# CARÁTER EDUCATIVO DA ANTROPOLOGIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA COMPREENSÃO DA INTERCULTURALIDADE

Dr. Lucas Antunes Furtado1

**E-mail:** lucasfurttado@ufam.edu.br

**GT 2:** Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano

# Resumo

O texto apresenta uma análise sobre o caráter educativo da Antropologia e sua contribuição para compreensão da interculturalidade como projeto político porvir no contexto escolar. Nesse sentido, busca-se entender a Antropologia como uma área do conhecimento que se objetiva a estudar o ser humano em sua diversidade sociocultural e sua relação com a educação. Em seguida, problematiza-se a relação entre educação, escola e sociedade, a fim de compreender a escola como uma instituição social e seu papel na organização da sociedade, para, assim, apresentar a questão da interculturalidade como um projeto político para a educação escolar.

**Palavras-Chave**: Antropologia; Educação; Escola; Interculturalidade.

# INTRODUÇÃO

A licenciatura é uma modalidade de curso de nível superior que visa à formação de profissionais para atuar na educação básica, seja na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. No caso específico da Pedagogia, as orientações legais e o currículo giram em torno do universo da educação infantil, dos anos iniciais e a da gestão do trabalho escolar. Isto é, a Pedagogia forma profissionais para o exercício do magistério e da gestão em áreas do saber/fazer educacional, tanto em contextos escolares como não escolares.

Nesse itinerário formativo, ocorrem processos de confluência entre os sujeitos, o local e o contexto sociocultural. Isso significa que essa confluência é consequência de uma sociedade dinâmica e plural, que está em constante transformação. Tudo se transforma, tudo se movimenta em ritmos assimétricos e diacrônicos. Portanto, a escola, enquanto instituição social, não está apartada desse processo.

1 Militante das causas indígenas no estado do Amazonas. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Ministra as disciplinas de antropologia e sociologia da educação, movimentos sociais indígenas e educação escolar indígena.

Pelo contrário, na escola eclodem aspectos da vida em sociedade, sejam eles contraditórios ou não. De outra forma, na relação estabelecida no chão da escola, pode-se perceber atitudes, hábitos, costumes, crenças e visões de mundo diversos que coexistem e convivem em um contexto de aproximações e/ou distanciamentos. Dessa maneira, o profissional da educação precisa ter sensibilidade para identificar, entender e se relacionar com a pluralidade que se estabelece de forma objetiva e/ou subjetiva nos contextos socioeducativos.

É por esse motivo que a Antropologia se torna uma disciplina estratégica para ser estudada nas licenciaturas, sobretudo na Pedagogia, pois ela possibilita a compreensão e o respeito pelas diferenças culturais, bem como a problematização das relações de poder, dominação sociocultural e políticas que deságuam na escola e inundam as relações entre os sujeitos históricos no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, este texto tem como objetivo sensibilizar politicamente todos aqueles que lutam em prol da educação escolar pública, de qualidade e referenciada socialmente, a compreenderem a interculturalidade como um projeto político a ser construído coletivamente na educação básica, objetivando potencializar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva humanizada e transformadora.

# ANTROPOLOGIA COMO EDUCAÇÃO

É auspicioso compreender que a educação – ou as educações –, como fenômeno social, não é uma questão específica daqueles que se dedicam a estudar os processos socioeducativos em contextos escolares ou não escolares. Da mesma forma, a cultura – ou as culturas – não é o “objeto” de estudo somente daqueles que se propõem a estudar o ser humano com/na sociedade. Inclusive, pode-se afirmar que cultura e educação estão interligadas por teias de símbolos que possuem sentidos e significados tecidos coletivamente no cotidiano.

Pensar dessa forma traz desdobramentos teóricos e metodológicos interessantes, pois indica a necessidade de produzir estratégias científicas sensíveis para analisar fenômenos por perspectivas epistemológicas distintas. Aqui, a colaboração entre Antropologia e Educação é possível e, além disso, impõe-se a questão do que cada abordagem pode contribuir para o estudo de um fenômeno comum. Isto é, busca-se os pontos de encontro que sejam inteligíveis e potentes no que diz respeito à formação política do pesquisador-professor.

Dessa maneira, é desejável entender os pontos de encontro entre a Antropologia e a Educação. Para isso, torna-se fundamental lançar um olhar interpretativo sobre o conceito de Educação, visando esclarecer a relação íntima – quase simbiótica – com a Antropologia. Luciano (2006, p. 129), do povo *Baniwa*2, propõe que a educação pode ser compreendida como:

“[...] um conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança”.

A partir dessa perspectiva, destacam-se três questões iniciais para reflexão. Primeiro, num esforço intelectivo de abstração, sugere-se que a nossa espécie – *Homo sapiens* – desenvolveu, historicamente, mecanismos educativo-formativos para produzir e reproduzir símbolos com sentidos e significados que objetivam a manutenção e perpetuação da espécie.

Mesmo sendo um fato histórico, neste aspecto em específico, é válido abrir um parêntese para evitar simplificar a análise ao enquadrá-la apenas em uma perspectiva antropocêntrica.

Quando se refere à nossa espécie como inventora e promotora da educação, utiliza-se o verbo *desenvolver* no contexto de que o *Homo sapiens* foi mais uma espécie nesse processo. Por isso que é coerente observar outras cosmogonias que reconhecem seres não-humano como espécie que também se desenvolvem e exercem influência na realidade concreta.

Observa-se, por exemplo, os *yarori* – ancestrais animais – presentes na cultura do povo *Yanomami*3. Davi Kopenawa afirma que os *yarori* são os ancestrais animais que se transformaram no primeiro tempo, quando a floresta ainda era jovem. Todos esses seres da floresta possuem imagens, e são os *xamãs* que estabelecem conexões com os não-humanos e são capazes de enxergá-los (Kopenawa, Davi. Bruce, Albert. 2015).

2 “Os Baniwa vivem na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela, em aldeias localizadas às margens do Rio Içana e seus afluentes Cuiari, Aiairi e Cubate, além de comunidades no Alto Rio Negro/Guainía e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos (AM)”. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Baniwa. Acesso em: 30.05.23.

3 “Os Yanomami formam uma sociedade de caçadores-agricultores da floresta tropical do Norte da Amazônia cujo contato com a sociedade nacional é, na maior parte do seu território, relativamente recente. Seu território cobre, aproximadamente, 192.000 km², situados em ambos os lados da fronteira Brasil-Venezuela na região do interflúvio Orinoco - Amazonas (afluentes da margem direita do rio Branco e esquerda do rio Negro)”. Disponível em:

https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami#Localiza.C3.A7.C3.A3o\_e\_popula.C3.A7.C3.A3o. Acesso em: 30.05.23.

Os *xamãs* ensinam que os *yarori* possuem o poder de “curação” e/ou “estragamento”, e esses ensinamentos são transmitidos por meio de práticas socioeducativas que possuem significados próprios para a organização sociocultural e política dos *Yanomami* (Kopenawa, Davi. Bruce, Albert. 2015). Em outras palavras, nessa relação ocorrem trocas de experiências entre os humanos e não-humanos, caracterizando-se como processo de aprendizagem significativa.

Enfatiza-se que, dependendo da cultura que se aproxima e se relaciona, há a possibilidade de estabelecer conexões entre humanos e seres outros – sejam eles concretos e/ou abstratos - e isso resulta na produção de símbolos que orientam as relações sociais de maneira objetiva e subjetiva. Portanto, o verbo *desenvolver* deve ser compreendido para além de uma simples classe gramatical, mas como uma postura político-científica no tratamento do fenômeno da educação e suas múltiplas representações no mundo.

Para fechar o parêntese, percebe-se a necessidade de compreender o conceito de alteridade, interpretando-o como uma postura necessária diante da diversidade cultural, com o objetivo de superar ou minorar padrões culturais e educativos que flertam com o antropocentrismo e que reproduz, nas escolas e nas universidades, discursos e práticas pedagógicas etnocêntricas.

A segunda questão destacada na citação de Luciano (2006) é justamente o processo de produção dos mecanismos educativo-formativos que promovem mudanças no tecido social e cultural, impactando, de forma direta ou não, o indivíduo e a sociedade na qual o mesmo se objetiva. Doravante a tais processos que a vida se torna mais complexa em contextos sociais, políticos, culturais e históricos, que não são lineares, mas têm ritmos próprios em níveis diferenciados.

O entendimento dessa dinâmica é fundamental para aqueles que se dedicam a estudar a educação com/na cultura – ou cultura com/na educação -. Isso ocorre porque as sociedades periféricas, ditas ocidentais, foram inventadas a partir de um projeto civilizador hegemônico e universal, sob a égide de que os outros, todos aqueles que sofreram/sofrem com as violências impostas pelo “centro-mundo” euro-norte-americano, devem se submeter ao processo de “desenvolvimento” econômico, político e sociocultural, a fim de alcançar o mito moderno iluminista: superação da condição de bárbaro para a conquista da condição de civilizado.

Um dos problemas desse projeto civilizador, em específico para esta análise, é a produção e reprodução de uma “cultura” míope e estrábica em relação ao outro e aos seus modos próprios de educar. Não se enxerga com clareza o outro. O outro, que está distante do “centro-mundo”, é visto como um borrão embaraçado. O esforço de enxergá-lo a partir dos

mecanismos e tecnologias do “centro-mundo” tenderá ser minguado, porque os olhos “treinados” não estão alinhados corretamente, fazendo que os olhos apontem para direções diferentes do contexto que o outro está inserido. Isso justifica a negação da própria história do outro e a imposição da história do outro escrita pelas mãos do “centro-mundo” euro-norte- americano.

Talvez seja por esse motivo que Lévi-Strauss (1952, p. 3-4) afirmou que “a diversidade cultural raramente surgiu aos homens tal como ela é: um fenômeno resultante das relações diretas ou indiretas entre as sociedades. Sempre se viu nela, pelo contrário, uma espécie de monstruosidade ou de escândalo”. Como consequência disso, o conhecimento produzido nessa relação de poder dificilmente irá dissipar as anomalias epistemológicas que foram historicamente produzidas e que continuam sendo legitimadas e disseminadas nos centros universitários, reforçando uma formação acadêmica míope e estrábica em relação ao outro e sua cosmogonia.

Já a última questão em destaque refere-se ao fato de que os mecanismos educativo- formativos não são estáticos, pelo contrário, passam por mudanças graduais e incorporam um conjunto de princípios e valores específicos ao tempo-espaço social. Eles coexistem em uma rede complexa de relações com outros sistemas, tais como economia, política, família, religião, lei, entre outros.

De outra forma, a educação se insere como um campo que tende a acolher as referências e os arranjos temporais específicos e característicos daquela sociedade, como observado por Taukane (1999, p. 59), do povo *Kurâ-Bakairi*4:

“[...] a educação ocorre na vida cotidiana, a educação tradicional perpassa a vida inteira de uma pessoa, através de processos de interiorização e transmissão de valores de geração a geração. Educamos pela vida e para a vida”.

Taukane (1999) explica que os conhecimentos ancestrais, produzidos e ensinados de geração a geração, têm seus fundamentos enraizados no território, no chão, na terra onde a vida acontece. A ciência e a pedagogia indígena são empíricas, são experimentais e estão relacionadas ao complexo, buscando transcender o real concreto para refletir sobre o real

4 “Os Bakairi se autodenominam *Kurâ*, que quer dizer gente, ser humano. Eles se consideram os verdadeiros *Kurâ*, a humanidade por excelência, devendo os demais ser especificados. *Kurâ* expressa, no sentido restrito, "nós, os Bakairi", "o que é nosso". A Terra Indígena Bakairi, na sua quase totalidade, localiza-se no município de Paranatinga, à margem direita do rio Paranatinga ou Telles Pires, afluente do Tapajós. Uma parte dela situa-se no município de Planalto da Serra, à margem esquerda daquele rio. Nas suas vizinhanças encontram-se o morro do Urubu, do Daniel e parte da Serra Azul”. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Bakairi#Localiza.C3.A7.C3.A3o. Acesso em: 30.05.23.

abstrato, em um processo de retroalimentação constante. Quando se diz “educamos pela vida e para a vida”, significa que a vida é o palco das representações concretas e abstratas que são produzidas historicamente pelo conjunto de humanos e não-humanos, resultando em uma rede entrelaçada que abraça todos aqueles que coexistem e convivem no cotidiano.

Além disso, tem-se o significado étnico-político da educação e do conhecimento ancestral. Esse processo de formação também produz sujeitos conscientes de suas responsabilidades perante o povo. Desde cedo, aprender o cultivo da terra e a colheita, as técnicas de caça e pesca, as diversas expressões artísticas como a música, a pintura, o artesanato e outras, são mecanismos que conduzem o sujeito a se relacionar e defender o território, a fim de conservar as riquezas naturais e socioculturais que constituem a cosmogonia do povo *Kurâ-Bakairi*.

Para qualificar melhor a questão étnico-política, dialoga-se com Machado (2015, p. 153), do povo *Mbya Guarani*5, para compreender a concepção do direito ao território a partir da cosmogonia do seu povo:

“O homem Guarani foi criado por *Nhanderu tenonde* (nosso deus primeiro), para que admirasse a sua criação, a natureza e com ela estar umbilicalmente ligado, alimentando esse elo tão forte como a própria vida. Essa lógica da Filosofia Guarani é fundamentada pelo princípio do *mboraihú*; mesmo havendo um poder sobre as coisas, ele é relativizado, não havendo na língua Guarani uma expressão que se aproxime do sentindo de propriedade; o que há são orientações sobre a posse que tentam exprimir o sentido de propriedade, norteador da economia de reciprocidade do Direito Guarani [...]”.

Machado (2015) problematiza a questão do território a partir do Direito Guarani, estabelecendo um contraponto com o Direito Civil em relação a questão da propriedade privada. Para sociedade não-indígena, o Direito Civil concentra-se nas relações jurídicas entre pessoas e entidades privadas, estabelecendo as regras para as relações entre indivíduos, grupos e patrimônio. Em tese, objetiva-se a garantir e proteger os direitos, visando alcançar equilíbrio e justiça na relação entre os envolvidos.

5 “Os Mbya identificam seus “iguais”, no passado, pela lembrança do uso comum do mesmo tipo de *tambeao* (veste de algodão que os antigos teciam), de hábitos alimentares e expressões lingüísticas. Reconhecem-se coletivamente como *Ñandeva ekuéry* (“todos os que somos nós”). No Brasil encontram-se em aldeias situadas no interior e no litoral dos estados do sul – Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul – e em São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo em várias aldeias junto à Mata Atlântica. Também na região norte do país encontram-se famílias Mbya originárias de um mesmo grande grupo e que vieram ao Brasil após a Guerra do Paraguai. A população Mbya atual estaria em torno de 27.380 pessoas.” Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani\_Mbya. Acesso em: 30.05.23.

Na sociedade *Mbya Guarani*, o território não é compreendido como propriedade privada, uma vez que o solo não é uma *coisa* que possa ser mensurada e racionalizado para atender à especulação financeira de grupos e/ou de indivíduos. Pelo contrário, o território é visto como um ser vivo, que se relaciona com o sujeito Guarani. Nessa relação, o ser-território autoriza o Guarani a viver e trabalhar em seu domínio. Essa relação é estabelecida sob a égide do respeito, do cuidado, do usufruto consciente das riquezas naturais.

A produção de alimentos ocorre por temporadas, pois o solo cultivado precisa de períodos de descanso para recuperar sua condição anterior e, em outro momento, ser preparado novamente para o plantio. Essa abordagem difere significativamente da lógica do não-indígena, que estressa o território com práticas de usurpação, exploração e degradação contínua em larga escala.

Uma outra diferença entre os Direitos é a questão do poder. No Direito Civil, a relação é hierárquica e impositiva, enquanto no Direito Guarani, a relação é horizontal e recíproca, onde o sujeito Guarani tende a “[...] criar na voluntariedade a lei e a ordem [...]” (MALINOWSKI, 2003, *apud*, MACHADO, 2015, p. 154).

Vale observar mais de perto a palavra “voluntariedade” na breve citação de Malinowski, a fim de compreender seu sentido *strictu*. A relação horizontal e recíproca conduz o sujeito a se dedicar a uma ação concreta sem ser obrigado, ou seja, há uma motivação intrínseca para realizá-la. Essa motivação é resultado do processo de formação e dos modos próprios de educar, que levam as novas gerações – de maneira prática e quase “natural” – a entender seu lugar e seu papel na cosmogonia *Mbya Guarani*. Como Machado (2015, p. 154) destaca: “[...] é ensinado a todas as crianças, na perduração do *oguatá* (caminhada), na grande sala de aula que é a natureza, o princípio da retribuição que todo Guarani deve observar”.

O que salta aos olhos quando se compreende o que autores indígenas afirmam sobre culturas, educações e pedagogias – como elementos relacionados - é que a vida pode ser uma escola, e ela, por sua vez, não está apartada do cotidiano, que é o palco das representações e das objetivações. A relação estabelecida ocorre na concepção de uma escola sem muros, uma escola fluída, uma escola entrelaçada no sistema cultural dos povos originários. Em outras palavras, a educação é um fenômeno sociocultural que existe para além do conceito de escola, o qual é uma invenção da sociedade não-indígena.

Nesse sentido, afirma-se que a Antropologia é um modo de educação e que tanto a educação escolar quanto a não escolar podem ser potencializadas quando vivenciadas a partir das contribuições antropológicas. Isso se deve ao fato de que a Antropologia não se limita a

ser apenas uma disciplina acadêmica, mas também uma maneira de atribuir um sentido humanista às nossas experiências no mundo, conforme apontando por Rocha e Tosta (2013, p. 17-18), “[...] ela não é somente uma disciplina acadêmica, antes é uma forma de produzir um sentido humanista às nossas experiências no mundo da vida cotidiana [...]”.

Se Antropologia produz um sentido humanista em relação à vida cotidiana, então é salutar que a educação esteja conectada a ela, visto que a educação – também a escolar e não- escolar - costura o sujeito ao sistema sociocultural, acomodando-o e sincronizando-o a realidade e suas diversas representações simbólicas, com potencial de organizar a vida em sua complexidade.

Para entender melhor, a espécie humana encontra e se relaciona com a natureza que é dada, trabalhando com ela e sobre ela para adaptá-la. Dessa maneira, o humano inventa o mundo. Nesse processo de interação com a natureza, o indivíduo passa a ser não apenas um ser biológico, mas também um sujeito social, cultural, político e histórico. Nesse contexto, a educação é o modo de ensinar as técnicas de adaptação da natureza, e é por meio dessa intervenção que se dá a produção e o entrelaçamento com/no tecido cultural.

Eis o pressuposto axial, a Antropologia requer uma postura fluída e aberta à aprendizagem. Isso exige adotar uma atitude dialógica frente ao fenômeno de interesse a ser estudado e, sobretudo, com os sujeitos que estão se objetivando na realidade concreta e que se relacionam com o fenômeno identificado. O aprender-a-aprender desempenha um papel fundamental nesse processo.

O aprender-a-aprender é o processo de reeducação que reside no fato de que, quando o antropólogo se aproxima do contexto sociocultural de outro, permite-se a dilatar seus poros e deixar sua epiderme susceptível à absorção do devir-porvir da vida. Quando se traduzem esses processos do fazer antropológico para o campo da educação, é desejável entender que a escola

– ou outro espaço socioeducativo – é o lugar onde ocorrem as relações sociais. A partir das interações, os encontros e desencontros também fazem parte do processo de ensino- aprendizagem, seja por meio da mediação do professor ou através da relação mais fluída entre aqueles sujeitos que estão na base hierárquica da escola.

Conceber a Antropologia como Educação é o esforço desejável de equilibrar a teoria com a prática, num exercício constante de reflexões tanto sobre o eu-professor quanto sobre o significado político de sua prática pedagógica, alinhada à crítica do sistema educacional.

Assim, o professor que se apropria do fazer e do olhar antropológico se percebe inserido numa dinâmica complexa que vai além da sala de aula, com os seguintes aspectos: primeiro, ele se vê imerso no contexto sociocultural e político da escola e da comunidade,

onde ele conhece mais de perto os desafios do cotidiano que podem afetar o aluno diretamente. Segundo, esforça-se para emergir do contexto sociocultural e político a fim de identificar e analisar as dinâmicas da vida que deságuam no chão da escola. Por fim, inserir-se nas relações sociais de forma consciente, tendo clareza de seu papel político-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

Essa dinâmica tem o potencial de humanizar o professor e sua prática pedagógica, pois impõe a necessidade de repensar, reavaliar, reinterpretar, reinventar suas próprias concepções e representações de mundo. Em outras palavras, ela desloca e descentraliza a matriz que sustenta o eu-professor, iniciando um processo de desconstrução para reconstruir-se a partir da relação com o outro, com o diferente, em contexto outro.

Aqui o fazer pedagógico parte da cultura – tanto como teoria quanto como método - que possibilita enxergar com mais nitidez as nuances da vida em sua complexidade. Portanto, sugere-se que os indivíduos que se objetivam nos espaços socioeducativos constituem-se enquanto sujeitos históricos e políticos a partir das múltiplas interações permeadas por princípios de reciprocidade ou de disputa dentro de uma estrutura hierárquica de poder.

Com isso, espera-se que o professor compreenda a necessidade de se apropriar da Antropologia e traduzi-la para a Educação, com o objetivo de estabelecer uma melhor relação com a diversidade sociocultural e potencializar seu fazer pedagógico.

# INTERCULTURALIDADE COMO PROJETO POLÍTICO PORVIR

A fim de apresentar a interculturalidade como um projeto político porvir para os professores, é necessário problematizar a tendência de negação da diversidade cultural que ocorre em espaços socioeducativos, especialmente nas escolas. O objetivo é analisar a escola como uma instituição social estratégica que impacta a organização da sociedade. Dessa forma, vale compreendê-la como uma invenção moderna ocidental que carrega consigo os tratados sociais do passado-presente que regem a vida cotidiana.

A crítica à escola se torna o ponto de partida para compreender as potencialidades teórico-metodológicas da relação da Antropologia com/na Educação, a fim de refletir sobre o processo de construção da interculturalidade como projeto possível e desejável.

Para isso, parte-se do seguinte pressuposto: “a educação escolar diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores” (LUCIANO, 2006, p. 129). Dito de outro modo,

a educação escolar torna-se em um processo sistemático de socialização dos indivíduos singulares, a partir do ato intencional de ensinar as humanidades produzidas historicamente.

A reflexão de Luciano (2006) destaca algumas provocações em relação à escola: 1. Se a escola é um meio de transmissão e produção de conhecimento, ela é um projeto. Sendo assim, quais os fundamentos em sua origem? 2. Se a escola é uma instituição dos povos colonizadores, então ela é um projeto imposto para atender objetivos exógenos, o que resulta apartar-se da realidade concreta e abstrata? 3. É nesse apartar-se que ocorre a tendência de negar a diversidade cultural?

Essas três provocações são suficientes para situar o professor em relação ao papel da escola na sociedade, a partir da perspectiva antropológica. Partindo delas, entende-se que a educação escolar é mais um processo de formação humana, pois o humano nasce inacabado do ponto de vista social e cultural. O humano não nasce humano, humaniza-se no mundo e, dependendo da sociedade, no processo educativo escolar. Portanto, o fazer-se humano é um processo social, cultural, histórico e político.

No caso de sociedades que elegeram a escola como uma instituição social organizadora e formativa, os processos de humanização do humano não são arbitrários e nem naturais. Pelo contrário, por ser um projeto com objetivos e metodologias, trata-se de um processo direto, dirigido e intencional, que tende a seguir a lógica do sistema de poder. Nesse sentido, a escola, tal como se apresenta na vida ordinária, é um produto da modernidade registrado na história do mundo ocidental desde a revolução industrial do século XVIII e da consolidação do capitalismo com sistema-mundo vigente.

Dessa maneira, a escola é herdeira de “missões” civilizatória, conforme indicado por Candau (2012, p. 238): “[...] é encarregada de criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerando como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade [...]”. A escola, então, é a estratégia de produção, numa lógica industrial, da ideia de um cidadão padronizado e universal, independentemente de suas diferenças culturais. Isto é, ela possui limitações estruturais que impendem a apreciação e a contemplação da diversidade em sua complexidade.

Nessa perspectiva, a escola tende a não acessar a riqueza cultural do outro e nem se permite a mergulhar no contexto social em que está inserida. Como consequência, ela produz pedagogias de caráter monocultural, que invisibilizam, negam e silenciam qualquer representação cultural que se diferencia do padrão imposto historicamente.

Ela não é um espaço neutro, isolado do real concreto e abstrato, à margem dos conflitos sociais. Pelo contrário, é um palco de disputa pelo poder entre grupos antagônicos

que sustentam interesses alinhados à lógica capitalista e, portanto, tendem a se afastar dos interesses públicos, democráticos e plurais.

Esse caráter evidencia o motivo pelo qual a escola se mantém apartada da realidade concreta e abstrata, e, por isso, tende a negar a diversidade cultural. Esse *modus operandi* pode ser explicado e compreendido a partir dessa análise crítica – não romântica - sobre a escola e como ela tem sido utilizada pelo sistema de poder local, que está conectado ao sistema de poder global e impõe as regras civilizatórias em uma relação díspar, arrogante e subalterna. Por conseguinte, a escola reproduz conflitos com o potencial de perpetuar as desigualdades sociais6 por meio de suas pedagogias propedêutica a monocultura.

A contribuição dessa crítica ácida à escola e suas pedagogias possibilita romper frontalmente com os “achismos” presentes na sociedade e, principalmente, no imaginário e discurso dos professores, tais como: a crença de que a escola é redentora, de que o fazer pedagógico é um dom, entre outros. Geralmente, esses discursos estão moralmente encharcados por uma falácia meritocrática, individualista e neoliberal.

Ao combater tais “achismos”, torna-se possível perceber que, por exemplo, a dificuldade de leitura e escrita apresentada pelo aluno não é um problema centrado nele, mas sim uma questão que faz parte da realidade social, econômica e política de uma sociedade capitalista, onde ele existe como oprimido. A Antropologia com/na Educação tem o potencial de identificar o fenômeno e interpretá-lo no complexo e em toda sua complexidade.

É com essa postura crítica e sensível à dinamicidade da vida que o professor entende que a educação escolar possui suas limitações estruturais, mas também pode ser transformada pelas culturas, de forma a se comprometer com a construção de relações mais afetivas, visando uma sociedade mais digna, justa e equitativa. Nesse contexto, a igualdade não se opõe à diferença, mas torna-se um instrumento político para enfrentar a desigualdade e a padronização cultural no espaço escolar. Portanto, ocupar a escola a partir das culturas é um ato de rebeldia pedagógica que busca “[...] desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes [...]” (CANDAU, 2012, p. 239).

A partir dessa ocupação rebelde, emerge a questão da interculturalidade como projeto político porvir. Tendo em vista que a escola está imersa em realidades marcadas pela mundialização monocultural, atravessada por imposições e violências de um sistema global que desestrutura e despolitiza a diversidade e a diferença, em detrimento da lógica sistema- mundo extrínseca a ela.

6 Salienta-se que essa crítica deve ser entendida com uma certa cautela, pois a escola é uma das instituições sociais que tem o potencial de reproduzir e de manter os espectros fabricados historicamente na sociedade.

De forma dialética, ao mesmo tempo em que ocorrem tais imposições, também surgem processos de resistências que são insurgentes, nos quais a diversidade, a diferença e a igualdade se tornam questões políticas e pedagógicas para o enfrentamento do sistema imposto. Nessa perspectiva, Arias (2010, p. 239) localiza a interculturalidade como:

“[…] una propuesta social, política y civilizatoria que ha surgido como resultado del acumulado de las luchas sociales e históricas que han llevado adelante, especialmente, las nacionalidades indias y los pueblos negros como respuesta al proceso de colonialidad del poder, ejercido por un Estado, por una sociedad, por una civilización discriminadora y excluyente, que ha pretendido históricamente su homogeneización, su subalternización y su dominación”.

Partindo dessa concepção, deve-se destacar algumas questões relevantes a fim de refletir sobre o projeto proposto: a interculturalidade. Primeiramente, o marco inicial é o reconhecimento objetivo da colonialidade do poder exercido pelo Estado. A colonialidade do poder é um dos espectros produzidos a partir das invasões do território *Abya Yala* (erroneamente registrado como América) a partir de 1492. Essa data representa o início da invasão, da exploração e da usurpação dos territórios indígenas, das suas culturas e da biodiversidade.

Com o passar do tempo, e com o sangue derramado dos indígenas e dos negros em situação de escravidão, tem-se a implantação e consolidação da Matriz Colonial-Imperial, que inventou o padrão civilizatório eurocêntrico que discriminou e excluiu violentamente os não- europeus. Como consequência dessa Matriz, surge a colonialidade do poder7 que afeta, direta e intencionalmente, a economia, a política, a cultura, a história e, sobretudo, o devir em sociedade.

Segundo, como base na história, a interculturalidade deve ser compreendida como uma proposta social, política e civilizatória outra, um contraponto, pensada de baixo para cima. Isto é, a força motriz e criadora do seu significado reside na luta histórica e política daqueles que sofreram e continuam enfrentando, no cotidiano, a violência estrutural

7 Para aqueles que desejam estudar e se aprofundar sobre as colonialidades, sugerimos as seguintes referências introdutórias: FURTADO, Lucas Antunes. Espinhos no Pé: o movimento indígena Munduruku e sua relação com a educação escolar na TI Kwatá-Laranjal/Am. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022. CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. Por que você ainda fica falando sobre isso? Um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. MOTA NETO, João Colares. Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. DIAS, Alder; ABREU, Waldir Ferreira de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set. 2019.

perpetrada pelo Estado, que é um produto do sistema-mundo capitalista. São as organizações políticas das chamadas “minorias sociais” (negros, quilombolas, mulheres, indígenas, LGBTQIA+, entre outras) que estão refletindo, de forma crítica, sobre a necessidade de reconfigurar as instituições do Estado e suas funções sociais em prol da vida e sua diversidade.

Por último, nas entrelinhas da reflexão de Arias, deve-se considerar que se o Estado estabelecido tende a homogeneizar para dominar o outro por meio de suas intervenções concretas, isso significa que o outro é plural. Caso contrário, não haveria a necessidade de branqueamento dos corpos e das mentes. Em outras palavras, o território *Abya Yala* já era habitado por diversos povos originários, eles já conviviam com as diferenças.

Os europeus e os africanos foram vistos pelos indígenas como mais uma forma de existência possível dentro de sua complexidade. A realidade social foi e continua sendo profundamente marcada pela diversidade e pela diferença. No entanto, isso não significa necessariamente que essa sociedade seja intercultural.

A constatação de que a vida é uma realidade marcada pela diversidade só tem sentido concreto para entende-la numa perspectiva pluricultural. A pluriculturalidade é um fato inegável. A vida é atravessada pela diversidade cultural e suas complexidades.

A questão levantada pelo autor, como base em um olhar antropológico, é que não é suficiente apenas constatar a condição pluricultural da sociedade, mas sim problematizar como as relações humanas são estabelecidas em campos de disputa pelo poder na realidade concreta. Visando romper com as estruturas que excluem e marginalizam o outro, a fim de lutar e criar condições objetivas de vida digna, desejável e possível para todos.

Nesse sentido, a interculturalidade é compreendida como um chamado para a convivência na diversidade e na diferença. Conviver para além da simples coexistência de culturas. Isso implica em afirmar que a convivência deve ser experienciada a partir de relações próximas, afetivas, responsáveis e dialógicas, sustentadas pela alteridade entre os humanos e suas distintas visões de mundo.

Por esse motivo, a interculturalidade é concebida como um projeto político porvir. É um projeto utópico de sociedade, uma meta possível a ser alcançada e um horizonte desejável, “[...] debe ser constuida, lo que implica verla como resultado de prácticas y acciones sociales conscientes y concretas que son impulsadas por sujetos social, política e historicamente situados” (ARIAS, 2010, p. 247).

A interculturalidade está em constante construção e pode ser localizada como expressão das lutas travadas na sociedade. Todo esforço de resistir e lutar contra a opressão

traz consigo a interculturalidade como um projeto político porvir. Esse projeto se objetiva enfrentar a estrutura que impõe, mantém e reproduz condições de dominação de um grupo sobre outro, perpetuando situações de miséria, racismo, exclusão e discriminação. Tais situações são originadas de um sistema-mundo que domina, controla e uniformiza os corpos, as mentes e o devir em sociedade.

Nesse momento, é possível localizar a educação escolar como um espaço propício para a criação de pedagogias que possibilitam a crítica à desigualdade social e à uniformização dos corpos e das mentes. Nessas abordagens pedagógicas, a igualdade, a diferença e a diversidade cultural devem ser compreendidas como pilares das relações de ensino-aprendizagem que transcendem as quatro paredes da sala de aula. A vida é uma escola, e é por isso que ela se faz presente na sala de aula.

A pedagogia e a interculturalidade se tornam formas de convivência tanto no plano concreto quanto no abstrato, permitindo uma compreensão da escola atravessada pela vida e suas complexidades. Assim, propõe-se um esforço intelectual e político de reinventar a educação escolar por meio de um diálogo sensível com a Antropologia.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale destacar de forma direta o que pode ser aprendido com a confluência da Antropologia com/na Educação, a fim de apontar caminhos pedagógicos possíveis e desejáveis. Isso possibilita confrontar uma educação propedêutica a monocultura imposta na sociedade, buscando criar condições objetivas para refletir sobre a interculturalidade como projeto político porvir.

A educação é parte constitutiva do sistema cultural de um povo. A cultura é o sistema e a educação é o processo que costura o sujeito nela. É na educação que o humano se torna humano no processo de socialização com o outro. A educação não está apartada da vida ou da cultura, uma vez que é um fenômeno dinâmico e transformador. É por isso que a relação quase simbiótica da Antropologia com a Educação deve ser levada em consideração.

Dessa forma, a educação escolar tem a capacidade de se deixar encharcar pela diversidade e dos modos próprios de educações presentes nas culturas, superando a visão etnocêntrica persistente que exclui e discrimina o outro devido às sua diferença.

A presença da Antropologia com/na Educação é fundamental para promover relações sociais mais justas, respeitosas e inclusivas. Reconhecendo que a igualdade e a diferença não são contraditórias, mas sim meios de combater as desigualdades sociais e qualquer forma de

padronização do outro. Dessa forma, torna-se possível projetar e experimentar uma educação escolar intercultural.

# REFERÊNCIAS

ARIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar: una antropología comprometida con la vida**. Quito-Equador: Abya-Yala, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Campinas: Revista Educação e Sociedade, v. 33, n° 118, p. 235-250, 2012.

KOPENAWA, Davi. BRUCE, Albert. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. 1° Ed. São Paulo: Campanha das Letras, 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História**. UNESCO, 1952.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: SECADI; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACHADO, Almires Martins. **Exá raú mboguatá guassú mohekauka yvy marãe: de sonhos ao Oguatá Guassú em busca da (s) terras (s) isenta de mal**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós- Graduação em Antropologia, Belém, 2015.

ROCHA, Gilmar. TOSTA, Sandra P. **Antropologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TAUKANE, Darlene. **A história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi**. Cuiabá: EDUFMT, 1999