



## **A BUSCA POR UM CURRÍCULO INTERCULTURAL, O ENSINO BILÍNGUE E A VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA.**

**Marlene de Brito Kling Almeida**

### **Resumo**

O presente artigo é fruto das discussões realizadas nas aulas do seminário avançado do grupo de pesquisa educação e interculturalidade do programa de doutorado em educação pela Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Partindo do tema sobre o currículo intercultural, que privilegie o ensino bilíngue como valorização da diferença entre os povos tradicionais. A história da educação colonial deixou de considerar e reconhecer os conhecimentos, a língua, as crenças e os valores dos povos indígenas de toda a América Latina. Discorreremos um pouco sobre o ponto de partida do multiculturalismo e diferença na visão de Hall e Peter Maclaren para chegarmos ao debate sobre o currículo e as políticas para um ensino intercultural bilíngue que vem ocorrendo em vários países da América Latina e em algumas escolas indígenas no Brasil.

**Palavras chaves:** Currículo intercultural, ensino bilíngue e diferença.

### **Introdução**

A velocidade da informação aproxima cada vez mais os povos de diferentes culturas, línguas e religiões, provocando uma transformação nas culturas locais de todas as nações, em especial dos povos tradicionais. Os conhecimentos antes fixos considerados como verdades intocáveis pela modernidade, agora estão cada vez mais fluídos, temporários, ressignificados e reconstruídos pela apropriação de novos saberes. Isso foi possível devido à globalização dos saberes, e no encontro contínuo que os povos tiveram e têm uns com os outros.

A escola de hoje é desafiada a lidar com as diferenças culturais, linguística e religiosa. Outro fator que tem desafiado a educação escolar a se abrir para o ensino de valorização das diferenças culturais, linguística e religiosa tem sido a constante pluralidade cultural que ocorrem em todo mundo.

O Brasil foi constituído por diferentes povos, atualmente, essas diferenças estão se ampliando, faz se necessário repensar a educação como um todo. Um currículo

que privilegie as diferenças culturais, linguísticas e religiosas, dos negros, dos indígenas, que estão presente em todo Brasil.

Por tudo isso faz se necessário pensar em um currículo, Intercultural e bilíngue que possa contribuir para integrar os diversos povos a nação brasileira, para que todos se sintam parte dela.

Segundo Candau (2014, p. 28) o currículo deve ser intercultural, capaz de:

promover deliberada inter-relação entre os diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações românticas, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais.

Assim, o currículo antes monocultural, hierarquizado, padronizado, recheado de valores dos brancos, cristão e heterossexual, que tornava todos os outros conhecimentos inferiores precisa ser repensado diante desses desafios pelos quais a escola se encontra hoje. Essas crianças de diferentes mundos, produzidas nas diferentes culturas, com diferentes línguas e religiões, com diferentes formas de compreender o mundo estão presente nas salas de aulas de nossas escolas. Esses são os desafios que nos motivam discutir sobre uma educação intercultural e bilíngue a partir de ações pedagógicas que visa à promoção de uma sociedade capaz de articular com as diferenças para minimizar a exclusão.

Discorreremos um pouco sobre o ponto de partida do multiculturalismo e diferença na visão de Hall e Peter Maclaren para chegarmos ao debate sobre o modelo de Ensino Bilíngue e Intercultural que vem ocorrendo em vários países da América Latina e em algumas escolas indígenas no Brasil.

Procuramos fazer uma breve discussão sobre esses pontos, a fim de entender o que seria um currículo intercultural, o ensino bilíngue e a valorização da diferença.

### **O Multiculturalismo como reconhecimento da diferença e o currículo intercultural.**

De acordo com Boaventura (2003, p.28), o termo multiculturalismo surgiu a partir de 1980, sendo abordado pelas ciências humanas e sociais que convergia para o campo transdisciplinar dos estudos culturais como um fenômeno associado a repertórios de sentidos e significados partilhados pelos membros de uma determinada sociedade. Todavia a palavra multiculturalismo é polissêmica, devido à dificuldade de precisão de sentido.

Ainda de acordo com Boaventura (2003, p.28), esse conceito é controverso e atravessado de tensões, porque passou a ser usado como descrição das diferenças culturais em contexto global e transnacional, onde existem diversos grupos de origens étnicas, com valores diferentes, línguas diversas e religiões plurais.

O Multiculturalismo surge de grupos sociais em busca de reconhecimento da pluralidade cultural para minimizar a desigualdade, a superação do preconceito e da discriminação contra os subalternos, “os diferentes”.

Os projetos multiculturais, assegurando o reconhecimento e a visibilidade das culturas marginalizadas ou excluídas da modernidade Ocidental; o reconhecimento das diferenças culturais e de experiências históricas, do diálogo intercultural com o objetivo de forjar alianças e coligações políticas para a promoção das culturas e grupo subalternos; a promoção de um contraponto de culturas, a promoção de um “contraponto de perspectivas” históricas e culturais, de modo a produzir uma história relacional que inclua os subalternos; a denuncia de manifestações de correção política que ocorrem em todos os setores e quadrantes da sociedade e do espectro político, mas são atacadas apenas quando à defesa da igualdade ou do reconhecimento das diferenças. (SANTOS, 2003, p.29).

O multiculturalismo é um projeto político, que reconhece a diferença, contudo nada mais que isso, porque se preocupada apenas com a existência das múltiplas culturas, com a inclusão do subalterno aos direitos de todos, com as denúncias e manifestações de correção das políticas de igualdade.

Na visão de HALL (2003, p.23) Tanto o termo multiculturalismo como o termo multicultural, são termos interdependente, quase impossível de separar se. Todavia o termo multiculturalismo “denomina uma variedade de articulações, ideias e práticas sociais”. Segundo ele o multiculturalismo não é uma estratégia política ou doutrinária única, e sim uma forma de assimilação da diferença, ou seja, a tolerância da diferença entre os vários grupos culturais, sem nenhuma preocupação com a identidade particular de cada um dos grupos culturais existentes dentro da mesma sociedade.

Já para Peter Maclaren (2000, p 120-123) o multiculturalismo tem diversas faces, ou seja, diversas concepções de multiculturalismo que se diferenciam entre si. Ele os nomeia como: multiculturalismo conservador ou empresarial, multiculturalismo liberal humanista, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico.

Aqui nos interessa ressaltar o multiculturalismo crítico, porque é parte de uma abordagem pós-moderna de resistência com uma perspectiva que compreende a representação da raça, classe e gênero, também como resultado de lutas sociais para a transformação das relações sociais.

Tanto as identidades formadas na “igualdade” quanto as formadas na “diferença” são formas de lógica essencialista em ambas, as identidades individuais são presumidas como autônomas, autocontidas e autodirigidas. O multiculturalismo de resistência também recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. (MACLAREN, 2000, P. 123)

Maclaren no texto acima sugere que os educadores levantem questões da diferença de maneira que superem o essencialismo monocultural, pois um multiculturalismo de resistência entende que a cultura não é harmoniosa e consensual, mas sim conflitiva. É necessário que haja discussões entre os educadores, a qual venha dismantlar essa visão da imposição da educação monocultural e que não reconhece as diferenças.

O multiculturalismo crítico questiona a construção da diferença e identidade em relação a uma política radical. Ele se posiciona contra o romance neo-imperial com etnicidade monoglótica, sustentando em uma experiência compartilhada ou “comum” da “América” que está associada às tendências conservadoras e liberais do multiculturalismo. (MACLAREN, 2000, p.23).

Assim, é preciso pensar um currículo que contemple não somente as diferenças culturais, mas também as diferentes identidades etno-linguística presente dentro de uma sociedade, como é o caso do Brasil e toda América Latina.

Dessa visão do multiculturalismo crítico Peter Maclaren avança para a visão do multiculturalismo revolucionário no processo teórico. Essa é a outra faceta do multiculturalismo apresentada pelo autor que reconhece a necessidade do questionamento à democracia capitalista e ao pensamento pós-moderno, ao dizer que:

O multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feminista-socialista que desafia os processos historicamente sedimentados através dos quais identidades e raça, classe e gênero são produzidos dentro da sociedade capitalista. Consequentemente, o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transforma-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos. (MACLAREN, 2000, p.284).

Essa nova teoria sobre multiculturalismo revolucionário vem contribuir para as pesquisas educacionais, porque discute sobre o papel do educador no processo de manutenção das condições sociais, que propõe que os mesmos venham problematizar, debater e lutar contra essa visão capitalista que tem sido reproduzida nas escolas, e que proporciona ao sistema capitalista a continuidade de hábitos culturais, que levam a exclusão social, a violência e a desigualdade. Que também concebe a educação como mera mercadoria, e que também não está disponível a todos. Caminhando nesta linha de raciocínio o autor propõe uma discussão social sobre a questão da identidade, da diversidade e do multiculturalismo revolucionário. Abrindo a possibilidade para as alternativas de problematizar, debater e lutar contra essa educação reprodutora do capitalismo.

Considerando que o Brasil é um país multirracial, marcado por uma enorme diversidade de etnias, raças e religiões, não é possível pensar um currículo monocultural que negue a diferença. Sendo assim, faz-se necessário considerar essa diversidade dentro do contexto escolar. A Proposta do autor é que,

Trabalhando em pedagogia do dissenso, precisam abrir práticas pedagógicas a partir de dentro e descobrir o que determina a própria pedagogia, ao mesmo tempo em que permanece fora do seu controle. E fazê-lo significa nada menos do que travar a luta de classes contra máquinas de opressão em todos os seus disfarces e em todas as suas formas. Isso implica fazer intervenções políticas na maneira como vivemos pedagogicamente ao nível cotidiano. (MACLAREN, 2000, p.296-297).

Significa considerar as pedagogias cotidianas, e que estão presente fora das salas de aulas trazendo-as para dentro da escola em forma de debates que possam provocar “tensões”, quebrando o modo silencioso do capitalismo de manipular nossas crianças e jovens, através de um currículo proposto por uma democracia velada e disfarçada, com a finalidade de formar mão de obra para classe opressora.

É a partir da perspectiva do multiculturalismo que podemos compreender como a cultura escolar brasileira e seu discurso de democracia, que recebe “todos” sem qualquer distinção ou discriminação. Todavia, desconsidera a cultura do indígena, do negro, do mulçumano, do japonês e etc., exigindo que estes se adaptem á sua visão cultural hegemônica, ou seja, a escola não se prepara para receber e ensinar os “diferentes”.

A consciência da existência de múltiplas culturas em nosso país, em especial em nosso estado, e as conquistas políticas do direito de igualdade das diferentes culturas, não são suficientes para assegurar o respeito às diferenças individuais de cada cultura e também o convívio harmônico entre as diversas culturas.

Candau (2016 p. 28). É dentro da visão do multiculturalismo interacionista e aberto, o qual se aproxima do multiculturalismo crítico de Peter MacLaren, que a autora propõe um modelo de currículo intercultural, que está em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; que concebe as culturas em contínuo processo de construção desestabilização e reconstrução; o que pressupõe que as culturas não são puras e nem estáticas. Assim esse modelo reconhece o direito e a identidade cultural de cada grupo social e procura promover a inter-relação entre os diferentes grupos que convivem no mesmo espaço, ou seja, a escola. Desconstruindo a visão estereotipada e preconceituosa do outro. Buscando também repostas concretas à diversidade cultural.

Para Catherine Walsh (2012, p. 288-289), a interculturalidade no campo educacional e na pedagogia decolonial, significa um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua e igualdade. Isso significa que tanto a cultura indígena e a cultura negra é tão legítima quanto à cultura branca trazida pelos europeus, assim como também a língua e a crença. Um segundo aspecto é o intercambio que se constroem entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, com o objetivo de desenvolver um novo sentido entre cada uma delas e suas diferenças. Ou seja, precisamos reconhecer que os saberes e as práticas indígenas são tão verdadeiras e que estão presente em nossos cotidianos pedagógico, quer ou não aceitamos, pois a medicina natural, a culinária, os nomes de coisas, objetos e lugares estão presente na

cultura do branco. Um terceiro aspecto é que há um espaço de negociação, de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, as relações, os conflitos de poder de uma sociedade não se mantem ocultos, a não ser que se reconheça e se confronta. É tão visível a capacidade que os indígenas tem de negociar, traduzir, (re)conceituar, lutar pelos seus direitos e resistir a cultura eurocêntrica. Eles são capazes de aprender com os brancos aquilo que é importante para sua sobrevivência, lutar pelos seus direitos de cidadania, mas ao mesmo tempo são capazes de guardar suas tradições, preservar sua língua e (re)viver suas crenças e valores. O último aspecto levantado pela autora, é que a interculturalidade é uma tarefa social, política, epistêmica, de práticas e ações concretas, conscientes, que intenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta que precisa ser alcançada. Os eixos que os definem são identidade, heterogeneidade, diversidade e respeito à individualidade cultural.

Walsh (2012, p. 289) concebe o conceito de interculturalidade como um movimento social indígena latino-americano, conceito que antes era vazio e que foi preenchido por eles. Esses são conceitos que denota outras formas de pensar e de colocar-se a frente da diferença colonial, dentro de uma perspectiva étnica, cultural, socioeconômica, linguística, religiosa a serem acolhidas pela sociedade e pela escola para a construção de um mundo mais justo.

Esse convívio de respeito entre as culturas só é possível na construção de um currículo intercultural, onde os subalternos possam ter visibilidade, e que “promove uma inter-relação deliberada entre os diferentes sujeitos e grupos socioculturais” Candau (2016, p. 28), presentes dentro do contexto escolar. Isso seria um novo modo de pensar, que orientará para as práticas cotidianas das relações sociais, que transcende os interesses políticos e sociais contidos no currículo escolar existente hoje.

Candau (2008) Acredita que a cultura não pode ser entendida como um espaço sem conflitos, e que a diferença só será afirmada se estiver inserida no contexto de uma política que assuma uma postura crítica e que seja comprometida com a justiça social. O multiculturalismo só é efetivado se fizer parte de uma agenda política de transformação social, o qual é gerado dentro das relações sociais, culturais e institucionais, como produto de lutas sociais.

### **O currículo intercultural e o ensino bilíngue na América Latina.**

O currículo escolar brasileiro não reconhece e não encoraja o ensino bilíngue, em contextos onde há presença de alunos que vem de comunidades de minoria linguística. A exceção do ensino bilíngue fica com as comunidades indígenas, que tem respaldo legal na constituição de 1988 e seus direitos assegurados pelos vários instrumentos legais tais como: LDB, referencial curricular para escolas indígenas e outros. Todavia se não fosse o movimento de professores indígenas em todo Brasil e em menor escala, as ONGs, os grupos de pesquisa e ensino das universidades, nada teria de concreto hoje.

As escolas que são oficialmente reconhecidas como escolas bilíngues e seus professores se autodenominam bilíngues são as que estão inseridas nas aldeias indígenas. O bilinguismo de línguas minoritárias, na prática, são invisíveis ao currículo



escolar no Brasil. Menos ainda, a base curricular nacional consegue conceber uma proposta de ensino que seja intercultural e bilíngue.

Vivemos em uma sociedade capitalista, na qual a educação é pensada do ponto de vista de mercadoria e o aluno, ao mesmo tempo, que é consumidor, é também pensado como mão de obra para a classe opressora. De acordo com Peter Maclaren (2000) “a escola é reprodutora do capitalismo”. Eu diria que a escola apenas reproduz o que o currículo nacional propõe. Para o autor o “sistema capitalista proporciona um processo de hábitos culturais, que causam a exclusão social, a violência e a desigualdade”. Esses hábitos culturais capitalistas estão presentes nas salas de aula de nossas escolas. As crianças indígenas que são de comunidades de tradição oral, quando chegam à escola, principalmente na cidade, se deparam com uma língua totalmente desconhecida que é o português escrito, ela se sente excluída porque falam um português, recheado de marcas de sua língua tradicional. Ela se sente violentada pela escrita de difícil compreensão, além de se sentir desigual em relação aos colegas.

De acordo com Walsh (2010, p.220) Um currículo intercultural bilíngue é:

dirigido al pensamiento crítico plural, inter, trans e in-disciplinar, las relaciones intimas entre cultura, saber, politica y economia, las problemáticas e las vez locales y globales y a la búsqueda de formas de pensar, conocer, comprender, sentir y actuar que permiten incidir e intervenir, um campo que possibilita la convergência y articulación, particularmente entre esfuerzos, prácticas, conocimiento y proyectos que se preocupan por mundos más justos, por las diferencias (epistémicas, ontológica-existenciales, de género, etnicidad, classe, raza, nación, entre otras) construídas como desigualdade dentro del marco de capitalismo neoliberal, y por la necesidad de levantar respuestas y propuestas.

Os educadores precisam se abrir para discussão de um currículo bilíngue alternativo que possibilite problematizar, debater e lutar contra essa reprodução capitalista neoliberal. Não podemos deixar de considerar que o Brasil é um país multiétnico, marcado por uma enorme diversidade de cultura, língua e religiões em sua formação história e social. Assim não é possível propor e aprovar um currículo que seja monocultural e monolíngue, e nós como educadores não podemos negar que a sociedade brasileira é multicultural, na qual estão presentes as diferenças linguísticas, social, de gênero, religiosa e étnica, faz se necessário não somente considerar, mas também lidar com essas diferenças dentro do contexto escolar.

Paulo Freire em sua literatura demonstra, desde 1960, sua luta por uma pedagogia como um processo de humanização do sujeito oprimido. De acordo com Arroyo (2012, p.27) “Paulo não inventa metodologias para educar adultos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura”. Faço minha as palavras do grande educador brasileiro. Não precisamos de um método que dê conta de apenas ensinar a língua materna aos indígenas, mas como podemos apreender, como nos relacionarmos com eles, como nos socializarmos com eles, como aprender com sua cultura, como eles pensam, quais são seus conceitos epistemológicos, éticos e políticos.

Quem são estes outros sujeitos? Quais são suas formas de aprender, fazer, pensar que são diferentes de nós? O que eles têm a nos ensinar? Esta pedagogia só é possível de acontecer, de acordo com Faundez (1976, p.18), diante da democratização do ensino, que determina uma política educativa revolucionária baseada em novos princípios sociais e individuais, que possa iniciar no estudo da realidade característica do país, em busca de sua identidade e da elaboração de uma nova identidade educativa em harmonia com as condições históricas e com o projeto de sociedade que queremos construir.

Os debates sobre o ensino bilíngue intercultural pensado, a partir de, uma nova epistemologia já está acontecendo por toda a América Latina e alguns países, como México, Peru, Equador, Bolívia entre outros, essas políticas educativas já estão sendo implantadas em alguns desses países e isso é uma grande conquista do movimento dos povos indígenas.

No Equador o modelo de Educação Intercultural Bilíngue, de acordo com o documento da OREAC/UNESCO Santiago (p. 42-45), no ano de 1988 a Confederação Nacional Indígena do Equador (CONAIE) apresentou ao governo nacional uma proposta de educação intercultural que marcaria a pauta de mudança ocorrida posteriormente. Em 1993, o ministro da educação do país, oficializou o Modelo de Educação Intercultural Bilíngue (MOSEIB) e o currículo para educação básica, documento que se apresentava com o objetivo de contribuir para o melhoramento da qualidade de vida dos povos indígenas levando em conta seus conhecimentos, práticas sociais, recuperar e fortalecer o uso das distintas línguas indígenas em todo âmbito da ciência, da cultura e difundir o modelo tanto da população indígena como entre os que falam o espanhol. Isso aconteceu em um momento de muita tensão entre o governo e a organização indígena nacional que punha em questão também a forma de trabalho da Direção Nacional de Educação Indígena Intercultural e Bilíngue (DINEIB). Através das lutas de resistência e do enfrentamento os indígenas do Equador estão avançando na política educativa após a criação da MOSEIB e também a nível de mudança do currículo, no qual foi implantado o ensino dos saberes de seus ancestrais, uma nova epistemologia, também para que as crianças indígenas passem nos exames nacionais, o currículo é atualizado a cada quatro anos.

Já na Bolívia de acordo com o documento da OREAC/UNESCO Santiago (p. 46-50), de o final dos anos 90 com o governo do presidente Evo Morales, tem vivido um modelo educativo, que surge e se desenvolve como parte de um processo de trocas sociais e política. Como eixo orientador à proposta de descolonização da sociedade boliviana e o reconhecimento da pluralidade cultural do país. Este marco resulta fundamentalmente da troca do modelo educativo, que historicamente sempre privilegiou a castelhanização e valorizou a cultura hegemônica como uma subsequente perda dos conhecimentos tradicionais, pois o discurso da modernidade e seu projeto civilizatório legitimado que considerava os povos indígenas como marginalizados e sem conhecimento. Mas na década de 90 se iniciou um importante processo de reforma educativa, sendo convocando os profissionais de diferentes setores, líderes das organizações indígenas, assim como as mães e os pais dessas famílias para o debate. A reforma permitiu desenvolvimentos e profundas reflexões a respeito do processo



educativo da população, sistematização das diversas experiências de êxito e desenvolvimento inovadores no país por diferentes instituições e o próprio Ministério da Educação. Entre as propostas, este novo caminho pedagógico propõe recuperar a educação que não se assegura dentro de quatro paredes da sala de aula, pois determina o isolamento do estudante de seu contexto social e cultural. Propõe-se também recuperar outras formas de educação como a que se dá nos povos indígenas, que não tem a escrita, senão na própria prática social e que se dá entre outros espaços de aprendizagem. Assim o fundamento está na aprendizagem comunitária, em cujo núcleo se encontra na comunidade. Outro fundamento da educação boliviana é o currículo que prevê o pluralismo epistemológico, e que propõe que haja uma diversidade de conhecimentos e formas de construí-lo, partindo da própria prática, da realidade e pensamento dos povos, que ninguém é superior ao outro, senão que é a expressão da pluralidade existente no país.

O Peru passa pelo mesmo processo de reconhecimento dos saberes tradicionais e pela diversidade cultural e os obstáculos presente na implantação de uma Educação Intercultural Bilíngue são similares ao do Equador e Bolívia. Na década de 70 apesar da aprovação de leis de reconhecimento do ensino bilíngue e o estabelecimento da Língua Quechua como língua oficial, a castelhanização de toda a população, ainda é muito forte, sem respeitar a identidade cultural dos diversos grupos que formam a sociedade e a utilização dessas línguas como ponte na educação. Em 1991 foi promulgada uma nova política de educação intercultural e educação bilíngue, por causa da luta das organizações indígenas, mas não houve muito incentivo por parte do governo. Já em 2002 foi aprovada na política nacional de línguas e culturas na educação bilíngue com o objetivo de incluir a contribuição dos conhecimentos, registro e utilização, desenvolvimento de diversos saberes, valores e práticas dos povos e comunidades indígenas, afroperuanos e suas relações com os saberes, proveniente de outros saberes, a fim de desencadear processos cognitivos e sociais de caráter intercultural. Em 2011 a Direção Geral de Educação Intercultural Bilíngue e Rural (DEGEIBR) desenvolve uma proposta pela diversificação curricular que propõe que para a implementação da educação intercultural precisa se renovar as ações pedagógicas, impulsionando aquelas que promovem a inclusão dos saberes e conhecimento e práticas dos diferentes povos. Como parte dos critérios pedagógicos para trabalhar o enfoque da interculturalidade que assinala dentro de conhecimento, saberes e práticas locais, se considerar os conceitos de sistemas de classificação, métodos de ensino e comunicação própria, como também componentes simbólicos, a cosmovisão, a temporalidade, o espaço, o meio ambiente, a religião, as festas, formas de organização social, práticas de cuidado com a natureza, o território, a medicina, a matemática, a arquitetura, o trabalho produtivo e a tecnologia. Na proposta também se encontra recomendações para o trabalho pedagógico em cada uma das áreas que se trabalhe, tanto na educação primária e secundária, todo esse processo ocorre de forma oral, o qual garantirá que se mantenha a memória coletiva das novas gerações aportando para a preservação da identidade dos povos originais.

Essa é uma perspectiva de descolonização do saber, valorização dos diversos conhecimentos e incorporação nos processos educativos em todos os níveis.

Entretanto no Brasil, pouco se discuti sobre esse ensino bilíngue intercultural, apesar dos aparatos legais dos quais dispomos. Ao invés de avançarmos na direção da descolonização do currículo, estamos retrocedendo, prova disto é a nova Base Nacional Curricular (BNCC), que se fechou para as possibilidades de um ensino intercultural bilíngue. A invisibilidade é a primeira razão pela qual os sistemas locais entram em colapso, antes de serem testados e comprovados pelo confronto com o saber dominante ocidental. Essa é a realidade vivida pela educação brasileira, todavia não devemos nos conformar com essa realidade, mas nos conscientizar de que são as pequenas revoluções que operam grandes mudanças.

Freire argumenta em prol de uma noção de poder cultural que toma como ponto de partida as particularidades históricas que constituem os problemas, sofrimentos, visões e atos de resistência que compõem as formas culturais de grupos subordinados. O poder cultural tem então um foco dual como parte de sua estratégia para tornar o político mais pedagógico. Primeiramente, os professores terão que trabalhar com as experiências que os estudantes trazem às escolas e outros locais de instrução. A experiência pedagógica aqui transforma-se num convite para tornar visíveis as linguagens, sonhos, valores e encontros que constituem as vidas daqueles cujas histórias são muitas vezes silenciadas. O poder cultural, neste caso, dá uma volta e refere-se à necessidade de se trabalhar sobre as experiências que constituem as vidas dos oprimidos. (GIROUX, p. 153).

O saber pós-colonial na perspectiva de Paulo Freire busca acentuar a lógica e a validade dos saberes locais, legitimando a experiência cultural, a língua, as crenças e valores, como alternativas possíveis no campo da experiência tornando visível a história particular de cada povo indígena.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando falar ou dissertar sobre algo complementado alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como o seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados na realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2005, p.65-66).

As práticas educativas rígidas tem anulado a possibilidade dos alunos de aprendizagem. Ela tem sido vazia de significado, porque segundo Freire os educadores estão mais preocupados com os conteúdos a serem passados. Conteúdos estes desconectados da realidade dos alunos. Conseqüentemente exclui a possibilidade de trabalhar a história de vida desses alunos, e proporcionar ações educativas provocadoras de suas inquietudes cognitivas. E inviabiliza o debate epistemológico e reflexões sobre

sua origem histórica, linguística e visão de mundo que cada educando traz para a sala de aula.

(...) aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, que resultará o seu engajamento necessário na luta por libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2005 p.34)

Por isso, o ensino intercultural bilíngue, que não é um chamado de agora e não é fruto de um modismo educacional, mas sim, uma questão de justiça social para com os povos indígenas. Essa inter-relação, contextualização epistemológica, proporcionará aos estudantes tanto indígenas, como não indígenas um processo de aprendizagem e vivência impar, onde serão quebrados os paradigmas do preconceito e a forma de ver, sentir e se relacionar com o outro, experiência que se realiza no contato do homem com outros mundos, que não são estáticos, mas dinâmico e que está em constante transformação.

A necessidade de um currículo intercultural bilíngue é algo que está sendo discutido e há uma grande luta por parte dos indígenas não somente no Brasil, mas em toda América Latina. Atualmente há um movimento de luta e resistência ao ensino linguístico colonial e uma busca pela valorização da cultura, bem como a preservação das línguas indígenas, através do ensino intercultural bilíngue na visão dos indígenas e não nos interesses político neoliberal. Destacaremos a experiência vivida pelo México.

Sin embargo, se está desarrollando una conciencia creciente entre los mismos maestros bilingües indígenas de la necesidad de formular una política educacional que contemple la enseñanza sistemática de las lenguas indígena y de sus contenidos culturales, no solo para mantener estas mismas, sino también para forjar un instrumento educativo basado em los conocimientos y coherencia culturales que apoye la lucha por los legítimos intereses de los pueblos indígenas. (HAMEL e CRUZ, 1981 p.132-133)

Os pesquisadores perceberam que a realidade de seu país era de diglosia linguística, pois em várias comunidades indígenas no México havia um bilinguismo parcial em que o espanhol era a língua dominante, algo que não é muito diferente do Brasil, esse fenômeno também estava ocorrendo no âmbito familiar. Segundo ele tem que haver uma consciência crescente política educacional de ensino bilíngue bicultural, (ou intercultural) baseado nos conhecimentos culturais e que legitime a luta e os interesses dos povos indígenas.

Apesar da nova Base Curricular Nacional (BNCC) ser insipiente na questão do ensino bilíngue intercultural. Os professores indígenas ainda podem contar com outros aparatos legais para o ensino de língua materna, tais como: LDB Lei nº 9394/96, Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 2001). O currículo nacional para escola indígena e a carta magna, a Constituição de 1988. Todavia um currículo intercultural poderia proporcionar uma inter-relação entre as culturas indígena e não indígena o que

seria um ganho para ambas as partes, que proporcionaria as crianças uma visão descolonizada dos seus saberes.

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa os processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combates todas as formas de silenciamento, inviabilização e ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção das identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAUI, 2011 p. )

Diante dessa colocação de Candau as práticas educativas interculturais e bilíngues potencializa um processo de aprendizagem mais significativa que venha valorizar e reconhecer as outras línguas e culturas como legítimas. É também no debate epistemológico pós-colonial que inserimos reflexões sobre a origem das ciências e a análise de outros mundos, outras culturas e outras políticas.

A construção dos estados nacionais latino americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (CANDAUI, 2011 p. 255).

Contudo a proposta de currículo que temos hoje é a imposição dos modos de ser, estar e conhecer o mundo, na visão daqueles que se julgam “civilizados”. Esse tipo de currículo desencadeia um processo de violência, que tem silenciado ou inviabilizado vozes, uma vez que subjuga outras formas de vivenciar o mundo, porque estão sujeitas ao controle de uma forma de saber considerada superior. Como diz Paulo Freire,

A invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto social dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Nesse sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perde-la (FREIRE, 2005, p.173)

Os indígenas foram linguística e culturalmente invadidos, na imposição da Língua Portuguesa houve também uma imposição da cultura eurocêntrica, afastando e alienando os saberes tradicionais adquiridos através das gerações passadas. É nesse debate que entendemos a teoria de Paulo Freire, uma invasão epistêmica que empurrou os saberes indígenas a marginalização cultural, ameaçando à perda de sua língua materna.

Todavia o ensino intercultural bilíngue se propõe colocar em evidência o reconhecimento desses saberes outros, que são tão importantes como os saberes eurocêntricos. É no reconhecimento da diferença que se garante a expressão das diferentes identidades culturais, bilíngues e epistêmicas presente em um determinado

contexto, neste caso o contexto escolar, e assim favorecer espaços em que estas possam se expressar.

## **Conclusão**

Uma educação intercultural bilíngue, não se limita somente na retomada do ensino da língua materna, mas o conhecimento epistêmico que acompanha esse ensino bilíngue. Para isso, é preciso pensar um currículo que privilegie a participação dos professores indígenas que estão dentro das escolas das aldeias e também em escola que desenvolvem projetos de educação intercultural bilíngue. Também é preciso ouvi-los, primeiro porque são eles que vivenciam as dificuldades dessa interculturalidade, depois é preciso saber o que significa para eles uma educação intercultural bilíngue do ponto de vista da cultura indígena. Bem como a relação de conteúdos e a metodologia que interessa á educação bilíngue vão além dos interesses desse sistema de educação que está posto pelo BNCC.

O dialogo respeitoso entre as epistemologias vindas das diversas culturas é importante e a escola deve tornar possível essa relação. Reconhecer a dinâmica histórica da educação como um todo e a imposição do modo de educação colonial, que perdura até a atualidade. Agindo assim a escola se abre para a identificação os problemas sociais mais recorrentes na comunidade em que está inserida. Quando a todos são oportunizado a mostrar seus saberes, opiniões e procedimentos. São saberes outros que deverão apoiar na solução de aprendizagem e solução de problemas.

O que todos os educadores enfrentam é o desafio da implantação desse projeto da educação intercultural bilíngue, através de um currículo, porque implica na difícil tarefa que é colocar esse projeto em debate que vai gerar profunda tensão e fissura nas estruturas educacionais construídas ao longo da história da educação brasileira, porque será uma ameaça ao projeto político, social e cultural construído por poderosos economicamente e apoiado por grupos políticos que lhes dão maior prestígio. Mas isso não é motivo para desistir da luta, ao contrário, deve se constituir como processo de resistência ao capitalismo.

## **Bibliografia**

ARROYO, Miguel. Outros sujeitos, outras pedagogias. Vozes: Petrópolis, RJ, 2012.

BERTLEY, M. GASCHÉ, J. PODESTÁ, R. Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias, interculturales y bilíngues. ABYA YALA, 2008.

CANDAU, V. M. e MOREIRA, A. F. Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Vozes: Rio de Janeiro, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In Moreira, A. F. e Vera Maria (Orgs) Currículo, disciplinas escolares e culturas. Petropolis, RJ: Vozws, 2014.

\_\_\_\_\_. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. 7 Letras: Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. Interculturalizar, descolonizar, democratizar. 7 Letras: Rio de Janeiro, 2016.

Conocimiento Indígena y Políticas Educativas em América Latina: Análisis exploratório de cómo las cosmovisiones y conceptuales culturales indígenas de conocimiento inciden y pueden incidir, em la política educativa en la región. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREAL/UNESCO. Educación, 2013.

FAUNDEZ, Antonio. Oralidade e escrita. Prefácio de Paulo Freire. Notas sobre a cultura oral, a cultura escrita e o processo de alfabetização nas ilhas de São Tomé e Príncipe. Paz e Terra: São Paulo, 1976.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 49ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2005.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidade e mediações culturais. Editora UFMG Belo Horizonte, 2003.

MACLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. Cortez Editora: São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Artmed: Porto Alegre, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reconhecer para libertar: os caminhos do comospolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

WALSH, Catharine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Seminário “Interculturalidad y educación intercultural, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz. 9-11 de marzo de 2009.

\_\_\_\_\_. Estudios (Inter)culturales em clave de-colonial. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Tabula Rasa. Bogotá, N° 12:209227, enero-junio, 2010.

\_\_\_\_\_. Pedagogías deconoliales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Catherine Walsh editora. Serie pensamiento decolonial. Ecuador, 2012.