

A perspectiva intercultural como base para um projeto de educação democrática: povos autóctones e sociedade multicultural na América Latina

José Marin*

A questão central que intentamos responder e que inspira nossa reflexão diz respeito à elaboração de um projeto de educação escolar adequada para os povos autóctones e para as sociedades multiculturais da América Latina, a partir da perspectiva intercultural.

Ao final do século XX, os povos autóctones passaram a exigir seus direitos à autonomia e à autogestão de seus territórios ancestrais, a revalorização de sua língua natural e o respeito a sua cultura. Esses acontecimentos constituíram um movimento de profundo significado histórico, pelo qual estão sendo reafirmados os conhecimentos e as formas de aprendizagem dos povos autóctones. A repercussão social e educacional desse movimento tem demonstrado grande importância em muitas regiões do mundo atual.

Em princípios do mês de novembro de 1999, a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI) organizou em Genebra uma Mesa-redonda sob o tema *Os conhecimentos tradicionais e a propriedade intelectual indígena*, com a assistência de delegações indígenas, representantes de Estados, ONGs e a participação de delegados de empresas multinacionais. Os fatos que motivaram essa Mesa foram resultados de pesquisas que vie-

* Sociólogo e antropólogo peruano, é Doutor em Antropologia pela Universidade da Sorbonne e também diplomado em nível de Pós-graduação pelo Instituto de Altos Estudos da América Latina, de Paris, pelo Instituto Universitário de Estudos de Desenvolvimento e pela Academia Internacional do Meio Ambiente, de Genebra. De 1989 a 2000 foi Professor e colaborador da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade e da Academia Internacional do Meio Ambiente, ambos em Genebra. Atualmente, colabora com diferentes instituições acadêmicas da Europa e América Latina; foi colaborador da Unesco na África e tem colaborado com a revista italiana *Latinoamérica. Análise, Textos e Debate*; com a revista *Arinzana* de Caracas, Venezuela; e com as Edições *Abya – Yala*, de Quito, Equador.

ram a demonstrar, na grande maioria dos países onde sobrevivem esses povos, que os programas escolares implantados pelo sistema oficial de educação são monolíngues e monoculturais.

As propostas de educação escolar monoculturais demonstram na prática um confronto com a perspectiva intercultural e nos revelam um importante desafio: a criação das possibilidades de um projeto social que venha a administrar a diversidade linguística e cultural.

A partir dessa constatação, nós acreditamos que a educação intercultural possa constituir uma das reflexões fundamentais na elaboração dos programas escolares, no sentido de valorizar as línguas e as culturas autóctones, associando-as às perspectivas da cultura ocidental. Na América Latina, o respeito às línguas e culturas já é um valor considerado, na maior parte desses programas.

A educação, a partir da reflexão intercultural e bilíngue, constitui o veículo por intermédio do qual se expressa a defesa desses direitos na África, Ásia, Oceania, Europa, América do Norte e em alguns países da América Latina (LIPKA; STAIRS 1994; ROSTKOWSKI, 1973; TEASDALE, 1994).

São denominados povos autóctones ou povos indígenas, os primeiros ocupantes ou os povos originários de um determinado território (TEASDALE, 1994). Em 1993, as Nações Unidas proclamaram “A Década dos povos autóctones”, oficializando esse conceito.

Na Europa, os programas oficiais de educação não consideram a existência de minorias nacionais e étnicas, nem a população imigrante, nem a itinerante, como é o caso dos ciganos, principalmente no leste europeu (DERENS, 1999).

A educação intercultural na Europa é destinada à população estrangeira, porém com uma conotação de âmbito marginal. É necessário abandonar essa perspectiva de marginalidade e assumir a diversidade linguística e sociocultural como finalidade da educação, para além da visão monocultural que impregna a educação europeia atual. Jurgen Gasché (1999) afirma que “[...] a educação intercultural deve interessar a todos os países que contam com populações minoritárias com características sociais, religiosas, linguísticas e culturais que as diferenciam de uma sociedade, de uma religião, língua e cultura, as quais pretendem ser representativas de uma ‘nação’, enquanto mito unificador proclamado pelo Estado.”

Não se pode falar de uma perspectiva intercultural na educação, sem fazer referência à dimensão política que está na base dos programas educativos oficiais impostos pelos Estados-Nação, relacionando-a à diversidade linguística e cultural ignorada pelo sistema escolar, que está inserido em uma política de assimilação das minorias étnicas da América Latina.

Nosso quadro teórico referencial é constituído em princípio pelas investigações realizadas e publicadas na América Latina no âmbito desse tema, principalmente no Peru, onde nos foi permitido visitar o Programa de Formação de Mestres Bilíngues (PFMB), iniciado pela Associação Indígena de Desenvolvimento da Selva Peruana (Aideseq) e pelo Instituto Pedagógico Superior Loreto (ISPL), atualmente com sede em Zungarocha, povoado próximo à cidade de Iquitos, na Amazônia Peruana.

O presente artigo faz a abordagem da problemática das experiências em educação bilíngue e intercultural de forma introdutória e preliminar, portanto limitada. Não pretende abordar todas as experiências existentes, o que seria um tema muito amplo e complexo para os limites de nosso trabalho.

A primeira parte de nosso artigo é dedicada a uma breve introdução teórica geral a respeito das experiências interculturais em educação no contexto histórico da América do Norte e da América Latina; a segunda parte trata brevemente das experiências da América do Sul, tomando como referência principal a experiência peruana.

Partimos do pressuposto de que somos o produto histórico de diferentes mestiçagens ocorridas no curso da história das civilizações (LAPLANTINE; NOUS 1997). Esse processo desenvolveu-se e se realiza até os nossos dias, sempre demarcado fisicamente por uma enorme diversidade ecológica, da qual surgiu a diversidade cultural. O homem pertence a somente uma espécie biológica, para além de todas as hierarquizações ideológicas desenvolvidas pelo racismo, desde a época colonial até nossos dias (LANGANEY; VAN BLIJENBURGH; SÁNCHEZ-MAZAS, 1995; MARIN, 1994a, 1994b). A partir dessa perspectiva, qualquer pretensão de pureza biológica e cultural é absurda, porque cada um de nós possui uma história genética única, partindo do fato de que todos pertencemos à mesma espécie. A unidade do gênero humano é indiscutível, atualmente.

A história das sociedades humanas está associada à história das migrações e dos contatos culturais, fontes de múltiplas influências. Esses re-

encontros têm tido características diversas, seja de rejeição e de confronto, seja de intercâmbios pacíficos e aprendizagens mútuas. As culturas têm um processo de construção e de mudança vivido, em um contexto dinâmico pela coletividade e pelos indivíduos, como participantes que interagem em sua própria história, submetidos a influências e a pressões múltiplas, que têm condicionado a construção de suas identidades.

O processo de globalização da economia vem multiplicar os contatos entre os povos em diversos domínios, sendo reforçado pela revolução tecnológica das comunicações que permitem a circulação acelerada da informação. Ainda que a ideologia neoliberal proclame o livre trânsito das mercadorias, os governos dos países ricos impõem uma política de imigração restritiva e discriminatória, ao limitar o livre trânsito das pessoas. O planeta em que habitamos se converte em uma ‘aldeia global’, com indissolúveis contradições e distâncias socioeconômicas que produzem repercussões perversas, tanto no sul quanto no norte (OMAN, 1996; HALLAK, 1998; FORRESTER, 1996; UGARTECHE, 1999).

Para além dos interesses da economia, todas as pessoas sobrevivem sob o mesmo céu e habitam a mesma “casa”, nosso planeta. Somos mais de seis bilhões de seres humanos nessa condição. Como faremos para viver juntos? Como faremos para respeitar nossa diversidade cultural e dela usufruir mutuamente?

Esse é o desafio que nos propõe a dimensão intercultural, desafio incontestável que a sociedade humana contemporânea tem de enfrentar (DEMORGON, 2000, 1998; DEMORGON; LIPIANSKI, 1999; HUNGTINTON 1997; LEMPEN, 1999; WARNIER, 1999).

A forma pela qual se desenvolvem as sociedades contemporâneas está impregnada pela interculturalidade em contextos muito diferentes, que vão desde a descolonização, a guerra, o genocídio, a crise e a recessão econômica, a constituição de blocos hegemônicos e as migrações, até a atual globalização. Esta é que provoca as mutações e as contradições socioeconômicas e culturais, a destruição do mercado de trabalho e as exclusões. Esses contextos associam o trágico ao complexo, no âmbito da articulação do local com o mundial, e provocam a perda de pontos de referência nos quais ainda sobrevive grande parte de nossas sociedades (HESS, 1998).

A reflexão intercultural tem como consequência uma preocupação fundamental, que é a de criar uma pedagogia apropriada às sociedades

multiculturais. A comunicação se constrói então sobre a base do respeito à diversidade cultural e nos permite desenvolver uma perspectiva do mundo como um lugar histórico a ser compartilhado entre todos os seres viventes. O fato de reconhecer e de respeitar a existência da alteridade – ‘os outros’, obriga-nos a refletir a respeito da qualidade de nossas relações com os demais. Essa reflexão tem implicações profundas para a sociedade em que vivemos, com suas contradições e fundamentalmente com a escola como instituição intermediária entre o estado e a sociedade, sendo, consequentemente, mediadora da diversidade cultural e linguística existente nessa mesma sociedade.

Cada cultura constrói sua própria visão de mundo e, em consequência, sua própria racionalidade, pretendendo considerá-la como universal, segundo a perspectiva etnocêntrica que impregna cada cultura. Como afirmava Carmel Camilleri (1993, p. 35, tradução nossa): “As culturas centram-se sobre si mesmas; todas procedem de um modelo como ponto de partida e em relação ao qual suas representações e seus valores são justificados.”

As implicações sociais de nossa vida cotidiana e a interação das pessoas entre si colocam em discussão nossas identidades. Essa confrontação com nosso próprio ser engendra uma insegurança que impede a descentração cultural, indispensável para uma dinâmica intercultural, tendo em conta a dificuldade com que se depara a reflexão intercultural, pela complexidade da realidade e das exigências éticas que acompanham essa prática.¹

Não podemos nos limitar à luta contra os prejuízos, a intolerância, o etnocentrismo, o nacionalismo e o racismo. Não poderíamos também nos contentarmos com a descrição e a comparação, sem nos comprometermos com a busca e a construção de mecanismos que favoreçam o respeito à pluralidade de nossas sociedades. O sentimento de um reconhecimento mútuo é, sem dúvida, o ponto de partida.

A perspectiva da reflexão intercultural é aplicável a diferentes domínios, partindo do reencontro entre a identidade e a alteridade, do diálogo entre nós e os outros, dentro de uma perspectiva que nos permita reconhecer os riscos comuns que impregnam todos os seres humanos. Essa percepção nos permite igualmente considerar a existência de outras formas de percepção dos conhecimentos e de interpretação da realidade. O enfoque interdisciplinar utilizado pela reflexão intercultural nos permite o reen-

contro com as múltiplas faces da sociedade e de sua complementaridade, tendo em vista a integração democrática e participativa que buscamos.

Atualmente, assistimos ao fim de certas concepções vinculadas pelo etnocentrismo desde a época colonial, apresentadas como verdades científicas, como a pretensa existência de raças e da hierarquização biológica e cultural que dessas afirmações se depreendem. Não se pode afirmar, nem biológica nem geneticamente, a existência de raças. Não se pode constituir uma “raça”, nem mesmo no interior de uma família, porque cada pessoa tem uma história biológica e genética única (LANGANEY; VAN BLIJENBURGH; SÁNCHEZ-MAZAS, 1995).

Todos os seres humanos pertencem à mesma espécie e todos somos diferentes. Essa diversidade não é um defeito, mas um traço determinante que preserva a espécie humana em seu conjunto. A especificidade da natureza humana é precisamente o fato de inscrever-se em culturas com traços particulares, que não têm relação alguma com um patrimônio genético. As diferenças socioeconômicas entre os indivíduos e os povos não se justificam nem biologicamente, nem culturalmente (MARÍN, 1994a ou 1994b).

Atualmente, a globalização da economia capitalista controla também o domínio da informação e as comunicações que sustentam a imposição de um modelo de sociedade norte-americana, além da massificação e da “standardização” cultural. Esse processo também se traduz no enfraquecimento econômico e político dos estados nacionais, o que provoca paralelamente a emergência de identidades étnicas, como expressão de resistência a essa hegemonia. A criação de programas educativos alternativos na América Latina também é favorecida por esse processo, entre outros (GASCHÉ, 1998b).

Na Europa, manifesta-se um duplo movimento de reivindicações. De um lado, certas regiões consideram-se oprimidas por um estado centralizador e reivindicam o direito a suas línguas e à revalorização de suas culturas, nas instituições educativas e culturais (é o caso, entre outros, dos catalães na Espanha e das minorias nacionais húngaras, na Romênia). Por outro lado, certas regiões recorrem algumas vezes a estratégias de resistência militar, nas quais a exigência do respeito a suas línguas e culturas está associada à sua demanda pela independência política, como é o caso dos bascos na Espanha e dos corsos na França (FERRER, 1998; GASCHÉ, 1998b; PEREZ, 1998; SALVI, 1973).

Um segundo movimento, no âmbito europeu, é o das populações de imigrantes que buscam proteger e perpetuar suas heranças linguísticas, culturais e religiosas, nos países de destino.

Na atualidade, assistimos a outros cenários de conflitos, chamados “interétnicos”, que têm surgido depois do desmembramento da ex-União Soviética, provocando conflitos armados, como é o caso da luta pela independência da Chechênia e Abkasia no Cáucaso e em outros países da Ásia Central.

O exemplo mais dramático das tensões provocadas pela intolerância da diversidade religiosa, linguística e cultural por parte de um nacionalismo extremo, manifesta-se no drama da “purificação étnica”, que foi desencadeada pelo desmembramento da Confederação Yugoslava (Sérvia, Croácia e Bósnia), em princípios dos anos 1990, e ultimamente no drama vivido entre sérvios e kosovares e nas agressões sofridas pelas minorias ciganas, nas mãos de sérvios e kosovares (DERENS, 1999).

É importante assinalar ainda o caso dramático do povo curdo que luta contra o estado nacionalista turco, o que nos demonstra a incoerência do discurso de quem pretende defender os direitos humanos na Yugoslávia, permitindo ao Estado turco, aliado de grandes potências ocidentais, que realize com total impunidade sua própria purificação étnica. Esse fato coloca a descoberto a prepotência dos interesses geopolíticos e econômicos, frente a qualquer discurso “humanitário” (PICARD, 1991).

A situação mundial contemporânea está caracterizada pelas múltiplas mutações que provocam as grandes mudanças econômicas, sociais e culturais. Nessa perspectiva, a reflexão intercultural recupera sua dimensão histórica, para além da problemática educativa, psicológica e migratória. Essa reflexão nos ajuda a compreender mais amplamente o respeito à diversidade, à pluralidade e a difícil gestão da democracia. Nessas condições, a reflexão intercultural nos permite compreender melhor esse processo e pode facilitar a possibilidade de imaginarmos como poderemos viver juntos.

A ruptura e o divórcio entre o Estado e a sociedade, está supostamente representada por aquele, manifestam-se em âmbito planetário. Na América Latina, caracteriza-se pela emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos. O caso do Movimento Zapatista de Chiapas é posto novamente em pauta no México, onde o modelo político

de Estado-Nação encontra-se debilitado pelos efeitos da globalização e é posto em discussão como modelo político de Estado, incapaz de representar a sociedade multicultural mexicana (CAMPA MENDOZA, 1999; DÍAZ POLANCO, 1997).

As revoltas indígenas no Equador, na Bolívia, no Chile, na Colômbia e no Brasil não somente exigem o respeito ao direito de possuir os territórios que ancestralmente ocupam, mas também reclamam o direito à revalorização de suas línguas e culturas, por intermédio de programas educativos apropriados.

O caso do Chile é um bom exemplo dessa tendência atual, na qual o regresso às tradições democráticas propicia as condições para a educação intercultural bilíngue, a partir da promulgação da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE), sancionada em março de 1990, e da Lei n. 19.253, de 1993, também chamada Lei Indígena. Esta última tem a virtude de reconhecer, pela primeira vez, o múltiplo etnicismo do Chile e expressa o reconhecimento e a valorização das etnias Mapuches, Aymaras, Rapa Nui, Atacameños, Colla, Kawashar e Yagana, as quais o Estado se compromete juridicamente a respeitar, proteger e promover programas para facilitar o desenvolvimento dos indígenas. Igualmente, essa lei se propõe a proteger os territórios indígenas, preservando o equilíbrio ecológico. O Título IV, referente à Cultura e à Educação Indígena, é o que contempla a necessidade de reconhecer e proteger as culturas e os idiomas indígenas (MIRANDA VEJA, 1996).

Um bom exemplo desse processo é o Programa de Formação de Professores Mapuches da Universidade Católica de Temuco, no Chile, o qual constitui um programa que concede um diploma em Educação, com menção à “Educação Intercultural e Bilíngüe”. Esse programa é composto por três módulos e um deles é destinado à Educação Mapuche, língua e cultura; história e sociedade; articulação institucional e social, e, finalmente, Metodologia Intercultural. Esse módulo tem suas bases na orientação intercultural, cujo objetivo é “[...] formar professores de origem mapuche, capazes de atuar em contextos pluriétnicos e pluriculturais, com a finalidade de orientar a ação educativa, em função da valorização dos povos mapuches e de sua cultura.” A proposta tem ainda como objetivo desenvolver em seus estudantes a capacidade de afirmarem suas identidades, “[...] para

participarem como cidadãos do mundo contemporâneo.” (COCCHI, 2000; QUILLAQUEO, 1999).

Na Venezuela, onde a Constituição de 1961 declarava em vias de extinção os indígenas, o atual governo de Hugo Chávez, então recentemente eleito, participou em 1998 de uma reunião da Confederação Indígena da Venezuela (Conive), organização esta representativa de 30 povos indígenas, na qual se oficializou um documento intitulado *Um compromisso para a História*, onde aquele governo se compromete a saldar a dívida histórica da Venezuela com os povos indígenas do país.

Atualmente existe uma representação indígena no Parlamento venezuelano e o respeito às línguas e às culturas indígenas, no interior da política educativa governamental, estão estabelecidas no projeto da Constituição venezuelana, no capítulo VIII, referente aos direitos dos povos indígenas, artigo 119: “O Estado reconhecerá a existência dos povos e comunidades indígenas, sua organização social, política e econômica, suas culturas, usos e costumes, idiomas e religiões, assim como seu habitat e direitos originários das terras que ancestral e tradicionalmente ocupam e que são necessárias para desenvolver e garantir suas formas de vida.” Somente a realidade histórica poderá confirmar se todos esses nobres princípios jurídicos serão aplicados na prática.

O conceito de cultura nos permite uma melhor compreensão da natureza humana. O homem é o produto dessa herança natural do meio cultural, no qual tem vivido socialmente. O homem vem de um vasto processo de acumulação ilimitada de conhecimentos, segundo as diferenças de possibilidades e de experiências de cada um, alheias a quaisquer determinismos. Cada um de nós é o produto de um contexto cultural, no qual é capaz de reconhecer-se e sobre o qual constrói sua própria identidade. A partir desse contexto rico e dinâmico, cada pessoa trata de adaptar-se e construir-se constantemente.

Se a cultura pode constituir um recurso muito valioso na construção de nossas identidades, pode também constituir um obstáculo importante, segundo a utilização que façamos dela: a cultura pode converter-se na negação do indivíduo. Se as culturas são as portas abertas ao desenvolvimento humano, ao mesmo tempo o etnocentrismo pode converter essas portas em muralhas sobre as quais se apoiam as afirmações extremas de identi-

dades, o que pode vir a provocar efeitos perversos que venham a justificar todo tipo de injustiças, na relação “nós com os outros”.

Fazemos referência à cultura no plural, para além de toda classificação hierárquica. Cada povo busca responder às questões que dão sentido à sua existência. Todos os povos tratam de explicar a si mesmos a vida, a morte, a saúde, a enfermidade e suas relações com a natureza. Igualmente se questionam sobre a importância que existe na forma de transmitir a seus descendentes sua visão de mundo, seus conhecimentos em diferentes domínios e seus sistemas de valores, forma essa que lhes permita construir a coerência em suas existências. Todo esse vasto processo de transmissão e construção pela educação, em seu sentido mais amplo, constitui a cultura que caracteriza cada povo.

A cultura se traduz sob as formas das tradições e dos comportamentos que se expressam pelos sistemas de símbolos, de códigos, de valores, de técnicas, etc. Todo esse processo é fundador de identidades. É a partir do contexto da referência cultural de origem que os indivíduos podem ‘negociar’ constantemente as influências e as aprendizagens, para adaptar-se às imposições culturais que se relacionam com sua própria história cotidiana. Nesse processo são tecidas as relações entre o indivíduo e sua cultura de origem, confrontada com as interações com outras culturas, que ultrapassam amplamente todo determinismo cultural.

No caso da escola, como afirma Luís Enrique López: “[...] muitas vezes são os professores diplomados e capacitados, produtos do sistema educativo, quem se trata de modificar, na medida em que eles foram preparados para ocupar-se de estudantes cujo perfil difere bastante do pequeno camponês e do menino que fala uma língua indígena.” (LÓPEZ, 1990, p. 347).

O corpo de professores pode converter-se no principal obstáculo à aplicação e ao desenvolvimento dos programas de educação bilíngue e intercultural. Não é possível limitar-se a dar aos professores uma formação estritamente técnico-pedagógica; é preciso realizar também um trabalho de conscientização e sensibilização, para que possam os professores adquirir uma nova percepção não somente das possibilidades reais de aprendizagem e do desenvolvimento intelectual de seus alunos, mas também dos recursos potenciais das culturas indígenas, no marco da revalorização de suas línguas e de suas culturas. Esse objetivo impregna a perspectiva inter-

cultural e implica todos os participantes dos programas. A sensibilização e a identificação dos professores com o projeto são condições fundamentais para sua efetivação.

A partir desses antecedentes, cogitar a respeito da aplicação da reflexão intercultural supõe, como primeira consideração, um trabalho de descentração cultural dos atores. Isso evitará, em grande parte, a reprodução de esquemas mentais de categorização e de hierarquização de valores: é o esforço cotidiano de nos colocarmos no lugar do outro, para tratarmos de compreender os pontos comuns que nos assemelham e aproximam. Afastados dos preconceitos pela reflexão intercultural, poderemos construir conjuntamente os conhecimentos necessários para resolver nossas necessidades atuais e contemplar as respostas aos desafios futuros.

A descentração cultural como resposta ao etnocentrismo que nos contamina deve constituir um trabalho permanente, como prática e reflexão cotidiana sobre nós mesmos e sobre o mundo exterior. Essa prática representa a única possibilidade de levarmos adiante a aplicação da interculturalidade, que nos permita construir o diálogo real entre culturas.

A evangelização tampouco conseguirá o que a globalização conseguiu:

Nesses povos, como em toda parte no mundo, encontramos máquinas de costura Singer. Uma empresa comercial é capaz, em uma só geração, de vender sua mercadoria no mundo inteiro, enquanto a Igreja, depois de 19 séculos, não consegue da mesma forma tornar conhecido o Evangelho. (TOWSEND apud WALLIS; BENNETH, 1976, p. 6).

Uma alfabetização em castelhano e em português foi desenvolvida pelos jesuítas para evangelizar os índios nos territórios das Missões no Paraguai e no Brasil, no século XVIII. Nesse contexto histórico, uma educação bilíngue e textos de gramática, incluindo dicionários das línguas indígenas (Tupi-Guarani), foram implementados. Existe na atualidade uma semelhança, guardadas as distâncias históricas, com as missões protestantes fundamentalistas norteamericanas do Instituto Linguístico de Verano (ILV/SIL). Seus programas de alfabetização limitavam-se à tradução ao castelhano ou ao português de textos religiosos, e seu objetivo de converter os indígenas a uma religião e à cultura ocidental, no quadro de “uma política de assimilação dos indígenas”, por parte dos estados dominantes. Para

além da intenção dos missionários, a alfabetização realizada no decurso desse período permitiu a implantação precoce, no Paraguai, de um sistema de educação bilíngue (castelhano – guarani), sistema esse que tem grande influência até os dias atuais.

Ao final do século XIX, o imperialismo norte-americano foi progressivamente esfacelando a hegemonia inglesa nos setores econômicos mais importantes. O protestantismo, como ideologia e prática religiosa, foi o instrumento ideológico posto em ação como um dos agentes da penetração dos interesses hegemônicos norte-americanos. No âmbito ideológico, o “Pan-americanismo protestante” procurou impor-se contra o “Pan-americanismo católico”, sendo este uma herança cultural adotada pela grande maioria das novas repúblicas latino-americanas. A célebre frase de Monroe “América para os americanos” traduzia a ideia quimérica de expandir e principalmente impor, em todo o continente, os valores e o modo de vida da América anglo-saxônica. Esse projeto deveria ser precedido pela difusão massiva do protestantismo, mas não obteve a implantação objetiva que se previa inicialmente (MARIN, 1992).

Durante os anos 20 do século passado, as igrejas evangélicas tanto as nacionais quanto as missionárias descobriram um terreno virgem onde poderiam alcançar rapidamente um grande número de conversões entre os indígenas, contra os quais a expansão da sociedade industrial produzia uma grande destruição da harmonia social de seus mundos. As congregações religiosas já estabelecidas passaram a tornar-se ativistas na época em que os governos populistas nacionalizavam as escolas primárias e secundárias. As missões canalizaram seus programas de proselitismo até as populações nas quais não chegava a presença do Estado. Com o apoio dos governos, algumas missões norte-americanas, como a Pioner Missionary Agency, instalaram-se na Iluzteca mexicana, em 1930; em 1940 instalaram-se no Brasil, com a Missão das Novas Tribos, da Convenção Batista do Sul dos Estados Unidos; e, na Venezuela, em 1943.

No Peru em 1927, a South American Indian Mission (SAM) estabeleceu sua sede em Iquitos, capital da Amazônia peruana, centrando seu trabalho sobre o plano escolar. A mais famosa de suas escolas foi o Instituto Linguístico de Verano (ILV), também conhecido como Summer Linguistics Institute (SIL), criado por William Cameron Townsed, um ex-missionário

que tinha experiência com os indígenas da Guatemala. Iniciou suas atividades no México, em 1937.

Durante a Guerra fria, que se iniciou ao final da Segunda Guerra mundial, o protestantismo foi o portador de uma mensagem anticomunista, mensagem esta que foi desenvolvida com mais força em finais dos anos 50, para bloquear e limitar a influência da revolução cubana, vitoriosa na ilha vizinha. Esse discurso se transforma em uma cruzada ideológica, precedendo e antecipando-se ao fracasso da política norte-americana.

Marginalizados pelo desenvolvimento industrial e vítimas do parasitismo das cidades, os indígenas constituíram-se em motivo de preocupação para os governos dos anos 30. Seu potencial social e político e o caráter agrário da revolução mexicana eram considerados como um precedente que deveria ser considerando. Foi precisamente no México que se criou o primeiro Instituto Indigenista, realizando-se em 1940 o primeiro Congresso de Indigenistas da América Latina em Patzcuaro, presidido por Moisés Sanz, assessor do governo mexicano, que abriu as portas do México para o Instituto Linguístico de Verano (ILV). Já no século XIX as sociedades protestantes europeias consideravam que o setor “indígena-animista” constituía-se em território exclusivo de sua ação (MARIN, 1992).

Na América Latina, as primeiras iniciativas de educação bilíngue desenvolveram-se sobre a base de programas de alfabetização destinados aos povos indígenas, em 1937 no México e nos anos seguintes em vários países da América Latina, sobretudo na América do Sul, nos anos 50. Esses programas foram realizados principalmente pelos missionários norte-americanos do Protestantismo Fundamentalista do ILV. Essa instituição religiosa teve na época uma cobertura acadêmica que lhe permitiu firmar acordos com os governos, como o do Ministério da Educação do Peru, em 1945, para desenvolver um programa de alfabetização destinado aos povos indígenas da Amazônia; em 1953, com o Ministério da Educação do Equador; em 1955, com o Ministério da Educação e Cultura da Bolívia. Em princípios dos anos 60, a sede boliviana cobria também o nordeste argentino e o território paraguaio do Chaco.

No Brasil, em 1956, os acordos foram firmados com a Fundação Nacional do Índio (Funai), do Ministério do Interior; na Colômbia, em 1962, com o Ministério do Governo; no Suriname, em 1967, com o Ministério da Educação; em 1976 instalaram-se no Chile e na Argentina. Em 1972 o ILV

já estava trabalhando com 250 grupos etnolinguísticos na América Latina, o que equivalia a 47% dos povos indígenas. O número de seus colaboradores cresceu de 2.150 para 8.000, no prazo transcorrido em dez anos, de 1975 a 1985.

Os governos desses países encontraram nos missionários os aliados indiscutíveis de suas políticas de integração nacional, destinadas ao controle político, econômico e cultural dos indígenas. Na realidade, as chamadas políticas de integração reduziram-se e se reduzem, em grande parte, atualmente, a políticas de simples assimilação ao quadro do modelo político do Estado-Nação, incapaz de reconhecer e respeitar a diversidade cultural e linguística que impregna cada país (MARIN, 1992).

A alfabetização bilíngue proposta está centrada principalmente na imposição do castelhano ou do português brasileiro como línguas oficiais; a tradução em línguas indígenas dos textos do Novo Testamento tinha a finalidade de facilitar sua evangelização, sendo este o principal objetivo do ILV.

A formação de professores bilíngues realizou-se sob a perspectiva de alfabetização e evangelização. Os primeiros exemplos de uma formação desse tipo remontam aos anos 50, época em que se organizam no México os primeiros cursos para ensinar os indígenas a escreverem em suas línguas, para que, em seguida, pudessem traduzir e utilizar a Bíblia e assim servirem-se dos manuais de leitura redigidos pelos missionários linguístas do ILV (STOLL, 1989; MARIN, 1992).

Essa estratégia deveria ser posteriormente adotada na maioria dos países da região; no Peru, por exemplo, o primeiro curso desse tipo realizou-se durante o verão de 1953: 11 jovens indígenas, provenientes de seis grupos etnolinguísticos da região amazônica participaram e começaram, no mesmo ano, a difundir uma educação bilíngue a 270 pessoas de suas comunidades de origem (LARRON et al., 1979).

A partir dos anos 1960, os cursos de formação multiplicaram-se e se diversificaram; na Bolívia, por exemplo, no quadro de um projeto de educação no meio rural, financiado pela Agência de Ajuda aos Estados Unidos (USAID), projeto este centrado na formação de professores, obteve a formação, desde 1978 até 1980, de 506 professores para as escolas. Esses cursos foram marcados por duas características essenciais: a curta duração e o caráter funcional, limitando-se à tradução em línguas indígenas de certos aspectos da cultura ocidental e das mensagens da ideologia protestante.

A alfabetização bilíngue na América do Sul foi desenvolvida principalmente por missões religiosas, com o interesse de difundir sua ideologia religiosa, por trás de uma fachada de programas escolares. A alfabetização em castelhano ou português, que foi adotada pelos Estados que apoiaram a instalação dos grupos missionários, realizou-se com a finalidade de que esses grupos viessem a ajudar os governos na assimilação dos povos indígenas, segundo as políticas assim chamadas, equivocadamente, de “integração nacional”. A aliança dos Estados e das missões consolidou-se no eixo “evangelização e alfabetização”.

Na América Latina, a escola oficial é tributária do modelo ocidental. Desde o século XIX, a escola se institucionaliza paralelamente à constituição das Repúblicas. No século XX, essa educação oficial e os programas de alfabetização tentam a imposição de sistemas de valores estrangeiros a culturas indígenas; apesar da resistência cultural e da repressão que provocaram, o Ocidente vem impondo sua visão de mundo, sua língua e sua cultura (MONTROYA, 1990, 1998; MARIN, 1992, 1994a, 1994b; UGARTECHE, 1999).

Oh! Sim, fui à escola dos homens brancos e aprendi a ler seus textos escolares, seus jornais e sua Bíblia. Mas descobri em tempo que isso não era suficiente. Os povos civilizados dependem demasiadamente das páginas impressas. Eu me dirijo ao livro do Grande Espírito, que está constituído pelo conjunto de sua criação. Você pode ler uma grande parte desse livro, estudando a natureza. Você sabe que, se você tomar todos os seus livros e os expuser e deixar por algum tempo sob a chuva, a neve e os insetos para que cumpram sua tarefa, nada vai restar deles. Mas o Grande Espírito nos deu a possibilidade, a você e a mim, de estudar na universidade da natureza, dos bosques, dos riachos, das montanhas e dos animais, dos quais nós fazemos parte. (TATANGA MAY, Índio Stoney [Passagem de sua autobiografia, comentando a educação que recebeu dos homens brancos] apud LUHAN, 1971, p. 110, tradução nossa).

Para o conjunto dos povos indígenas das Américas, a cultura é considerada como o produto das relações íntimas que desenvolvem o homem e a natureza. Esta é considerada como um sistema vivente, do qual o homem faz parte (DESCOLA, 1987; GASCHÉ, 1999; GIRALDO, 2000; MONTROYA, 1990; MARÍN, 1996; NARBY, 1995).

Faz-se necessário apresentar a seguinte questão:

Ao impor o sistema de educação oficial ocidental, não corremos o risco de dar as costas à herança cultural indígena?

Em razão de uma longa história de genocídios e etnocídios sofridos por esses povos, a educação oficial se traduz em um processo de “desindianização” para os povos indígenas (DASEN; MARIN, 1996, p. 133-135).

Desde o princípio do século XX, emerge na América do Sul um pensamento político, no qual a escola é concebida como uma intermediária importante de mudanças sociais. A influência do marxismo de origem europeia foi retomada e adaptada à realidade dessa parte da América. No Peru, José Carlos Mariátegui escrevia antes de 1930 sua obra *Temas da Educação*, texto no qual apresenta a educação como sendo o eixo do pensamento econômico e político (IBAÑEZ, 1993; MARIATEGUI, 1970).

Nos anos 1970 desponta no Brasil a obra de Paulo Freire, que publicou em 1969, *A educação como prática da liberdade* e, em 1970, a *Pedagogia do oprimido*, livros nos quais desenvolve sua reflexão a respeito da educação popular. A inovação educativa é concebida como instrumento de libertação do indivíduo e como uma reflexão sobre as mudanças estruturais da sociedade (FREIRE, 1969, 1970).

Em princípios dos anos 1970, as federações indígenas assumem a defesa e o reconhecimento de seus territórios; ao final dessa década, a defesa das línguas e das culturas indígenas, permitirão o surgimento de uma nova alternativa educativa a ser desenvolvida para contrapor-se às políticas assimilacionistas dos Estados.

Nos anos 1980, uma nova reflexão na área da Educação toma corpo e então se desenvolvem na América Latina os programas de educação bilíngue e intercultural. Esses programas buscam construir uma escola apropriada aos interesses e à revalorização das culturas dos povos indígenas nesse continente.

No âmbito oficial, os indígenas são considerados como um obstáculo para o desenvolvimento e o progresso dos países. Os indígenas são considerados representantes de culturas atrasadas que constituem uma barreira para a modernização. A problemática indígena tem sido elaborada principalmente sobre uma dupla situação de opressão dos povos indígenas, marcada pela exploração econômica e pela discriminação racial, linguística e cultural (VARESE, 1985, 1987).

A perspectiva intercultural inscreve-se como o eixo principal da resposta à necessidade de construir uma educação adaptada aos povos indígenas da América Latina. Esse desafio deve propor-se em razão do respeito à diversidade linguística e cultural, que os programas educativos desenvolvidos pelos Estados devem considerar.

Todos esses projetos são desenvolvidos por equipes multidisciplinares (antropólogos, linguistas, pedagogos, engenheiros, biólogos, etc.). Essas equipes pertencem a diferentes instituições e organizações, que propõem os programas governamentais, muitas vezes em associação com organizações indígenas ou estatais (DASEN; MARIN, 1996; GASCHÉ, 1989, 1998, 1999; MONTOYA, 1990, 1998).

No caso particular da Amazônia peruana, o primeiro programa de educação bilíngue e intercultural desenvolveu-se em 1975, como projeto de revalorização de línguas e conhecimentos das culturas indígenas. A ideia de respeito aos direitos desses povos e de suas identidades foi tomada como ponto de partida para uma política de integração no interior de uma sociedade multicultural, característica esta que impregna e inspira a política referente aos indígenas, em muitos países da América Latina. A participação de organizações indígenas nesses programas permitiu abrir o debate quanto ao problema da posse de seus territórios, sem os quais essas culturas estão condenadas à extinção. Qual é o lugar dos indígenas no presente e no futuro econômico, social e político desses países? Essa demanda importante permanece sem resposta, mas a pergunta nos faz compreender que a dimensão política da educação tem uma grande importância na história desses povos.

Gasché (1999, p. 1) afirma que a “[...] educação entre os povos indígenas da América Latina, vista segundo a perspectiva mais geral de uma educação intercultural e bilíngüe, ultrapassa hoje em dia a problemática concernente aos indígenas.”

Na América Latina, as tradições ameríndias têm mantido contato com outras culturas, principalmente com a Espanha e Portugal, e também com as diferentes culturas europeias, árabes, africanas e asiáticas, em circunstâncias históricas diversas. Esse processo tem permitido tecer múltiplas redes culturais e sociais, tanto no passado quanto nos dias atuais. Essas relações são o produto de múltiplas interações, pacíficas ou conflituosas. Os povos indígenas em todo o continente americano contam,

aproximadamente, com 50 milhões de pessoas, que são determinantes para a configuração histórica e cultural da América. Conseqüentemente, têm um papel a desempenhar no futuro da cultura e da educação de seus povos. Nesses últimos anos, os governos latino-americanos têm tomado consciência dessa realidade, o que explica o fato de assistirmos atualmente ao desenvolvimento de diferentes iniciativas (LOPEZ, 1993, p. 8; GODENZZI 1996; GASCHÉ, 1998).

Esses povos se convertem em sujeitos de sua própria história, depois de haverem sido objetos da política de assimilação forçada, imposta pelos Estados-Nação. Constituídos em federações e apoiados pelas Organizações Não Governamentais (ONGs), exigem o direito a seus territórios que ocupam desde os tempos ancestrais e aspiram por uma educação que revalorize suas línguas e suas culturas; uma educação capaz de responder a suas realidades ecológicas e a suas necessidades cotidianas. Os governos têm realizado algumas concessões e reconhecido certos direitos. As reivindicações políticas concernentes à educação são fundamentais, desde o momento em que a escola, em certa medida, é portadora de um modelo determinado de sociedade.

Esses programas não se limitam somente aos países nos quais a população indígena é quantitativamente importante (México, Guatemala, Equador, Peru e Bolívia), mas também a países, como a Colômbia e o Chile, com uma população indígena minoritária, na qual constatamos a criação de programas de educação bilíngue e intercultural, ou intercultural e bilíngue, tal como são denominados esses programas, nos diferentes países da região.

No contexto latino-americano, a reflexão intercultural como eixo da educação não se limita a uma simples reflexão teórica, mas constitui a base de investigação, associada a uma prática que tem relação com as realidades concretas, como no caso da elaboração de programas de educação, onde o bilinguismo e a interculturalidade são os fundamentos da prática educativa (MONTROYA, 1990; GASCHÉ, 1989, 1998, 1999; GODENZZI, 1996).

Na perspectiva intercultural, não se trata de encerrar os indivíduos em suas identidades culturais, sob o pretexto de libertá-los do domínio ocidental e da standartização cultural, mas sim construir um novo paradigma baseado nos intercâmbios culturais, dentro de uma visão das condições de complementaridade e igualdade, respeitando a dignidade dos participan-

tes dessa experiência, fundamentados no reconhecimento e na valorização mútua, e num âmbito social, econômico, político, religioso e cultural. No caso dos povos indígenas, o respeito das pessoas que pertencem a uma cultura determinada é fundamental.

A interculturalidade é concebida como um dos fundamentos de um projeto democrático, no interior das políticas educativas, porque impregna a sociedade e a democracia, no sentido mais amplo. A interculturalidade, como um projeto de diálogo de culturas, está associada aos programas educativos, como uma busca para reforçar as identidades próprias dos povos indígenas. Desde o princípio, a relação entre os colonos e os povos colonizados somente poderiam provocar conflitos de poder. A condição de uma relação intercultural verdadeira não poderia ser viável nessas condições. Foram necessários séculos de injustiças e sofrimentos, para conceber o reconhecimento dos indígenas e de suas culturas. Foi preciso traduzir essa condição histórica prévia em uma resistência aos danos e prejuízos, em uma mudança de atitudes e de mentalidades, como condição essencial para conceber a interculturalidade na prática. A descentração cultural, como um trabalho cotidiano praticado sobre nós mesmos, pode liberar-nos das perversidades do etnocentrismo que nos contamina, e vir a facilitar nossa relação com “os outros”. No plano educativo, essa premissa pode ajudar-nos a não cometer a imposição de conteúdos já definidos desde a perspectiva de nosso etnocentrismo, em nome da interculturalidade (GODENZZI, 1994, p. 172).

Para alguns, o conceito de interculturalidade representa sobretudo a relação entre uma cultura indígena e a cultura ocidental; porém a multiculturalidade que impregna as sociedades contemporâneas ultrapassa amplamente essa visão reducionista. Na América Latina nos anos 1980, falava-se de educação bicultural. Atualmente a opção é na direção de uma educação intercultural (JUNG, 1992, p. 62-65).

Do ponto de vista teórico, pode-se conceber a educação intercultural como uma proposição que se elabora a partir de um determinado contexto e que busca orientar os protagonistas da ação educativa a reagir contra a subordinação imposta pelo sistema de conhecimentos e de valores da cultura dominante.

Segundo Godenzzi (1996), a interculturalidade como reflexão de base nos programas educativos tem em conta certos fatos que poderíamos resumir da maneira seguinte:

- a) A finalidade da reflexão intercultural é delineada na perspectiva da construção das relações de justiça em termos econômicos, sociais, políticos e culturais;
- b) A passagem para uma situação de igualdade é o resultado de um processo de negociação social, no curso da qual os participantes conseguem construir sua autonomia e definir seus direitos como cidadãos, sobretudo os povos indígenas, que são os mais marginalizados;
- c) A interculturalidade visa a construir relações pedagógicas e um diálogo em termos de igualdade, onde se articulem de maneira criativa os diversos conhecimentos e os diferentes sistemas de valores;
- d) A passagem de uma situação anterior determinada para uma situação desejada, mediante a aplicação da reflexão intercultural, estimula a ação educativa na direção de uma negociação permanente entre os atores (GODENZZI, 1966, p. 14-15).

Brandão (1991, p. 32-45) sugere que para a abordagem da análise da interação entre as culturas, cabe distinguir dois enfoques: um de caráter sociopolítico, centrado no poder e o outro de caráter simbólico, centrado no saber.

O primeiro enfoque considera a cultura como um conjunto de respostas dadas pelo homem para satisfazer suas necessidades de reprodução e de organização social, e como instrumento de poder que legitima, por meio de diversas estratégias, uma ordem social existente, que se reproduz e se transforma. O segundo enfoque compreende a cultura como uma criação solidária, governada pelas necessidades de consenso, como o saber e a comunicação, que permitem acordos básicos sobre o significado dos códigos e do sentido do mundo. Essas duas formas de compreender as realidades culturais estão presentes e descrevem aspectos-chave que devem ser considerados em todo estudo sobre as propostas interculturais (GODENZZI, 1996, p. 16).

Atualmente a tendência dominante nos Estados-Nação, da América Latina e principalmente da América do Sul, inscreve-se no marco da globalização, sob a orientação de políticas e da ideologia neoliberal, que impõe os mitos do progresso e do desenvolvimento econômico, como também o mito do pensamento único, hegemônico. Com tais antecedentes, assistimos à negação e à destruição arbitrária de tradições culturais, fato que provoca a erosão da dignidade e dos direitos fundamentais das pessoas e dos povos indígenas. Esse processo de globalização da economia não possui um projeto de sociedade humana, no qual as respostas concretas aos desafios contemporâneos do meio ambiente e da dignidade humana parecem-nos indispensáveis.

No contexto latino-americano, é necessário criar projetos capazes de responder às necessidades fundamentais dos setores populares. Entretanto, na América Latina, a interculturalidade em grande parte é apenas uma construção limitada a conceber a educação “destinada aos indígenas”; na Europa, atualmente, a reflexão da interculturalidade limita-se aos imigrantes. Em ambas as situações, não se considera que a diversidade socio-cultural e linguística da multiculturalidade já vem impregnando nossas sociedades e que, em consequência desse fato, é necessário abandonar o lugar marginal que esse enfoque ocupa, e assumi-lo na busca da construção de uma educação adaptada às sociedades multiculturais, nas quais vivemos nos tempos atuais (ALLEMANN-GHIONDA, 1999).

Para além do continente americano, temos o exemplo dos povos autóctones da Polinésia, do Havaí, da Nova Zelândia e dos aborígenes da Austrália, que têm sofrido grandes mutações, perpetradas pelo colonialismo e pelo pós-colonialismo. Atualmente, a agressão cultural prossegue pelas forças enormes da uniformização cultural, que representa as sociedades industriais dominantes; a maioria das nações insulares do Pacífico Sul encontra-se dentro dessa realidade. Mesmo quando os povos indígenas são numérica e politicamente mais importantes, suas tradições e valores culturais estão ameaçados (TEASDALE; LITTLE, 1995; TEASDALE, 1999).

Segundo Teasdale (1999), algumas soluções começam a emergir, por parte de certas culturas autóctones. As condições socioculturais variam enormemente e, por esse fato, as soluções defendidas em um contexto não funcionam necessariamente em outro, apesar de contemplarem as tendên-

cias mais importantes que se afirmam, e possam ajudar-nos a compreender melhor o contexto latino-americano.

- a) É indispensável que os povos autóctones detenham verdadeiramente a liberdade de tomar suas próprias decisões concernentes à educação. Eles têm o direito pleno e a autoridade sobre sua própria educação, assim como sobre todas as outras instituições sociais, econômicas e políticas que influenciam diretamente suas vidas;
- b) A preservação das línguas é fundamental para a sobrevivência das culturas dos povos autóctones. Teriam de beneficiar-se de apoio para manter e desenvolver suas línguas;
- c) Os povos indígenas teriam de ter a liberdade de voltar a pensar a escola, em virtude de seus próprios parâmetros culturais; dispor dos recursos que lhes assegurem a possibilidade de escolher seus modelos de escolarização, que venham a favorecer seu desenvolvimento linguístico e cultural;
- d) Reconhecendo os direitos culturais dos povos indígenas, os educadores não indígenas deveriam recusar a suposição de que o conhecimento ocidental seja mais válido ou mais legítimo do que os outros conhecimentos; deveriam também afirmar os conhecimentos tradicionais e “desfolclorizar” os conhecimentos indígenas, reconhecendo que podem ser parte da convergência de conhecimentos, no interior das escolas e das outras instituições de educação, o que vem a associar a educação formal e não formal na prática escolar;
- e) O enfoque do “sentido negociado” pode servir para embutir um sincretismo de conhecimentos, segundo a perspectiva complementar entre os sistemas de conhecimentos indígenas e ocidentais (TEASDALE, 1999).

Estabelecer essa última característica da aplicação da reflexão intercultural implica que os atores devam realizar um trabalho sobre eles mesmos, para alcançar uma descentração cultural que permita criar o diálogo intercultural, dentro de uma perspectiva de complementaridade e reciprocidade, que seja capaz de integrar os conhecimentos das culturas que

participam do programa, para além das falsas oposições entre a oralidade e a escrita, e entre a educação tradicional e a educação ocidental, reconhecendo a racionalidade própria de cada cultura.

O Programa de Formação de Professores em Educação Bilíngue e Intercultural (PFMB) de Zungarococha, próximo de Iquitos, cidade da Amazônia peruana, estabelece alguns pontos de referência para levar adiante sua iniciativa:

- a) associar a educação tradicional e a escola ocidental;
- b) negar um sistema único de escola;
- c) negar uma oposição entre a escola tradicional e a escola moderna, oficial;
- d) negar a ideologia do assistido;
- e) repelir a simples tradução da cultura ocidental no quadro da educação bilíngue;
- f) afirmar a aprendizagem do castelhano ou do português brasileiro como uma segunda língua;
- g) fortalecer uma educação ligada à ecologia;
- h) implantar uma educação associada à realidade socioeconômica, política e cultural (AIDSESEP/ ISPL/PFMB, 1998).

A experiência da reflexão intercultural latino-americana e sul-americana está em construção. Não podemos falar de uma experiência-tipo, pois esta depende do contexto de cada país e de cada região, assim como das pessoas que levam adiante a experiência.

As iniciativas atuais existentes nos diferentes países estão associadas às políticas sociais e educativas, enquanto se referem ao debate pedagógico, à formação e à criação de programas e de material didático. O eixo “educação e democracia” constitui um debate obrigatório. Essa reflexão é considerada como o fundamento de uma escola adaptada à diversidade cultural e linguística de cada país, uma escola capaz de atribuir valor às diferentes culturas existentes e coordená-las.

A interculturalidade não é a simples transmissão de programas, já que essa perspectiva interdisciplinar permite a articulação de diferentes aportes aos novos conhecimentos, em favor de uma construção global, elaborada pelo conjunto dos atores em torno do mesmo sujeito. De fato, a in-

terculturalidade enriquece os programas do conjunto com as abordagens de cada cultura, a partir da interculturalidade vivida na prática (HOWARD-MALVERDE, 1996).

Aplicada ao domínio da educação, uma aproximação da realidade observável pelas diferentes culturas implica o estudo das condições da transmissão de conhecimentos em diferentes tipos de aprendizagem. O estudo transversal da educação, no seu sentido mais amplo, permite compreender melhor e valorizar a educação tradicional, formal e informal em sua complementaridade.

Como conceber a colaboração de professores formados na universidade ocidental, compartilhando com especialistas indígenas em sua língua e cultura, visando elaborar um programa educativo intercultural? Como evitar o risco de uma imposição de conteúdos, limitados à cultura oficial, nos programas que pretendem apresentar-se como interculturais? Como poderia ser alcançada a necessária descentração cultural dos atores? Como coordenar as experiências vividas, na perspectiva de compartilhar conhecimentos, como base para o diálogo de culturas? Estas são perguntas a responder e realidades a construir.

É possível conceber o papel importante que podem desempenhar as emissões de rádio, difundidas em línguas indígenas, como agentes de socialização familiar e também projetar esses programas para difusão em âmbito internacional. As experiências da Bolívia e do Equador são uma boa demonstração da aplicação prática da interculturalidade, tanto no âmbito cultural quanto no linguístico (ALBO; D'EMILIO, 1990; ALBO, 1995; AMADIO, 1989, 1990; AMADIO; VARESE; PICON, 1987; CHUQUIMANTARI; QUISPE, 1996; HOWARD-MALVERDE, 1996; MOYA, 1990; VARESE, 1987, 1990).

A descentração cultural constitui um passo obrigatório para os atores que participam da aplicação da interculturalidade, nas diferentes iniciativas existentes. A rejeição dos prejuízos pode vir a permitir-nos uma mudança de atitude e é uma ação necessária para evitar a reprodução de esquemas mentais de hierarquização de valores; essa ação corresponde a um esforço fundamental e constante e a um trabalho sobre nós mesmos, que venha a facilitar o encontro e um diálogo justo e respeitoso com os outros.

A descentração cultural deve permitir-nos a capacidade de colocarmos-nos no lugar e na situação dos outros, para assim tratar de compreender os pontos comuns que nos unem como membros de uma só espécie humana. O papel da socialização na escola poderia constituir uma estimulação muito eficaz na descentração cultural.

Criar as condições que nos permitam viver juntos, com nossas diferenças, deveria constituir um desafio coletivo. Com efeito, a partir da reflexão intercultural das perdas, pode ser possível construir conjuntamente os conhecimentos necessários para satisfazer nossas necessidades atuais e imaginar as respostas para os desafios futuros. Os povos indígenas formam parte das sociedades multiculturais das diferentes regiões da América Latina e encontram necessariamente, na riqueza do intercâmbio de suas diversidades com as sociedades chamadas “nacionais”, os materiais necessários para uma construção social e democrática, capaz de respeitar a dignidade humana.

As indagações apresentadas pelo problema dos povos indígenas do continente americano podem comparar-se, guardadas as distâncias e considerando sua especificidade, aos problemas encontrados em relação à diversidade linguística e cultural em outros continentes, como vimos no caso da Oceania, ou da Europa, confrontadas com o desafio da integração das minorias étnicas ou nacionais e dos imigrantes.

A democracia atual, submersa no processo da globalização da economia, defronta-se com um de seus grandes desafios na gestão adequada de sua pluralidade cultural e linguística, como também na solução dos grandes conflitos socioeconômicos.

A interculturalidade é uma reflexão necessária para elaborar, não somente uma educação adaptada e respeitosa da diversidade dos povos indígenas ou dos imigrantes, mas também uma reflexão obrigatória para a gestão democrática da sociedade multicultural contemporânea.

Nota explicativa

¹ A interculturalidade é uma prática social com dimensões políticas e culturais. Fundamentalmente, é uma experiência existencial, para além de qualquer discussão teórica ou metodológica. Descentrar-se é trabalhar sobre si mesmo, sobre nossas próprias perdas, como condição para melhor poder trabalhar com os outros.

Vivenciar a interculturalidade é praticar a igualdade entre saberes (conhecimentos e condições de aprendizagem), possibilitando a valorização e o reconhecimento de todos os saberes. É uma ação que nos permite dar voz a todos, pelo diálogo, que por sua vez permite a construção coletiva dos saberes. Dar a palavra a todos é outorgar-lhes um espaço de dignidade e reconhecer que todos possuem uma parte do saber e do conhecimento. Todos possuem um pouco de luz e de verdade.

REFERÊNCIAS

AIDSESEP/ISP Loreto/PFMB. **Programa curricular diversificado de educación primaria intercultural bilingüe para los pueblos amazónicos**. Iquitos: AIDSESEP-ISP, 1998.

ALBO, X. **Bolivia plurilingüe**: guía para planificadores y educadores. La Paz: Unicef – Centro de Investigación y Promoción de las Culturas Autóctonas, 1995. 2. v.

ALBO, X.; D'EMILIO, L. Education et langues autochtones en Bolivie. **Perspectives**, v. 75, n. 3, p. 358-365, 1990.

ALLEMANN-GHIONDA, C. Assumer la diversité socioculturelle et linguistique comme finalité de l'éducation. In: ALLEMANN-GHIONDA, C. (Ed.). **Education et diversité socioculturelle**. Paris: L'Harmattan, 1999.

AMADIO, M. Deux décennies d'éducation bilingue en Amérique Latine (1970-1990). **Perspectives**, v. 75, p. 339-344, 1990.

AMADIO, M. La cultura como recurso político: dinámicas y tendencias en América Latina. In: López, L. E.; Moya, R. (Ed.). **Pueblos Indios, Estados y Educación**. Lima: PEB – Puno; Proyecto EBI/MEC-GTZ; Programa Educación Rural Andina, 1989.

AMADIO, M.; VARESE, S.; PICON, C. (Ed.). **Educación y pueblos indígenas en Centro América**. Un balance crítico. Santiago de Chile: Unesco; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 1987.

AMADIO, M.; LÓPEZ, L. (Ed.). **Educación bilingüe intercultural en América Latina**: guía bibliográfica. La Paz: Unicef – Centro de Investigación y Promoción de las Culturas Autóctonas, 1993.

AMODIO, E. **Formas de la alteridad**. Construcción y difusión de la imagen del indio americano en Europa durante el primer siglo de la conquista de América. Quito: Ediciones Abya – Yala, 1993.

ARRATIA, M. I. Una experiencia piloto en educación intercultural en la región aymara del norte de Chile. **Pueblos indígenas y educación**, Quito: Proyecto EBI y Ediciones Abya – Yala, v. 29, n. 30, p. 193-212, 1994.

BRANDÃO, C. A arca de Noé. Aportamentos sobre sentidos e diferenças a respeito da ideia de cultura. In: SUESS, P. (Ed.). **Culturas e evangelização**, São Paulo: Edições Loyola, 1991.

CAMILLERI, C. Le relativisme: du culturel à l'interculturel. In: TANON, F.; Vermes, G. (Ed.). **L'individu et ses cultures**. Paris: L'Harmattan, 1993.

CAMPA MENDOZA, V. **Las insurrecciones de los pueblos indios en México**. La rebelión Zapatista en Chiapas. Durango: Ediciones Cuellar, 1999.

CHIOLDI, F. (Ed.). **La educación indígena en América Latina**. México: Proyecto EBI (MEC-GTZ) & ABYA – YALA; Unesco; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 1990.

CHOMSKY, N.; DIETERICH, H. **La Aldea global**. Tafalla: Txalaparta, 1998.

CHUQUIMANTARI, N.; QUISHPE, N. Interculturalidad en las aulas y en los libros. In: GODENZZI, J. (Ed). **Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía**. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996.

CLANET, C. **L'Interculturel**: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1993.

COCCHI, F. **Recherche sur le terrain concernant l'éducation bilingue et interculturelle en Amérique du Sud**. 2000. Manuscrito no publicado.

CUCHE, D. Nouveaux regards sur la culture. Evolution d'une notion en anthropologie. **Sciences Humaines**, v. 77, p. 20-26, 1997.

CUCHE, D. **La notion de culture dans les sciences sociales**. Paris: La Découverte, 1996.

DASEN, P.; MARIN, J. La modernité éducative à la conquête du monde? In: HAMELINE, D.; VONECHE J. (Ed.). **Jean Piaget**. Agir et construire. Aux origines de la connaissance chez l'enfant et le savant. Genève: Faculté de Psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève; Musée d'ethnographie, 1996.

DEMORGON, J. **L'histoire interculturelle des sociétés**. Paris: Anthropos, 1998.

DEMORGON, J.; LIPIANSKI, E. M. (Ed.). **Le guide de l'interculturel en formation**. Paris: Retz, 1999.

DEMORGON, J. **L'interculturalisation du Monde**. Paris: Anthropos, 2000.

DERENS, J. A. Les Tziganes, indésirables au Kosovo. **Le Monde Diplomatique**, v. 548, p. 8-9, nov. 1999.

DESCOLA, P. **La nature domestique**: Symbolisme et praxis dans l'écologie des Achuar. Paris: Fondation Singer-Polignac; Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1986.

DIAZ POLANCO, H. **La rebelión Zapatista y la Autonomía**. México: Editorial Siglo Veinte, 1997.

FERRER, F. L'Espagne des communautés autonomes et les droits linguistiques. In: PEREZ, S. (Ed.). **La mosaïque linguistique**. Regards éducatifs sur les pays industrialisés. Paris: L'Harmattan, 1998.

FORRESTER, V. **L'horreur économique**. Paris: Fayard, 1996.

FREIRE, P. **La educación como práctica de la libertad**. Montevideo: Ed. Tierra Nueva, 1969.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Montevideo: Ed. Tierra Nueva, 1970.

FULLER, N. (Ed.). **Interculturalidad y Política**. Desafíos y posibilidades. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú – Universidad del Pacífico – Instituto de Estudios Peruanos, 2000.

GALE, P. Donner leur chance à tous? Les droits autochtones et l'enseignement du troisième degré en Australie. **Perspectives**, v. 96, n. 4, p. 671-686, 1995.

GASCHE, J. A propos d'une nouvelle expérience d'éducation bilingue au Pérou. L'indigénisation d'un programme, sa critique de l'anthropologie. **Bulletin de la Société Suisse des Américanistes**, v. 53-54, p. 131-142, 1989.

GASCHE, J. **Rapports interculturels entre les peuples indiens et la société nationale**: portée politique et pédagogique des variétés de discours. 1998a. Disponível em: <<http://www.quebec.ca/diversité>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

GASCHE, J. Revalorisation culturelle et structure du programme de formation d'instituteurs interculturels et bilingues de la confédération indienne amazonienne AIDSESEP et de l'Institut Supérieur Pédagogique LORETO. 1998b. Disponível em: <[http://www.quebec.ca /diversité](http://www.quebec.ca/diversité)>.

GASCHE, J. Un concept syntactique de la «culture» et ses avantages: créativité et flexibilité. 1999. Manuscrit soumis pour publication.

GIRALDO, J. Gli U'wa un popolo che non vuole essere venduto. Roma: Fondazione Lelio Basso, 2000.

GLEICH, U. Caracterización de la educación primaria bilingüe intercultural para niños de habla vernácula. Eschborn (RFA): Coopération Technique Allemande, 1989.

GODENZZI, J. (Ed.). Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996.

HALLAK, J. Education et globalisation. Paris: Unesco, 1998.

HESS, R. Une grande aventure de notre temps. In: DEMORGON, J. **L'histoire interculturelle des sociétés.** Paris: Anthropos, 1998.

HOBSBAWM, E. L'âge des extrêmes. Histoire du court XXème siècle. Paris: Editions Complexe ; Le monde Diplomatique, 1999.

HOWARD-MALVERDE, R. La interculturalidad vivida: testimonios de mujeres desde el norte de Potosí. In: GODENZZI ALEGRE, J. (Ed.). **Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía**. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996.

HUNGTINTON, S. **Le choc des civilisations**. Paris: Editions Odile Jacob, 1997.

IBAÑEZ, A. **Para repensar las utopías**. Lima: Sur – Tarea, 1993.

JÄGGI, C. **Les gens du voyage en Suisse**. Lucerne: Editions Caritas – Suisse, 1988.

JANODET, L.; FERREIRA, C. **Les Tziganes et les gens du voyage dans la cité**. Paris: L'Harmattan, 1992.

JUNG, I. **Conflicto cultural y educación**. El proyecto de educación bilingüe – Puno. Quito: Proyecto Educación Bilingüe (EBI); Ediciones Abya – Yala, 1992.

LANGANEY, A.; VAN BLIJENBURGH, N.; SÁNCHEZ-MAZAS, A. **Tous parents, tous différents**. Paris: Chabaud, 1992.

LAPLANTINE, F.; NOUSS, A. **Le métissage**. Paris: Dominos; Flammarion, 1997.

LATOUCHE, S. **L'occidentalisation du monde**. Paris: Agalma - La Découverte, 1989.

LEMPEN, B. **La mondialisation sauvage**. De la fin du communisme à la tragédie du Kosovo. Lausanne: Favre, 1999.

LEWIN, K. Le cas de Yi dans la province de Szeu Ch'uan (Chine). **Perspectives**, v. 96, n. 4, p. 687-704, 1995.

LIEGEOIS, J. P. **Roma, Tziganes, voyageurs**. Strasbourg: Les Editions du Conseil de l'Europe, 1994.

LIPKA, J.; STAIRS, A. (Ed.). Negotiating the culture of indigenous schools. [numéro spécial]. **Peabody journal of education**, v. 69, n. 2, 1994.

LONGO, T. **Philosophie et politiques Néo-Libérales de l'éducation dans le Chili du Pinochet, 1973 – 1983**. Paris: L'Harmattan, 2001.

LOPEZ, L. Le développement des ressources humaines par et pour l'éducation bilingue interculturelle en Amérique Latine. **Perspectives**, v. 75, n. 3, p. 345-355, 1990.

LOPEZ, L. E.; MOYA, R. **Pueblos Indios, estados y educación**. Lima: Proyecto de educación bilingüe (PEB) – Puno, 1989.

MARIATEGUI, J. C. **Temas de educación**. Lima: Empresa editora Amauta, 1970.

MARIN, J. **Perú: Estado e Indigenismo en mutación. El caso de la Amazonia.** In: AUROI, C.; BOSSIO, S. **A donde va el Peru?** Balance del fujimorismo y preguntas para el futuro. Cuzco-Genève: Centro de Estudios Regionales Bartolomé de las Casas; Institut Universitaire d'Etudes du Développement, 2002b.

MARIN, J. **La reflexión intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y para la sociedad multicultural de América Latina.** **Cenários, Revista do Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Cultura e desenvolvimento**, São Paulo: Faculdade de Ciências e Letras Universidade Estadual Paulista n. 3-4, 2001-2002. 2002c.

MARÍN, J. **El Estado y el problema étnico en el Perú.** In: ALVARSSON, J. A.; Horna, H. (Ed.). **Ethnicity in Latin America / Etnicidad en Latinoamérica.** Uppsala: Uppsala Universitet; Centro de Estudios Latinoamericanos, 1990.

MARIN, J. **Histoire de l'Etat-Nation: de la politique d'intégration en Amérique Latine et en Europa.** In: PERREGAUX, C. et al. (Ed.). **Integrations et Migrations. Regards pluridisciplinaires.** Paris: L'Harmattan, 2001.

MARIN, J. **Ethnocentrisme et racisme dans l'histoire européenne dans le cadre de la conquête de l'Amérique et perspective actuelle.** In: GHIONDA, C. Allemann (Ed.). **Multicultur und Bildung in Europa.** Multiculture et éducation en Europe. Bern: Peter Lang, 1994b.

MARIN, J. **Globalización, Educación y Diversidad cultural.** **Perspectiva**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 20, n. 2, p. 377-403, 2002a.

MARÍN, J. Dimension historique de l'ethnocentrisme européen dans le processus de la domination coloniale et post-coloniale de l'Amérique. In: Blomart, J.; Krewer, B. (Ed.). **Perspectives de l'interculturel**. Paris: L'Harmattanm, 1994a.

MARIN, J. **Peuples indigènes, missions religieuses et colonialisme interne dans l'Amazonie péruvienne**. Uppsala: Missionsfornkning; Uppsala University, 1992.

MARIN, J. Une éducation apropiée aux peuples autochtones d'Amérique Latine. In: PERREGAUX, C.; DASEN, P. (Ed.). **Pour quoi des approches interculturels en éducation**. Bruxelles: De Boeck Université, 2000.

MARIN, J. (Ed.). Une éducation apropiée aux peuples autochtones d'Amérique Latine. In: **Reformes des systèmes éducatifs et Réformes curriculaires: Situation dans les Etats africains au sud du Sahara**. Genève: Commission National Gabonaise pour l'UNESCO; Bureau International d'Education, 2001.

MARIN, J. La reflexión intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y para la sociedad multicultural de América Latina. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: Pontificia Universidade Católica do Paraná, v. 3, n. 6, p. 81-108, 2002.

MARIN, J. Le développement durable et la dimension interculturelle. In: Giordan, A.; DENIS-LEMPEREUR, J. (Ed.). **12 questions d'actualité sur l'environnement**. Nice: Ministère de l'Environnement – Z'éditions, 1996.

MAYER, E. Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe. In Amadio, M.; Varese, S.; PICON, C. (Ed.). **Educación y pueblos indígenas en Centro América**. Un balance crítico. Santiago de Chile: Unesco; Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe, 1987.

MC LUHAN, T. **Pieds nus sur la terre sacrée**. Paris: Denoël, 1971.

MIRANDA VEGA, G. Formación de profesores indígenas para una educación intercultural bilingüe en el norte de Chile. In: GODENZZI, J. (Ed.). **Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía**. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996.

MONTOYA, R. **Multiculturalidad y Política. Derechos indígenas, Ciudadanos y Humanos**. Lima: Sur Casa de Estudios del Socialismo, 1998.

MONTOYA, R. **Por una educación bilingüe en el Perú**. Reflexiones sobre cultura y socialismo. Lima: Mosca Azul editores, 1990.

MOYA, R. Dix années d'éducation bilingue et de participation indigène en Equateur. **Perspectives**, v. 75, n. 3, p. 367-379, 1990.

NARBY, J. **Le serpent cosmique. L'ADN et les origines du savoir**. Genève: Georg Editeur, 1995.

OMAN, Ch. **Los desafíos políticos: Globalización y regionalización**. Lima: Fundación Friedrich Ebert, 1996.

PEREZ, S. (Ed.). **La mosaïque linguistique**. Regards éducatifs sur les pays industrialisés. Paris: L'Harmattan, 1998.

PERREGAUX, C. **Odyssea**. Accueils et approches interculturelles. Neuchâtel: Commission romande pour les moyens d'enseignement, 1994.

PICARD, E. **La question Kurde**. Paris: Editions Complexe, 1991.

PRIDMORE, P. L'apprentissage et la scolarité des enfants basarwa (bochimans) au Botswana. **Perspectives**, v. 96, n. 4, p. 783-800, 1995.

QUILLAQUEO, R. D. (Ed). **Educación Intercultural Bilingüe**. Actas del Segundo Seminario Latinoamericano. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 1999.

RAMONET, I. **Géopolitique du chaos**. Paris: Editions Galilée, 1997.

RODRIGUEZ, N.; MASFERRER, K.; VARGAS VEGA, R. (Ed.). **Educación, etnias y descolonización en América Latina**. Una guía para la educación bilingüe intercultural. Mexico: Unesco – Instituto Indigenista Interamericano, 1983.

ROSA RIVERO, A.; BELLELLI, G.; BAKHURST, D. (Ed.). **Memoria colectiva e identidad nacional**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

ROSTKOWSKI, J. **Le renouveau Indien aux Etats-Unis**. Paris: L'Harmattan, 1973.

SALVI, S. **Le Nazione proibite**. Firenze: Vallecchi Editore, 1973.

SINGH, A. K. La construction culturelle du savoir à la maison et à l'école dans l'Inde tribale. **Perspectives**, v. 96, n. 4, p. 815-828, 1995.

STENOUE, K. **Images de l'Autre. La différence du mythe au pré-juge**. Paris: Seuil; Editions Unesco, 1998.

STIGLITZ, J. E. **El malestar en la globalización**. Buenos Aires: Taurus, 2002.

TEASDALE, G. L'éducation et la survie des petites cultures autochtones. Développement, culture et éducation. **Annuaire international de l'éducation**, v. 44, p. 215-245, 1994.

TEASDALE, G. Education et culture: quelques mots d'introduction. **Perspectives**, v. 96, n. 4, p. 645-651, 1995.

TEASDALE, G.; LITTLE, A. (Ed.). Education et culture. **Perspectives**, v. 96, n. 4, p. 645-872, 1995. Numéro spéciale.

TEDESCO, J. (Ed.). Dossier: L'éducation interculturelle bilingue en Amérique Latine. **Perspectives**, v. 75, n. 3, p. 335-426, 1990. Numéro spéciale.

THODE-STUDER, S. **Les Tziganes suisses**. Lausanne: Editions Réalités Sociales, 1987.

VARESE, S. Défis et perspectives de l'éducation indigène au Mexique. **Perspectives**, v. 75, n. 3, p. 381-392, 1990.

UGARTECHE, O. **Arqueología de la modernidad**. Lima: Desco, 1999.

VARESE, S. La cultura como recurso. El desafío de la educación indígena en el marco del desarrollo nacional autónomo. In: ZUÑIGA, M.; ANSIÓN, J.; CUEVA, L. (Ed.). **Educación en poblaciones indígenas**. Políticas y estrategias en América Latina. Santiago de Chile: Unesco – Instituto Indigenista Interamericano, 1987.

VARESE, S. Cultural development in ethnic groups: Anthropological explorations in education. **International Social Science Journal**, v. 37, n. 2, p. 201-216, 1985.

WARNIER, J. P. **La Mondialisation de la culture**. Paris: La Découverte. Coll.Repères, 1999.

ZAVALA, J. M. **Les indiens Mapuche du Chili**. Paris: L'Harmattan, 2000.

ZIMMERMANN, K. Formas de agresión y defensa en el conflicto de las lenguas española y portuguesa con las lenguas amerindias. In: MÖRNER, M.; Rosendhal, M. (Ed.). **Pueblos y medios ambientes amenazados en las Américas**. Stockhölms: Actas del 48º Congreso Internacional de los Americanistas. Instituto de Estudios Latinoamericanos, 1995.

ZUÑIGA, M.; ANSIÓN, J.; CUEVA, L. (Ed.). **Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina.** Santiago de Chile: Unesco; Instituto Indigenista Interamericano, 1987.

ZUÑIGA, M.; POZZI-ESCOT, I.; LÓPEZ, L. **Educación bilingüe intercultural: Reflexiones y desafíos.** Lima: Fomciencias, 1991.