundente a segregação, ao desrespeito, ao preconceito e ao autoritarismo.

Terceiro, a escola e o processo de ensino/aprendizado deve se tornar um instrumento eficaz contra toda arrogância e violência ideológica, seja ela de ordem política, ideológica, religiosa, étnica, de gênero ou mesmo de habilidades do saber. No entanto, aqueles que se tornam agentes desse processo de transformação devem constantemente se auto avaliar, na busca da verdade de suas intenções, pois toda relação humana e principalmente intercultural é potencialmente tendenciosa a arrogância, a imposição e auto centrismo.

Quarto, as melhores condições para a boa escola intercultural e ao processo ensino/aprendizado devem ser construídas levando-se por fundamento a alteridade e o dialogo. Tomando por base de sustentação todo “sentimentalismo” que envolvem essas duas propostas. No olhar, limitado, porém sincero. Não violento, porém, com a força da serenidade e da tolerância. De uma ternura que suaviza as relações interpessoais.

E por fim, no ambiente de ensino/aprendizado e nas construções dela proveniente o aspecto dialógico deve ser levado em conta, tendo como conceituação a abordagem segundo Crapanzano, onde a amizade, o respeito e a cooperação fazem parte desse universo vivido. Para a formação de um mundo melhor, mais justo, mais humano.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.W.B.; SANTOS, G. S. dos (Orgs.). **Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus**. Manaus: EDUA, 2009.
- ALMEIDA, A.W.B. Prólogo: Um rio dividido? In: ALMEIDA, A.W.B.; FARIAS JÚNIOR, E. A. (Org.). **Mobilizações étnicas e transformações sociais no Rio Negro**. Manaus: UEA Edições, 2010.
- ANDRÉ, M. Sobre pluralismo, verdade e tolerância: diálogos epistemológicos e ética para uma educação intercultural. In: **Revista Educação e Sociedade**, v.32, n.117, p.1087-1103, out/dez. 2011, Campinas, 2006.
- CANDAU, V.M. & Koff, A.M.N. e S., Conversa com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. In: **Revista Educação e Sociedade**, v.27, n.95, p.471-493, maio/ago. 2006, Campinas, 2006.
- CANDAU, V.M. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. In: **Caderno de Pesquisa**, v.37, n.132, p.731-758, Rio de Janeiro, set./dez. 2007.
- CANDAU, V.M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.37, n.37, Rio de Janeiro – RJ, jan/abr. 2008.
- CARVALHO, R.T., **Discurso pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Editora Bagaço, 2004.
- CHAVES, M.P.S.R.(Org.) **Inovação, Desenvolvimento e Sustentabilidade na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2014.
- CLIFFORD, J. Sobre a autoridade etnográfica. In: **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- CRAPANZANO, V. Diálogo. **Anuário Antropológico/88**. Brasília: Editora UnB, 1991.
- CUNHA, M.C.; ALMEIDA, M.W.B. Populações Indígenas, Povos Tradicionais e Preservação na Amazônia. In: CAPOBIANCO J.P.R. et al (Orgs.) **Biodiversidade na Amazônia Brasileira**. Avaliação e Ações Prioritárias para a Conservação, Uso Sustentável e Repartição de Benefícios. São Paulo: ISA; Estação Liberdade, 2001.
- FLEURI, R.M. Educação intercultural: mediações necessárias. In: FLEURI, R.M. (Org.) **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- LINHARES, J.F.P. Populações tradicionais da Amazônia e territórios de biodiversidade. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luiz, v.1, n.11, 2009.
- LOPES, S. R. **Povos e comunidades tradicionais da amazonas legal**. (Tese de doutorado em Direitos Humanos e Meio Ambiente). Belém: UFPA, 2009.



PAULA, E.D. A Interculturalidade no cotidiano da escola indígena. **Caderno Cedes**, [s.l.], ano XIX, n.49, Dez. 1999.

PEREIRA-TOSTA, S. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola Magis. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 3, n. 6, p. 413 – 431, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá-Colombia, jen/jun., 2011

PORRO, N. M., Contribuição ao debate sobre a proteção ao conhecimento tradicional: Reflexões sobre as experiências das quebradeiras de coco babaçu no Vale do Mearim. In: **Caderno de Debates Nova Cartografia social: conhecimentos da Pan-Amazônia**. Manaus,v.1,n.1, p.72-89, 2010.

SHIRAISHI NETO, J. (org.) **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil**: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: Edições UEA, 2007 (Documentos de bolso, n.1).

SILVA, G.F. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais da educação. In: **Educação intercultural - mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOBRINHO, R.S.M. **Vozes infantis indígenas**. Manaus: Valer, 2011.

SOUZA, J.F. **A educação escolar, nosso fazer maior, desafia nosso saber**. Recife: Ed. Bagaço, 1999.

WEIGEL, V. A. de M. **Escola de branco em Maloka de índio**. Manaus: EDUA, 2000.

WERNECK, V.R. Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação. **Ensaio: avaliação de políticas públicas Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 413-436, jul./set. 2008.

