

A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

INTERCULTURALITY IN INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION
INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA

Rosangela Celia Faustino¹

Marcos Gehrke²

Alline Gonçalves Proença Gomes³

Delmira de Almeida Peres⁴

Resumo: O termo interculturalidade refere-se ao reconhecimento e busca de relações equilibradas entre diferentes povos e culturas. Na Europa envolve questões relacionadas aos imigrantes e, na América Latina, há registros de seu uso pelo religioso austríaco, Ivan Ilitch, nos anos de 1960, na fundação do Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) no México que, dentre as atividades desenvolvidas, fazia a formação de missionários norte-americanos, em língua espanhola. Posteriormente, nos anos de 1980, a UNESCO disseminou o termo visando sua inserção na política educacional voltada aos povos indígenas. Neste texto fazemos uma retomada histórica do termo e uma análise das políticas educacionais interculturais iniciadas com a Constituição brasileira de 1988, que impulsionou reformas para a educação escolar indígena nos anos de 1990. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental no qual debatemos a perspectiva da interculturalidade em diretrizes e referenciais que possibilitam aos povos indígenas elaborem projetos pedagógicos próprios, considerando suas realidades socioculturais e linguísticas.

Palavras-chave: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena, Projetos Pedagógicos

Abstract: The term intercultural refers to the recognition and balanced relations of exchanges between different peoples and cultures. In Europe it involves issues related to immigrants and, in Latin America, there are records of its use by the Austrian religious, Ivan Ilitch, in the 1960s, at the foundation of the Intercultural Documentation Center (CIDOC) in Mexico, which, among the activities developed, carried out the formation of American missionaries in Spanish. Later, in the 1980s, UNESCO disseminated the term through its insertion in the educational policy aimed at indigenous peoples. In this text, we make a historical resumption of the term and an analysis of intercultural educational policies initiated with the Brazilian Constitution of 1988, which boosted reforms for indigenous school education in the 1990s. This is a bibliographic and documentary study in which we discuss the interculturality perspective in guidelines and references that enable indigenous peoples to develop their own pedagogical projects, geared to their sociocultural and linguistic realities, as well as to their sustainability needs.

Keyword: Interculturality, Indigenous School Education, Pedagogical Projects

Resumen: El término interculturalidad hace referencia al reconocimiento y búsqueda de relaciones equilibradas entre los diferentes pueblos y culturas. En Europa se trata de temas relacionados con los inmigrantes y, en América Latina, hay registros de su uso por parte del religioso austriaco Iván Ilitch, en la década de 1960, en la fundación del Centro

¹ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil. rcfaustino@uem.br. <http://orcid.org/0000-0002-0094-5528>

² Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, Paraná, Brasil. marcosgehrke@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0002-7592-3139>

³ Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá e professora no Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, São Jerônimo da Serra, Paraná, Brasil. allineproencasjs@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-0188-8713>

⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, Paraná, Brasil. delmiraperes46@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-3889-8867>

Intercultural de Documentación (CIDOC) en México, el cual, entre las actividades desarrolladas, estuvo la formación de misioneros norteamericanos, en español. Posteriormente, en la década de 1980, la UNESCO difundió el término buscando su inserción en la política educativa dirigida a los pueblos indígenas. En este texto hacemos una revisión histórica del término y un análisis de las políticas educativas interculturales iniciadas con la Constitución brasileña de 1988, que impulsó reformas para la educación escolar indígena en la década de 1990. Se trata de un estudio bibliográfico y documental en el que debatimos la perspectiva de la interculturalidad en lineamientos y referentes que permitan a los pueblos indígenas desarrollar sus propios proyectos pedagógicos, considerando sus realidades socioculturales y lingüísticas.

Palabras clave: Interculturalidad, Educación Escolar Indígena, Proyectos Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

Desde a colonização iniciada por países europeus, no continente latino-americano, a relação que se estabeleceu com os povos indígenas foi de exploração, expropriação e genocídio. Aqui se instalou uma empresa mercantilista que se impôs pela força usando diferentes aparatos para a dominação, sendo um deles a educação escolar (FAUSTINO, 2006; 2011).

Foi imposta aos povos indígenas um tipo de instrução, conduzida por missões religiosas, baseada na catequese e civilização, fundamentada em doutrinas eurocêntricas. Por diferentes motivos e necessitando aprender a língua dos colonizadores e ter acesso aos conhecimentos e formas de organização ocidentais, alguns povos indígenas frequentaram, por decisão própria ou por imposição, escolas rudimentares, desde meados do século XVI.

Com interrupções e instalações precárias (FAUSTINO, 2011) predominou, por muitos séculos no Brasil, uma educação escolar opressora. Os povos indígenas, no entanto, desenvolveram uma resistência organizada para o enfrentamento das diferentes situações coloniais. Os que sobreviveram foram conquistando direitos humanos e neles, se inclui o direito a uma educação escolar que reconheça, respeite e estimule os conhecimentos étnicos, as línguas indígenas e os processos próprios de ensino e aprendizagem.

Os povos indígenas, mesmo com todo o aparato de dominação, resistiram à lógica da exploração/destruição capitalista e mantiveram suas culturas e formas próprias de produção da vida que valoriza e respeita o meio ambiente.

Um sistema econômico predatório perdura por séculos, porém, a crise econômica do capitalismo, explicitada nos anos de 1970, promoveu significativas transformações na economia e política mundiais que impulsionaram uma série de mudanças no mundo da produção e do trabalho nos anos de 1980 em diante, com a adoção da ideologia neoliberal.

Na tentativa de sair da crise, a sociedade de mercado, por meio dos centros de poder impuseram reformas em todos os setores, porém, na educação, tomaram tal dimensão que a década de 1990 ficou conhecida mundialmente como a década da educação. Ao se referir a este período, Shiroma; Evangelista e Moraes, (2000, p.63) afirmam que “Em 1992, as bases políticas e ideológicas para a educação lançadas na Conferencia Mundial de Educação para Todos, começaram a fertilizar a mentalidade brasileira, inspirando a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos (...)”. Neste plano foram traçadas metas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990).

No contexto da grande reforma educacional e visando estabelecer o consenso e controlar os movimentos sociais,

foram criados e divulgados muitos conceitos novos ou resignificados, como "educação para todos", "aprender a aprender", "educação para a cidadania", "educação para a competência", "educação para a diversidade", e outros, cujos objetivos foram os de colocar a educação na pauta das prioridades devido sua importância estratégica para o desenvolvimento.

Buscou-se no campo discursivo uma adesão a estas ideias com o argumento de que a reforma traria melhor qualidade para a educação promovendo o acesso a novos postos de trabalho, reconhecendo as diferenças e ampliando possibilidades de cidadania com inclusão social. Andrioli (2003 p.3), cita parte de um pronunciamento do vice presidente do Banco Mundial onde evidencia-se o interesse pela educação, emanado dos organismos internacionais: "Para nós, não há maior prioridade na América Latina do que a educação. Entre 1987 e 1992 nosso programa anual de empréstimos para a educação na América Latina e o Caribe aumentou de 85 para 780 milhões de dólares, e antecipamos outro aumento para 1000 bilhão em 1994".

Na proposição de uma educação específica e diferenciada, demandada por povos indígenas na América Latina, organizações internacionais adotaram e disseminaram o conceito de interculturalidade, anunciando que por meio de uma política educacional intercultural haveria a possibilidade de os povos indígenas construir, com suas comunidades, projetos políticos pedagógicos próprios para suas escolas.

No Brasil, as reformas propostas pelos organismos internacionais se expressaram principalmente no currículo e na formação de professores da educação básica. Por meio do Programa intitulado "Acorda Brasil está na

hora da escola" de 1995, foi convidada uma equipe de educadores estrangeiros que havia trabalhado na reforma educacional em países europeus, sendo, assim, formulados os Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil. Na seqüência, o Ministério da Educação definiu uma série de metas visando o desenvolvimento de programas de formação de professores e a avaliação dos livros didáticos para adequá-los à nova política educacional.

Ainda que se reconheçam as muitas críticas feitas a todo este processo devido sua centralização, seu conteúdo ideológico ocidental e seu caráter mercadológico, onde privilegia-se uma formação voltada aos interesses empresariais, não se pode deixar de reconhecer o alcance desta política e a importância de se "verificar e tentar compreender as bases em que se assentam, e tentar perscrutar um pouco mais fundo nos seus fundamentos e objetivos" Candeias (1995, p. 157).

Desta forma, neste artigo realizamos uma discussão sobre estas questões e fazemos uma retomada histórica do termo "interculturalidade" utilizado na política educacional brasileira, iniciada com a Constituição brasileira de 1988, que impulsionou reformas para a educação escolar indígena nos anos de 1990.

A PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA AS MINORIAS ÉTNICAS

É no contexto desta nova política educacional, elaborada nas décadas seguintes à uma grande crise econômica do sistema capitalista, despontada nos anos de 1970, que a preocupação com a educação das minorias étnicas no Brasil – a educação escolar indígena – ganha força, conforme argumenta Monte (2000, p.123):

Como parte das amplas reformas políticas no país e da intrincada reforma ministerial, no advento o primeiro governo eleito pelas urnas, O ministério de Educação e Desporto do Brasil (MEC) passou a responder pela complexa coordenação das novas ações educacionais para indígenas, dentro da tarefa maior da educação para todos os brasileiros.

Esta política foi precedida de arranjos promovidos por organismos internacionais, responsáveis pela disseminação das propostas educacionais para os países periféricos. "As políticas de organismos internacionais, como a Organização dos Estados Americanos, OEA, e a Organização das Nações Unidas, ONU, desempenharam importante papel na criação e manutenção da nova perspectiva, promovendo seminários e cursos sobre políticas estratégicas para a Educação Indígena na América". Monte (2000, p.120).

A proposta atual para a educação escolar indígena, expressa nas políticas governamentais e disseminadas pelo Ministério da Educação no Brasil, a partir da Constituição de 1988, e implementada no decorrer dos anos de 1990, adaptou-se às propostas da interculturalidade e do multiculturalismo desenvolvidas em países da Europa e nos Estados Unidos (FAUSTINO, 2006).

Estes conceitos estão presente em todas as propostas para a educação escolar indígena no Brasil e outros países da América Latina que tem populações indígenas, bem como na legislação que normatiza esta modalidade de educação, porém, são poucas as pesquisas e estudos que elucidam questões teórico/práticas desta nova política internacional.

Conforme Moya (1999) esta nova modalidade de educação escolar denominou-

se, na América Latina, de Educação Intercultural e Bilingüe EIB. A interculturalidade representaria uma ideia de trocas equilibradas entre diferentes culturas promovendo um diálogo entre as minorias étnicas e o restante da sociedade, reconhecendo o feito de que as primeiras tem sido desprezadas e não têm tido a oportunidade de exercer todos seus direitos. Nesta perspectiva, segundo a autora, a interculturalidade deve ser trabalhada, nas regiões onde haja povos indígenas, como modalidade e como enfoque.

Tendo em vista as metas das políticas educacionais do período, Monte (2000, p.119) explica que os governos nacionais realizaram as adequações de conceitos como interculturalidade, diversidade e pluralidade inserindo-os em suas políticas públicas. Desta forma, o Brasil, articulado com a conjuntura internacional teve, na Constituição de 1988, garantida a educação diferenciada e específica para minorias étnicas assegurando-lhes o direito de promoverem o ensino da língua materna e processos próprios de aprendizagem. Desta forma, ações foram desenvolvidas no sentido de inserir a Educação Escolar Indígena no sistema público de ensino.

Em 1991 a educação escolar indígena deixou de ser responsabilidade da FUNAI-Fundação Nacional do Índio – passando à responsabilidade do MEC que criou, em 1993, a Assessoria de Educação Escolar Indígena e os Núcleos de Educação Indígena. Estes acontecimentos contribuíram para a reformulação da legislação e da ampliação dos direitos à cidadania aos povos indígenas. Grupioni (2002 p,5) diz que é possível elencar vários aspectos positivos dessa transferência de responsabilidades que ensejou o envolvimento de outras esferas do poder público, sejam agentes governamentais

sejam órgãos de governo, abrindo novos canais de interlocução para os índios, sendo possível também, demonstrar as inúmeras resistências dessas mesmas esferas de poder em absorver as escolas indígenas respeitando o direito dos índios à uma educação diferenciada, que requer novos aportes teóricos, metodológicos e administrativos.

Reconhece-se, então, um o avanço em termos de legislação acerca da educação das minorias étnicas, no decorrer dos anos de 1990: a aprovação do Decreto 26 em 1991, a Portaria 559 também em 1991, as diretrizes do MEC em 1994, a LDB (artigos 26, 78 e 79) em 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena em 1998, a Resolução CNE n. 02 em 1998, o Parecer CEB n. 14 em 1999, a Resolução CEB n. 03 em 1999, o PNE aprovado em 2001.

Em relação a experiências em educação indígena, os registros mostram que, excetuando alguns programas pioneiros desenvolvidos no Acre, Amazonas, Roraima e Mato Grosso, houve projetos que centram-se na questão da formação de professores e elaboração de material didático bilíngue cujos resultados foram pequenos haja vista a descontinuidade das políticas públicas. O estudo de Monte (2000, p.129) explica que "por seu caráter novo e inovador, esses projetos não podiam contar com respostas às novas questões de caráter eminentemente político que se colocavam, nem com referenciais teórico-metodológicos para o desenvolvimento curricular dos cursos de formação de professores e de suas escolas. Seu alcance político e alicerce teórico estavam nos princípios e fundamentos ideológicos e pedagógicos fornecidos pela rede internacional e nacional que então de formava".

A pesquisa realizada por Bandeira (1997) mostrou que a questão da educação

indígena, como tema e problema da pesquisa em Educação no Brasil, era objeto emergente de estudo e investigação. A pesquisadora Ruth Moya (1999) afirmou que no Brasil, a preocupação com estudos etnográficos, sociológicos, antropológicos e linguísticos com populações indígenas é de longa data no mundo acadêmico, mas a preocupação com a educação pública para os índios é um elemento recente que só se incrementou após os anos de 1980.

O trabalho de Côrtes, (1996) evidenciou que a ausência de estudos, provenientes de profissionais da educação, talvez tenha como uma das variáveis o fato de que a questão indígena especificamente e a da diversidade étnico-cultural de forma mais ampla, historicamente abordada pela antropologia, ainda não vinha sendo tema nos currículos dos cursos de Pedagogia. Tal situação também faz com que os professores da educação básica desconheçam a questão indígena e a pluralidade étnico-cultural do Brasil, resultando na incapacidade desses professores de desenvolverem um trabalho adequado em sala, com acesso a materiais produzidos em consonância com as diferentes realidades indígenas, o que obstrui o desenvolvimento de uma análise crítica sobre a visão do índio no livro didático, e, conseqüentemente, na sociedade como um todo.

O trabalho de Grupioni (2003), demonstrou que uma boa parte dos estudos existentes sobre educação escolar indígena referiam-se a situações particulares envolvendo uma única comunidade indígena em sua experiência de conviver com a escola e a educação e que "uma avaliação sobre o rendimento teórico das questões suscitadas pela escola e pela educação indígena, bem como um balanço das abordagens empregadas nas dissertações e teses

realizadas, ainda é uma empreitada a ser realizada" Grupioni (2003, p.198).

Ao analisar a situação da Educação Escolar Indígena no Brasil, (Monte, 2000 p. 120), diz que "visíveis investimentos são feitos desde os anos 80, em muitos casos, com gordos empréstimos internacionais, para a escrita das línguas indígenas e de novos conteúdos e materiais para o currículo escolar, nem sempre em correspondência direta com a melhoria na qualidade das escolas indígenas".

Além de outros, alguns dos pontos que podem ser referidos para pensar esta questão são: as poucas experiências desenvolvidas em Educação Intercultural no Brasil, a carência de estudos teóricos sobre os princípios que norteiam a proposta de educação diferenciada, as precárias condições em que se encontram muitas escolas indígenas, a deficiente formação do pessoal (professores e técnicos) envolvido na educação escolar indígena, a ausência de concursos públicos e carreiras para o magistério indígena e a ausência de gramáticas, dicionários e demais materiais escolares em línguas indígenas. Todo esse descaso vem associado à imposição e currículos e avaliações padronizadas.

Os estudos e Capacla (1995), Silva e Ferreira (2001) e Grupioni (2003), evidenciaram que a pesquisa sobre esta temática no Brasil se iniciou recentemente. Dos setenta e quatro trabalhos inventariados por Grupioni (2003), o de Collet (2001) aprofundou a questão da interculturalidade na educação escolar indígena. Os demais, na sua grande maioria, focaram "na análise etnográfica de situações particulares, envolvendo uma única comunidade ou povo indígena em sua experiência de conviver com a escola e a educação indígena" (Grupioni, 2003, p. 1999). No caso das culturas e povos

indígenas tão variados, os estudos de caso são importantes na medida que possibilitam o conhecimento aprofundado da escolarização em uma determinada etnia, porém, pouco contribuem com a formulação de um corpo teórico reflexivo sobre a realidade da questão intercultural no Brasil.

Na Europa, devido aos grandes processos migratórios ocorridos no pós-guerra, a preocupação com a questão das minorias recebeu maior atenção. O Conselho da Europa – organização de cooperação criado em 1949, que reuniu 32 Estados, estabeleceu, em 1950, a Convenção Européia de Salvaguarda dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais. Naquele período o conceito de interculturalidade ainda não havia sido utilizado mas a situação dos imigrantes tornara-se objeto de preocupação das políticas públicas.

Conforme Valente (1999, p.91), "pode-se dizer que a questão da educação intercultural confunde-se com as medidas para a aplicação da diretiva 77/486/CEE - que tem como objetivo a escolarização dos filhos de trabalhadores migrantes". Para esta autora, interculturalismo e multiculturalismo têm raízes comuns na tradição culturalista, resultante da aproximação dos campos do conhecimento da antropologia cultural e da educação e representa um avanço em relação às perspectivas etnocêntricas e evolucionistas, segundo as quais os homens se desenvolveriam em ritmos diferentes mas passando pelas mesmas etapas até alcançarem a "civilização".

Enquanto nos Estados Unidos o multiculturalismo caracterizou-se pelo desenvolvimento ações afirmativas, como as cotas para as minorias étnicas e afro-descendentes nas universidades e empresas, para os europeus, a perspectiva intercultural foi pensada a partir de um princípio

fundamental que propôs a reformulação dos currículos e programas escolares - incluindo a língua e cultura provenientes dos países de origem das crianças acolhidas pela escola - com vistas à "tornar a educação intercultural o instrumento pelo qual a instituição escolar pode atingir melhor seus objetivos de democratização, igualdade de chances e desenvolvimento cultural" Valente (1999, p. 100).

Mesmo reconhecendo que a perspectiva europeia de educação intercultural devido sua complexidade é plural, conflituosa e envolve uma série de diferentes interesses, Valente (1999, p.107), afirma que os argumentos europeus em favor das proposições humanistas que reivindicam o reconhecimento da diversidade das culturas e sua expressão em todos os espaços sociais, inclusive o escolar, como o caminho necessário para a superação das tensões rumo à construção e consolidação de uma sociedade democrática são legítimos.

A INTERCULTURALIDADE NA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Desde o início do século XX, a partir da Revolução Russa, que promoveu a inclusão social, países ocidentais capitalistas iniciaram a organização de políticas públicas de reconhecimento dos direitos humanos. Primeiramente criaram a Organização Internacional do Trabalho, em 1919 que passou a proibir o trabalho escravo que perdurava nas práticas capitalistas. Posteriormente, o Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, logo após a primeira Grande Guerra Mundial, estabeleceu que "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos [...]".

Essas normativas internacionais deram início ao reconhecimento dos povos indígenas e suas diferenças socioculturais e linguísticas e de seus direitos humanos. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada no imediato pós-guerra, criou um Grupo de Trabalho que elaborou o documento *The Race Question* (UNESCO, 1950), que possibilitava a proposição de ações para a reestruturação nas formas de tratamentos às minorias étnicas.

Destacou-se a importância da preservação das línguas, lançando o documento intitulado *Empleo de las Lenguas Vernáculas em la Enseñanza* (UNESCO, 1954). Um importante teórico bielorusso, Vigotski (2009), vinha, desde 1920, desenvolvendo estudos sobre as funções da linguagem e o bilinguismo tendo afirmado que este potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Em 1960 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura aprovou a *Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino*, e seu artigo V estabeleceu que "deve ser reconhecido aos membros das minorias nacionais o direito de exercer atividades educativas que lhes sejam próprias, inclusive a direção das escolas e, seguindo a política de cada Estado em matéria de educação, o uso ou o ensino de sua própria língua" (UNESCO, 1960).

Na sequência foi aprovada a *Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial* e, com o *Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos* da UNESCO (1966), foram consagradas normas de proteção aos direitos culturais, religiosos e linguísticos das minorias.

Neste continente, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) também iniciou ações específicas para o tratamento com os povos indígenas. Nas décadas de 1960 e 1970 publicou documentos (CEPAL 1962; 1979) nos quais explicitou a situação de pobreza, exclusão e discriminação pelas quais passam os povos indígenas, contribuindo com a tomada de posição, dos países da região, em relação a elaboração de leis de proteção aos direitos indígenas.

As organizações internacionais focaram a educação como elemento estratégico na formulação de políticas públicas de diversidade para agenciar os movimentos. Segundo Terry Eagleton (2005, p. 41), a cultura começa a ser importante "(...) quando uma potência imperialista é forçada a chegar a um acordo com o modo de vida daqueles que subjuga". Assim,

No decorrer dos anos oitenta 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. Materializam-se políticas educativas e de desenvolvimento e projetos nacionais que planejam uma atenção especial à educação dos povos originários (UNESCO, 2001, p. 81).

O estado de exclusão em que as populações minoritárias se encontram devido à expropriação das terras e à exploração da força de trabalho na sociedade capitalista foi revelada em inúmeras pesquisas patrocinadas pelos organismos internacionais. Segundo estudos do Banco Mundial, (2002, p. 24) "la educación no está aprovechando su potencial para mejorar la movilidad social. Los pobres de las zonas

rurales y los pueblos indígenas se encuentran en franca desventaja en comparación con otros grupos"

Em um contexto de crise e desemprego, a Educação e a alfabetização, em específico, são eleitas como prioridades para o alívio da pobreza.

En la región, medio millón de niños indígenas, equivalente a un 6,3% de los niños de entre 7 y 18 años de edad, ve vulnerado gravemente su derecho a la educación, pues no han accedido nunca a la educación formal o la han abandonado sin haber aprobado ningún año de estudio. En contraste, solo estaría en esta situación un 0,6% de la infancia afrodescendientes y un 1,9% del resto (CEPAL, 2012, p. 33).

A situação precária a que está submetida grande parte das sociedades indígenas após a ocupação de seus territórios, desmatamento, enfraquecimento do solo pela monocultura, poluição advinda do uso de agrotóxicos no agronegócio, e a vida de muitos, restrita a pequenas parcelas de terras em áreas rurais ou nas periferias urbanas; atinge radicalmente o futuro de crianças e jovens indígenas. Segundo estudo da OIT (2007, p. 45) "Os jovens indígenas estão entre os grupos mais vulneráveis e desprotegidos". Segundo Apple (2001, p.122), jovens que experienciam a pobreza durante a infância tem uma probabilidade 300% maior de não concluir a escola secundária do que crianças que nunca foram pobres.

Diante desta realidade, conferências internacionais e documentos base são produzidos em parceria com as agências multilaterais que operam na região, como a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Comissão Econômica para a América Latina

(CEPAL) e outros, dando origem ao *Projeto Principal de Educação (1980-2000)* (PPE), comandado pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC), agência da UNESCO, instalada no Chile para difundir ideais de desenvolvimento e dialogar com as demandas dos movimentos sociais.

Para os organismos e organizações multilaterais, o problema da pobreza, discriminação e exclusão está na falta de conhecimentos escolares que ampliariam, a todos, as possibilidades de conseguir um emprego, ou renda sendo a alfabetização um artefato eficaz. Preconiza-se que: “Por meio da alfabetização, os menos favorecidos podem encontrar sua voz. Por meio da alfabetização, os pobres podem aprender a aprender. Por meio da alfabetização, os sem-poder podem se empoderar.” (UNESCO, 2003, p.13).

Concomitante a estas iniciativas internacionais, os movimentos sociais vinham se mobilizando no sentido de denunciar a política de integração dos povos indígenas praticada desde o início do século com a ocupação das terras por frentes de colonização e o aldeamento das populações em pequenas áreas demarcadas e controladas pelos órgãos indigenistas. Na academia, importantes estudos são publicados no período, contribuído com a mudança de perspectivas na política educacional.

Há uma tradição de estudos no Brasil, iniciada por Florestan Fernandes, em suas notas de aula elaboradas nos anos de 1950, intituladas *Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá* (FERNANDES, 1975), nas quais discute a educação indígena e a educação escolar indígena pontuando suas diferenças.

Esta foi a primeira pesquisa que se contrapôs aos estudos evolucionistas, para os quais a educação indígena seria rudimentar, simples apresentando barreiras e limitações à criatividade, uma vez que aniquilava a pessoa como indivíduo frente ao grupo. Com seu estudo, Fernandes (1975), negou a abordagem positivista afirmando que a educação indígena expressa muito talento pois, manter a cultura ao longo do tempo, com as inúmeras alterações ocorridas nas condições de vida dos povos indígenas exige muita capacidade criadora.

Segundo esta abordagem o que é mais relevante ao se analisar a educação indígena é buscar compreender e explicitar quais são as exigências da situação em que os povos se encontram e em que medida elas são atendidas pelos comportamentos e ações colocadas em prática no grupo para enfrentar as demandas da realidade vivida.

Este estudo evidenciou que a educação indígena tem como objetivo principal preparar a pessoa para viver em comunidade, sem perder a capacidade de realizar-se como pessoa e de ser útil à coletividade como um todo, isto significa dizer que o indivíduo é orientado para “fazer” coisas e para “ser” homem ou mulher, segundo os princípios indígenas de pessoa humana.

Fernandes (1975) afirmou que é equivocado separar esse tipo de educação da educação que se ministrava nas escolas da sociedade majoritária, como se estivéssemos diante de mundos inconciliáveis e antagônicos, pois, além do propósito fundamental comum, de converter o indivíduo em ser social – ideal da escola pública ocidental –, devia-se ter claro o premente incentivo à formação de aptidões orientadas no mesmo sentido. Fernandes (1975) declarou que as sociedades humanas

procuram modelar a personalidade dos seus membros utilizando a educação como uma técnica social de formação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos.

Analisando a educação indígena Tupinambá, Fernandes (1975, p. 42), dela extraiu os seguintes princípios: o **sentido comunitário da educação** uma vez que os conhecimentos indígenas produzidos são acessíveis a todos (de acordo com a organização social que atribui funções sociais aos adultos, jovens, crianças...sendo os saberes compartilhados de forma ampla. A **ausência de fragmentação**, ou seja, não há tendências apreciáveis à especialização. O conhecimento é um todo que envolve os diferentes domínios da vida cultural, ambiental, política, religiosa. O **acesso igualitário de participação na cultura**. Estes elementos associados ao próprio nível sociocultural da tecnologia indígena permitiam que a transmissão da cultura se faça por meio de práticas cotidianas, por contatos pessoais e diretos, sem o recurso a técnicas de educação sistemática e a criação de situações sociais caracteristicamente pedagógicas.

Segundo Fernandes (1975), na educação indígena todos os adultos são educadores e todas as crianças e jovens são aprendizes.

Todos tem a responsabilidade de aprender para acumular uma ampla bagagem de conhecimentos, participando ativamente das ações comunitárias, educando a capacidade de agir, e a memória, para armazenar experiências e ensinamentos perpetuados por via oral. Segundo Fernandes (1975, p. 52), isso envolve aptidões complexas [...] que exigem uma profunda educação das emoções, dos sentimentos e da vontade, a ponto de fomentar o sacrifício permanente de disposições egoístas. Assim, a

educação na sociedade indígena é uma educação permanente. Somente os velhos podem considerar-se sábios, portadores de conhecimentos amplos, profundos e completos sobre todas as questões que os envolvem possuindo certos requisitos para participar de todas as atividades capazes de revitalizar estes conhecimentos.

Tendo em vista a situação da perda de territórios e exclusão vivenciada pelos povos indígenas desde a colonização, sendo-lhes negados os direitos à cidadania, pois eram tutelados, nos anos de 1970, com o governo civil militar brasileiro avançando por sobre as florestas que restaram no país, abrindo novas áreas para a produção agrícola no modelo de latifúndios, agro exportação e comercialização de terras ocorreu uma forte resistência indígena que se somou aos demais movimentos sociais do período.

Nos anos de 1970 destaca-se no Brasil uma grande discussão sobre a educação escolar indígena. Os estudos de Silvio Coelho dos Santos (1975) na região sul evidenciam que os projetos governamentais de educação escolar indígena não promovem nenhuma melhoria na vida indígena. O estudioso criticou a inexistência de programas específicos de formação de professores indígenas que pudessem aprimorar a aprendizagem das crianças que detinham apenas rudimentos de leitura, escrita e matemática.

Os indígenas e seus aliados, professores/pesquisadores das universidades e demais órgãos de apoio, buscaram alternativas para a educação escolar, organizando fóruns de discussões no início dos anos de 1980 tendo a participação de entidades representadas por indigenistas e lideranças indígenas. As discussões se caracterizaram pela crítica ao modelo oficial de educação escolar vigente e defesa da

educação bilíngue, identificação das causas do “desastre educativo” e falta de aprendizagem nas escolas indígenas. Conforme Faustino (2006), os movimentos do período propuseram a formação de professores índios para atuar nas escolas indígenas e a utilização da “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire como possibilidade para uma educação mais voltada às reais necessidades de aprendizagem e autonomia dos povos.

O *I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena*, organizado pela Comissão Pró-Índio/SP, em 1979, reuniu estudos trazendo discussões sobre a questão do bilinguismo, da necessidade de se pensar uma filosofia e uma pedagogia da educação escolar indígena visando fazer da escola nas aldeias um elemento de fortalecimento cultural articulado aos conteúdos escolares necessários. Defenderam que o projeto educacional das escolas deveria ser bilíngue, realizado com base na realidade de cada povo com a ampla participação dos professores e comunidades indígenas.

Bartomeu Meliá (1979) afirmou que o processo educativo nas sociedades indígenas é diferente pois desde pequena a criança é respeitada e cuidada e que participa das atividades da sua comunidade indígena e esta é a educação tradicional dos indígenas, que é aprendida em casa e nas comunidades. Defendeu que, se as pessoas não conhecerem bem isso podem ter preconceitos e pensar que os índios não educam seus filhos. Eles educam, mas Meliá adverte que é uma educação diferenciada e isto precisa ser cuidadosamente observado, estudado e conhecido pela sociedade como um todo. “Pensar que o índio não tem educação, como pensar que ele se perpetua por natureza, ambas as colocações são

resultado, ou de desconhecimento ou de preconceito (MELIA, 1979, p. 9).

A educação do indígena seria, segundo o estudo, completa, de acordo com as necessidades da vida e aprendida de forma prática com todos da comunidade e não apenas com um único professor. Nas famílias e nas comunidades, todos se interessam pelos cuidados da criança. Nesta educação a cultura está atuando sobre a formação da criança que será educada de acordo com as tradições culturais de sua etnia.

Meliá (1979), cita vários autores que estudaram diferentes etnias indígenas em diferentes lugares no Brasil sendo que cada um deles apresenta uma definição mas que muitos trazem que pontos comuns afirmando que a educação indígena tradicional tem espontaneidade, observação e liberdade. Trazendo estas definições e seu caráter complexo, o autor mostra que a antropologia ajuda na compreensão da educação indígena. Meliá (p. 13) faz um histórico que informa, de uma forma geral, a educação das crianças indígenas desde a primeira infância com suas funções e modos de funcionamento.

Meliá (1979, p.14), explica que na educação tradicional indígena são três etapas as principais. A primeira infância, a socialização que assimila a cultura que assimila o indivíduo dentro das normas da cultura, a segunda chamada que ritualização onde o indivíduo participa de uma ordem simbólica e religiosa de seus valores culturais e a terceira etapa que é a historização onde as pessoas assumem funções suas próprias dentro da comunidade pois já sabe, já tem experiência e já aprendeu estas inovações que permitem a pessoa assumir funções dentro do grupo como ser liderança, ser caçador, ser religioso.

Ele explica bem detalhado cada uma dessas etapas que a criança indígena passa se

educando na sua família e na sua comunidade. Mostra que existe também um ponto de vista da UNESCO na definição da educação das “sociedades primitivas” e fala de vários autores que cada um apresenta seu ponto de vista sobre a Educação Escolar Indígena. Afirma que “A educação indígena é difícil de analisar principalmente porque não é parcelada. Descrever a educação indígena no Brasil seria quase descrever o dia-a-dia de todas as aldeias, de todas as comunidades indígenas, que, simplesmente vivendo estão se educando. (MELIÁ, 1979, p.18)

A educação indígena vem desde a concepção do nascimento, onde cada etnia ou cada povo tem seus próprios costumes e que estes são repassados para as demais gerações que continuam repassando e assim todos sabem como deve ser a educação e praticam estas regras para que a comunidade continue unida e tendo a preservação de seus costumes que vão desde a gravidez até que a criança nasce, como é cuidada, alimentada e como tem sua própria liberdade para aprender.

Existem as brincadeiras, os jogos, os passeios, o trabalho na roça e artesanatos e muitos outros aspectos das famílias que acontecem e que cada pessoa participa, desde que é criança, na infância, observando seus pais, parentes, as outras crianças mais velhas e vai aprendendo.

Uma dupla atitude aparentemente contraditória chama a atenção do observador de fora numa sociedade indígena: as crianças gozam de uma grande liberdade nos seus movimentos, fazendo o que bem querem, sem que os adultos se imponham a elas com contínuas admoestações ou proibições; por sua vez essas mesmas crianças não dão motivo de aborrecimento aos pais

ou a outros membros da comunidade. (MELIÁ, 1979, p. 19)

Afirma que os pais tem respeito pelas crianças no modo de falar também e que tanto adultos como crianças podem brincar juntos mas acontecem as correções se a criança se comportar de forma diferente dos demais e, muitas vezes, como forma de correção, a criança pode ser ignorada ou deixada afastada da casa caso não se comporte de acordo com as regras e a cultura do grupo. Demonstra assim que dificilmente os pais indígenas praticam uma educação violenta com suas crianças. Fazem correções quando é necessário, com conversas, aconselhamentos e exemplos que elucidam os valores étnicos do grupo.

Meliá (1979) aborda os rituais que algumas etnias têm e praticam quando a criança já está mais crescida e assim a criança vai formando sua personalidade através das práticas do grupo indígena em que nasceu e que vive. Fala que cada povo indígena tem um sistema próprio de educação e que

Os principais mecanismos de educação são o exemplo, a comunicação verbal, a aceitação ou rechaço dentro da vida social. Todos os conhecimentos e capacidades de um indivíduo são considerados bons e prestigiados na medida em que redundam em benefício da comunidade. (MELIÁ, 1979, p. 31)

Não há entre os povos indígenas, na forma tradicional, um lugar específico para a educação, como a escola na sociedade não-indígena. As crianças e todos participam das atividades da comunidade e aprendem na prática. “Não havendo instituições especializadas para a educação, pode-se dizer que o indivíduo não é educado, mas que ele se educa através do convívio com os

outros" (MELIÁ, 1979, p. 32). O autor mostra as diferentes formas de educação entre alguns povos indígenas afirmando que cada um tem seu perfil próprio que parte das mitologias, histórias e das crenças de cada comunidade indígena.

O autor diferencia a educação indígena da educação para o indígena. Esta veio por meio da escola desde que houve a chegada dos europeus e que tinha o objetivo se educar e submeter o índio a seu modo de ser, trazendo as crenças do cristianismo, das vestimentas, do uso de templos para celebrar a religião sendo os missionários que ficaram responsáveis pela instrução, civilização e catequização indígena no Brasil ignorando as culturas indígenas e seus modos próprios de educação.

Porém, em decorrência dos movimentos sociais, do trabalho das organizações de apoio às causas indígenas, as organizações internacionais, a partir do final dos anos de 1970 iniciam um processo de reformulação da política de educação escolar indígena (FAUSTINO, 2006)

Assim, mobilizados pelos movimentos do período anterior, em 1987, na Assembleia Constituinte os povos indígenas participaram ativamente da elaboração da Nova Constituição brasileira, promulgada em 1988 e conseguiram um grande avanço uma vez que passaram a ser considerados cidadãos, com direito a acesso à educação escolar em todos os seus níveis, desde a educação infantil até o ensino superior.

No artigo 210 da CF de 1988 garantiu-se que o ensino em escola indígena será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Nesta Constituição as questões indígenas foram contempladas nos artigos: 210, 215, 231 e

232 tendo sido, na sequência, aprovadas inúmeras leis, diretrizes e referenciais que garantem uma formação intercultural e bilíngue aos povos indígenas iniciadas com o Decreto Presidencial n. 26 de 1991 que repassou ao Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade por essa modalidade de educação.

Na atualidade as principais normativas que garantem uma educação intercultural e bilíngue para as escolas indígenas são: a Portaria Interministerial (MJ e MEC) nº 559 de 1991; as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996: artigos: 26, 32, 78 e 79; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998; o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), 14 de setembro de 1999; a Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação (CNE), de 10 de novembro de 1999; o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001), os Referenciais para a formação de Professores Indígenas de 2001; o Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT; o Decreto Presidencial 6.861 de 2009; a Lei nº 12.416/2011 que altera o artigo 79 da LDB para a inserção dos indígenas no ensino superior; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, 2013; o Parecer CNE-CP, nº 6/2014 e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Nessa nova política para a educação escolar indígena define-se que os professores das escolas indígenas devem ser, preferencialmente, indígenas e que estes devem ter uma formação bilíngue e intercultural para assim poderem ajudar suas comunidades a formularem, com autonomia, os projetos pedagógicos, os currículos e as metodologias de ensino mais adequadas à

aprendizagem das crianças e jovens indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a invasão europeia e ocupação dos territórios do continente latino americano, a educação para os povos indígenas, historicamente atuou para a conversão, civilização e integração indígena. Muitas lutas e resistências foram necessárias, associadas à revoluções socialistas mundiais, que ameaçaram as bases de sustentação da sociedade capitalista, para que a sociedade de mercado tivesse que negociar com os movimentos sociais reconhecendo suas pautas de reivindicações, bem como os estudos emanados de intelectuais que voltaram suas pesquisas às minorias étnicas.

No Brasil, apenas no final dos anos de 1980 e decorrer da década de 1990, a política de educação escolar indígena foi reformulada, seu fundamento é a alfabetização bilíngue e a interculturalidade, onde os povos indígenas passam a ser considerados protagonistas e devem ser estimulados, pelas políticas públicas, a se empoderar e adquirir os direitos de cidadania ativa e participativa. Na crise econômica do sistema capitalista e adoção da política neoliberal, as antigas concepções integracionistas são abandonadas adotando-se concepções de inclusão e autonomia. Com a ideia do estado mínimo, a tutela cedeu lugar à autodeterminação e auto-gestão indígena, agenciadas pelos estados plurais.

Neste processo as línguas e os conhecimentos indígenas receberam grande valorização. As escolas, por meio de seus professores indígenas e professores não-índios, comprometidos com a educação intercultural indígena, passaram a formular projetos próprios com apoio dos

conhecimentos dos mais velhos e em busca de novas epistemologias decoloniais, por meio das quais formulam novos projetos pedagógicos e novos currículos.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLI, Antônio Inácio. *As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo*. Disponível em <http://www.geocities.com/textosdiversos>, consulta em 12 de junho de 2003.
- BANCO MUNDIAL. *Llegando a los pobres de las zonas rurales*. Estrategia de desarrollo rural para América Latina y el Caribe. Washington/DC. 2002.
- BOAS, Franz. *Race, language, and culture* (la raza, el lenguaje y la cultura). Chicago University of Chicago Press, 1940.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília DF, Presidência da República, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e bases da Educação: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf> Acesso em: 23 de julho de 2020
- BRASIL. Congresso Nacional. *Parecer 14/1999*. Brasil: Ministério da Educação. Brasília, 1999.

CANDEIAS, Antônio. Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas. *Educação & Realidade*. Porto Alegre. v.20, n.1 p. 15-189, jan./jun. 1995.

CAPACLA, Marta Valéria. *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)*. Resenhas de teses e livros. Brasília/São Paulo: MEC/MARI, 1995.

CEPAL/UNICEF. *Pobreza infantil em pueblos indígenas y afrodescendientes en America Latina*. ONU, 2012. Disponível em: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/3981-pobreza-infantil-en-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-de-america-latina>. Acesso em: 25 mar. 2015.

CEPAL. *Los Pueblos Indígenas en América Latina: Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago do Chile, 2014. 128 p. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/lospueblosindigenasenamericalatinacepal.pdf>. Acesso em 10 de abr. de 2016.

COLLET, Celia Leticia Gouvêa.

Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. Formação de professores indígenas repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD-UNESCO, 2006. p. 115-130.

CÔRTEZ, Clélia Neri. *A educação escolar entre os povos indígenas: da homogeneização à diversidade*. In: Anais da 19ª Reunião Anual da ANPED, 1996.

FAUSTINO, R. C. Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERNANDES, Florestan. Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá. In.: _____

Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios. Petrópolis: Vozes, 1975.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). *Em Aberto*. Brasília, v.20, n.76, p.197-238, fevereiro de 2003.

LEVI-STRAUSS, C. Raça e Cultura. In_. *O Olhar distanciado*. Lisboa: Edições 70, [s.d.]

MELIÁ, Bartomeu. *Educação Indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979

MONTE, Nietta. *O Estado e o currículo escolar indígena: alguns textos possíveis*. Caxambu, ANPOCS, 1997.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora cara pálida? Educação e povos indígenas 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. v. 15, set./out./nov./dez. 2000

MOYA, Ruth. Reformas educativas e interculturalidad en America Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. N. 17, Mayo-agosto 1998.

SANTOS, Silvio Coelho dos. *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SHIROMA, E.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. *Políticas Educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

SILVA, A L.; FERREIRA, M. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

UNESCO. *A declaração das raças da UNESCO*. [S.l.: UNESCO], 18 jul. 1950. Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/nove/decla>

_racas_09.htm. Acesso em: 15 de junho de 2020.

UNESCO. Informe de la Reunion de Especialistas Organizada por la UNESCO en 1951. *Empleo de las lenguas vernaculas en la enseñanza*. UNESCO, 1954.

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.

VALENTE, Ana Lúcia. *Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade*. São Paulo: Moderna, 1999.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.