

## POLÍTICA EDUCACIONAL NOS ANOS DE 1990 E MINORIAS ÉTNICAS: O PROJETO DA DIVERSIDADE

### EDUCATIONAL POLICIES IN THE 1990S AND ETHNIC MINORITIES: THE DIVERSITY PROJECT

Rosangela Celia Faustino<sup>1</sup>  
Elma Júlia Gonçalves de Carvalho<sup>2</sup>

#### RESUMO:

Discute-se neste texto a política educacional de inclusão das minorias étnicas consolidada a partir da década de 1990. Considerando-se a influência das organizações internacionais na formulação, divulgação e implantação dessa política, dá-se ênfase às ações emergenciais e focalizadas na necessidade de reconhecimento e valorização da diversidade no atual período histórico, quando se almeja a amenização da pobreza e a construção da tolerância para a resolução pacífica dos conflitos sociais. A finalidade do texto é evidenciar a necessidade de se ter cautela em relação ao caráter restritivo e hegemônico dessa política e de seus projetos.

**Palavras-chave:** Política educacional. Inclusão. Minorias étnicas.

#### ABSTRACT:

The educational policy of inclusion of ethnic minorities is discussed. Inclusion was consolidated during the 1990s due to the influence of international organizations in its formulation, spreading and establishment. Focalized emergency activities that underscore the need of acknowledgement and valorization of diversity are pinpointed for current historical period and the attenuation of poverty and the construction of tolerant attitudes for the peaceful solution of social conflicts are aimed at. Current research evidences the need of cautiousness with regard to the restrictive and hegemonic character of this policy and its projects.

**Keywords:** educational policy; inclusion; ethnic minorities.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UFSC-SC. Professora na Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (CCH-UEM) e do Observatório da Educação Escolar Indígena (CAPES/INEP) – UEM/PR.

<sup>2</sup> Pedagoga. Professora da Universidade Estadual de Maringá, atuando na Graduação e Pós-Graduação. Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba com Estágio na Universidade do Minho (Braga/Portugal - 2004). Coordenadora-Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE). Membro associada da ANPAE.

## INTRODUÇÃO

Nas três últimas décadas, o capitalismo mundial entrou em um novo período de crise, identificada, sobretudo, com o esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista e da administração keynesiana, bem como com o do Estado de bem-estar social. A nova crise marcou o fim da *era de ouro* do capital e o declínio do chamado socialismo real, criando condições para que o projeto do neoliberalismo se afirmasse como dominante.

Para retomar o crescimento econômico e recuperar a governança (capacidade financeira e administrativa para executar decisões) e a governabilidade (condição para o exercício da autoridade política), os países recorreram às reformas propugnadas pela ideologia neoliberal sob a alegação de que assim se consolidaria a democracia. As reformas caracterizaram-se pelos seguintes aspectos: privatização, consolidada na transferência de patrimônio e ativos públicos produzidos pelo Estado para empresas privadas; desregulamentação e liberalização das economias; elevação das taxas de juros com rebaixamento de impostos sobre rendimentos altos; flexibilização dos mercados; criação de maciças taxas de desemprego; desregulação das legislações e flexibilização das relações trabalhistas, com perda de benefícios e de proteção ao trabalho; rebaixamento de salários; enfraquecimento das organizações sindicais e diminuição das responsabilidades do Estado em relação às questões sociais.

O projeto neoliberal foi marcado pela defesa de políticas anti-intervencionistas, cuja base foi a crença de que o livre mercado regula as atividades econômicas ajustando as demandas sociais. Essa política teve por princípio a redução do gasto estatal, o que implicou a limitação do investimento público na área social, a exemplo da saúde, da educação e da assistência

social, e o redirecionamento dos recursos públicos para o setor privado, por meio do aumento das parcerias público-privadas. Ideologicamente, configurou-se uma nova regulação econômica, cujo resultado foi a destruição dos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores em suas lutas e o aprofundamento das injustiças sociais, já que o Estado foi deixando segmentos crescentes da população expostos ao empobrecimento.

O neoliberalismo mobilizou a instalação do clube das economias centrais proposto pelos Estados Unidos e no qual foram incluídos a França, o Japão, o Reino Unido e a Alemanha, em 1973 (G5). Em 1977, o grupo foi ampliado (G7) com o Canadá e a Itália e, em 1991, com a Rússia (G8). As decisões anuais tomadas pelo clube foram acatadas como orientações pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial, no encaminhamento da economia internacional e na definição de políticas públicas a serem adotadas pelos países mais vulneráveis, uma vez que o desemprego, a pobreza e a exclusão passaram a ser tratados como ônus que recaí sobre alguns para que haja crescimento econômico. Harvey (2004, p. 130) destaca que, nesse contexto, "O FMI e o Banco Mundial mudaram quase que da noite para o dia seus parâmetros de política, e em poucos anos a doutrina neoliberal fizera uma curta e vitoriosa marcha por sobre as instituições e passara a dominar a política [...]". Segundo Batista (2001, p. 16),

passou-se a admitir abertamente e sem nuances a tese da falência do Estado, visto como incapaz de formular política macroeconômica, e a conveniência de se transferir essa grave responsabilidade a organismos internacionais, tidos por definição como agentes independentes e desinteressados aos quais tínhamos o direito de recorrer como sócios.

Comandadas pelos organismos internacionais, as ações das economias centrais, con-

cebidas como *reforma estrutural*, resultaram em um conjunto de medidas econômicas, políticas e institucionais, planejadas para operar em longo prazo e promover mudanças profundas na sociedade.

Tomando por referência esse contexto, estabelecemos como objetivo neste texto discutir o projeto de inclusão das minorias étnicas, à luz da ênfase nas políticas emergenciais e focalizadas no reconhecimento e na valorização da diversidade.

### **1. A POLÍTICA EDUCACIONAL SOB A INFLUÊNCIA DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS**

No decorrer dos anos de 1990, as políticas de ajuste estrutural, sob o argumento de sua necessidade no combate à crise econômica, foram impostas a todos os países de economia periférica. Estes se viram forçados a “voltar sua produção para as exportações e adotar cortes nos seus orçamentos, medidas estas que afetaram principalmente as áreas sociais, nutrição, saúde, educação e bem-estar da população” (SIQUEIRA, 2001, p. 13).

Por um lado, tendo como meta a continuidade da expropriação para a acumulação, o Estado se fortaleceu, exercendo um papel fundamental na privatização, na manipulação de sistemas de crédito, na promoção de corporações, na repressão às lutas sociais, no aniquilamento dos sindicatos e no incentivo ou na cooptação de organizações não governamentais; por outro, a retórica neoliberal propagou o enxugamento e a diminuição da atuação estatal, especialmente no que diz respeito aos serviços sociais.

O corte dos gastos públicos do Estado com o bem estar social ocorreu juntamente com o redirecionamento desses recursos, para a classe dominante, na forma de impostos regressivos, isenções para multinacionais ou esquemas de empréstimos para salvar bancos

privados. Isso foi denominado por Siqueira (2000) como medidas para ajudar a ampliar os benefícios dos ricos.

Para o pobre, a necessidade declarada é a de prover micro-créditos e redes de serviços básicos mínimos, enquanto que, para os ricos, continuam assegurados a circulação livre e a alta remuneração para o capital financeiro, as isenções de impostos, os esquemas de impostos regressivos, a oferta de terrenos para a instalação de indústrias e grandes conglomerados comerciais, a evasão em paraísos fiscais ou através do uso de truques contábeis, como o comércio intra-firmas (SIQUEIRA, 2000, p. 13).

O Estado neoliberal beneficiou as grandes corporações, já que aumentou a concentração da riqueza e o poder da classe dominante, por meio do abatimento em impostos para as grandes corporações financeiras (MACEDO; BARTOLOME, 2000, p. 110), do resgate de empresas e instituições financeiras, de forma a evitar seu fracasso, do aumento das parcerias, juntamente com o aumento da destinação dos recursos públicos para o setor privado, da formulação de nova legislação e da implantação de novas estruturas regulatórias. Ao mesmo tempo, promoveu o combate às conquistas sociais dos trabalhadores.

Na análise de Siqueira (2000), como decorrência dessa política, os países periféricos ficaram sem possibilidades reais de desenvolver tecnologia avançada ou de pensar em desenvolver ciência, produtos, rendas e pensar próprios, relacionados com seu ambiente social, cultural, geográfico, religioso, étnico e político. Os cortes adicionais e as medidas de severidade fiscal e administrativas impostas a esses países resultam em concessões mínimas aos desfavorecidos, a exemplo da educação básica para todos, com o intuito de evitar o crescimento populacional e a insubordinação social.

No campo educacional, a política dos anos de 1990, formulada sob a influência dos

centros do poder internacional e apoiada no consenso local, colocou a escola sob a lógica do mercado. Com efeito, buscou-se articular as questões educacionais aos objetivos econômicos, associando educação com desenvolvimento econômico e empregabilidade, bem como transferir técnicas de gestão e de organização empresarial para a escola<sup>3</sup>, com o argumento de melhorar a eficiência e a eficácia dos serviços prestados.

As reformas promovidas desde então, com base nos acordos e recomendações internacionais<sup>4</sup>, foram marcadas por: aumento no número de matrículas nas escolas, adoção de programas de correção de fluxo, programas de inclusão, de atenção à diversidade, de formação continuada dos professores e de educação a distância; modificações curriculares de amplo alcance; avaliação institucional; novos mecanismos de financiamento e mudanças na forma da gestão educacional. Envolveu o compartilhamento de responsabilidades, a promoção de parcerias, a participação crescente do trabalho voluntário, do grupo familiar e da comunidade local, o estímulo à competição, a premiação de resultados, dentre outros aspectos.

Esse conjunto de medidas teve como objetivo adequar a educação às novas exigências do capital globalizado, formando recursos humanos que atendessem às mudanças no processo produtivo e à necessidade de construir sociedades democráticas mais sólidas e estáveis. O currículo, a formação dos professores e a elaboração de materiais didáticos específicos

para cada realidade escolar têm sido os elementos mais destacados nas novas orientações políticas. Assim, são os alvos principais da reforma educacional, já que se apresentam como a garantia de que os conteúdos e as práticas desenvolvidos na escola favorecerão a articulação entre escolarização, emprego, consumo, produtividade e comércio. Por outro lado, na busca pela cultura da paz, tornou-se imprescindível promover o consenso, o controle dos conflitos e a coesão social por meio da ação educativa, conforme expressam os documentos e as orientações das organizações internacionais. Conforme Úrzua e Puelles (1996, p. 134),

[...] a frequência à escola contribui para que os jovens desenvolvam uma cultura cívica democrática que, ainda que seja crítica ao sistema social e político, não tem uma visão catastrófica do futuro; sejam tolerantes, concedam importância à igualdade e rejeitem as formas autoritárias para resolução de conflitos.

Assim, a educação assumiu a função de harmonizadora dos efeitos desumanos do mercado, devendo atuar no alívio da pobreza, na diminuição ou no nivelamento das desigualdades sociais “naturalmente” produzidas pelo sistema. O estudo de Leher (1998) mostra que uma alteração significativa foi operada por esta ideologia do capitalismo atual: diferentemente de sua antecessora – a do desenvolvimentismo – a ideologia neoliberal não usa a promessa messiânica de *superação* da pobreza; a retórica dos centros do poder internacional foi canalizada para o *alívio* da pobreza, o que expressa uma naturalização da exclusão social.

Na situação atual [...] os chamados pobres não constituem um *exército industrial de reserva* marginalizados temporariamente. Tendo em vista o desemprego estrutural, são excluídos mesmo: a exclusão é estrutural. A educação é chamada a operar ideologicamente contradições para as quais

<sup>3</sup> Nessa nova lógica, melhorar a educação é sinônimo de melhoria dos “resultados” escolares, ou seja, fica estabelecida uma relação direta entre formação e empregabilidade. No novo modelo da gestão, a escola deve se tornar uma empresa, o diretor, um gerente, os professores, prestadores de serviço e os alunos, clientes. Os resultados escolares são os “produtos” gerados para justificar o investimento feito.

<sup>4</sup> As reformas da educação adquiriu centralidade nos discursos dos governos. “Documentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, de mercados regionais, como o MERCOSUL e a União Européia, ou os de governos nacionais, são unânimes em assegurar a centralidade da educação” (MORAES, 2001, p. 9).

o capital (por meio de seus porta-vozes) não tem alternativas a oferecer (LEHER, 1998, p. 51, grifos do autor).

Portanto, dentre os motivos que levaram a educação a ser reformada, têm-se os de solucionar pacificamente os conflitos e aliviar a pobreza. Apple (2001) afirma que os neoliberais adaptam muito bem o discurso sobre a crise econômica à sociedade, caso em que as escolas ocupam o centro do palco: são apresentadas, ao mesmo tempo, como instituições culpadas pelos problemas econômicos e como instituições que podem resolver quase tudo o que está errado.

A reforma educacional, ocorrida a partir dos anos de 1990, interferiu sobremaneira nos campos da gestão e da organização escolar. Oriundas das lutas dos educadores nos anos de 1980, as propostas coletivas, cooptadas, resignificadas e dispersadas, chegaram às escolas como modelos prontos, apesar da retórica “persuasiva” de que não eram definitivas e sim orientações, e, portanto, estariam em constante (re)elaboração ou construção. Essas propostas, com uma forte dose de imediatismo, apropriação de ideias, simplificações, receitas prontas e palavras de impacto, legitimam as decisões tomadas pelo Estado, ao mesmo tempo em que submetem a escola a novas formas de controle e regulação.

Ao assumir a direção internacional dos projetos de educação para os países periféricos, o Banco Mundial se apropriou da bandeira de educação básica para todos, ao mesmo tempo em que advogou a transferência de recursos públicos para as instituições privadas, revitalizando a ideia do pensador liberal, Milton Friedman<sup>5</sup>, de que a família, e não o Estado,

deve arcar com a maior parte dos custos educacionais. Na concepção do Banco, a educação pública deve formar os pobres minimamente instruídos para a “estabilidade e fruição da troca” (FRIEDMAN, 1988, p. 85).

Nessa mesma perspectiva, *A Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, proclamada na Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada por quatro agências internacionais, dentre as quais o Banco Mundial, e ocorrida em março de 1990 na Tailândia, contém a proposta de se instituir uma política educacional que privilegie a “contribuição” e o “voluntarismo” na educação dos pobres. “Para que as necessidades básicas de aprendizado para todos sejam satisfeitas, mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos públicos, privados ou voluntários” (UNESCO, 1990, Art. 9, p. 6).

Ao apresentar estratégias para se avançar na obtenção de uma maior equidade, dentre as quais a de discriminar positivamente os grupos vulneráveis para supostamente aliviar a pobreza e promover a coesão social, as organizações internacionais adquiriram maior credibilidade na luta contra a pobreza e no combate às desigualdades de oportunidades educativas, especialmente na educação básica. Entendida como uma estratégia de correção das imperfeições do sistema, esta luta, segundo Bonal (2002), foi incorporada à agenda do Banco sem a necessidade de este alterar substancialmente sua lógica de atuação.

Dentro de uma lógica de gestão do risco, o Banco Mundial impulsiona políticas de atenção específica aos grupos sociais mais prejudicados pelas novas políticas [...] as estratégias de luta contra a pobreza não supõem necessariamente uma política sócio-econômica redistributiva. Uma política de atenção às necessidades básicas dos setores mais pobres pode levar-se a cabo

<sup>5</sup> Originário de uma família pobre de imigrantes russos e conseguindo estudar com o auxílio de bolsa de estudos, Friedman tornou-se um importante ideólogo do neoliberalismo, recebendo o Prêmio Nobel de Economia em 1976. Ele escreveu *Capitalismo e liberdade* (1962) e mostrou como deve ser o acesso à educação e à instrução em uma sociedade livre. Para ele, o Estado não pode ser responsável pela oferta de todos os

níveis de ensino, bastando um mínimo de educação geral aos cidadãos da sociedade do livre mercado.

sem necessidade de situar a redistribuição econômica [...] (BONAL, 2002, p. 26).

Assim, no contexto de redução do gasto estatal, a estratégia adotada tem sido a de atribuir à política a função de compensar parcialmente – ou muito limitadamente – as desigualdades sociais crescentes. As políticas universalistas de acesso aos bens públicos e de redistribuição de renda são substituídas por políticas de “gestão estratégica da pobreza” (IVO, 2009), apoiadas nos princípios da equidade, do reconhecimento e da valorização da diversidade, da inclusão e da justiça social. Nessas políticas, o dever do Estado para com todos se converte em dever para com os diferentes segmentos, numa “diferenciação interna entre os ‘aptos e inaptos’ a serem beneficiados” (IVO, 2001, p. 66).

Nesses termos, a focalização, como princípio orientador das políticas sociais, delimita quem tem direito aos serviços públicos e, ao mesmo tempo, gera uma “reconversão perversa de benefícios-obrigações em privilégios” (IVO, 2001, p. 68). “Ademais, desloca-se o centro da política de uma dimensão da redistribuição da riqueza para o tratamento compensatório dos seus efeitos (a miséria)” (IVO, 2001, p. 49).

Essa política de enfrentamento da pobreza, conduzida por meio de programas emergenciais voltados para a situação de carência e vulnerabilidade social de segmentos específicos, emana dos centros do poder internacional, sendo apropriada pela classe dominante brasileira segundo seus interesses. No campo educacional, caracteriza-se por uma ampla estratégia de inserção de *voluntários na educação* e da *comunidade na escola*, dando a ideia de que a participação social está orientada para o assistencialismo ou para a solidariedade, em sua forma primária (IVO, 2001)<sup>6</sup>.

Além do caráter restrito da política social, com a desmobilização do movimento

social organizado, de esquerda, com base em reivindicações coletivas – “que historicamente tiveram o poder de transformar as políticas e práticas sociais educacionais” (APPLE, 2003, p. 1033) – o Estado vem se fortalecendo como instrumento estratégico para direcionar as políticas públicas, no sentido de realocar investimentos em setores econômicos que beneficiam o crescimento do capital. Na educação, sua incumbência principal tem sido controlar e direcionar as políticas segundo as prescrições internacionais e realizar paliativos à pobreza, por meio de auxílios, vales, bolsas, cotas<sup>7</sup> e projetos de inclusão social.

Ainda, segundo as orientações internacionais, quem quiser boa educação deve pagar por ela. Os pobres poderão ter acesso aos mais elevados níveis de educação por meio de financiamentos específicos que atenderão a algumas demandas dos “setores” considerados estratégicos: meninas pobres (para casarem mais tarde e terem menos filhos), indígenas (para controlar os conflitos étnicos e “compartilhar” as riquezas naturais de suas terras), população rural (para desmobilizar o movimento social do campo, conter o inchaço das cidades e colaborar para a diminuição dos processos migratórios internacionais). Porém, mesmo no caso desses “setores mais vulneráveis”, a política não beneficiará a todos, uma vez que, no projeto neoliberal, o enfoque é no indivíduo ou em pequenos “grupos de risco”.

Embora diversos estudos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003; MORAES, 1998, 2001, 2004; SIQUEIRA, 2001; BONAL, 2002; DUARTE, 2000; 2003; SILVA JUNIOR, 2002; PERONI, 2003; CARVALHO, 2009) con-

<sup>6</sup> Ver, por exemplo, o projeto *Amigos da Escola*, criado nos anos de 1990 pela iniciativa privada com a anuência do MEC.

<sup>7</sup> A política das cotas chegou tardiamente ao Brasil, no pacote das reformas neoliberais. Tem sido objeto de grandes embates da atualidade entre intelectuais representantes e defensores dos interesses dos grupos discriminados, neoliberais e neoconservadores. A esse respeito, ver uma análise feita pelo professor de antropologia da UNB, José Jorge de Carvalho, no texto “Bases para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil”, publicado na *Série Antropológica* n° 355/2004.

frontem o ideário liberal que se pretende hegemônico na educação, o que é colocado em evidência<sup>8</sup> – pelos imensos recursos investidos – são os discursos dos reformadores, divulgadores das novas pedagogias, os quais reiteram as “habilidades e competências”, o “aprender a aprender”, a “sociedade do conhecimento”, a “inclusão digital”, a “educação para todos”, a “educação ao longo da vida” e tantas outras palavras chave do *marketing neoliberal*, cuja utilização na educação obedece ao intuito de tratar questões sociais como problemas técnico-administrativos a serem resolvidos por meio de modelos gerenciais. “Afirmando-se como um discurso particularmente permeável aos problemas sociais, esta ideologia tende, paradoxalmente, a preservar o campo educativo de qualquer questionamento social ou político.” (CORREIA, 1999, p. 100).

A educação é isolada do contexto histórico, das relações sociais permeadas por interesses de classes antagônicas; fica reduzida ao interior da escola, mas sujeita a projetos destinados a resolver os inúmeros “desafios” de “um mundo globalizado”, “complexo, multicultural” e em “transformação”. Omite-se que “a realidade da escola nos dias de hoje, a política do conhecimento que a envolve, a matriz cognitiva que se põe em jogo a serviço do mercado não podem abdicar de uma teoria e de uma crítica que se apreendam em suas determinações concretas” (MORAES, 2001, p. 19).

Sem mencionar o contexto histórico e econômico em que as políticas educacionais são formuladas, escondem-se os objetivos, a origem e as matrizes teóricas que as fundamentam bem como as estratégias utilizadas na imposição/apropriação de projetos consensuais e os interesses aos quais atende, propiciando

manipulações e usos retóricos de termos da moda e slogans.

## 2. O PROJETO PARA AS MINORIAS ÉTNICAS NOS ANOS DE 1990: A DIVERSIDADE CONSENTIDA

*Estão preparando os povos indígenas para uma autonomia induzida e vertical devido ao custo elevado que representam para o Estado.*

(Sanchez Lino, 2001)

*O Banco Mundial e seus aliados querem transferir aos pobres a responsabilidade de serem capazes de sobreviver com pequenas quantias de recursos e reduzido apoio governamental e serviços.*

(Ângela Siqueira, 2000)

Em face da extrema pobreza criada nos países periféricos, principalmente nos da América Latina<sup>9</sup>, e da possibilidade de surgirem protestos sociais causados por essa mesma realidade, os centros internacionais de poder<sup>10</sup> têm

<sup>9</sup> Conforme a *Agenda de Desenvolvimento Social para o Século 21* do Banco Mundial, “o número absoluto de pessoas pobres aumentou 11 milhões em 19 países da América Latina e Caribe entre 1990 e 1999 e totalizou 211 milhões de pessoas em 2000 [...] Nas regiões habitadas por povos indígenas e populações afro-descendentes encontram-se taxas significativamente mais altas de pobreza extrema.” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 12). Para Fleury (1999), a América Latina caracteriza-se por ser a região do mundo a apresentar o maior nível de desigualdade na distribuição da renda, demonstrando que a desigualdade não se identifica somente como subproduto do desenvolvimento já que uma região menos desenvolvida como a África, apresenta um nível menor de desigualdade e a economia dos EUA, o país mais poderoso do mundo, registra níveis de desigualdade nunca vistos nas demais economias mais desenvolvidas. Segundo a autora, na América Latina, uma das economias mais desenvolvidas como o Brasil, registra o maior nível de desigualdade da região e um dos piores do mundo.

<sup>10</sup> Neste texto, o foco da análise é a ação do Banco Mundial, “em razão do peso dessa instituição de financiamento dos programas de desenvolvimento educativo [...], feito que lhe outorga um poder hegemônico para a imposição de uma determinada ideologia e para condicionar a orientação da política educativa internacional” (BONAL, 2002, p. 12), nos anos de 1990, mas observamos também o papel fundamental que os demais organismos têm exercido junto aos países do Terceiro Mundo nesta área. De “1990 a 1996, a ONU e seus organismos promoveram doze conferências mundiais abrangendo questões que se tornaram de maior impacto no plano dos problemas sociais, buscando construir uma base conceitual para a cooperação para o desenvolvimento, dando ênfase à dimensão humana

<sup>8</sup> A Revista *Nova Escola*, criada em 1986, com expressiva tiragem subsidiada pelo governo federal em convênio entre a empresa Victor Civita e o MEC, foi distribuída entre escolas e professores por um longo período. Nela foram divulgados largamente nomes e idéias dos “novos pensadores” da educação, como Edgar Morin, Philippe Perrenoud, César Coll e outros.

elaborado projetos para os chamados grupos vulneráveis. Os índios, considerados “os mais pobres entre os pobres” (TORRENTE, 1997; HOPENHAYN, 2003; DAVIES, 2004) e por ocuparem, em muitos casos, regiões estratégicas de interesse do capital internacional – que deseja continuar “compartilhando” os recursos naturais no mundo –, tornaram-se um foco importante dessa atenção.

Álamo (2004) afirma que o fator etnicidade/identidade tem ocupado lugar importante no debate, em razão das mobilizações de grupos indígenas e indigenistas, caracterizadas por marchas massivas, ocupações de terras estatais ou privadas e inclusive destruição de bens de corporações multinacionais. Na opinião do autor, considerando-se as expectativas de expansão do capital, a América Latina apresenta-se como uma região promissora, com progressos destacados, mas com numerosos motivos de preocupação, muitas reformas pendentes e uma democracia que não satisfaz aos cidadãos afetados pela progressão da desigualdade e pela agitação social constante.

Um amplo estudo (PSACHAROPOULOS; PATRINOS, 1993) sobre os índios na América Latina, encomendado pelo Banco Mundial no início dos anos de 1990, revelou que as populações indígenas dessa região vivem abaixo da linha de pobreza. Tal situação é vinculada à “discriminação” que tem excluído os povos indígenas dos postos de trabalho e à falta de uma educação adequada com níveis de ingresso suficientes.

[...] ser indígena na América Latina equivale a estar situado nas camadas mais baixas da sociedade e em regiões com maior pobreza e atraso, incluindo o educativo. Estas situações de pobreza, como é de supor, guardam particular relação com a situação de atraso educativo encontrada nas áreas indígenas (PSACHAROPOULOS; PATRINOS, 1995 apud LÓPEZ, 2001, p. 5)

e social” (NOGUEIRA, 2001, p. 460).

Afirma-se nesse estudo que a escolaridade dos pais reflete-se na escolaridade dos filhos, pois os índios têm níveis relativos de escolaridade muito inferiores aos não índios. Afirma-se também que uma igualação no número de matrículas resultaria em consideráveis aumentos de ingressos relativos. Detectando o descontentamento dos índios para com as políticas indigenistas, sugere-se que a política do Banco Mundial a eles destinada deve ter o sentido de considerar os costumes, saberes e valores comunitários tradicionais destes povos. O descontentamento indígena em face das políticas de desenvolvimento do Banco Mundial deve-se, na ótica de Griffiths (2000, p. 10), ao fato de que

durante os primeiros anos da década de 1980, uma série de projetos financiados pelo Banco Mundial foram social e ambientalmente destrutivos na Índia, Filipinas e Brasil levando o Banco Mundial a reconhecer que suas operações de empréstimo poderiam ter efeitos devastadores sobre os povos indígenas e seus territórios.

No Brasil, são inúmeros os projetos financiados direta ou indiretamente pelo Banco Mundial<sup>11</sup> que causaram pobreza, morte e destruição entre os povos indígenas, conforme informações apresentadas no Relatório Nacional do Brasil para a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD) de 1992. Consta nesse documento que, em 1981, com o apoio do Banco Mundial, o governo brasileiro iniciou o projeto *Desenvolvimento do Noroeste*. Durante sua realização, em um curto espaço de tempo, as companhias madeireiras, de capital internacional, destruíram milhões de hectares da

<sup>11</sup> Para acompanhar a atuação do Banco Mundial no Brasil nesse período ver o site [www.bancomundial.org](http://www.bancomundial.org), item *Projetos Concluídos*, bem como as informações contidas no site do Instituto Socioambiental ([www.isa.org](http://www.isa.org)), no qual se encontra a localização geográfica dos 216 povos indígenas no Brasil, e os dados da FUNAI ([www.funai.gov](http://www.funai.gov)) sobre a situação da demarcação das terras.

floresta nativa para extrair madeira, afetando, assim, a organização sociocultural de milhares de índios. Estes perderam suas formas tradicionais de vida (atividades de caça, pesca, coleta e produção), sendo prejudicados também pela abertura de estradas sobre suas terras, pelas atividades de garimpo, pela contaminação da água, por doenças infecciosas e pelas grilagens de terras ocorridas na região. Também o *Projeto Carajás* para a construção de uma ferrovia promoveu a invasão de posseiros, mineradores e empresas agropecuárias sobre as terras de diferentes povos indígenas. Ainda, o *Projeto Calha Norte* reduziu para menos da metade as terras tradicionalmente ocupadas pelos ianomâmis, além de provocar a dizimação de parte da população por doenças e conflitos e favorecer a invasão de milhares de garimpeiros sobre os 25% de terras que lhes restaram.

Muitos projetos de *construção de estradas*, iniciados na década de 1970, atravessaram terras indígenas em várias regiões do Brasil sem que fossem demarcadas áreas específicas para essas populações. O mesmo ocorreu durante a *construção de hidroelétricas* em inúmeras terras indígenas: no Paraná, por ocasião da construção da Itaipu, os guaranis foram retirados de seus territórios tradicionais e transferidos para uma área que não atende às suas necessidades de vida. Diversas atividades de *mineração*, localizadas principalmente na Amazônia, destruíram florestas e poluíram rios. A *pesca predatória* por empresas multinacionais, com base na utilização de dinamite para a captura de peixes, destruiu espécies inteiras e promoveu grande desequilíbrio ecológico.

Essas atividades causaram protestos por parte dos índios, de vertentes do movimento ecológico internacional e de outras populações diretamente afetadas, obrigando o Banco a realizar mudanças em sua política de "desenvolvimento"<sup>12</sup> para a região. Segundo Fonseca (1998, p. 53),

<sup>12</sup> Sobre os projetos de desenvolvimento no contexto da globalização Cf. Ribeiro (1992)

No decorrer da década de 80, o Banco passou a articular a sua política de ajustes econômicos, como base para o projeto global de desenvolvimento. Nesta ótica o financiamento para projetos sociais adquiriu maior importância, enquanto medida compensatória para "proteger os pobres" durante períodos de ajustamento econômico, ou seja, para aliviar as possíveis tensões sociais decorrentes.

Na concepção de Fonseca (1998), a nova orientação do Banco Mundial, voltada para a atenção e controle da pobreza<sup>13</sup> por meio de ações sociais, foi uma reação aos movimentos sociais que eclodiram nos anos de 1960/1970, especialmente na América Latina, e que, com a aproximação entre o movimento ecológico e o movimento étnico, adquiriu dimensão internacional e visibilidade na mídia. Além disso, inúmeros documentos mostram a preocupação com o crescimento demográfico apresentado pelas populações indígenas nos últimos anos.

Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia,

<sup>13</sup> Ugá (2004, p. 60), analisando o Relatório sobre o Desenvolvimento 2000/2001, do Banco Mundial, afirma que o "ataque" à pobreza faz parte da própria lógica do marco teórico do neoliberalismo e de suas políticas focalizadas e compensatórias voltadas para os pobres. "Ao priorizar os pobres como alvo de suas políticas, implica o deslocamento da política social da noção universalizada de *direito*, em última instância, sugere a supressão da ideia e da realidade da *cidadania social*. [...] A noção de [...] *desenvolvimento como liberdade*, que nada mais é a do entendimento do desenvolvimento como um processo de expansão das liberdades humanas. Assim, para que a pobreza seja reduzida, faz-se necessário que o Estado atue apenas no sentido de aumentar essas liberdades e deve fazê-lo por meio da expansão das capacidades humanas dos pobres [...]."

vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais (UNESCO, 1990, p. 12).

As organizações internacionais (DAVIS, 2003; HOPENHAYN, 1996), ao informar o coeficiente da pobreza, atestam que a capacidade de crescimento tem-se acentuado entre as populações indígenas e apontam a necessidade de uma educação que priorize a permanência das mulheres na escola, os treinamentos em atividades geradoras de renda<sup>14</sup> e o acesso à informação como uma forma de maior consciência sobre a natalidade.

Há uma quantidade relativamente limitada da atenção colocada atualmente na participação de mulheres indígenas nos projetos financiados pelo Banco Mundial [...] dado o papel chave que as mulheres indígenas desempenham na transmissão de línguas e culturas indígenas, assim como o acesso mais limitado de meninas indígenas à educação primária e secundária em muitos países latino-americanos, mais atenção deve ser prestada aos problemas de gênero em todos os aspectos do esboço, da execução e da avaliação dos projetos indígenas (DAVIS, 2003, p. 8).

Habilidosamente, a reforma estrutural do Banco absorveu, no plano do discurso<sup>15</sup>, as críticas provenientes dos movimentos sociais, traduzindo-as em políticas indigenistas internacionais. Segundo Apple (2003, p. 1024), “uma das maneiras de construir alianças hegemônicas consiste no uso criativo, por parte dos grupos dominantes, dos elementos “do bom senso” que os grupos desprivilegiados pos-

suem, para neles veicular suas ações neoliberais e neoconservadoras”.

Nessa acepção, o novo projeto de integração dos povos indígenas seria feito, principalmente, por meio da educação e da adoção de tecnologias de comunicação. Investir no *capital humano*<sup>16</sup> dos índios seria uma forma de aumentar sua capacidade de participação nas decisões que os afetam e de acesso à empregabilidade, tornando-os sujeitos competitivos em condições igualitárias de ingresso no mercado de trabalho. Nas palavras do Banco Mundial (2000, p. 74)

o meio cibernético tem criado uma realidade virtual que integra setores minoritários da população em todos os países [...] a Internet oferece possibilidade ilimitadas de acesso a um conjunto amplo de informação, bens e serviço. [...] A base elementar deste processo de integração via comunicação reside em um elemento que também produz integração no plano nacional: se trata da educação. O acesso universal aos recursos educativos é uma tarefa indispensável para o enfrentamento das necessidades de integração cultural a longo prazo. Neste terreno ainda resta muito que fazer, pois a cobertura básica é ainda um horizonte a alcançar.

Este novo projeto de integração por meio da participação dos povos indígenas vem sendo elaborado pelos diversos organismos internacionais e conduzido pelo Banco Mundial na última década. No final da década de 1980 e no decorrer da de 1990, as ações desses organismos em relação aos índios intensificaram-se, concentrando-se em “reconhecer” (*Con-*

<sup>14</sup> Cf *Mujer indígena y educación en América Latina*. Anna Lúcia D’ Emilio (UNESCO/I.I.I., 1989)

<sup>15</sup> Destaca-se, na prática do Banco Mundial e em desacordo com sua *Diretriz Operativa 4.20*, a situação com a Aracruz Celulose. Essa multinacional, financiada pelo Banco e instalada em Aracruz-ES, desmatou milhares de hectares dos grupos tupinikim e guarani, apropriando-se de suas terras. Quando estes protestaram para recuperar a posse das mesmas, a Aracruz recorreu ao Estado que, em 1998, reprimiu violentamente o movimento indígena.

<sup>16</sup> A análise de Ugá (2004, p. 59) evidencia que, para o Banco Mundial, “o investimento em capital humano é um dos meios mais importantes para reduzir a pobreza”, pois este considera que o principal bem dos pobres é o tempo para trabalhar e a educação aumenta a produtividade deste bem. Ver também o estudo de Roberto Salviani (2002) *As propostas para participação dos povos indígenas no Brasil em projetos de desenvolvimento geridos pelo Banco Mundial* (PPGAS-Museu Nacional), no qual se afirma que o investimento no capital humano indígena possibilitará a formação de jovens mais aptos a participar das decisões sobre os projetos do Banco Mundial.

venção 169-OIT/1989; *Declaração de princípios sobre a tolerância* (UNESCO-1995), "atender" (*Diretriz Operativa 4.20* - Banco Mundial/1991) algumas demandas dos povos indígenas, "pacificar" os conflitos em regiões de interesse econômico mundial e promover a formação de organizações dispostas ao diálogo para garantir a participação destes povos nas decisões sobre desenvolvimento emanadas dos países centrais. A UNESCO/OREALC (2001, p. 81), singelamente, informa

no decorrer dos anos oitenta, e acompanhando aos processos de pacificação e democratização dos países da região, se inicia a promulgação de leis de proteção e fomento das culturas originais de cada país. Se materializam políticas educativas e de desenvolvimento e projetos nacionais que planejam uma atenção especial à educação dos povos originários.

Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, essas organizações vêm formulando diretrizes para a questão dos direitos dos povos indígenas (IBARRA, 1982). Assim, no contexto da reforma neoliberal, observa-se a reformulação dos parâmetros de atuação, os quais se caracterizam pela apropriação de diversas demandas indígenas e pelo direcionamento do discurso para a cultura, para os etnoconhecimentos, para o direito à diferença e para a diversidade cultural.

Em 1981, a UNESCO realizou uma reunião em Costa Rica com o objetivo de deliberar sobre etnodesenvolvimento, sobre a destruição das culturas indígenas e sobre o etnocídio ocasionados pela execução de projetos de desenvolvimento em áreas habitadas por grupos indígenas. Participaram representantes de ministérios da educação e cultura, pesquisadores, dirigentes de associações indígenas, fundações, comissões de assuntos indígenas, conselhos, sociedades antropológicas do México, Nicarágua, Costa Rica, Brasil, Bolívia, Panamá, Colômbia, Equador, representante do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e

instituições européias. Destacou-se a presença de Howard Berman, jurista norte-americano especialista em leis sobre inclusão de minorias étnicas. As deliberações do grupo tornaram-se públicas por meio da *Declaración de San José* (UNESCO, 1981).

Em 1982, também por iniciativa da UNESCO, foi realizado outro evento na América Latina, a *Conferência Mundial do México sobre Cultura e Desenvolvimento*, durante a qual foram discutidos os encaminhamentos pertinentes às mudanças legais necessárias a um novo tratamento em relação à cultura. Além desse, foram realizados muitos eventos, publicações e atividades. Daes (1991) mostra a intensa atividade desse organismo no encaminhamento e nas deliberações a respeito do desenvolvimento e da cultura indígena nos anos de 1980 no continente latino americano.

No patrocínio e na realização desses eventos, na escolha dos temas e no direcionamento do convite a importantes nomes ligados à academia e aos movimentos indígenas, a UNESCO mostra a intenção de buscar não só a legitimidade de suas ações, mas o consenso na elaboração do que viria a ser sua nova política indigenista para a América Latina nos anos seguintes. Zinsser (2004, p. 74) afirma que

no final dos anos de 1980, os organismos das Nações Unidas haviam criado todo um repertório de palavras e frases para expressar a nova conscientização sobre o meio ambiente da selva tropical e suas populações indígenas. As publicações falavam em desenvolvimento sustentável e das lições que se tinha que aprender com os povos indígenas, hábeis no manejo dos complexos sistemas ecológicos [...] As lideranças indígenas e suas organizações não governamentais aprenderam também a empregar estas novas frases para formular suas próprias demandas nas reuniões patrocinadas pelas Nações Unidas.

Na década de 1990, o Banco Mundial assumiu um papel importante e, por meio da

*Diretriz Operativa nº 4.20* de 1991, reorientou sua política de relacionamento com as populações indígenas atingidas por seus investimentos, contratando antropólogos e cientistas sociais para integrar as equipes dos economistas responsáveis pela realização de estudos sobre a expansão de negócios em países periféricos. “O papel dos cientistas sociais revela-se absolutamente indispensável e determinante no processo de planejamento, sendo eles os únicos capazes de, junto aos técnicos, atuar na estipulação de projetos que consigam mobilizar recursos locais” (SALVIANI, 2002, p. 23). Os profissionais dessa área foram encarregados de realizar pesquisas e disponibilizaram para o Banco dados sobre as populações atingidas pelos projetos bem como sobre aspectos do conhecimento das culturas nativas. Conforme Salviani (2002, p. 8),

[...] a necessidade sentida de adaptar as formas de interação e de representação política das populações camponesas e indígenas de diversas partes do mundo às exigências da máquina de desenvolvimento [...] torna evidentes os modos como determinados discursos sobre desenvolvimento constroem os universos sociais e culturais, representando a tentativa de criação de objetos específicos para os quais propõem certos tipos de intervenção. Assim, categorias como pobres, povos, comunidade, grupo etnicamente diferenciado, assim como economia nacional, ambiente, mulheres e camponeses representam mecanismos retóricos através dos quais o Banco constrói os próprios objetos de sua intervenção com base nas próprias necessidades.

O autor menciona pesquisas que demonstram os “mecanismos discursivos por meio dos quais o Banco Mundial constrói a realidade sobre a qual pretende intervir” (SALVIANI, 2002, p. 12). Os documentos e a literatura produzidos pelos especialistas, funcionários ou consultores do Banco Mundial (PSACHAROPOULOS; PATRINOS, 1993; PARTRIDGE;

UQUILLAS; JOHNS, 1996; BENGUA, 1993; BANCO MUNDIAL, 1993; HOPENHAYN, 1998; BANCO MUNDIAL/FLACSO, 2000; BANCO MUNDIAL, 2003) sobre a questão indígena contêm a descrição pormenorizada da pobreza<sup>17</sup>. Nesse material, os povos indígenas aparecem como “os povos mais pobres do planeta”, sendo esta pobreza relacionada com a cultura. Assim, os grupos indígenas são considerados populações “vulneráveis”, que necessitam de ações voltadas para a garantia de maior ingresso (acesso à educação e empregabilidade) e participação nos projetos de desenvolvimento econômico. Estudos citados por Salviani (2002, p. 25) evidenciam que, para o Banco Mundial,

[...] os pobres são pensados como incapazes de atingir objetivos de transformação social por si mesmos, e participam das atividades de desenvolvimento somente através das estruturas institucionais das agências de desenvolvimento destinadas a este fim [...] opera-se com uma visão de mundo em que a única possibilidade concreta de participação na construção do próprio futuro depende da aquisição de capacidades e aproveitamento das possibilidades de inserir-se nos circuitos econômicos e tecnológicos de mercado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto, entendemos que não está em jogo apenas uma visão etnocêntrica do colonizador em relação às populações pobres dos países periféricos, mas, principalmente, a necessidade de se construir uma retórica sobre a vulnerabilidade destas populações. Tal retórica deve ser capaz de justificar uma política

<sup>17</sup> Conforme Ugá (2004, p. 60), as recomendações do Banco Mundial são todas focadas nos pobres, vistos como pessoas incapazes que necessitam de ajuda para se inserirem no mercado: “[...] suas propostas de políticas de combate à pobreza resumem-se apenas à transformação do indivíduo incapaz em um indivíduo capaz e competitivo, por meio do aumento do capital humano (no relatório de 1990) ou de capacidade humana (no relatório de 2000-2001)”.

de intervenção, cujo objetivo principal não é a assistência, mas a expropriação e o controle sobre as atividades políticas dessas populações, de forma a obscurecer sua capacidade de ação e suas estratégias próprias de luta. A descrição pormenorizada e o reconhecimento da pobreza são estratégias para mostrar que os projetos de desenvolvimento do Banco Mundial na atualidade têm dado a devida atenção aos “excluídos”.

A política social centrada no combate à pobreza, num contexto de redução do gasto estatal, aparece associada à participação popular na política de desenvolvimento do Banco. A partir dos anos de 1980, desenvolveram-se metodologias para a construção de modalidades participativas, cuja base era uma experiência por ele realizada no México em 1973<sup>18</sup>. Nesse período, os projetos foram precedidos de trabalhos de campo que permitiam a coleta de opiniões e de outros dados dos “beneficiários”, bem como das características particulares das situações locais. Essas informações seriam avaliadas, podendo ser incorporadas ou consideradas pelo Banco Mundial no decorrer dos projetos.

Sob a alegação de que os povos indígenas eram excluídos por desconhecer os códigos da sociedade majoritária<sup>19</sup>, o Banco desenvolveu um discurso de reconhecimento da diferença e da importância da participação indígena nas de-

cisões que os afetavam e chamou para si a tarefa de “mudar os planos de estudo indígena instaurando uma verdadeira educação intercultural e bilíngüe [...] para exercitar a interculturalidade no terreno da educação” (BENGOA, 1993, p. 77). Foi neste discurso que se sustentou seu projeto de *desenvolvimento com identidade*.

Ratificar a proposta da educação intercultural na década de 1990 foi uma das medidas do Banco Mundial para modificar a situação dos povos indígenas. O argumento foi de que, por meio desta educação, os índios teriam mais acesso aos empregos e a uma melhor qualidade de vida, uma vez que poderiam se modernizar preservando sua cultura.

Na América Latina, o Banco Mundial vem trabalhando com um “pacote” que abrange três temas estratégicos envolvendo ações sobre a economia, educação, saúde, política e meio ambiente: *desenvolvimento sustentável, autonomia e educação intercultural*. Tais temas representam sua política para aliviar a pobreza das populações afetadas pela exploração das riquezas nas atividades extrativistas financiadas pelo Banco Mundial e, assim, minimizar os conflitos e gerenciar as organizações indígenas.

Com este objetivo, as organizações recomendam que a reforma jurídica bem como a educação intercultural tenham o importante papel de propiciar, entre os “países clientes”, a autonomia indígena.

É quase impossível para instituições multilaterais bancarem o desenvolvimento econômico de povos indígenas no nível da comunidade sem uma estrutura nacional de política adequada que reconheça a existência de povos indígenas, seus direitos coletivos da terra e suas características lingüísticas e culturais originais. Para tais iniciativas serem eficazes, estruturas nacionais de política também necessitarão fornecer algum grau de autonomia para os povos indígenas e suas organizações em termos de sua participação no planejamento local de desenvolvimento e nas decisões (DAVIS, 2003, p. 7).

<sup>18</sup> Trata-se do PINDER – *Programa integral para el desarrollo rural*. “Pela primeira vez, num projeto financiado pelo Banco Mundial, foi organizada uma equipe de cientistas sociais (além de economistas) na forma de um Centro de Investigación para el Desarrollo Rural (CIDER), com o papel de desenvolver procedimentos para a identificação das necessidades prioritárias e otimização de investimentos ao nível de comunidades”. (Salviani, 2002, p. 22).

<sup>19</sup> Cf funcionário da CEPAL, “Até princípios da década de 1990, a maior parte dos países da região não havia abordado o tema da interculturalidade e do bilingüismo. É necessário buscar rotas alternativas para que os indígenas possam incorporar-se ao manejo dos códigos da modernidade, definida pela CEPAL como aquelas destrezas requeridas para avançar em competitividade, exercício da cidadania moderna e igualdade de oportunidades. Entre estas destrezas destacam-se a lecto-escritura, o cálculo, a capacidade de buscar e usar informação e o conhecimento, a disposição à mudança, a adaptação a novos desafios, o trabalho em grupo, o manejo de racionalidades múltiplas e outros”. (HOPENHAYN, 1998, p. 13).

A educação também é um canal para se veicular a ideologia do respeito e da valorização da diversidade cultural como elemento importante para a construção do consenso, chamado de *coesão social*. No Relatório Delors da UNESCO, a educação foi considerada a responsável pelas guerras e pela intolerância entre os povos “a educação [...] terá de dar mais atenção aos valores culturais universais que, além da tolerância, promovem o gosto pela diversidade cultural” (DELORS, 1996, p. 237). Na perspectiva do documento, “É o sistema educativo e em especial a escola que oferece as melhores oportunidades e talvez a única esperança de iniciar o processo de apaziguamento e de integração social” (DELORS, 1996, p. 241).

O ano de 1993 foi declarado o *Ano Internacional dos Povos Indígenas do Mundo*, sendo, em 1994, proclamada a *Década Internacional das Populações Indígenas do Mundo*. Em um encontro internacional, ocorrido em 1999, o então Diretor Geral de Educação da UNESCO, Colin Power, ressaltou que o maior desafio da educação escolar indígena é *a busca da unidade dentro da diversidade* e enfatizou o evento como oportunidade para que os representantes de organizações indígenas do mundo fizessem suas vozes ser ouvidas. Ressaltando a presença indígena no evento – *vocês que raramente são ouvidos nos prédios do poder* –, ele reafirmou também que a política internacional de educação para grupos culturalmente diferenciados deveria servir para evitar *a tragédia que se vive em muitas partes do planeta onde a educação é um veículo de destruição* (UNESCO, 1999).

Na acepção de Oliart (2003), os fóruns internacionais têm tido uma influência importante nos organismos de cooperação bilateral. Com uma agenda definida para o trabalho com povos indígenas, tem-se construído o consenso de que a resolução dos conflitos étnicos latentes ou abertos é central para a estabilidade

democrática da América Latina. Pressupõe-se que, uma vez alcançado o consenso, a região terá o caminho assegurado ao desenvolvimento, pois atrairá maior inversão privada de capital do exterior.

As organizações internacionais têm concentrado um grau maior de poder do que os Estados nacionais diante das questões indígenas e visam padronizar as ações. A *Convenção 169* da OIT, em vigência desde 1991 e ratificada por 13 países latino-americanos, ostenta um estatuto de lei nacional. Tal *Convenção* orienta os países a incluir os indígenas nas estratégias de desenvolvimento nacional. Suas recomendações são no sentido de que: se aceite a diversidade étnica e cultural como um elemento positivo; se resolvam os problemas de titulação pendentes; se garantam as condições de acesso ao emprego aos indígenas de forma igualitária; se promova a formação profissional vinculada ao artesanato e às indústrias rurais; se garanta o acesso à previdência social, educação e saúde; se velem pela adequada representação dos povos indígenas e de suas culturas nos meios de comunicação; se facilite o desenvolvimento de contatos e de cooperação entre os índios através das fronteiras; se reconheça o direito à organização social; se garanta a participação nos processos de tomada de decisões que lhes competem, criando mecanismos de consulta sobre as ações que se desenvolvem em seus territórios (OIT, 1989).

Todo esse “avanço” deve ser realizado sem investimentos, pois a “reforma estrutural” promoveu o redirecionamento do dinheiro público para setores privados, não permitindo que os Estados destinem verbas aos setores sociais. No discurso das organizações internacionais, os problemas que se relacionam com os povos indígenas são majoritariamente culturais e não econômicos e, portanto, é nesse âmbito que devem ser resolvidos.

## Referências:

- ÁLAMO, Oscar del. **América Latina, uma região em conflito**. Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya. Documentos de Trabajo n.5. Barcelona, 2004.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPLE, Michael W. Aliança estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.24, n.84, p. 1019-1040, set. 2003.
- BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. **Caderno n.7**. Consulta Popular. São Paulo, 2001.
- BANCO MUNDIAL. **Diretriz Operativa 4.20. 1991**. (Manual de Operações do Banco Mundial) Disponível em: [http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/3057e-000488559dd8454d66a6515bb18/OD420\\_Portuguese.pdf?MOD=AJPERES](http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/3057e-000488559dd8454d66a6515bb18/OD420_Portuguese.pdf?MOD=AJPERES) Acesso em: 24/05/2008
- BANCO MUNDIAL. **Agenda de desenvolvimento social para o século 21: a estratégia de desenvolvimento social do Banco Mundial para a região da América Latina e Caribe**. Banco Mundial: Washington, 2003.
- BANCO MUNDIAL. **Fondo de donaciones para los pueblos indígenas**. Ginebra, 2003.
- BONAL, Xavier. Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. **Revista Mexicana de Sociología**. México. v.64, n.3, p. 03-35, 2002.
- CARVALHO, E.J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, **Revista Educação & Sociedade**, 2009, p. 1139-1166.
- CEPAL/IPEA/PNUD. **Hacia el objetivo del milenio de reducir la pobreza en America Latina y Caribe**. Santiago de Chile: CEPAL, IPEA, PNUD, fev. 2003.
- CORREIA, José Alberto. As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho. v.12, n.1, 1999.
- DAES, Erica-Irene A. **Documento de trabajo sobre la cuestión de la propiedad y el control e los bienes culturales de los pueblos indígenas**. Ginebra, UNESCO, jul. de 1991. p. 4-8.
- DAVIS, Shelton. Indigenous peoples, poverty and participatory development: the experience of the World Bank in Latin America. **Entrecaminos**. Washington, 2004.
- DAVIS, Shelton. Indigenous peoples, poverty and participatory development: the experience of the World Bank in Latin America. **Entrecaminos**. Washington, 2003.
- D'EMILIO, Anna Lucia. **Mujer indígena y educación en América Latina**. Santiago, Chile, UNESCO/OREAL-C/I.I.I., 1989. 407 p, cuads., gráfs. Nº. Ubicación: L.4222.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, Maria Célia M. de; PACHECO, J.A.; EVANGELISTA, O. (Org.). **Formação de professores, perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.
- FLEURY, Sonia. **Política social, exclusión y equidad en América Latina en los años noventa**. Documentos 15. Buenos Aires: Centro de Documentación en Políticas Sociales, 1999. Disponível em: [http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/des\\_social/documentos/documentos/15.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/des_social/documentos/documentos/15.pdf)
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. 2.ed. Rio de Janeiro: Artenova, 1988.
- GRIFFITHS, Thomas. **El Banco Mundial y los pueblos indígenas de América Latina**. Forest Peoples Programme de los Pueblos de los Bosques. Bolívia, 2000. Disponível em [www.forestpeoples.org/Briefings/WorldBank.html](http://www.forestpeoples.org/Briefings/WorldBank.html) Acesso em 08/06/2003.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Tradução por: Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- HOPENHAYN, Martín. Nuevas relaciones entre cultura, política y desarrollo en América Latina, In: **Serie Políticas Sociales, n.14**, Aspectos sociales de la integración, v. IV(LC/L.996/Add.3), Santiago de Chile, abril, 1998.
- HOPENHAYN, Martín. La pobreza en conceptos, realidades y políticas: una perspectiva regional com énfasis en minorias étnicas. **Taller Regional para la Adopción e Implementación de Políticas de Acción Afirmativa para Afrodescendientes de América Latina y el Caribe**. Montevideu: CEPAL, 2003.
- IBARRA, Mario. Organismos internacionales: instrumentos internacionales relativos a la población indígena. In: BONFIL, B; VERISSIMO, D.; IBARRA, M.; VARESE S. et al. **América Latina: etnodesarrollo y etnocidio**. San Jose, Costa Rica: FLACSO, 1982.

IVO, Anete B. L. La agudización del conflicto distributivo en la base: el nuevo tratamiento de la política social focalizada. In: Carlos BARBA (Comp.). Retos para la integración social de los pobres en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2009. p. 27-50. Disponível em: [focalizadahttp://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/barba/07brito.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/barba/07brito.pdf) Acesso em: 03/04/2013

IVO, Anete B. L. A Destituição do “Social”: Estado, governo e políticas sociais. Caderno CRH, Salvador, nº 35, p. 41-84, jul/dez, 2001. Disponível em: [www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=118](http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=118) Acesso em: 03/04/2013

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

LOPEZ, Luis Henrique et al. La situación educativa de los pueblos indígenas. In: **Primera Feria Emisférica de Educación Indígena**. Guatemala, 2001

MACEDO, Donaldo; BARTOLOME, Lilia. O racismo na era da globalização. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre, Artmed, 2000.

MORAES, M.C. M. de. DUAYER, M. História, estórias: morte do “real” ou derrota do pensamento? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n.29, p. 63-74, jan./jun. 1998.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, n.1, 2001.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. As grandes conferências da década de 90, as diretrizes da política educacional e o ensino fundamental: uma abordagem. **Ensaio**: Avaliação de Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.9, n. 33, out./dez. 2001.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. **Convenção 169**. Sobre povos indígenas e tribais em países independentes. 07 de junho de 1989.

OLIART, Patrícia. **El estado peruano y las políticas sociales dirigidas a los pueblos indígenas en la década de los 90**. Instituto de Estudios Peruanos. CLASPO – Center for Latin American Social Policy. University of Texas at Austin, 2003. Disponível em [www.utexas.edu/cola/lilas/centers/claspo/peru/polit/indegenas](http://www.utexas.edu/cola/lilas/centers/claspo/peru/polit/indegenas).

PSACHAROPOULOS, G.; PATRINOS, H. A. (Eds.). **Indigenous people and poverty in Latin América**: an empirical analysis. Washington: Banco Mundial, 1993. 256 p.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Ambientalismo e desenvolvimento sustentado: nova ideologia / utopia do desenvolvimento. **Série Antropologia**. Brasília, UnB, n. 123, 1992.

SALVIANI, Roberto. **As propostas para participação dos povos indígenas no Brasil em projetos de desenvolvimento geridos pelo Banco Mundial**: um ensaio de análise crítica. Dissertação de Mestrado. 2002. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

SANCHEZ LINO, Fortino. Los indígenas ante la globalización: un proceso irreversible (Una forma de ver la interculturalidad). Trabalho apresentado na **Primera Reunión Nacional de la Lina de Educación Intercultural**. Chetumal, Quintana. Rosário, 18 a 22 de fevereiro de 2001.

SIQUEIRA, Ângela C. de. O novo discurso do Banco Mundial e o seu documento de política educacional de 1999: a ênfase na comercialização da educação. **XLIV Reunião Anual da Comparative and International Education Society**. San Antonio - EUA, 2000.

SIQUEIRA, Ângela C. de. Organismos Internacionais: educação em uma política de integração soberana? **Fórum Mundial de Educação**. Porto Alegre, 2001.

TORRENTE, Jesus Rodríguez. **Familia y pobreza**: desafíos y realizaciones. Madri: UPCO, 1997

UGÁ, Vivian Dominguez. A categoria “pobreza” nas reformulações de política social no Banco Mundial. **Revista de Sociologia Política**. Curitiba, n. 23, p. 55-62, 2004.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNESCO / OREALC. Educação intercultural bilíngüe. In: \_\_ Balanço dos 20 anos do Projeto Principal de educação na América Latina e no Caribe. **VII Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação**: documento de trabalho. 2001.

URZÚA, Raul; PUELLES, Manuel. Governabilidade democrática e dos sistemas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.100, 1997.

ZINSSER, Judith P. Una nueva colaboración: la de los pueblos autóctonos y el sistema de las Naciones Unidas. **Museum Internacional**. Paris, UNESCO, v. 56, n. 224, dez. 2004. p. 69-83.