

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

JASOM DE OLIVEIRA

**DA NEGAÇÃO AO RECONHECIMENTO.
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL: IMPLICAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

São Leopoldo

2012

JASOM DE OLIVEIRA

**DA NEGAÇÃO AO RECONHECIMENTO.
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL: IMPLICAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Área de concentração: Religião e Educação

Orientador: Prof. Dr. Remí Klein

São Leopoldo

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48d Oliveira, Jasom de
Da negação ao reconhecimento : a educação escolar indígena e a educação intercultural : implicações, desafios e perspectivas / Jasom de Oliveira ; orientador Remi Klein. – São Leopoldo : EST/PPG, 2012.
154 p. ; 30 cm

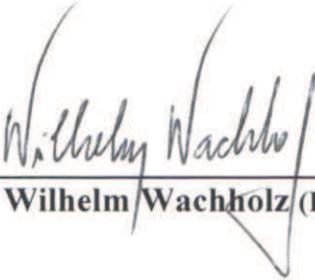
Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2012.

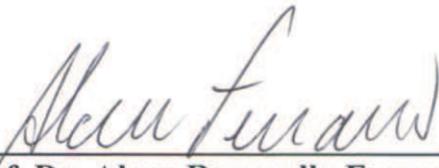
1. Índios da América do Sul – Educação – Brasil. 2. Educação multicultural. I. Klein, Remi. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

BANCA EXAMINADORA

1º Examinador: 
Prof. Dr. Remi Klein (Presidente)

2º Examinador: 
Prof. Dr. Wilhelm Wachholz (EST)

3º Examinador: 
Prof. Dr. Alceu Ravello Ferraro (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

À vida, por seus diferentes caminhos, e que, no final de cada dia, me lança um sorriso malicioso de canto de boca;

à minha amiga, confidente, companheira e, curiosamente, minha esposa, Janaina Hübner, por sua paciência, incentivo, inúmeros momentos de partilhar sobre a pesquisa e horas e horas de lazer para dissipar o *estresse dissertatio*;

à minha família, nas figuras da minha mãe, por sua incansável missão, realizada com sucesso, de ser mãe; do meu pai, por seu jeito peculiar e divertido de ser pai; do meu irmão, por seu apoio para sempre aproveitar as oportunidades que surgem; e da minha oma, por sua preocupante pergunta: *depois de estudar, você vai trabalhar no quê?*

aos professores que gentilmente aceitaram o convite de estarem presentes na banca e, com isso, me proporcionaram recordar a minha caminhada na Faculdades EST:

o professor Wilhelm Wachholz, por sua paixão impar de lecionar a teologia luterana, no período de graduação,

o professor Remí Klein, por seu cuidado, preocupação e incentivo nas aulas e além sala de aula, e pela paciente orientação no período de especialização e mestrado,

e o professor Alceu Ravanello Ferraro, por sua dedicação sem igual para me ensinar a arte da pesquisa, pela confiança para abrir as portas de sua casa e conviver com os seus, onde recordo com muito carinho a sua esposa, a Dona Marlene, e pela liberdade que me estendeu para carinhosamente chama-los de avós, desde os primeiros tempos de Rio Grande do Sul até hoje,

aos amigos e amigas, por seus jeitos preocupados ou despreziosos, me perguntavam sobre o andamento dos estudos;

à minha Toddynha, que me acompanhou em quase todo o período de mestrado, mas que a vida, com sua malícia, a levou para outros caminhos. Mesmo assim, a *preta* ficou preocupada com o término da dissertação e mandou a Nina e o Sisso para terminarem o seu serviço de acompanhante;

ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, por seu apoio financeiro;

e meu profundo agradecimento, corporificado na presente pesquisa, aos povos indígenas da América Latina e, especialmente, do Brasil, por sempre estarem lutando e resistindo para continuar a contar a história, com mais tantas outras histórias, deste país.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E OS POVOS INDÍGENAS DESDE A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA ATÉ O ADVENTO DA CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988	13
1.1 A estratégia educacional cristianizadora/civilizatória	15
1.1.1 <i>Cristianizar é civilizar e civilizar é cristianizar</i>	18
1.1.2 <i>Os moinhos trituradores</i>	20
1.1.2.1 A dimensão religiosa	22
1.1.2.2 A dimensão linguística	23
1.1.3 <i>A política pombalina</i>	25
1.1.4 <i>A resistência dos povos “cristianizados/civilizados”</i>	27
1.2 A estratégia educacional integracionista	29
1.2.1 <i>O positivismo no Brasil</i>	29
1.2.2 <i>Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/ITN)</i>	32
1.2.3 <i>Fundação Nacional do Índio (FUNAI)</i>	36
1.2.4 <i>Summer Institute of Linguistics (SIL)</i>	38
1.2.5 <i>O Estatuto do Índio</i>	39
1.2.6 <i>As missões religiosas</i>	40
1.3 A força das vozes indígenas	42
1.3.1 <i>As organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena</i>	42
1.3.1.1 <i>A Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e o Conselho de Missão entre Indígenas (COMIN)</i>	46
1.3.2 <i>A iniciativa dos próprios povos indígenas para a definição e a autogestão dos processos educacionais formais</i>	48
1.3.3 <i>A Assembleia Constituinte</i>	51
2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988: AS ALTERAÇÕES, AS TRANSFORMAÇÕES E A OFERTA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	55
2.1 A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	56
2.2 Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais	59
2.3 O Estatuto das Sociedades Indígenas	62
2.4 As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena	63
2.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	64
2.6 Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas	66
2.7 <i>A criação da escola indígena</i>	68

2.8 Os Planos Nacionais de Educação	70
2.8.1 <i>O Plano Nacional de Educação 2001-2010</i>	73
2.8.1.1 Os povos indígenas no PNE 2001-2010	74
2.8.1.2 As conquistas e os desafios.....	75
2.8.2 <i>O Plano Nacional de Educação 2011-2020</i>	79
2.8.2.1 O Documento Final da CONAE	79
2.8.2.2 Os povos indígenas no Documento Final da CONAE.....	83
2.8.2.2.1 <i>O Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena (I CONEEI)</i>	83
2.8.2.2.2 <i>A educação escolar indígena no Documento Final da CONAE...</i>	86
2.8.2.3 O Projeto de Lei n. 8.305/2010	87
2.9 As Resoluções n. 4/2010 e n. 7/2010.....	89
2.10 Os 24 anos de caminhada desde a promulgação da Constituição Federal de 1988	91

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ATUALIDADE E A OFERTA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: IMPLICAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS . 95

3.1 Os encontros e desencontros entre os eus e os outros	96
3.2 Conviver entre diferentes em um mesmo contexto social	102
3.2.1 <i>O multiculturalismo</i>	103
3.2.1.1 As contribuições e as críticas ao multiculturalismo	106
3.2.2 <i>A interculturalidade</i>	108
3.2.3 <i>A educação intercultural</i>	120
3.2.3.1 A educação intercultural na América Latina.....	124
3.2.3.2 A educação intercultural no Brasil.....	127
3.3 A oferta de uma educação intercultural para os povos indígenas do Brasil .	129
3.4 A educação intercultural para além da educação escolar indígena e a interculturalidade para além dos povos indígenas	134

CONCLUSÃO

141

REFERÊNCIAS.....

145

INTRODUÇÃO

Antes da chegada dos colonizadores portugueses nas terras que posteriormente seriam chamadas de brasileiras, em busca de riquezas, territórios e almas para serem salvas, estima-se que já viviam na região cerca de 6.000.000 de pessoas,¹ distribuídas em 1.400 povos distintos, pertencentes a 40 famílias linguísticas.² A rica diversidade, representada pelos povos Yanomami, Tükúna, Marúbo, Tenete-hára, Canela, Mundurukú, Urubu Kaapór, Kaingang, Guarani/Kaiwá, Kadiwéu, Xokleng, para citar apenas alguns, foi reduzida pelos colonizadores, através do contato com alguns povos, a termos como selvagens, mansos, bravos, inumanos e idólatras.

O nome mais usual foi o de *índio*, por acreditarem estar diante dos habitantes residentes da Índia. Mas, muito mais do que se referir ao país indiano, para Batalla,

O índio surge com o estabelecimento da ordem colonial europeia na América: antes não há índios, mas povos diversos com suas identidades próprias. O índio é criado pelo europeu, porque a atuação colonial exige a definição global do colonizado como diferente e inferior (de uma perspectiva total: racial, cultural, intelectual, religiosa, etc.); com base nessa categoria de índio, o colonizador racionaliza e justifica a dominação e sua posição de privilégio (a conquista se transforma, ideologicamente, em empresa redentora e civilizadora).³

Bergamaschi destaca a tendência predominante no senso comum de não reconhecer as diferenças étnicas dos povos que viviam no Brasil desde os tempos anteriores à invasão portuguesa, que, aliás, “[...] não é casual, mas constituída ao longo da história, na seqüência de ações que buscaram enquadrar a multiplicidade de denominação genérica ‘índios’”.⁴ Resultante destes encontros, ou melhor,

¹ Cf. INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil*. Brasília/DF, 2007. p. 16.

² HOORNAERT, Eduardo. A Igreja no Brasil. IN: DUSSEL, Henrique (Org.). *História Liberationis*. 500 anos de história da igreja na América Latina. São Paulo/SP: Paulinas, 1992, p. 300.

³ SANTOS, Silvio Coelho dos. *Povos indígenas e a constituinte*. Florianópolis/SC: UFSC/Movimento, 1989. p. 54.

⁴ Cf. BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *História e Memórias da Educação no Brasil*. v. III. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004. p. 1-2. (Este texto foi distribuído pela autora na forma impressa, folha tamanho A4, numerado da página 1 à página 13, na disciplina “Educação no contexto indígena”, no curso de especialização Lato Sensu “Educação, diversidade e cultura indígena” na Faculdades EST, na 1ª etapa realizada em janeiro de 2009). A palavra *índio*, usada para inferiorizar e generalizar os povos autóctones, apagando suas especificidades e negando a diversidade existente, é ressignificada pelos próprios povos que passam

desencontros, devido às guerras, aos extermínios, às pestes, à escravização, os povos autóctones, também chamados de originários por pesquisadores na área, passaram de 6.000.000 de pessoas, em 1500, ano da chegada dos portugueses, para 600.000 no fim do período colonial e 300.000 no período imperial, quando chegou-se a afirmar que estavam fadados ao extermínio total.⁵ A redução chegou a 95% de toda população antes do contato. Ocorreram outras violências que não matavam fisicamente, mas culturalmente, e a educação foi utilizada da mesma maneira que uma espada.

O encontro do presente pesquisador com este lado da história brasileira, velado por e para muitos, começou a se projetar com o ingresso no curso de Teologia em 2004, na Faculdades EST. Além das cadeiras que trataram dos encontros entre os indígenas e os movimentos colonizadores/religiosos, houve a oportunidade e o privilégio de interagir com o trabalho realizado pelo Conselho de Missão entre Indígenas (COMIN) junto aos povos indígenas, através de seminários, conversas com os/as obreiros/as e visitas em aldeias indígenas. A perspectiva teológica do COMIN foi o ancoradouro para que a teologia caminhasse com os povos indígenas. Refletir sobre uma educação escolar indígena que proporcione uma vida plena aos povos indígenas é viver e fazer teologia. A perspectiva teológica do COMIN é

[...] dar testemunho evangélico, como discípulos e discípulas de Jesus Cristo, para que os povos indígenas tenham vida plena (Jo 10.10), apoiando-os para que possam sobreviver física e culturalmente e organizar a sua vida de acordo com garantias dadas pela Constituição Federal.⁶

Concomitantemente, houve o envolvimento com projetos de pesquisa referentes à educação brasileira, no período de 2004 a 2010. A história indígena, a partir da escolarização indígena, surgiu dentro das pesquisas a partir de 2007. Este envolvimento foi importante para criar o interesse pelo campo da pesquisa e principalmente pela área de educação a partir dos processos de exclusão. Consequência destas relações foi o surgimento de um sentimento pelos povos indígenas latino-americanos e principalmente pelos povos indígenas brasileiros, que se resume, nas palavras de Estermann, a um *dever histórico* para com eles, que

a se unir sob uma identidade comum *indígena* e com a união garantem maior força, representatividade, reconhecimento e espaço internacional, principalmente nas últimas décadas.

⁵ Cf. GOMES Mércio Pereira. *Os índios e o Brasil*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1988. p. 78-81.

⁶ CONSELHO DE MISSÃO ENTRE ÍNDIOS – COMIN. Disponível em: <<http://www.comin.org.br>>. Acesso em: 22 ago. 2011.

foram negados, maltratados e supostamente extinguidos.⁷ Além de terem sido expulsos de seus territórios, em muitos casos exterminados – o que ainda acontece com outros mecanismos, seja pelo extermínio físico, seja pelo extermínio cultural – a resistência de mais de 500 anos ainda persiste, sendo reconhecida e protegida pela Constituição Federal de 1988. Outro ponto é que os povos indígenas fazem parte da história do povo brasileiro, portanto, é recuperar o sentimento pela própria história.

Os trabalhos acadêmicos no período de graduação foram incorporando a temática indígena, intimamente ligada à educação, e a exclusividade para com esta temática ocorreu com o ingresso no Curso de Especialização *Lato Sensu* Educação, Diversidade e Cultura Indígena, concluído em 2010.⁸ Fruto do caminhar de mais de 7 anos foi a possibilidade de convergir os diferentes encontros com os povos indígenas em um único espaço: uma pesquisa de mestrado que trata da proposta de educação escolar indígena brasileira atual.⁹

O objetivo geral da pesquisa é investigar a educação escolar indígena brasileira, a partir dos movimentos históricos, seus processos de construção, contextos, significados e pressupostos teóricos, buscando identificar na atualidade sua proposta educacional de caráter intercultural, possíveis desafios e perspectivas. Três objetivos específicos se desdobram do geral e serão organizados em três capítulos.

O primeiro capítulo tem o objetivo de contextualizar e caracterizar o histórico de dominação dos povos indígenas no Brasil, desde o início da colonização portuguesa até o advento da Constituição Federativa do Brasil de 1988. Os movimentos religiosos e os processos legislativos estiveram fortemente presentes no histórico de dominação, portanto, suas atuações estarão destacadas na presente pesquisa. A contextualização e a caracterização do histórico de dominação dos povos indígenas se darão através da educação e, para isso, a presente pesquisa basear-se-á na noção de estratégia. Melià corrobora esta opção quando afirma que

⁷ Cf. ESTERMANN, Josef. *Filosofía andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. 2. ed. La Paz/Bolívia: ISEAT, 2006. p. 10.

⁸ Para maiores detalhes do período de projetos, dos trabalhos acadêmicos e da especialização: OLIVEIRA, Jasom de. A educação escolar indígena hoje e a educação intercultural. In: X Salão de Pesquisa. *Anais do Salão de Pesquisa da Faculdades EST*. São Leopoldo/RS: Faculdades EST, 2011. p. 29-39.

⁹ A pesquisa de Mestrado tem o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ.

a educação foi considerada como instrumento estratégico para se conseguir dominar os povos indígenas.¹⁰

O segundo capítulo tem por objetivo identificar as alterações na Constituição Federal de 1988, considerado um marco histórico para o reconhecimento dos povos indígenas, sobre a educação escolar indígena e as transformações educacionais legislativas decorrentes de sua promulgação. A presente pesquisa destacará, a cada transformação abordada, a nova oferta educacional prescrita nos documentos educacionais, legislada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): a educação intercultural para os povos indígenas.

O terceiro e último capítulo pretende concluir, conjuntamente aos dois primeiros capítulos, o objetivo geral proposto para a realização da dissertação de mestrado. Este capítulo tem o objetivo de identificar, analisar e discutir a proposição de educação intercultural para os povos indígenas que compõe a educação escolar indígena na atualidade brasileira. A partir da sistematização do que vem a ser a perspectiva intercultural, principalmente no âmbito educacional, serão discutidas as consequências da oferta de uma educação intercultural presente na educação escolar indígena, com seus desafios e suas perspectivas. Por fim, serão discutidos os desafios que a perspectiva intercultural demanda para além da educação escolar indígena.

A metodologia utilizada basear-se-á em uma extensa pesquisa bibliográfica. Esta será *histórica*, referente às estratégias educacionais impostas aos povos indígenas, desde a chegada dos colonizadores portugueses até a Constituição Federal de 1988; *documental*, com os documentos educacionais oficiais que propõem e regulamentam a educação escolar indígena, a partir da promulgação da Constituição de 1988; enfim, *teórica*, com a constatação da oferta de uma educação intercultural para os povos indígenas e implicações, desafios e perspectivas que esta nova proposição traz para a educação escolar indígena e para além dela.

Antes de iniciar a leitura da presente pesquisa, três questões são importantes de pontuar. A primeira questão é a escolha pelo termo *povo* para referir-se a um determinado grupo indígena, por exemplo, povo Guarani, povo Kaingang, e povo Xokleng. A Constituição Federal de 1988 utiliza o termo *comunidade*; Ramos e Markus utilizam o termo *sociedade*; outros pesquisadores ainda optam pelo termo

¹⁰ MELIÀ, Bartomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo/SP: Edições Loyola, 1979. p. 49.

tribo, contudo, como afirma Fried, “[...] tribos são entidades criadas pela situação de colonialismo ou de outro tipo de dominação vinda de fora. Resultam do arranjo das unidades e relações sociopolíticas subseqüentes à conquista, quer militar, política, ou econômica”,¹¹ e, portanto, está descartada. Ciente de que os termos *comunidade* e *sociedade* também expressam a existência de um sistema socioeconômico, lógica das relações sociais, organização política e religião em um determinado grupo, a opção pelo termo *povo* deve-se à carga de sentimento, de luta, de história, de resistência e de união que se transmite. A palavra tem calor, tem proximidade e se corporifica em rostos marcados pela persistência.

A segunda questão é a importante diferenciação entre *educação escolar indígena* e *educação indígena*, que muitos documentos educacionais utilizam como sinônimos. A primeira refere-se aos processos educacionais impostos aos povos indígenas desde a colonização portuguesa com o objetivo de cristianizá-los/civilizá-los e posteriormente integrá-los à sociedade nacional, ambas marcadas somente pelos conhecimentos dos não indígenas. Atualmente, a educação escolar indígena tornou-se, em alguns casos, uma reivindicação dos próprios povos indígenas para compreenderem e saberem articular-se com e na sociedade envolvente. Também tornou-se um espaço estratégico para os povos indígenas rememorarem e ensinarem aos mais novos suas culturas, suas línguas e seus conhecimentos.

Este tipo de educação tem local específico e hora marcada. Já a *educação indígena* não tem, ela refere-se à educação diária das pessoas, ela é global, não está fechada em um lugar determinado e está orientada a saber para que viver e viver bem. O sentido da educação indígena é formar um bom indígena, como um bom guarani, um bom xokleng e um bom kaingang. Este tipo de educação acontece no amplo espaço de uma casa, de um pátio, de uma chácara ou de caminhos pela mata – quando ela ainda existe –, mediante uma ação providente, uma palavra oportuna, um olhar de aprovação ou reprovação e, às vezes, embora raramente, uma admoestação direta ou ameaça.¹² Se fosse para descrevê-la em detalhes seria quase descrever o dia-a-dia de uma aldeia que, simplesmente vivendo, estão se educando.¹³

¹¹ FRIED apud RAMOS, Alcida Ramos. *Sociedades indígenas*. 5. ed., São Paulo/SP: Ed. Ática, 2001. p. 10.

¹² Cf. MELIÀ, Bartomeu. Educação segundo os guarani. In: STRECK, Danilo (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana*. Uma antologia. Belo Horizonte/BH: Ed. Autêntica, 2010. p. 39.

¹³ Cf. MELIÀ, 1979, p. 18.

Como afirma Santos, este tipo de educação, como processo, deve ser pensado como a maneira pelo qual os membros de um determinado povo socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e das instituições consideradas fundamentais.¹⁴ Para os povos indígenas, a concepção ocidental de escola é complicada de se entender, pois o dia-a-dia já tem este papel e é de interesse de todos os membros da comunidade o ato de educar, através da socialização integrante. A educação indígena vai além da educação escolar indígena.

A última questão é a íntima relação entre teologia e educação. Para os povos indígenas, quando se fala em educação, também se está falando em religião, em política, em lazer, em trabalho, em conhecimento, em território e em parentesco. Para os Guarani, ser um bom Guarani é, sobretudo, ser no sentido moral e espiritual. Como afirma Ramos, é impossível ativar um sistema sem que os outros entrem em ação ou vice-versa.¹⁵ Diferentemente da sociedade envolvente que é compartimentada, em que muitas vezes uma área quer ser totalmente independente da outra, na visão indígena isto não é concebível. Segundo Santos, cultura e identidade têm relação direta com terra, território, *ethos*, organização social e economia; estão interconectados.¹⁶

A educação, no caso dos Guarani, segundo Melià, é uma educação da palavra, pela palavra, porém o Guarani não é educado para aprender e muito menos memorizar textos, mas para escutar as palavras que receberá do alto, geralmente através de sonhos, e poder contá-las aos outros.¹⁷ A palavra, da mesma maneira, está presente na doutrina da concepção do ser humano em alguns grupos guarani; ela é uma das almas que está presente e atuante no guarani, a *palavra* – na língua guarani *ayvu* ou *ñe'ë* – é o núcleo inicial da pessoa.¹⁸ Pensar em educação é pensar em teologia.

Aos leitores e às leitoras, uma boa caminhada!

¹⁴ Cf. SANTOS, 1975 apud MELIÀ, 1979, p. 11.

¹⁵ Cf. RAMOS, 2001, p. 12.

¹⁶ Cf. SANTOS, Silvio Coelho dos. Índios, direitos e violência oficial. In: RIOFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra (Orgs.). *Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos*. Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2008. p. 84.

¹⁷ Cf. MELIÀ, 2010, p. 42.

¹⁸ Cf. MELIÀ, 2010, p. 40.

1 AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E OS POVOS INDÍGENAS DESDE A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA ATÉ O ADVENTO DA CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

O primeiro capítulo tem por objetivo contextualizar e caracterizar o histórico de dominação dos povos indígenas no Brasil, através das estratégias educacionais, desde o início da colonização portuguesa até o advento da Constituição Federativa do Brasil de 1988. Os movimentos religiosos e os processos legislativos estiveram fortemente presentes no histórico de dominação, portanto, suas atuações estarão destacadas na presente pesquisa.

Muitas foram as tentativas e os caminhos para caracterizar este período, variando o referencial de término. Gomes utiliza o caminho das políticas indigenistas, desde a Colônia, o Império, a República, até a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que foi criada em 1967.¹⁹ Cunha se baseia na questão da história da legislação das terras, desde a legislação colonial, a legislação imperial, até a legislação republicana, com a emenda constitucional de 1969.²⁰ Hoornaert e Prezina analisam uma história de massacres, desde as conquistas marítimas, as invasões europeias, o massacre dos povos do litoral, a conquista da Amazônia, a guerra contra os indígenas no século XIX, para citar alguns momentos, até Rondon e a questão indígena no século XX, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/NTN) em 1910 e, posteriormente, a criação da FUNAI.²¹ Beozzo periodiza a legislação indígena em quatro momentos: 1500-1755, com o predomínio missionário; 1755-1798, com a legislação pombalina e predomínio da administração civil; 1798-1845, com a guerra ao bárbaro; e, após 1845, com os militares e capuchinhos.²²

No campo da educação, Ferreira propõe uma divisão da história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil, existente numa variedade de situações e contextos nestes períodos históricos, em quatro fases distintas. A primeira situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios

¹⁹ Cf. GOMES, 1988.

²⁰ Cf. CUNHA, Manuela Carneiro da. *Os direitos do índio: ensaios e documentos*. São Paulo/SP: Editora Brasiliense, 1987.

²¹ Cf. HOORNAERT, Eduardo; PREZIA, Benedito. *Brasil indígena: 500 anos de resistência*. São Paulo/SP: FTD, 2000.

²² Cf. BEOZZO, José Oscar. *Leis e regimentos das missões. Política indigenista no Brasil*. São Paulo/SP: Edições Loyola, 1983.

esteve a cargo exclusivo dos missionários católicos, destacando-se os jesuítas. A segunda fase, no período republicano, é marcada pela criação do SPILTIN, em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI e à articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. A terceira fase inicia-se com o surgimento das organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins das décadas de 1960 e 1970, período da ditadura militar. A última delas, iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 1980, visa definir e autogerir seus processos de educação formal.²³ Esta periodização é aceita por diversos pesquisadores, como Silva²⁴, Carvalho²⁵, Grupioni,²⁶ entre outros.

Para contextualizar e caracterizar o histórico de dominação dos povos indígenas através da educação, a presente pesquisa basear-se-á na noção de estratégia. Segundo o *Dicionário Larousse Cultural*, estratégia significa “1. arte de planejar, operações de guerra. 2. Meio, expediente, plano. 3. *Fig.* Astúcia, esperteza.”²⁷ A opção pelo termo deve-se à constatação de que as ações educativas impostas foram planejadas, pensadas cuidadosamente para que a educação fosse um meio para se alcançar os objetivos traçados para dominar os povos indígenas. Melià corrobora esta opção quando afirma que “[...] a educação foi sempre considerada como instrumento estratégico para se atingirem aqueles objetivos”.²⁸

Duas estratégias educacionais oficiais orientarão a educação escolar indígena no período: primeiramente, a estratégia educacional cristianizadora/civilizatória e, posteriormente, a estratégia educacional integracionista. A primeira estratégia contemplará a ação da colonização portuguesa com os povos indígenas desde sua chegada, no último ano do século XV, a partir de sua lógica cristianizadora/civilizatória; a atuação dos missionários jesuítas e suas

²³ Cf. FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da (Orgs.). *Antropologia, História e Educação*. A questão indígena e a escola. São Paulo/SP: Global, 2001. p. 72.

²⁴ Cf. SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. *Cadernos Cedes*, Campinas/SP, ano XIX, n. 49, p. 62-75, dez. 1999. p. 72.

²⁵ Cf. CARVALHO, Fernanda Lopes de (Org.). *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro/RJ: IBASE, 2004. p. 40.

²⁶ Cf. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do discurso e das ações: a educação intercultural como política pública. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Barra do Bugres/MT, v. 2, n. 1, p. 144-161, 2003. p. 145.

²⁷ Verbete estratégia. *DICIONÁRIO LAROUSSE*. São Paulo/SP: Ed. Nova Cultural, 1992. p. 470.

²⁸ MELIÀ, 1979, p. 49.

práticas nos aldeamentos, destacando-se os reflexos nas dimensões religiosa e linguística; e a influência da política pombalina no final do século XVIII. A segunda estratégia abarcará a influência do positivismo no Brasil a partir da metade do século XIX; a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), no início do século XX, e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI); a atuação do Summer Institute of Linguistics (SIL); a criação do Estatuto do Índio; a atuação das missões religiosas com os povos indígenas; a reviravolta no tratamento dos povos indígenas com as organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena; a atuação da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) a partir do Conselho de Missão entre Indígenas (COMIN) dentro do novo cenário que se inicia; a iniciativa dos próprios povos indígenas para a definição e a autogestão dos processos educacionais formais; e a Assembleia Constituinte para a Constituição Federal de 1988.

1.1 A estratégia educacional cristianizadora/civilizatória

Igreja e Estado caminhavam de mãos dadas no século XV, uma sendo responsável pelas forças espirituais e a outra pelas forças terrenas, respectivamente. Ora as mãos se acariciavam, ora as unhas tentavam espetar uma a outra, mas as mãos continuavam unidas. O Papa Nicolau V, em 1454, pela bula papal *Romanus Pontifex*, garantiu a Portugal “o direito de conquistar terras novas, de ‘bárbaros’ ou de ‘infiéis’, e submeter seus povos à servidão pelo uso da guerra”.²⁹ A bula qualificava o príncipe Enrique de Portugal de “verdadeiro soldado de Cristo que poderia cumprir melhor sua obrigação com Deus se pudesse submeter certos povos gentios e pagãos e pregar a eles e fazer que se predicasse o santíssimo, ainda que desconhecido, nome de Cristo”.³⁰ As bulas garantiam o direito de conquista, soberania e dominação com respeito aos povos não cristãos, como também as suas terras, seus territórios e recursos.

Quando os portugueses, em 1500, chegaram às terras a que deram o nome de *Vera Cruz* e, posteriormente, *Brasil*, chamaram as pessoas que ali habitavam de

²⁹ GOMES, 1988, p. 66.

³⁰ Verdadero soldado de Cristo que podría cumplir mejor su obligación con Dios si pudiera someter a ciertos pueblos gentiles o paganos y predicarles y hacer que se les predicara el santísimo, aunque desconocido, nombre de Cristo. NACIONES UNIDAS. *Estudio preliminar sobre las consecuencias para los pueblos indígenas de la teoría jurídica internacional conocida como la doctrina del descubrimiento*. Nueva York/EUA: Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, 2010. p. 8.

índios. Segundo Schäfer e Ferraro, logo que os portugueses chegaram ao Brasil, escreveram para Portugal afirmando que os índios não pronunciavam as letras *f*, *l* e *r*, porque não possuíam fé, lei e rei. Desta maneira seria fácil persuadi-los, pois não tinham uma religião, nem um código de leis (Estado) que organizasse a sociedade e muito menos um rei.³¹ Dentro da visão europeia, dois pilares eram fundamentais para a sustentação de uma sociedade, que eram a religião e a civilidade, e inicialmente a concepção que os portugueses tiveram dos indígenas foi de um povo não civilizado e não religioso. Mas com o tempo começariam a mudar de opinião sobre a inexistência de uma religião, de um povo sem religião ou deus passariam a vê-los como “idólatras”.³² A partir deste contexto, os indígenas não sendo civilizados e constatada sua idolatria, os colonizadores questionaram a humanidade dos povos indígenas, e este questionamento refletia o ideal de ser humano e sociedade fixado pela cultura europeia.

As tentativas de submeter os povos indígenas ao domínio colonizador, tendo em seu escopo “[...] a negação da diversidade dos povos indígenas, o aniquilamento de identidades e culturas e a incorporação de mão-de-obra”³³, e o apossamento de seus territórios, foram, inicialmente, de maneira branda, como se percebe no modelo pedagógico adotado pela colônia e exposto por Pero Vaz de Caminha: “Tudo se passa como eles querem, para os bem amansar.”³⁴

Em algumas tentativas, os portugueses desestabilizavam os grupos indígenas através do suborno, com presentes, por exemplo, anzóis, foices e machados. Contudo, o choque entre indígenas e portugueses foi inevitável. Os conquistadores não respeitavam a vida comunitária dos povos indígenas e entravam nas aldeias, roubavam e destruíam roças e obrigavam os indígenas a trabalhar como escravos. Os conquistados, por sua vez, tentavam lutar para defender seus povos e seus territórios, porém a superioridade tecnológica dos portugueses

³¹ Cf. SCHÄFER, Abraão Nilo Givago; FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização e analfabetismo indígena no Brasil. In: *XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre/RS: ANPAE, UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. v. 1. p. 13.

³² SCHÄFER; FERRARO, 2007, p. 25.

³³ MARKUS, Cledes. *Identidade étnica e educação escolar indígena*. Blumenau: FURB, Dissertação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau/SC, 2006. f. 59.

³⁴ CARTA DE P. V. de Caminha, em AMADO, J., FIGUEIREDO, L. C. *Brasil 1500 – Quarenta documentos*. Brasília/DF: Ed. Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001. p. 99.

determinaria em muitos casos a derrota dos indígenas.³⁵ Com a adoção do puro terror e do massacre, os colonizadores geraram a escravização, o extermínio e a fuga dos indígenas para o interior das matas.

Pela Europa estavam sendo debatidas a legitimidade e a brutalidade da conquista e, para não deixar dúvidas sobre o direito garantido pela bula *Romanus Pontifex*, o Papa Clemente VII, em 8 de maio de 1529, expediu a bula *Inter Arcana*, pontificando “[...] que as nações bárbaras venham ao conhecimento de Deus não por meio de editos e admonições como também pela força e pelas armas, se for necessário, para que suas almas possam participar do reino do céu”.³⁶ Conforme Fernandes, “o anseio de ‘submeter’ o indígena passou a ser o elemento central da ideologia dominante no mundo colonial lusitano”.³⁷

O anseio de submeter os indígenas refletia o anseio por parte da colônia portuguesa de controlar eficazmente as terras brasileiras. Quando o rei de Portugal, Dom João III, viu que a colônia estava ameaçada por se perder, já que até 1554 dois ensaios de colonização haviam fracassado, o sistema das *Feitorias* e o sistema feudal das *Capitanias Hereditárias*,³⁸ e que as relações com os habitantes destas terras estavam conturbadas, não sendo eficaz a violência, convenceu-se de que “para domar esse povo, para conquistar o Brasil, só uma arma se deparava irresistível, o Evangelho”.³⁹ Era preciso evangelizar os indígenas para civilizá-los, e isto se daria pela educação. Agora, era preciso aplicar uma estratégia educacional para chegar a tal fim.

³⁵ Cf. HOORNAERT; PREZIA, 2000, p. 117.

³⁶ DOURADO apud GOMES, 1988, p. 66.

³⁷ FERNANDES, Florestan. *Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1975. p. 25.

³⁸ As *Feitorias* eram postos avançados, representando ao mesmo tempo os interesses político-militares da Coroa e os interesses comerciais da nação. Eram responsáveis pela extração do pau-brasil e algumas curiosidades da fauna, à experiências com a cana de açúcar e a servir de espantalho para assustar contrabandistas franceses. Cf. BRASIL. *Receita Federal*. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Memoria/administracao/reparticoes/colonia/feitorias.asp>>. Acesso em: 23 abr. 2012. As *Capitanias Hereditárias* foram terras distribuídas, em 1532, pelo Dom João III, rei de Portugal, para doze protegidos do trono, chamados capitães donatários, com o objetivo de responsabilizarem-se, pois eram hereditárias, pelas áreas atribuídas. Cf. SACHET, Celestine. SACHET, Sérgio. *O Contestado*. Florianópolis/SC: Século Catarinense, 2001. p. 5.

³⁹ SUESS, Paulo. A Catequese nos primórdios do Brasil. In: SUESS, Paulo et. al. *Conversão dos cativos*. Povos indígenas e missão jesuítica. São Bernardo do Campo/SP: Nhanduti Editora, 2009. p. 13

1.1.1 Cristianizar é civilizar e civilizar é cristianizar⁴⁰

Conforme Suess, a colônia precisava ser remediada e isto se daria pela educação, ou seja, pela catequese.⁴¹ Segundo Ferreira, “[...] a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas.”⁴² Hoornaert afirma que, além dos jesuítas, os franciscanos, carmelitas, capuchinhos⁴³, oratorianos e mais tarde salesianos também participaram desta estratégia educacional pela qual o povo indígena foi evangelizado.⁴⁴

Os primeiros jesuítas desembarcaram nas praias da Bahia de Todos os Santos em 29 de março de 1549. Ao todo foram seis: Manuel da Nóbrega, João de Azpilcueta Navarro, Leonardo Nunes, António Pires e os irmãos Diogo Jácome e Vicente Rodrigues.⁴⁵ Em suas atividades predominavam a catequese e as ações educativas, com a intenção de dismantelar culturalmente os povos indígenas e suas distintas identidades⁴⁶, ou seja, a catequese e as ações educativas com os povos indígenas tinham objetivos apolíticos em seu conteúdo, porém altamente políticos em seu significado.⁴⁷ Para Fernandes, os jesuítas operavam como “[...] autênticos agentes da colonização e situam suas funções construtivas no plano da acomodação e do controle das tribos submetidas à ordem social criada pelo invasor branco”.⁴⁸ Os jesuítas, no período de suas atividades até 1759, atuavam em diferentes regiões da colônia portuguesa, existindo peculiaridades de atuação em cada região, porém, o objetivo final era o mesmo.

Sendo a evangelização o caminho para a civilização dos indígenas, e sendo evangelização o objetivo primeiro dos jesuítas, supõe-se, conforme Melià, que cristianizar era civilizar e civilizar era cristianizar.⁴⁹ Neste jogo de palavras fica

⁴⁰ Cf. MELIÀ, 1979, p. 46; MARKUS, 2006, p. 59.

⁴¹ Cf. SUESS, 2009, p. 13.

⁴² FERREIRA, 2001, p. 72. Os jesuítas faziam parte de uma organização religiosa, fundada por Santo Inácio, com o nome de Companhia de Jesus. Os participantes da Companhia faziam votos de pobreza, castidade e obediência. Cf. LUTTERBECK, Jorge A. *Jesuítas no sul do Brasil*. São Leopoldo/RS: Unisinos, 1977. p. 9.

⁴³ Para aprofundamento da atuação dos capuchinhos, ver: AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da (Orgs.). *Antropologia, História e Educação*. A questão indígena e a escola. São Paulo/SP: Global, 2001. p. 133-156.

⁴⁴ Cf. HOORNAERT, 1992, p. 302.

⁴⁵ Cf. SUESS, 2009, p. 13.

⁴⁶ Cf. BERGAMASCHI, 2004, p. 1-2.

⁴⁷ Cf. SUESS, 2009, p. 12.

⁴⁸ FERNANDES, 1975, p. 27.

⁴⁹ Cf. MELIÀ, 1979, p. 46.

evidente que cristianização e civilização caminhavam juntas, ou melhor, eram inseparáveis no modelo social europeu da época. Para o referido autor, “Missão e escola tendem a se identificar e se justificar mutuamente”.⁵⁰ Nesta lógica, a ação educativa tornou-se um elemento indispensável neste processo, pois “Todos os modos de vida civilizada que na escola têm um tempo e um lugar privilegiado, são tidos como condições indispensáveis para atingir os objetivos da missão!”⁵¹

Durante todo o período de seu domínio sobre o Brasil (1500-1822), a colônia portuguesa não conseguiu perceber a complexidade etnológica existente nas terras que “descobriram”. Segundo Hoornaert,

Os nossos colonizadores nunca suspeitaram que o Brasil fosse um dos países mais complexos do mundo em termos de cultura humana, com 1.400 povos distintos pertencentes a 40 famílias lingüísticas, das quais só dois troncos lingüísticos – o Tupi e o Macro-Jê foram de alguma forma estudados.⁵²

Pode-se ir além dos portugueses colonizadores e observar os brasileiros que atualmente também se deparam com muitos povos indígenas e simplesmente os colocam em um grupo genérico, ocultando sua diversidade. Freire caracteriza esta noção de generalização como a primeira ideia equivocada que se tem dos indígenas. Para o autor, “O Tukano, o Desana, o Munduruku, o Waimiri-Atroari deixa de ser Tukano, Desana, Munduruku e Waimiri-Atroari para se transformar no ‘índio’, isto é, no ‘índio genérico’.”⁵³

Segundo Markus, “A educação escolar, portanto, foi utilizada para promover a assimilação dos indígenas à civilização cristã, com a imposição da língua, da história, dos valores e da identidade da sociedade cristã européia.”⁵⁴ Vale ressaltar que não foram somente os jesuítas que participaram deste intento, e sim toda a sociedade colonialista, mas a educação escolar ficou a cargo dos religiosos, no caso, os jesuítas, “[...] por isso a história da educação escolar indígena está diretamente ligada à história da Igreja Católica”.⁵⁵

⁵⁰ MELIÀ, 1979, p. 44.

⁵¹ MELIÀ, 1979, p. 46.

⁵² HOORNAERT, 1992. p. 300.

⁵³ FREIRE, José Ribamar Bessa. *Cinco ideias equivocadas sobre os índios*. Palestra proferida no dia 22 de abril de 2002 no curso de extensão de gestores de cultura dos municípios do Rio de Janeiro. p. 4. Disponível em:

<http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/Cinco_ideias_equivocadas_sobre_indios_palestraCENES_CH.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

⁵⁴ MARKUS, 2006, f. 59.

⁵⁵ MARKUS, 2006, f. 59.

Os cronistas, do século XVI, no Brasil esboçavam em seus textos este pensamento: cristãos são os europeus, pagãos são os indígenas e africanos. E pode-se afirmar que “[...] uma história do cristianismo [civilização] no Brasil não pode evitar o confronto entre essas duas realidades básicas: o mundo indígena e o mundo africano”.⁵⁶ É identificado mais um personagem de destaque nesta história de dominação, que é o povo africano.

1.1.2 Os moinhos trituradores

Os jesuítas criaram espaços para evangelizar e civilizar os indígenas, as chamadas reduções. Um exemplo foi a criação da “Casa de Piratininga”, na Capitania de São Vicente, porque a região de beira-mar, “[...] com a presença de aventureiros, traficantes e donos de escravos, [...] não era propícia para a conversão dos índios”.⁵⁷ Estes locais eram as reduções⁵⁸, também chamadas de aldeamentos, através de práticas sistemáticas de catequese, que incluía o ensino de leitura e escrita, “[...] tentaram implementar valores adequados ao colonialismo, contribuindo para destruir [...] e empurrar para longe de suas terras as parcialidades que não se submeteram à ação dos religiosos.”⁵⁹ Para Pérez, a criação destes espaços “[...] obedecia justamente à necessidade (das nações imperialistas) de evangelizar e civilizar os povos indígenas, como uma forma – bastante eficaz – de submetê-los ao regime dominante.”⁶⁰

O aldeamento pode ser definido, segundo Hoornaert,

[...] como um processamento de gente, um processo de produção de “gente nova”, sem memória do passado ou então com memória “negativa”, de rejeição do passado. Tratava-se de “converter” o índio específico [...] em índio genérico denominado caboclo, tapuio, caipira, ou simplesmente “cabra”, com toda a carga de rejeição que recaía sobre esses nomes.⁶¹

⁵⁶ HOORNAERT, 1992, p. 301. O que está entre colchetes é acréscimo.

⁵⁷ SUESS, 2009, p. 13.

⁵⁸ O termo *redução* é inquietante na sua displicência e direto no seu objetivo. O local já trazia em seu nome o seu objetivo principal: reduzir os povos indígenas à imagem e pensamento do colonizador português. A meta era reduzir os indígenas à pessoa cristã, civilizada, que usava vestimentas, que falava o português, e tantas outras características pertencentes ao modelo português.

⁵⁹ BERGAMASCHI, 2004, p. 2.

⁶⁰ PÉREZ, Andréa Lisset. Escola indígena: uma reflexão sobre seus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos. *Revista Perspectiva*, Florianópolis/SC, v. 25, n. 1, p. 227-244, jan/jun. 2007. p. 232.

⁶¹ HOORNAERT, 1992, p. 302.

A expressão “processamento de gente” retrata fortemente a situação miserável dos povos indígenas, sempre sob um discurso cristianizador civilizatório. Hoornaert continua sua análise do mecanismo dos aldeamentos como de campos de concentração de índios presos *manu militari*, “[...] provenientes de povos dispersos que preferencialmente tivessem dificuldade de se comunicar entre si e que passavam por um processo de descaracterização de sua cultura, de sua língua e de seus costumes e de aprendizagem sumária de uma nova religião, língua e moral.”⁶²

O autor ainda traz a imagem de moinhos para desvelar os moinhos culturais que trituravam e diluíam a “[...] especificidade da cultura antepassada e preparava assim uma massa uniforme e culturalmente depauperada, para ser lançada no mercado de trabalho oferecido pelo sistema capitalista.”⁶³ Exemplo desta trituração cultural eram as crianças que vinham das aldeias, recebiam um nome europeu, se retiravam todos os seus objetos culturais, por exemplo seus adornos, se reproduzia nelas a estética portuguesa, com o corte de cabelo da época e as vestes para cobrir os corpos indígenas.⁶⁴ Desta forma, os aldeamentos e as reduções acabavam descaracterizando todo o pluralismo cultural dos indígenas em um único modelo cultural, econômico, religioso e político⁶⁵, o português.

O ensino se desenvolvia em três áreas principais: a catequese, a escola e a capacitação técnico-profissional. O local e o tempo eram distribuídos conforme essas três áreas. A catequese se responsabilizava pela formação religiosa e prática sacramentária. A escola centrava-se no ensino de um português correto, sem sotaque, e até literário. Em seus livros didáticos podia-se ler textos como esse: “Nossa história começa ao tempo em que o Brasil foi descoberto [...]. [Os índios] Eram cobiçosos, chegando, algumas vezes, a vender os próprios irmãos como escravos aos brancos”.⁶⁶ A capacitação técnico-profissional contava com áreas de carpintaria, ferraria, mecânica, sapataria, entre outras. Para as moças as opções eram o bordado, o corte e a costura, a arte culinária, atividades neste perfil. Dependendo do aldeamento, a escola ou a capacitação técnico-profissional, juntamente à catequese, ganhava destaque.

⁶² HOORNAERT, 1992, p. 302.

⁶³ HOORNAERT, 1992, p. 302.

⁶⁴ Cf. MELIÀ, 1979, p. 46.

⁶⁵ Cf. SCHÄFER; FERRARO, 2007, p. 3.

⁶⁶ MELIÀ, 1979, p. 45.

As crianças, com o tempo, eram chamadas com um nome “civilizado”, geralmente os mesmos nomes dos padres e das irmãs presentes no aldeamento: Edgar, Henrique, Inês, Paulina...⁶⁷ Numerosas cidades brasileiras se originaram de “aldeamentos” ou “reduções”, como Bragança ou Santarém no Pará, Baturité, Crato, Viçosa, Campina Grande no Nordeste, Niterói e Guarulhos no Sudeste, e Guarapuava no Sul.⁶⁸

Abaixo serão destacadas duas dimensões da vida indígena que foram profundamente marcadas pela estratégia educacional cristianizadora/civilizatória no período dos aldeamentos: a dimensão religiosa e a dimensão linguística.

1.1.2.1 A dimensão religiosa

Em um determinado povo indígena o termo *Jurupari* era usado para contrapor o mundo indígena ao mundo português. A religião tradicional e específica dos povos indígenas, com seus ritos e expressões, foi substituída por uma religião nova, que serviu de intermediária, “[...] que ainda não era o catolicismo, mas usava nomes como Tupã (trovão) para apresentar um deus medonho que pudesse ‘meter medo nos índios’ [...]”.⁶⁹

Essa religião intermediária consta de catequese repetitiva e infantilizante, que ainda hoje tem eco na catequese paroquial e que muitas vezes pode ser observada, “[...] feita da repetição mecânica de perguntas e respostas a serem dadas sob ameaça de castigo e tortura.”⁷⁰ Markus e Melià relatam algumas práticas catequéticas realizadas com os indígenas, como cedo pela manhã as crianças precisavam participar da santa missa e das aulas de catequese, também tinham que participar das grandes festas como o Natal, a Páscoa e festas dos Santos Católicos que eram comemorados com festejos, jogos com prêmios e presentes.⁷¹ Ainda, segundo Markus, as celebrações religiosas iam dando uma nova concepção e organização do tempo para os indígenas.

Os jesuítas concentravam os seus esforços “[...] na destruição da influência conservantista dos pajés e dos velhos ou de instituições tribais nucleares, como o

⁶⁷ Cf. MELIÀ, 1979, p. 44-46.

⁶⁸ Cf. HOORNAERT, 1992, p. 302.

⁶⁹ HOORNAERT, 1992, p. 303.

⁷⁰ HOORNAERT, 1992, p. 303.

⁷¹ MARKUS, 2006, f. 60; MELIÀ, p. 1979, p. 44-45.

xamanismo, a antropofagia ritual, a poliginia etc”⁷² e as relações de parentesco.⁷³ Consequentemente, instalavam nas crianças dúvidas a respeito dos pais, dos mais velhos, dos xamãs e das tradições tribais. Os pajés eram considerados “feiticeiros” e “executivos do diabo”, a religião indígena era obra do “pai da mentira” e “religião natural não-redimida”, que era “homicida”, e os missionários eram “enviados do Altíssimo” para desmascarar e expulsar esses “feiticeiros” que tinham sob o seu poder “a vida e a morte”.⁷⁴ Nos aldeamentos, o objetivo era fazer com que os indígenas deixassem as religiões de seus povos e passassem a cultuar o “Deus Cristão”.

1.1.2.2 A dimensão linguística

Neste moinho triturador, a língua tradicional e específica de cada comunidade indígena era substituída pela língua tupi. Esta língua não era o tupi originalmente falado por numerosos povos do Brasil, mas uma língua artificial criada pelos missionários, sobretudo jesuítas, para conseguir comunicar-se com os indígenas, “Era uma espécie de ‘língua franca’ ou ‘língua geral’”.⁷⁵

O intento português de comunicar-se com os indígenas nos aldeamentos para compreender os seus mecanismos tinha uma meta bem específica, que era para melhor inserir seus métodos de submissão e com isso ensinar a doutrina cristã.⁷⁶ A finalidade da comunicação não era para conhecê-los enquanto grupo com características próprias, mas para conseguir um controle e uma atuação mais efetivos. Hoornaert lamenta que as normas reguladoras das sociedades indígenas, entre elas a língua e a educação, “[...] são substituídas por outras normas empobrecidas de comportamento.”⁷⁷

Chamorro, em sua reflexão sobre a utilização de uma língua indígena, no caso a guarani, para a conversão dos indígenas, analisa a prática dos missionários-linguistas para conhecer bem as línguas para assegurar a conversão de seus falantes. A língua indígena estava a serviço da tradução religiosa a uma nova vida

⁷² FERNANDES, 1975, p. 27.

⁷³ Cf RAMOS, 2001. p. 52 e 58, respectivamente, o xamanismo é o sistema religioso indígena; e os sistemas de parentesco, não necessariamente genealógicos, refletem um dos aspectos mais salientes das relações sociais na maioria das sociedades indígenas.

⁷⁴ Cf. SUESS, 2009, p. 15.

⁷⁵ HOORNAERT, 1992, p. 303.

⁷⁶ Cf. SCHÄFER; FERRARO, 2007, p. 2.

⁷⁷ HOORNAERT, 1992, p. 303.

civil. O interesse nas línguas concentrava-se no que lhes parecia “convertível”, nas palavras, com adaptações, que expressavam os ensinamentos cristãos.⁷⁸ Os termos originariamente guaranis foram desraizados e modificados com o objetivo de expressarem em seu conteúdo a doutrina cristã. Mesmo com a presença de missionários “bem intencionados” em utilizar as línguas indígenas, o objetivo era ensinar a língua portuguesa.

A língua indígena era rotulada como pobre, que, sendo falada por poucas centenas de pessoas, não vale a pena ser aprendida, e que atrapalha o aprendizado correto da língua portuguesa.⁷⁹ Os severos castigos físicos e até leis asseguravam a desarticulação linguística dos povos indígenas e a inserção da língua portuguesa.

A partir do século XVIII, mudanças referentes ao uso das línguas indígenas e da língua geral começaram a ocorrer. Em 12 de outubro de 1727, uma Provisão foi emitida com a finalidade de proibir o uso da língua geral e passar a ensinar a língua portuguesa nos aldeamentos.⁸⁰

O quadro proposto por Hoornaert apresenta os resultados da atuação estratégica educacional cristianizadora/civilizatória nas esferas religiosa, linguística e normativa, desde o indígena antes do contato até o indígena genérico.⁸¹

Categorias	Indígena tribal	Indígena de aldeamento	Indígena genérico (mestiço)
Religião:	Particular (ex: Jurupari)	Genérica (ex: Tupã)	Católica (Deus dos portugueses)
Língua:	Língua particular	Língua geral (tupi, nheengatu)	Português
Normas:	Particulares (ex: educação)	Genéricas e empobrecidas	Ocidentalizadas

⁷⁸ Cf. CHAMORRO, Graciela. Sentidos da conversão de indígenas nas terras baixas sul-americanas. In: SUESS, Paulo et. al. *Conversão dos cativos*. Povos indígenas e missão jesuítica. São Bernardo do Campo/SP: Nhanduti Editora, 2009. p. 111-128.

⁷⁹ Cf. MELIÀ, 1979, p. 47.

⁸⁰ Cf. GOMES, 1988, p. 72.

⁸¹ Cf. HOORNAERT, 1992, p. 303.

Esta mutação proposta pela colonização portuguesa não foi uma imposição imediata e brutal do sistema civilizatório, mas esta não imposição fazia parte da estratégia de submissão. Tem-se exemplos de sistemas que tentaram uma imposição imediata de uma forma de pensar totalitarista e ruíram, como os regimes ditatoriais latino-americanos.

A política colonial portuguesa aplicada para desarticular as identidades étnicas utilizou-se da estratégia educacional cristianizadora/civilizatória e ignorou as instituições educativas indígenas e seus saberes. “Os saberes indígenas, os processos próprios de aprendizagem, as concepções pedagógicas de cada grupo, as diversas línguas faladas em cada etnia, ficaram sempre excluídas da sala de aula.”⁸²

A meta de se ter indígenas cristãos e civilizados era importante para submeter os mesmos à autoridade colonial portuguesa. Contudo, isso não significava a convivência dos indígenas com os portugueses, pois o lugar do indígena era no aldeamento com os outros indígenas e não como integrante da sociedade colonial.

1.1.3 A política pombalina

O ministro Sebastião José de Carvalho, mais conhecido como Marquês de Pombal, com uma política de modernização da colônia portuguesa, através publicação do alvará de 1755 e, posteriormente, do *Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão enquanto sua majestade não mandar o contrário*, conhecido como o *Diretório de Pombal*, de 3 de maio de 1757, e transformado em lei por meio do alvará de 17 de agosto de 1758, proibiu o ensino das línguas indígenas e tornou obrigatória a língua portuguesa.⁸³ As ações de Pombal referentes à língua portuguesa seguiram a linha da Provisão de 1727, com uma perspectiva que marcou a relação entre Estado e Igreja no que se refere ao trato administrativo dos indígenas: ficou proibida a intervenção de qualquer ordem religiosa no governo das aldeias indígenas já estabelecidas e foi ordenada a

⁸² MARKUS, 2006, f. 61.

⁸³ Cf. GARCIA, Elisa F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional. *Revista Tempo*, Niterói/RJ, v. 12, n. 23, p. 23-38, jul. 2007. p. 24.

expulsão dos jesuítas do território brasileiro, ocorrida em 1759.⁸⁴ Os aldeamentos passaram a ser vilas ou lugares, que seria o equivalente atual de povoados ou distritos independentes.⁸⁵

O Diretório tratou da fundação de escolas para educar os indígenas, não podendo os meninos e as meninas estar juntos. Para os meninos, o ensino era para falar português, ler, escrever, rezar e argumentar, enquanto para as meninas eram ensinados a doutrina cristã e os serviços da casa.⁸⁶ A escola seria o espaço para a aculturação dos indígenas.⁸⁷ O objetivo não era mais processar o “índio de aldeamento” e sim formatar o índio aculturado, pertencente à sociedade colonial portuguesa. Esta mudança da localização do indígena do aldeamento para a sociedade colonial tinha um objetivo: caracterizar os indígenas como pertencentes à colônia portuguesa e com isso quantificar a população para melhor demarcar as fronteiras territoriais.

Segundo Gomes, estes atos fizeram parte de uma política de “eliminação hipócrita pacífica do índio como nação ou etnia diferenciada”.⁸⁸ A preocupação primeira passou de salvar as almas dos endemoniados indígenas para a inserção destes na sociedade colonial portuguesa. Na pauta do Diretório ainda estavam a dilatação da fé, a extinção do gentilismo e a propagação do evangelho, contudo, não eram mais a questão central de séculos atrás. Agora, o que pesava mais era o estabelecimento e o fortalecimento do Estado.⁸⁹ O caminho para a civilização também se daria pela aculturação e não somente pela cristianização, contrariando a lógica colonial desde os tempos da chegada dos portugueses. A política pombalina fracassou e o Diretório foi revogado, através de Carta Régia, em 1798, contudo, uma nova perspectiva surgiu, deixando as suas marcas.

No período imperial foi retomado o serviço missionário. Um segmento da elite política brasileira desejava criar o sentimento de uma nova nação e os índios deveriam fazer parte desta comunhão através de meios pacíficos, especialmente, e novamente, pela catequese. Assim, “renovou-se a idéia de que só pela religião os indígenas chegariam à civilização”,⁹⁰ e os jesuítas retornaram ao Brasil em 1841.

⁸⁴ Cf. GOMES, 1988, p. 74.

⁸⁵ Cf. GOMES, 1988, p. 77.

⁸⁶ Cf. GARCIA, 2007, p. 31.

⁸⁷ Cf. BEOZZO, 1983, p. 74.

⁸⁸ Cf. GOMES, 1988, p. 77.

⁸⁹ Cf. BEOZZO, 1983, p. 126.

⁹⁰ GOMES, 1988, p. 79.

Em 24 de julho de 1845 foi regularizada a atuação das “Missões de Catequese e Civilização dos Índios”. Competia aos missionários “ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violencia se dispuzerem a adquirir essa instrução” (Artigo 6º § 6º),⁹¹ e onde não bastasse o missionário, que se criassem “escolas de primeiras Letras” (Artigo 1º § 18).⁹² O documento oficial corrobora a estratégia educacional cristianizadora/civilizatória do período colonial e imperial, que, com suas nuances, cristianização e civilização eram inseparáveis no pensamento de dominação.

1.1.4 A resistência dos povos “cristianizados/civilizados”

Não era de interesse dos colonizadores o aprofundamento na cultura indígena para conseguir uma melhor comunicação com estes que já se encontravam em solo posteriormente chamado brasileiro. O contato que ocorreu estava premeditado à redução dos povos indígenas ao projeto português de colonização, sem diálogo ou troca de saberes, pois os indígenas não eram considerados pessoas civilizadas e tampouco poderiam compartilhar saberes. O único saber que poderiam ter era o conhecimento sobre o “Diabo”, através de seus rituais demoníacos, segundo os portugueses.

A intencionalidade dos aldeamentos com seus processos gradativos foi de assimilação eficaz da ideologia, mas que não garantiu a inexistência da resistência dos povos indígenas. Felizmente não faltaram sinais de vitalidade e resistência por parte dos povos subjugados. Ocorreram guerras e guerrilhas que por toda a extensão do território eclodiram: a Confederação dos Tamoios no século XVI, a Resistência Aimoré até o século XIX (no atual estado do Espírito Santo), a resistência das aldeias cristãs governadas pelos jesuítas contra os bandeirantes no século XVII, a Confederação do Açu na segunda parte do século XVII (com Canindé), a Revolta de Mandu Ladino nos anos 1710-1720 no Piauí e no Ceará, a Guerra dos Manao (1724-1727), as guerrilhas dos Mura no Rio Madeira durante um século, entre 1740 e 1840, a Guerra Guaranítica dos anos 1750 (com Sepé Tiaraju),

⁹¹ BEOZZO, 1983, p. 177.

⁹² Cf. BEOZZO, 1983, p. 171.

a Cabanagem no Pará (a maior revolução popular da história do Brasil) entre 1835-1845.⁹³

Hoornaert destaca que, “Além desses conflitos armados, os assim chamados índios sempre souberam armar muito bem a guerra cultural, pela resistência de sua cultura [...]”,⁹⁴ como a resistência no uso da língua portuguesa e utilização da língua materna, as fugas à escravidão e ao trabalho forçado.⁹⁵ Algumas aldeias resistiram para entregar as suas crianças às escolas missionárias. No caso dos Nambikwára nunca entregavam as meninas; entre os Rikbátsa conheceu-se pelo menos um caso de aborto de uma índia que não queria ver a sua criança ir para a missão.⁹⁶

Assim, conforme Bergamaschi, “[...] mesmo diante de um processo colonial que tentou destituir a memória coletiva dos povos indígenas, as marcas do contato foram sendo apropriadas e ressignificadas, constituindo cosmologias híbridas, porém não menos indígenas.”⁹⁷ Resistir ao domínio português foi resistir em sua dignidade de continuar a ser povo e de reconhecer-se pessoa.

O pensamento indígena, baseado no princípio de integração e equilíbrio com a natureza, a reciprocidade, entre outros aspectos que prezam a coletividade, trouxe na época e traz ainda hoje uma proposta diferente à sociedade envolvente. Esta proposta questiona a sociedade envolvente, seja esta de qualquer tradição religiosa ou Estado, ancorados no ideal cartesiano e capitalista, fundados em princípios de transformação e de submissão da natureza e das pessoas.

Os indígenas habitantes nas terras brasileiras sofreram graves consequências com a colonização promovida pelos portugueses, mas uma parte resistiu e sobreviveu. Dos 6.000.000 de indígenas que estavam em terras brasileiras antes da chegada dos portugueses, no fim do período colonial, segundo Gomes, sobreviveram talvez 600.000. No período do Império, novas ideias surgiram e foram aplicadas, porém, os resultados continuaram desastrosos, com o número reduzido para 300.000. Neste período chegou-se a afirmar que os índios estavam fadados ao extermínio.⁹⁸

⁹³ Cf. HOORNAERT, 1992, p. 301.

⁹⁴ HOORNAERT, 1992, p. 301.

⁹⁵ Cf. GOMES, 1988, p. 67.

⁹⁶ Cf. MELIÀ, 1979, p. 47.

⁹⁷ BERGAMASCHI, 2004, p. 2.

⁹⁸ Cf. GOMES, 1988, p. 78-81.

1.2 A estratégia educacional integracionista

A estratégia educacional cristianizadora/civilizatória foi voraz com os povos indígenas, porém não foi cem por cento eficaz e ainda havia “resistentes” que precisavam ser incorporados à nação brasileira. No final do século XIX, em meio aos pensamentos imperialistas no Brasil e ao advento da proclamação da República, chegou da Europa, mais especificamente da França, uma nova linha de pensamento, o *positivismo*, que foi determinante para a nova estratégia educacional dos povos indígenas.

1.2.1 O positivismo no Brasil

Isidore Auguste Comte foi o pai do positivismo.⁹⁹ Ele nasceu na França, em 19 de janeiro de 1798. Desde cedo se declarou republicano e partidário das conquistas nacionais da época: a abolição da realeza e a separação entre Estado e religião. O contexto em que Comte cresceu foi o desdobramento da Revolução Francesa, ocorrida em 1789.

Comte acreditava ter descoberto uma lei fundamental da evolução, que chamou de “Lei dos três estágios”. Esta lei tratava dos três estágios pelos quais o espírito humano passava: o teológico, o metafísico e o positivo. No estágio teológico, “o homem tenta explicar a natureza através da crença em espíritos e seres sobrenaturais. [...] O estado metafísico utiliza a argumentação abstrata em vez da imaginação. A vontade sobrenatural é substituída por idéias”¹⁰⁰ Por fim, no estágio positivo, ponto de chegada da filosofia da história comteana, “a imaginação e a argumentação subordinam-se à observação, que busca compreender não mais a natureza íntima das coisas, mas suas leis, as relações constantes entre fenômenos observáveis”.¹⁰¹

Para Comte, este último estágio da evolução humana é o estágio definitivo da razão e para ele a humanidade havia chegado a este ponto, mas não tinha os instrumentais. Assim, surgiria a Sociologia, que permitiria a totalização do saber, que daria sentido à ideia de humanidade. Esta deveria dividir-se em “uma estática social,

⁹⁹ A síntese do pensamento comteano baseou-se em BONES, Elmar. *A espada de Floriano*. Porto Alegre/RS: Já Editores, 2000. p. 42-56.

¹⁰⁰ BONES, 2000, p. 52.

¹⁰¹ BONES, 2000, p. 52.

para estudar as condições constantes da sociedade – a ordem – e uma dinâmica social, para estudar as leis e seu desenvolvimento – o progresso.”¹⁰² Outro tema básico da filosofia comteana era a reforma das instituições que seriam realizadas pela nova elite científico-industrial, e ela não se daria por uma revolução, e sim a partir da reforma intelectual do ser humano. Para que suas ideias pudessem triunfar, a monarquia, sinônimo do domínio teológico, precisava ser suplantada. Mais uma vez Comte corroborou sua perspectiva reformatória intelectual quando afirmou que o caminho para prevalecer seu ideário era a educação positiva.

A primeira referência sobre a filosofia comteana apareceu no Brasil em 1844 com o Dr. Justiniano da Silva Gomes sustentando sua tese “Plano e método de um curso de fisiologia”, no qual se refere ao método positivo e à lei dos três estágios. Uma outra tese foi defendida em fevereiro de 1850, na escola militar, cujo tema dizia respeito aos princípios da estática. A partir daí, o positivismo vai introduzir-se no Brasil através dos novos bacharéis em ciências físicas e matemáticas da Escola Central e da Escola Militar.¹⁰³

A Escola Militar tornou-se um importante espaço de disseminação das ideias positivistas no Brasil. Em 1872, Benjamin Constant entrou para a Escola Militar e teve os primeiros contatos com a filosofia comteana. Para Lins, a República “só se proclamou em 15 de novembro de 1889 graças à direção impressa ao movimento revolucionário por Benjamin Constant”.¹⁰⁴

Ocorreu a proclamação da República e os ideais positivistas permeavam as ações republicanas. Nos primeiros anos da proclamação, a monarquia foi suplantada pela República, foi adotado o presidencialismo, ocorreu a separação entre Estado e igreja, porém foi instituída de modo amplo a liberdade espiritual no Brasil, pelo decreto n. 6, de 19 de novembro de 1889, sendo adotada a bandeira da República, com o dizer *Ordem e Progresso*,¹⁰⁵ termo cunhado por Comte.

Em relação aos povos indígenas, o grupo de positivistas, chamado de *Apostolado Positivista do Brasil*, ocupou-se com o tema nas *Bases de uma Constituição Ditatorial para a República Brasileira*, apresentada em 1890 à

¹⁰² BONES, 2000, p. 53.

¹⁰³ Cf. BONES, 2000, p. 57.

¹⁰⁴ LINS, Ivan. *História do positivismo no Brasil*. São Paulo/SP: Companhia Editora Nacional, 1967. p. 315.

¹⁰⁵ Cf. LINS, 1967, p. 349-356.

Constituinte da República.¹⁰⁶ Eles defendiam para os indígenas a “proteção do governo federal contra qualquer violência, quer em suas pessoas, quer em seus territórios. Êstes não poderão jamais ser atravessados sem o seu prévio consentimento, pacificamente solicitado e só pacificamente obtido”,¹⁰⁷ sendo que se constituiriam em nações livres e soberanas, se organizariam em Estados e o futuro deles seria a incorporação física e cultural ao Brasil.¹⁰⁸ Contudo, a Constituição de 1891 não atribuiu nenhuma lei aos indígenas, “Apenas o seu Artigo 64 transfere para os Estados o domínio das terras devolutas”.¹⁰⁹ Entre estas terras encontravam-se as terras indígenas que ainda não houvessem sido reconhecidas.

As ideias não foram aceitas. A nível administrativo, a política indigenista continuava regida pelo Regimento das Missões de 1845, persistindo o binômio catequese e civilização, mas agora na âmbito dos estados federados. Mesmo a Igreja estando separada do Estado, a sua influência persistia e as ordens religiosas eram convidadas para criar missões entre os indígenas de suas jurisdições. Os positivistas criticavam a postura dos Estados, através de seus artigos que manifestavam sua visão integrativa e racionalista dos indígenas.¹¹⁰

Para os positivistas, segundo os *supremos interesses da humanidade*, era necessário elevar os indígenas “do fetichismo em que se achavam ao positivismo, isto é, ao regime pacífico-industrial, poupando-lhes a transição teológica que a Humanidade teve de atravessar na sua evolução empírica [...]”.¹¹¹ Os movimentos religiosos proporcionavam aos indígenas o estágio teológico.

Estava em discussão a situação dos indígenas na sociedade nacional e a estratégia educacional cristianizadora/civilizatória com os povos indígenas estava comprometida, pois os objetivos originários não eram mais satisfatórios. Outros fatores influenciaram para esta discussão. Pérez chama a atenção para o contexto continental americano com os seus processos de independência e surgimento de novas nações, onde no Brasil “[...] a ênfase da escola passou a ser a integração dos indígenas no projeto de sociedade nacional – aos valores, às crenças, ao estilo de

¹⁰⁶ Cf. COSTA, Cruz. *O positivismo na República: Notas sobre a História do Positivismo no Brasil*. São Paulo/SP: Companhia Editora Nacional, 1956. p. 122.

¹⁰⁷ COSTA, 1956, p. 122.

¹⁰⁸ Cf. GOMES, 1988, p. 122.

¹⁰⁹ GOMES, 1988, p. 83.

¹¹⁰ Cf. GOMES, 1988, p. 122.

¹¹¹ MENDES apud COSTA, 1956, p. 123.

vida dessas nações –, fundamentado no modelo social e cultural do Ocidente”.¹¹² Esta mudança na política indigenista e, conseqüentemente, na estratégia educacional cristianizadora/civilizatória, conforme Markus, “[...] se deve principalmente às denúncias nacionais e internacionais do extermínio, da desconsideração das culturas e das políticas injustas em relação aos povos indígenas.”¹¹³ Em 1908, durante o XVI Congresso dos Americanistas, em Viena, o Brasil foi publicamente acusado de massacrar os indígenas.¹¹⁴ Com a mudança do cenário nacional e internacional fez-se necessário uma reorientação das ações educativas, refletidas nas ações governamentais. A política indigenista, que estava sob a responsabilidade dos Estados da Federação, passou para o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criado através da Lei n. 1606, de 29 de dezembro de 1906.¹¹⁵ O objetivo da educação voltou-se para a integração dos indígenas à sociedade nacional por meios pacíficos, numa perspectiva positivista, quer dizer, podendo evoluir e passar de um estágio ao outro. A estratégia educacional adotada para este novo quadro foi a integracionista.

1.2.2 Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN)

Entre as ações do Governo Federal, dentro das circunstâncias citadas acima, a fundação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) apareceu como opção mais eficaz, encontrada para conciliar os interesses da República e a preservação da vida indígena. Conciliar os interesses da República, ou seja, das forças dominantes, é chave para a correta compreensão das políticas do SPILTN, pois estes grupos não iriam abrir mão de sua hegemonia. Em 1911, o termo catequese foi simplesmente substituído por *proteção*, que condizia com o espírito republicano.¹¹⁶

O SPILTN, de ideologia positivista e assimilacionista, idealizado em 1906,¹¹⁷ criado em 1910 pelo Decreto n. 8.072¹¹⁸ e simbolicamente inaugurado no dia 7 de

¹¹² PÉREZ, 2007, p. 232.

¹¹³ MARKUS, 2006, f. 62.

¹¹⁴ Cf. CUNHA, 1987, p. 79.

¹¹⁵ Cf. CUNHA, 1987, p. 78.

¹¹⁶ Cf. MELIÀ, 1979, p. 48.

¹¹⁷ Cf. HOFMAN, Angela Ariadne. O mundo além da “terra à vista”: o lado de cá do Oceano é outra história. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre/RS: Mediação, 2008. p. 78.

setembro do mesmo ano, numa demonstração das intenções patrióticas desse órgão público, segundo Hofman,

[...] o era não somente por coerência com a filosofia subjacente, mas também para garantir aos silvícolas, como pejorativamente também foram chamados os povos indígenas, a sobrevivência como grupos étnicos e, aos poucos, abrir-lhes o caminho para a integração progressiva na sociedade nacional.¹¹⁹

Esse órgão, de caráter anticlerical e cientificista,¹²⁰ ficou responsável por todos os assuntos concernentes aos povos indígenas e é nítido que um dos seus principais objetivos era o de, sistematicamente, integrar os indígenas à sociedade nacional.¹²¹ Hofman utiliza a expressão “pacificar os povos indígenas ainda resistentes” para pontuar a ação do SPILT, que buscava ensinar-lhes a falar o português e, em alguns casos, alfabetizarem-se nesta língua, para a integração dos mesmos.¹²²

As principais funções do SPILT eram: cuidar da proteção dos indígenas, fomentar a fixação em reservas e a instalação de centros agrícolas com treinamento técnico para mão-de-obra rural.¹²³ No período 1910-1930, o Marechal Cândido da Silva Rondon, militar positivista, na função de diretor, conduziu as sociedades indígenas ao mercado do trabalho rural sob a rubrica de “trabalhador nacional”. Esta proteção oferecida e a imagem de “trabalhador nacional”, segundo Siqueira e Sousa,

[...] na verdade não passou de um eficiente mecanismo para desalojar o indígena de suas terras tradicionais, sendo, paulatinamente, desenvolvida e inserido os índios no mercado de trabalho, garantindo terras e a mão-de-obra necessária para o desenvolvimento das regiões brasileiras.¹²⁴

A partir de 1918, o SPILT tornou-se apenas Serviço de Proteção ao Índio (SPI), mas continuou mantendo a sua política protetora e integracionista dos povos indígenas.¹²⁵ Nesta pesquisa não se enfatiza a questão da usurpação das terras indígenas, mas, para clarificar a intenção de total controle do SPI sobre estas terras,

¹¹⁸ Cf. SIQUEIRA, Eranir Martins de; SOUSA, Neimar Machado de. A atuação do Serviço de Proteção ao Índio e a história dos Guarani/Kaiowá. In: *XXIII Simpósio Nacional de História – História Guerra e Paz*, Londrina/PR: Editora Mídia, 2005. p. 4. Disponível em: <www.anpuh.uepg.br>. Acesso em: 15 maio 2011.

¹¹⁹ HOFMAN, 2008, p. 78.

¹²⁰ Cf. GOMES, 1988, p. 124.

¹²¹ Cf. SCHÄFER; FERRARO, 2007, p. 4.

¹²² HOFMAN, 2008, p. 78.

¹²³ Cf. MARKUS, 2006, f. 62.

¹²⁴ SIQUEIRA; SOUSA, 2005, p. 4-5.

¹²⁵ Cf. SIQUEIRA; SOUSA, 2005, p. 5.

[...] a partir da década de quarenta, a política de frentes expansionistas incentiva a migração em direção à conquista das terras do território brasileiro ainda não habitadas, causando um maior encurralamento de diferentes populações indígenas que são empurradas, expulsas e exterminadas nestes contatos.¹²⁶

Em relação à educação, na qual os grupos religiosos, em especial os jesuítas na época colonial, investiram no processo de cristianização, nesta área o SPI investiu no processo de integração dos indígenas à sociedade nacional e para serem eficientes trabalhadores no campo agrícola e doméstico. Markus destaca a inclusão nos currículos escolares das disciplinas “Práticas Agrícolas” para os meninos e “Práticas Domésticas” para as meninas.¹²⁷ Esta estratégia educacional tinha por objetivo a incorporação nacional, propondo uma “pedagogia da nacionalidade” e do “civismo”.¹²⁸ Em relatório da Diretoria do SPI de 1920, há um trecho que exemplifica a concretude das ações do Estado de ter a escola como aliada no processo: “Nos postos de povoações indígenas em fundação, prosseguiu com bons resultados, a ação civilizadora [...] por meio do ensino ministrado nas escolas elementares”.¹²⁹

Em 1932 o SPI foi transferido para o Ministério da Guerra, integrado à Inspetoria Especial de Fronteiras. Aliás, o SPI desde a sua criação perambulou por diversos ministérios: Agricultura, Indústria e Comércio, Trabalho, Indústria e Comércio, Guerra e novamente Agricultura, na época da sua extinção.¹³⁰ A responsabilidade do Ministério da Agricultura de legislar sobre as questões indígenas foi instituída pelo Decreto de 1906 e a Constituição de 1934 aprovou a competência exclusiva da União. Dizia em seu Artigo 5º, item XIX, *m*: “Compete privativamente à União: XIX – Legislar sobre [...] *m*) incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”¹³¹ A Constituição legitimava as ações para integrar os povos indígenas à comunhão nacional e a educação era uma ferramenta. As Constituições de 1934 e 1946 mantiveram o caráter integracionista.

É relevante a observação acerca dos responsáveis pelo SPI, pois esta é mais um subsídio para melhor compreender o curso deste setor. A maior parte dos diretores do SPI foram militares (Antônio Martins Viana Estigarribia, Frederico

¹²⁶ HOFMAN, 2008, p. 78.

¹²⁷ Cf. MARKUS, 2006, p. 63.

¹²⁸ FERRI apud MARKUS, 2006, p. 63.

¹²⁹ BERGAMASCHI, 2004, p. 5.

¹³⁰ Cf. SIQUEIRA; SOUSA, 2005, p. 4.

¹³¹ Cf. CUNHA, 1987, p. 86. Até a Constituição de 1988 os povos indígenas eram chamados de *silvícolas*: “Que ou aquele que vive nas selvas; selvagem.” LAROUSSE, 1992, p. 1033.

Augusto Rondon, Durval Brito e Silva, Vicente de Paulo Teixeira de Vasconcelos, José Luis Guedes, Tasso Vilar de Aquino, Moacir R. Coelho, Luís Vinhas Neves e o último Hamilton de Oliveira Castro). Por esta presença constante de militares na direção do SPI, Siqueira e Sousa fazem a seguinte observação:

A política destes diretores era integracionista, os povos indígenas não eram vistos enquanto nações, mas como parte da nação brasileira. Nesta época são bastante comuns fotos de indígenas vestidos posando diante do pavilhão nacional. Os militares tendiam a ver os indígenas de acordo com a ótica nacionalista.¹³²

A ideia era transformar o indígena em agricultor, operário, militar apto para defender o território nacional, ou seja, transformar o indígena no que o governo quisesse, nunca o considerando cidadão pleno dentro da história brasileira, mas sim objeto nas mãos dos grupos dominantes que o manejavam de acordo com seus próprios interesses.

Juridicamente, o indígena nunca teria os direitos elementares do cidadão brasileiro, pois era considerado “relativamente incapaz”, como o “menor de idade” e o “retardado mental”.¹³³ Os indígenas eram tutelados. Segundo o Código Civil de 1919, os silvícolas ficariam sob tutela, cessando esta à medida de sua adaptação; era uma tutela orfanológica. Em 1928 veio o Decreto n. 5.484, que aboliu a tutela orfanológica e a substituiu pela do Estado¹³⁴ e o tutor era o SPI.

Em 1967, nos primeiros anos da ditadura militar no país, conforme Markus, perante as “[...] denúncias internacionais de corrupção interna no SPI e massacres de povos indígenas, o governo militar, para evitar a intervenção da Organização das Nações Unidas (ONU), é obrigado a substituir o SPI por um novo órgão”¹³⁵. O SPI foi acusado de colaborar para o extermínio dos indígenas.¹³⁶ Surge, assim, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o novo tutor dos povos indígenas.

¹³² SIQUEIRA; SOUSA, 2005, p. 5.

¹³³ Cf. FREIRE, José Ribamar Bessa et al. *Os índios vão à luta*. Rio de Janeiro/RJ: Marco Zero, 1981. p. 15.

¹³⁴ Cf. CUNHA, 1987, p. 117.

¹³⁵ MARKUS, 2006, f. 63.

¹³⁶ Cf. FREIRE, 1981, p. 15.

1.2.3 Fundação Nacional do Índio (FUNAI)

Com a extinção do SPI e o nascimento da FUNAI,¹³⁷ no final da década de 1960, segundo Hofman, apenas alteraram-se os mecanismos de atuação do órgão que a precedeu, continuando os objetivos do SPI e ampliando em grande escala a exploração nas terras das reservas por meio da gerência de postos indígenas, cuja diretriz era uma política de cunho empresarial e funcionalista.¹³⁸ A ditadura militar promoveu a outorga de uma nova Constituição, a de 1967, que reafirmou o propósito integracionista. Da mesma forma, o Ato Institucional n. 1, de 1969, que promoveu alterações na Constituição de 1967.¹³⁹

A FUNAI era vinculada ao Ministério do Interior e este estava voltado ao incentivo do desenvolvimento interno do país. Schäfer e Ferraro destacam que a FUNAI, com seu caráter empresarial, estava preocupada em obter recursos financeiros e passa a implantar, nas terras indígenas, projetos econômicos que visem tal fim. Segundo Santos, os postos da FUNAI que tinham melhores condições para executar atividades agrícolas passaram a investir sistematicamente no cultivo de trigo, soja, feijão ou milho.¹⁴⁰ Foram também implantadas serrarias nas áreas indígenas que tinham recursos florestais e, quando não havia recursos para isso, era concedido direito, pela FUNAI, para as serrarias privadas explorarem a área: “[...] verdadeiramente os postos indígenas se transformaram em fazendas, sendo que seus chefes passaram a uma categoria de gerente ou capataz. Dessa forma, não há efetivamente renda indígena”.¹⁴¹

Na área da Educação, se elegeu o ensino bilíngue para, segundo o discurso oficial, respeitar os “valores tribais”. Em 1973, o Estatuto do Índio – Lei 6.001/73¹⁴² tornou obrigatório o ensino das línguas nativas nas escolas indígenas. Assim, o Governo Federal estabeleceu novas normas à FUNAI:

A alfabetização dos índios se fará na língua dos grupos a que pertençam e em português, salvaguardando o uso da primeira; a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade

¹³⁷ Cf. BRASIL. *Lei n. 5.371*, de 5 de dezembro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5371.htm>. Acesso em: 26 jan. 2010.

¹³⁸ Cf. HOFMAN, 2008, p. 78-79.

¹³⁹ SANTOS, 2008, p. 83.

¹⁴⁰ Cf. SANTOS apud SCHÄFER; FERRARO, 2007, p. 4.

¹⁴¹ SANTOS apud SCHÄFER; FERRARO, 2007, p. 4.

¹⁴² Cf. BRASIL. *Lei n. 6.001*, de 19 de dezembro de 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 21 maio 2012.

nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais (Ministério do Interior, lei N.º 6.001, artigos 49 e 50, 19/12/73).¹⁴³

A FUNAI tornou-se a representante oficial da estratégia educacional integracionista, explicitado nos Artigos 49 e 50 do Estatuto do Índio. A Fundação resolveu investir na capacitação de indígenas para assumirem integralmente as funções educativas em suas aldeias, expressando, segundo o Estatuto, o propósito de a educação escolar interferir o mínimo possível nos valores culturais de cada povo.¹⁴⁴ Várias contradições surgem nestas iniciativas, já que existia a preocupação da interferência da educação escolar nos valores culturais de cada povo, mas esta interferência ocorria diariamente nas rotinas agrícolas a que os indígenas eram submetidos, e que o ensino bilíngue tinha o propósito real de melhor comunicação com os povos indígenas para integrá-los sistematicamente à sociedade nacional.

Para a alfabetização bilíngue a FUNAI, por não ter um programa e pessoal capacitado para lidar com a diversidade linguística indígena do país, aprofundou a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL). Com a atuação do SIL, conforme Bergamaschi, a alfabetização bilíngue nas escolas indígenas, principalmente no norte do Brasil, atingiu uma implementação de forma mais sistemática. A educação bilíngue se firmou, segundo Ferreira, como tática para assegurar os interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos indígenas ao sistema nacional, da mesma forma que fizeram os missionários evangélicos – os verdadeiros inventores das técnicas bilíngues –, que procuravam a conversão religiosa.¹⁴⁵ Esta tática era contraditória ao Artigo 47 do Estatuto do Índio, segundo o qual o bilinguismo é o meio para assegurar e respeitar o patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão. O bilinguismo foi uma das ferramentas da estratégia educacional integracionista.

Silva aponta para a avaliação de diversos autores de que há consenso quanto à inadequação dos programas educacionais empreendidos na época pela FUNAI, pelo SIL e por outras missões religiosas. A autora destaca a crítica de Santos, ao se referir à política de ensino levada a cabo pelas escolas da FUNAI entre os povos Kaingang, Xokleng, Guarani e Xetá, no sul do país, como “coerente com os interesses da classe dominante”. Segundo o autor, a própria política indigenista oficial era a responsável pelos fracassos dos processos de educação

¹⁴³ BERGAMASCHI, 2004, p. 8.

¹⁴⁴ Cf. FERREIRA, 2001, p. 75.

¹⁴⁵ Cf. FERREIRA, 2001, p. 76.

escolar vigentes nessas áreas. As escolas, as quais seguiam o padrão das escolas rurais brasileiras, eram desconectadas da realidade indígena.¹⁴⁶

1.2.4 *Summer Institute of Linguistics (SIL)*

O SIL era um organismo de cunho religioso fundamentalista, ligado a uma fundação estadunidense, presente no Brasil desde 1959¹⁴⁷, que tinha por objetivo a tradução da Bíblia em diferentes línguas dos povos indígenas.¹⁴⁸

Caracterizado pelo emprego de metodologias e técnicas distintas das que se haviam desenvolvido até então, o “novo” projeto não escondia, como todos os seus predecessores, os mesmos objetivos civilizatórios finais, política esta dos grupos dominantes. Segundo Silva e Azevedo, o órgão era fundamentado em teorias linguísticas completamente ultrapassadas nos centros metropolitanos de origem, mas praticamente desconhecidas nos meios acadêmicos do Brasil, e assim o modelo de educação linguística desenvolvido pelo SIL fez muitos aliados nas universidades brasileiras.¹⁴⁹ Mas, como constata Ferreira, posteriormente as próprias universidades brasileiras, como a Universidade de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), após o convênio entre FUNAI e SIL ter sido rompido em 1977 e reativado em 1983, criticaram em pareceres esta reativação, pelo fato de o órgão ter uma finalidade evangelizadora, interferindo com sua educação nos padrões culturais de diversos grupos indígenas.¹⁵⁰

Os objetivos do SIL nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas, igual aos seus antigos professores, os jesuítas, mas a metodologia de agora era mais fascinante, inovadora e condizente com os ideais republicanos. De acordo com Silva e Azevedo, no quadro deste modelo “inovador”, a questão não era mais abolir grosseiramente a diferença, mas sim domesticá-la: “[...] neste quadro as línguas indígenas passaram a representar meios de ‘educação’ desses povos a partir de valores e conceitos

¹⁴⁶ Cf. SILVA, 2000, p. 101-102.

¹⁴⁷ Para Silva e Azevedo, a chegada do SIL ao Brasil está datada em 1956. AZEVEDO, Marta Maria; SILVA, Marcio Ferreira. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo/SP: Global; Brasília/DF: MEC; MARI: UNESCO, 1998. p. 151.

¹⁴⁸ SCHÄFER, FERRARO, 2007, p. 4.

¹⁴⁹ Cf. AZEVEDO; SILVA, 1998, p. 151.

¹⁵⁰ Cf. FERREIRA, 2001, p. 78.

‘civilizados’”.¹⁵¹ A diferença deixou de representar um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório. O modelo bicultural, ou seja, a alfabetização bilíngue do SIL, garantiria esta integração eficiente dos indígenas à sociedade nacional, “[...] uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas.”¹⁵²

1.2.5 O Estatuto do Índio

Através de sanção governamental, pelo Presidente da República Emílio G. Médici, implantou-se a lei n. 6001, de 19 de dezembro de 1973, denominada Estatuto do Índio. Este Estatuto, segundo Santos, foi sancionado “[...] sem considerar reivindicações e acordos políticos, buscando, principalmente, responder às acusações externas de violações dos direitos humanos dos índios”,¹⁵³ mesmo motivo da criação da FUNAI. Vários setores são abordados no Estatuto, como: dos Princípios e Definições; dos Direitos Cíveis e Políticos; dos Princípios; da Assistência ou Tutela; do Registro Civil; das Condições de Trabalho; das Terras dos Índios; das Disposições Gerais; as Terras Ocupadas; das Áreas Reservadas; das Terras de Domínio Indígena; da Defesa das Terras Indígenas; dos Bens e Renda do Patrimônio Indígena; das Normas Penais; dos Crimes Contra os Índios; sendo a de principal interesse para a presente pesquisa o “Título V – *Da Educação, Cultura e Saúde*”:

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Art. 52. Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação.

¹⁵¹ AZEVEDO; SILVA, 1998, p. 151.

¹⁵² FERREIRA, 2001, p. 77.

¹⁵³ SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo/SP: Global; Brasília/DF: MEC: MARI: UNESCO, 1998. p. 92.

Art. 53. O artesanato e as indústrias rurais serão estimulados, no sentido de elevar o padrão de vida do índio com a conveniente adaptação às condições técnicas modernas.

Art. 54. Os índios têm direito aos meios de proteção à saúde facultados à comunhão nacional.

Parágrafo único. Na infância, na maternidade, na doença e na velhice, deve ser assegurada ao silvícola, especial assistência dos poderes públicos, em estabelecimentos a esse fim destinados.

Art. 55. O regime geral da previdência social será extensivo aos índios, atendidas as condições sociais, econômicas e culturais das comunidades beneficiadas.¹⁵⁴

Na área educacional, a estratégia educacional integracionista está explícita no Artigo 50. Destaca-se a eleição do ensino bilíngue como forma de respeitar os valores dos indígenas, conforme o Artigo 49, tornando-se obrigatório o ensino das línguas nativas nas escolas indígenas. O uso das línguas nativas era uma das adaptações, respaldado pelo Artigo 48, no sistema de ensino em vigor no país. Entendia-se que os povos indígenas estariam sendo respeitados se fossem também alfabetizados em suas línguas, mesmo que o sistema de ensino os conduzisse à integração nacional. O Estatuto do Índio foi o documento oficial que regeu, sem discussões e/ou alterações, a vida dos povos indígenas até a Constituição Federativa de 1988.

1.2.6 As missões religiosas

Eram muitas as missões católicas atuando no período educacional integracionista. Na década de 1940 estavam atuando as seguintes missões religiosas no Brasil: Agostiniana, Barnabita (Irmãs do Preciosíssimo Sangue), Beneditina, Congregação das Filhas do Imaculado Coração de Maria, Irmãs Franciscanas do Egito, Congregação do Espírito Santo, Congregação do Preciosíssimo Sangue, Congregação do Verbo Divino, Dominicana, Franciscana, Jesuíta, Redentorista e Salesiana.¹⁵⁵

A missão salesiana é um caso para exemplificar a postura condizente das missões católicas com o governo brasileiro da época. A pedagogia utilizada pelos salesianos buscava uma uniformização dos indígenas produzida pelas práticas disciplinares missionárias. Para a missão, converter os indígenas era disciplinar seu

¹⁵⁴ BRASIL, 1973. Artigos 47 a 55.

¹⁵⁵ Cf. FREIRE, Carlos Augusto da Rocha; OLIVEIRA, João Pacheco de. *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. p. 143.

espaço, seu trabalho, sua educação e as suas crenças. Entre as inúmeras produções etnográficas dos missionários católicos destaca-se o estudo das línguas indígenas. Necessitava-se conhecer as categorias e as representações dos indígenas sobre o mundo para convertê-los e integrá-los na sociedade.¹⁵⁶ Como já foi destacado, a estratégia educacional vigente era a integracionista, contudo, os mecanismos utilizados eram semelhantes aos da estratégia anterior.

As igrejas de cunho protestante também atuaram com diferentes grupos indígenas com o objetivo de evangelizar e, de acordo com o desdobramento teológico, dar assistência. As missões religiosas estavam sincronizadas com o pensamento governamental, que era de trazer os indígenas aos costumes civilizatórios cristãos.

A Missão Presbiteriana iniciou-se em 1928, quando foi organizada a “Missão de Catequese”, denominada Missão Caiuá. Os índios Kaiowá, do Mato Grosso, foram “assistidos” pela missão, que foi respaldada pelas igrejas Presbiteriana Independente, Presbiteriana do Brasil e Metodista, em Dourados, Mato Grosso do Sul. A pretensão da Missão foi de oferecer aos indígenas a pregação do evangelho, escola, assistência agrícola e assistência médica. O trabalho foi realizado até o ano de 1946, quando a Igreja Metodista se retirou oficialmente da missão.¹⁵⁷ Atualmente, a Missão Caiuá não existe mais.

Os trabalhos sistematizados de missão da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) junto aos povos indígenas iniciaram na década de 1960 com o povo Kaingang em Toldo Guarita, no Rio Grande do Sul. Na época, a motivação tinha um caráter humanitário e histórico, e a IECLB, consciente da responsabilidade que teve no período de desocupação forçada dos indígenas de suas terras originárias, como se pode observar no relatório do Pastor Norberto Schwantes: “Não podemos assistir passivamente como esta gente vive em condições subumanas e completamente entregues ao descaso..., situação pela qual nós somos culpados de uma ou de outra forma... Desde 1961, procuramos conquistar a confiança dos índios...”.¹⁵⁸ Outra atuação foi entre os Rikbáktsa (Canoeiros), no Rio Arinos no Mato Grosso, mas por causa de um período crítico

¹⁵⁶ Cf. FREIRE; OLIVEIRA, 2006, p. 145.

¹⁵⁷ MARKUS, Cledes. Os protestantes e os povos indígenas – uma experiência atual. In: KOCH, Ingele Starke (Org.). *Brasil: Outros 500*. Protestantismo e a resistência indígena, negra e popular. São Leopoldo/RS: Sinodal, COMIN, IEPG, 1999. p. 10.

¹⁵⁸ MARKUS, 1999, p. 12.

financeiro foi passada a responsabilidade à Missão Jesuíta do Mato Grosso em 1969.¹⁵⁹

Alguns lampejos de consciência da situação histórica estavam presentes no pensamento dos responsáveis pela missão. No entanto, as ações de construir uma pequena comunidade entre os índios, escola, escola agrícola, escola para preparar professores bilíngues para os trabalhos de tradução do Novo Testamento,¹⁶⁰ continuavam presentes na proposta missionária, condizente com as outras propostas missionárias protestantes.

1.3 A força das vozes indígenas

Na história da educação escolar indígena, onde os administradores foram os órgãos governamentais, tanto no período colonial, quanto no imperial e no republicano, sendo estes os responsáveis sobre os caminhos traçados para os povos indígenas, através de suas estratégias educacionais, as vozes que antes eram caladas, e quando persistentes, eram abafadas, por este domínio, agora começam a se fazer ouvidas. Primeiro, as vozes que se sensibilizaram com a história dos povos indígenas, filhos legítimos destas terras, que ouvem o clamor destes povos e, segundo, os próprios povos indígenas querendo ser ouvidos e compreendidos. A educação escolar indígena é de interesse dos próprios povos indígenas, mas não para a dominação destes, e sim para preservação da própria identidade e a socialização com os outros.

1.3.1 *As organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena*

Nos anos de 1970, ainda durante o período militar, começaram a surgir no cenário político nacional organizações não governamentais voltadas para a defesa da causa indígena. Várias organizações destacam-se, como a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP); o Centro Ecumênico de Documentação e Informação

¹⁵⁹ Cf. ZWETSCH, Roberto E. Os luteranos e o desafio das comunidades indígenas. In: *Anais do décimo primeiro Simpósio Nacional de Estudos Missionários: Missões: a questão indígena*. Santa Rosa/RS: Ed. UNIJUÍ, 1997. p. 63.

¹⁶⁰ MARKUS, 1999, p. 12.

(CEDI)¹⁶¹; a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI).¹⁶² Agora, com o apoio de movimentos indigenistas, as lideranças indígenas, até então isoladas do cenário político nacional, começaram, a partir de 1974, a se articular através da realização de assembleias indígenas em todo país. Organizações indígenas foram criadas, como o Conselho Geral da Tribo Tikuna (CGTT); Comissão Indígena Xerente; Associação das Comunidades Indígenas do Rio Xié (ACIRX); Conselho Indígena de Roraima (CIR); Grupo de Mulheres e Educação Indígena (GRUMIN); Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), entre as quais se destacou a União das Nações Indígenas (UNI), de 1980.¹⁶³ “A heterogeneidade foi a marca da década de 1980 e a característica dos movimentos indígenas ao irem se estruturando, organizando e articulando nas mais variadas formas.”¹⁶⁴

No âmbito internacional, as Nações Unidas, em 1971, encomendaram um “Estudo sobre a Discriminação contra as Populações Indígenas”, concluído em 1984. Em 1977, em Genebra, organizou-se uma Conferência Internacional sobre Discriminação contra as Populações Indígenas das Américas. Os indígenas da Austrália apresentaram uma Declaração às Nações Unidas em Genebra, em 1981, sobre a ideologia, a filosofia e as terras indígenas.¹⁶⁵

Para Silva, três fatores foram fundamentais para o surgimento dos movimentos no Brasil: primeiro, interno, a situação extrema dos povos indígenas, tendo seus territórios invadidos, sua cultura ridicularizada e desprezada, e caminhando para o extermínio enquanto povos etnicamente diferenciados; em segundo lugar, externo, o começo de articulações de um movimento, da própria sociedade majoritária não indígena, de resistência e oposição ao regime militar ditatorial que o país estava vivendo, para lutar por mudanças e transformações da realidade sociopolítica e econômica; e, por último, continental, principalmente sul-americano, nas tensões existentes entre sistemas políticos e econômicos, a partir de um paradigma socialista, e reações violentas das classes dominantes, impondo regimes ditatoriais, impondo a repressão, a perseguição, a tortura e a violência institucionalizada. Assim, intercâmbios de solidariedade e resistência, que visassem

¹⁶¹ Atualmente chama-se *Instituto Socioambiental (ISA)*.

¹⁶² Cf. FERREIRA, 2001, p. 87.

¹⁶³ Cf. FERREIRA, 2001, p. 87.

¹⁶⁴ SILVA, 2000, p. 98.

¹⁶⁵ Cf. CUNHA, 1987, p. 120; 183.

a luta por cidadania, liberdade, democracia, direitos e transformação social foram sendo criados.¹⁶⁶

A atuação das ações não governamentais pró-índio e a respectiva articulação com o movimento indígena “[...] fizeram com que se delineasse uma política e uma prática indigenista paralela à oficial, visando a defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e a educação escolar.”¹⁶⁷ Monte chama a atenção para a atuação das organizações não governamentais que não apenas passam a existir, mas desenvolvem ações locais de apoio a algumas sociedades indígenas, sobretudo no Norte e Centro-Oeste do país, estes que até então eram desconsiderados em suas particularidades antropológicas e jurídicas.¹⁶⁸

Nas décadas de 1970 e 1980 aconteceram os mais diversos encontros para a defesa das causas indígenas, tanto nacionais quanto internacionais, como o I Encontro Nacional de Educação Indígena (1979), realizado pelo CPI/SP; Encontro Nacional de Educação Indígena (1987), pela Fundação Nacional Pró-Memória do Ministério da Cultura e pelo Museu do Índio do Rio de Janeiro; Encontros sobre a Educação Indígena, realizados a cada dois anos, desde 1982, pela Operação Anchieta (OPAN); a Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), com sua revisão em 1989, relativa à proteção e à integração das populações indígenas em países independentes; entre tantos outros.

Resultante destas articulações uma série de documentos nas diferentes áreas foram redigidos: “A questão da educação indígena” (1980), tendo como organizadora Aracy Lopes da Silva; documentos com propostas de educação escolar para indígenas dirigidos à Assembleia Nacional Constituinte e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); “Subsídios para a elaboração política nacional de educação indígena e legislação ordinária correspondente” (1988) e “Da educação indígena” (1989), ambos do Grupo de Trabalho “Mecanismos de Ação Coordenada” (BONDE); o próprio Estatuto do Índio (1973), entre outros.

Determinados movimentos de caráter religioso, que antes participaram dos processos de civilização e integração dos povos indígenas, agora também se articulam para a defesa da causa indígena. Setores progressistas da Igreja Católica,

¹⁶⁶ Cf. SILVA, 2000, p. 96.

¹⁶⁷ FERREIRA, 2001, p. 87.

¹⁶⁸ Cf. MONTE, Nietta Lindemberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/RJ, n. 15, p. 118-133, set./out./nov./dez. 2000. p. 125.

através de suas articulações e de seu posicionamento em defesa dos direitos humanos e das minorias étnicas, fizeram com que a Igreja passasse a rever sua posição em relação à causa indígena. Foram criadas duas organizações: a OPAN,¹⁶⁹ ramificação leiga de ordem jesuítica (!), em 1969, e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI)¹⁷⁰, em 1972. O CIMI foi criado “[...] por um grupo de missionários que já haviam entrado na luta pelos índios e que precisavam de um órgão para coordenar nacionalmente as suas ações e promover a causa indígena no seio da Igreja”, e “passou a ser um dos mais importantes e efetivos órgãos de combate às políticas retrógradas da FUNAI [...]”.¹⁷¹

Em 1971, promovido pelo Conselho Mundial de Igrejas e pelo Departamento de Etnologia da Universidade de Zurique, Suíça, ocorreu a Conferência de Barbados. Na oportunidade, foi lançada a Declaração de Barbados I, “um resumo e uma sistematização das reivindicações dos povos indígenas das Américas e do reconhecimento dos erros e sofrimentos provocados pela conquista e colonização”.¹⁷² Em 1977, com a presença de 33 participantes, onde 18 eram indígenas, aconteceu o encontro Barbados II, com a emissão da Declaração de Barbados II.¹⁷³

¹⁶⁹ Atualmente chama-se *Operação Amazônia Nativa*.

¹⁷⁰ O CIMI, segundo o seu site, é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que, em sua atuação missionária conferiu um novo sentido ao trabalho da Igreja Católica junto aos povos indígenas. Criado em 1972, período do regime ditatorial, quando o Estado brasileiro assumia abertamente a integração dos povos indígenas à sociedade envolvente como única perspectiva, o CIMI procurou favorecer a articulação entre aldeias e povos promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural. O objetivo da atuação do CIMI foi assim definido pela Assembléia Nacional de 1995: “Impulsionados(as) por nossa fé no Evangelho da vida, justiça e solidariedade e frente às agressões do modelo neoliberal, decidimos intensificar a presença e apoio junto às comunidades, povos e organizações indígenas e intervir na sociedade brasileira como aliados (as) dos povos indígenas, fortalecendo o processo de autonomia desses povos na construção de um projeto alternativo, pluriétnico, popular e democrático.” Sua área de atuação está projetada para as seguintes dimensões: territorialidade; alianças na perspectiva de construção de uma nova ordem social, baseada na solidariedade, no respeito à dignidade humana e à diversidade étnica e cultural; apoio na articulação dos movimentos indígenas; formação a serviço da autonomia dos povos indígenas; educação, saúde e auto-sustentação; diálogo intercultural e inter-religioso; e a presença dos indígenas nas cidades. *CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI*. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br>>. Acesso: 03 abr. 2011.

¹⁷¹ GOMES, 1988, p. 194-195.

¹⁷² SPELLMEIER, Arteno. As conquistas, Barbados e a Constituição Brasileira. In: TREIN, Hans A. (Org.). *Uma ponte entre mundos*. Missão da IECLB entre Indígenas. São Leopoldo/RS: Oikos, 2010. p. 15.

¹⁷³ Cf. DECLARAÇÃO DE BARBADOS II, 1977. In: SUESS, Paulo. *Em defesa dos povos indígenas: documentos e legislação*. São Paulo/SP: Edições Loyola, 1980.

1.3.1.1 A Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e o Conselho de Missão entre Indígenas (COMIN)

No meio protestante luterano, durante a década de 1970, a IECLB começou a tomar uma nova postura na missão junto aos povos indígenas, consequência de um processo de reflexão sobre o papel da igreja no contexto brasileiro e de sua responsabilidade social.¹⁷⁴ Este novo momento deu-se pelo diálogo e pela interação com as comunidades indígenas assistidas, Rikbáktsa no Mato Grosso e Kaingang no Rio Grande do Sul, onde ideias e convicções teológicas foram postas em dúvida e começaram a surgir perguntas e questionamentos.¹⁷⁵ Fruto destas perguntas e questionamentos,

Surgiu uma posição mais crítica diante da história do contato e da realidade de marginalização em que os povos indígenas se encontravam; refletiu-se sobre o estado de culpa da igreja e da responsabilidade particular da IECLB; foram reconhecidos os direitos dos povos indígenas quanto à terra e à cultura diferenciada. Também iniciou-se nesta década um processo de conscientização das comunidades.¹⁷⁶

Em 1979, o Conselho Diretor da IECLB incluiu a questão indígena entre suas cinco prioridades. A ressignificação do envolvimento com os povos indígenas, consequente das reflexões teológicas, levou à participação gradativa e indispensável de antropólogos e etnólogos e do estudo das línguas indígenas.¹⁷⁷ A atitude de se fazer parcerias com outras ciências caracteriza a conscientização da teologia de que a mesma não é a detentora dos saberes universais e que a atuação missionária tem maior probabilidade de eficácia quando se dialoga com as outras áreas do conhecimento humano. Estas mudanças exigiram a criação de um conselho mais amplo, e em 1982, foi criado o Conselho de Missão entre Índios (COMIN).¹⁷⁸

No entanto, muitos movimentos religiosos continuam atuando até hoje na perspectiva do proselitismo e da aculturação, como é o caso da Igreja Universal do Reino de Deus, localizada dentro da Aldeia Indígena Kaingang, em São Leopoldo, Rio Grande do Sul.

¹⁷⁴ Cf. MARKUS, 1999, p. 12.

¹⁷⁵ Cf. SPELLMEIER, 2010, p. 20.

¹⁷⁶ MARKUS, 1999, p. 12.

¹⁷⁷ Cf. SPELLMEIER, 2010, p. 21.

¹⁷⁸ Atualmente chama-se *Conselho de Missão entre Indígenas*.

Segundo o site do COMIN,¹⁷⁹ o Conselho de Missão entre Indígenas é um órgão da IECLB. A criação do Conselho foi motivada por pessoas que se sensibilizaram com a história dos povos indígenas e pela consciência de que esta igreja também fez parte do processo colonizador do país.

Na época de seu surgimento, o COMIN tinha quatro tarefas principais: assessorar o Conselho Diretor nas questões relativas aos povos indígenas; apoiar obreiros e obreiras nos campos de trabalho junto aos povos indígenas; coordenar e administrar os projetos, alocando recursos, encaminhando relatórios e prestações de contas; e mediar a questão indígena para dentro das comunidades da IECLB, da sociedade nacional e das igrejas e entidades parceiras no exterior. A partir de 1989 foi instalada uma secretaria executiva em tempo parcial para coordenar o trabalho e a execução das tarefas. Em 1992 a coordenação passou a ser de tempo integral e em 1998 os campos de atuação ampliaram de cinco para oito.¹⁸⁰

Com a caminhada de quase 30 anos, o COMIN, com seus acertos, seus erros e suas ressignificações, atualmente tem por finalidade assessorar e coordenar o trabalho da IECLB com os povos indígenas em todo o Brasil. Para atender este objetivo, o COMIN faz-se presente junto a alguns povos e comunidades indígenas, criando parcerias e dando apoio nas áreas da educação, saúde, terra, organização e auto-sustentação. Os trabalhos do COMIN são realizados por profissionais nas áreas de pedagogia, teologia, pastoral, direito, enfermagem, medicina, assistência social, agronomia e outras. Na área educacional, especificamente, o COMIN valoriza e apoia as formas tradicionais de educação, a reconstrução de sua cultura, a educação diferenciada, a formação de professores indígenas, a escola bilíngue, a procura por uma escola genuinamente indígena, o empenho pelo reconhecimento das escolas e dos professores indígenas por parte do Estado e a formação de estudantes universitários indígenas.

Tendo como princípio e compromisso apoiar as prioridades colocadas pelos povos e comunidades indígenas, o COMIN respeita o jeito de ser e a cultura indígena, trabalhando com as comunidades e não por elas. Atualmente estão desenvolvendo o trabalho em cinco estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rondônia, Acre e Amazonas. É vasto e rico o material produzido referente e com os povos indígenas.

¹⁷⁹ Cf. COMIN.

¹⁸⁰ Cf. SPELLMEIER, 2010, p. 21-22.

Em sua reflexão teológica, o COMIN

[...] confessa que a Igreja Luterana, ao mesmo tempo que foi vítima, também participou deste pecado [de subjugação dos povos indígenas] e, como sinal de arrependimento, coloca-se, incumbido pela IECLB, ao lado dos povos indígenas. Com eles trabalha e luta para criar uma nova realidade no qual o índio seja respeitado e amado, possa viver amparado por todos os direitos de cidadão brasileiro e tenha consideradas sua cultura e história diferenciadas. O COMIN entende seu trabalho como participação num processo de reconciliação que leva ao diálogo e à solidariedade com os povos indígenas (2 Coríntios 5.17-21); realiza o seu trabalho na esperança da ressurreição e na disposição de colocar sinais do reino de Deus; confia que a fé e o amor de Jesus darão forças e mostrarão caminhos para isso.¹⁸¹

Para Spellmeier, a fé luterana que liberta, compromete e se dispõe ao diálogo, continua a ser a norma pedagógica e metodológica do COMIN.¹⁸² Os reais protagonistas da mudança da situação indígena no Brasil são e deverão ser as comunidades indígenas. O COMIN é uma entidade de acompanhamento solidário.

1.3.2 A iniciativa dos próprios povos indígenas para a definição e a autogestão dos processos educacionais formais

Com a organização dos movimentos indígenas, lideranças e representantes de sociedades indígenas de todo o Brasil passaram a se articular, tendo a iniciativa de autogestarem seus caminhos e a dar novos rumos às demandas que surgiam quanto as demandas consequentes dos processos históricos analisados na presente pesquisa, “[...] procurando soluções coletivas para problemas comuns: a defesa dos territórios, o respeito à diversidade lingüística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados.”¹⁸³ Em 1975 foi realizada a Primeira Conferência Internacional dos Povos Indígenas, em Port Alber, Columbia Britânica, Canadá. Segundo o documento da Conferência, “foi a primeira vez, na história do movimento indígena, que se reuniram indígenas de 19 países para colocar e discutir os problemas dos indígenas no mundo”.¹⁸⁴

A partir da década de 1980, houve uma intensa articulação indígena no Brasil, ocorrendo em diversas regiões assembleias, encontros e congressos que possibilitaram uma comunicação contínua entre os diversos grupos indígenas, cujo

¹⁸¹ MARKUS, 1999, p. 13.

¹⁸² Cf. SPELLMEIER, 2010, p. 22.

¹⁸³ FERREIRA, 2001, p. 95.

¹⁸⁴ PRIMEIRA CONFERÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS, 1975. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *Os direitos do índio: ensaios e documentos*. São Paulo/SP: Editora Brasiliense, 1987. p. 181.

principal objetivo era a reestruturação da política indigenista do país. Segundo Gomes, a FUNAI era contrária à ideia de os indígenas tivessem o direito de se organizarem.¹⁸⁵

Na área educacional, teve-se como exemplo os encontros ocorridos entre os professores indígenas no Brasil. Estes encontros são indicador claro de que professores e comunidades, apoiados por diferentes organizações não governamentais, têm procurado criar alternativas de ação para o processo escolar. A consciência de que os mecanismos escolares implantados nas aldeias indígenas não condiziam e não respeitavam os sistemas indígenas, fez com que se iniciasse, a partir da crítica, um processo para a construção de novas concepções de educação baseadas nos processos tradicionais de educação das sociedades indígenas.

Organizações como a Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngues (OGPTB), a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR), a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR); e os diversos Encontros de Professores de Roraima, os Encontros de Professores Tikuna da região do Alto Solimões/AM, o I Curso de Professores Indígenas de Mato Grosso, o I Encontro de Professores Índios de Rondônia, entre outros, foram marcos para a construção da educação indígena pelos próprios indígenas. Silva, para melhor demonstrar a diversidade de organizações dos movimentos indígenas, utiliza-se da tipificação feita por Azevedo e Ortolam: 1) por povo, como é o caso do Conselho Geral da Tribo Tikuna (CGTT); 2) por mais de um povo, exemplo do Conselho Indígena de Roraima (CIR); 3) por categoria (estudantes, professores, mulheres...), como o Grupo de Mulheres Bordadeiras Xokó; 4) articulação de organizações, como a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN); e 5) em âmbito nacional, como o Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB).¹⁸⁶

Temas como o ensino bilíngue, a alfabetização, a presença de somente professores indígenas nas escolas indígenas, a produção de material didático na língua materna de determinado povo, propostas de alterações de leis governamentais para possibilitar ainda mais a autonomia destes grupos, são apenas alguns exemplos dos frutos que surgiram com a organização dos povos indígenas.

¹⁸⁵ Cf. GOMES, 1988, p. 211.

¹⁸⁶ Cf. SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos Indígenas no Brasil e a Questão Educativa. Relações de Autonomia, escola e construção de cidadanias. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. *Educação como exercício da diversidade*. Brasília/DF: UNESCO, ANPEd, MEC, 2007. p. 375.

Para retratar uma das discussões geradas pela organização e pelo interesse dos povos indígenas, Melià analisa a ideia de alfabetização e o posicionamento sobre o assunto dos grupos organizados indígenas.

Como já debatido na presente pesquisa, a aplicação da alfabetização nos povos indígenas teve características bem específicas nos diferentes momentos históricos, sempre tendo em seu âmago a finalidade de controlar estes povos. Para Melià, o problema da alfabetização indígena é a interferência que ela causa, e essa interferência pode proceder de duas formas: primeiro, substituindo o processo milenar de educação indígena e, segundo, sendo um complemento (paralelo) da educação indígena.¹⁸⁷ A primeira causaria uma ruptura com a tradição, já a segunda estaria causando uma inovação coerente com a tradição e a educação indígena.

A partir das reflexões que surgiram entre os indígenas sobre a alfabetização, conscientes de seus males, esta pôde ser vista com bons olhos pelos mesmos. A maioria dos povos, hoje, reivindica esse direito, mas, segundo Melià, a perspectiva da sociedade indígena muitas vezes não tem a ver com a alfabetização mesma. O interesse indígena é conseguir recursos, por exemplo, do Governo ou de organizações não governamentais, que só conseguiriam vendendo sua mão-de-obra ou seu trabalho, ou ainda dominar uma técnica não indígena (a escrita), que auxiliaria na resolução de problemas e de comunicação oriundos do contato com os não indígenas.

Na perspectiva indígena, como o autor aponta, pode-se destacar as seguintes razões para a alfabetização: a) dominar uma técnica do “civilizado”, que parece ter também um valor quase mágico; b) defender-se da exploração; c) defender a terra por meios jurídicos, que exigem o domínio da escrita; d) progredir, pós-alfabetizado, nos estudos e no domínio de técnicas do não indígena; e) transmitir para a própria comunidade as técnicas adquiridas; f) conseguir emprego e melhores condições de vida e um status dentro da sociedade não indígena e; g) poder escrever a própria tradição e poder ler textos escritos por pesquisadores sobre o próprio povo.¹⁸⁸ Neste último item também existe a preocupação com a retomada de tradições que se foram perdendo com o contato com o não indígena e a perpetuação de sua cultura.

¹⁸⁷ Cf. MELIÀ, 1979, p. 60-61.

¹⁸⁸ Cf. MELIÀ, 1979, p. 59-60.

Melià afirma que o papel da educação indígena em relação à criança é torná-la um novo ser que seja portador exemplar da cultura e integrá-la às normas da cultura onde nasceu. “Assim esse novo ser será capaz de se integrar e de ser um protagonista da sua cultura, podendo propor mudanças, mas mudanças coerentes com sua tradição.”¹⁸⁹ Os indígenas queriam dominar a escrita, isto é, a alfabetização, justamente para não serem dominados, enquanto que o objetivo da sociedade envolvente era, ou ainda é, dominar os indígenas através da escrita. Conforme Melià, a escrita deveria ser usada pelos indígenas simplesmente como técnica suplementar na sua cultura para, com isso, tentar resolver os problemas trazidos, através do contato, pela própria alfabetização e educação escolar.

Grizzi e Silva também chamam a atenção para a necessidade dos indígenas de dominar a escrita para o seu relacionamento com a sociedade não indígena, mas, se esta substitui a educação tradicional indígena, “[...] torna-se uma arma contra o índio, um fator de divisão social na sociedade antes igualitária, um meio de afastar o índio de uma identidade que de alguma forma ele já recusa.”¹⁹⁰ A área educacional é um campo delicado e os povos indígenas, conscientes da complexidade e da importância da educação para a manutenção de seus povos e suas histórias, conseguem articular-se e criar espaços de reflexão e atuação.

1.3.3 A Assembleia Constituinte

Com a promulgação da Emenda Constitucional n. 26,¹⁹¹ em 27 de novembro de 1985, que convocou a Assembleia Nacional Constituinte, o movimento indígena começou a articular-se. Sobre a educação, já em 1984 o movimento indígena se manifestava, como é o caso da “Coordenação do Movimento Indígena”:

Queremos também que programas de educação sejam realizados pelos próprios índios e com materiais didáticos que falem sobre as nossas próprias realidades, não esquecendo de ser uma educação bilíngüe e que dê maior autonomia para as populações indígenas. Reivindicamos que o

¹⁸⁹ SCHÄFER; FERRARO, 2007, p. 7.

¹⁹⁰ GRIZZI, Dalva Carmelina Sampaio; SILVA, Aracy Lopes da. A filosofia e a pedagogia na educação indígena: um resumo dos debates. In: SILVA, Aracy Lopes da (Coord.). *A questão da educação indígena*. Comissão Pró-Índio. São Paulo/SP: Ed. Brasiliense, 1981. p. 17.

¹⁹¹ BRASIL. *Emenda Constitucional n. 26*, de 27 de novembro de 1985. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/constituente/emenda26-85.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2011.

Governo Brasileiro nos dê condições para freqüentarmos as universidades independentemente das normas exigidas pelo vestibular.¹⁹²

Os povos indígenas, que foram submetidos historicamente pelas estratégias educacionais oficiais, através de bulas papais, decretos, leis e constituições, compreendem que uma nova educação será assegurada pelos mesmos caminhos oficiais. O movimento convocou assembleias e grupos de trabalho foram criados em nível nacional para apresentar propostas à Constituinte, baseadas nos anseios das comunidades.¹⁹³ Divergências inevitavelmente surgiram, devido ao crescimento do movimento indígena e iniciativas autônomas entre os indígenas. Algumas organizações indígenas destacaram-se neste processo, como é o caso da União das Nações Indígenas (UNI).

A partir de 1986, a UNI reuniu seus coordenadores regionais para discutir a proposta indígena para a Assembleia Nacional. Com a instalação da Constituinte em 1987, uma subcomissão da Comissão de Ordem Social passou a discutir os direitos indígenas.

A UNI, aliada ao movimento pró-índio, aos sindicatos e a outras associações, apresentou à Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Deficientes e Minorias uma proposta de artigos sobre direitos indígenas. Mobilizados nas audiências públicas da Constituinte, os líderes indígenas denunciaram as situações enfrentadas por diversos povos e prepararam a coleta de assinaturas para uma emenda popular contendo uma proposta de capítulo sobre as populações indígenas.¹⁹⁴

Um fato marcante na história da Constituinte foi o ato de Ailton Krenak, indígena representante da UNI, que em 1987 pintou o seu rosto durante a defesa de uma das emendas populares sobre os direitos indígenas no Plenário da Constituinte.¹⁹⁵

Os povos indígenas, presentes nas terras brasileiras antes da chegada dos colonizadores portugueses, foram considerados inumanos, idólatras, endemoniados, sem cultura, não civilizados, órfãos, incapacitados; foram caçados, escravizados, subjugados, assassinados e, em alguns casos, exterminados. A Colônia, o Império e a República decidiam o destino dos povos de acordo com os seus interesses, sendo irrelevantes as opiniões dos grupos que sofreriam as deliberações.

¹⁹² COORDENAÇÃO DO MOVIMENTO INDÍGENA apud FERREIRA, 2001, p. 99.

¹⁹³ Cf. MARKUS, 2006, p. 67.

¹⁹⁴ FREIRE; OLIVEIRA, 2006, p. 194.

¹⁹⁵ Cf. SANTOS, 1998, p. 89.

Um marco histórico aproxima-se: pela primeira vez na história dos povos indígenas do Brasil as suas vozes conseguiram-se fazer ouvir, reconhecer e valorizar. As decisões que foram tomadas sobre o futuro destes povos contemplaram os anseios dos principais interessados e não apenas da sociedade envolvente. Isto foi possível porque houve setores desta mesma sociedade que lutaram em prol dos indígenas. Se não tivessem este apoio, provavelmente os documentos oficiais ainda estariam legitimando a integração.

A Constituição de 1988 foi promulgada.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988: AS ALTERAÇÕES, AS TRANSFORMAÇÕES E A OFERTA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

O segundo capítulo, decorrente do primeiro capítulo que contextualizou e caracterizou o histórico de dominação, através das estratégias educacionais cristianizadoras/civilizatórias e integracionistas, dos povos indígenas no Brasil, desde o início da colonização portuguesa até o advento da Constituição Federativa do Brasil de 1988, tem por objetivo identificar as alterações na Constituição Federal de 1988 sobre a educação escolar indígena e as transformações educacionais legislativas decorrentes de sua promulgação, destacando-se a oferta de uma educação intercultural.

O percurso que a pesquisa fará será o seguinte: primeiramente, serão identificadas e analisadas as alterações na Constituição Federal de 1988 que dizem respeito aos povos indígenas, na área da educação e da diversidade cultural, e seus desdobramentos imediatos. Concomitantemente, no cenário internacional, foi publicada a *Convenção n. 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes*, que será analisada na perspectiva dos direitos educacionais indígenas. Retornando ao Brasil, com as novas demandas consequentes da Constituição, tem-se a necessidade de rever o Estatuto do Índio, que em alguns pontos se tornou inconstitucional, surgindo o projeto de lei do *Estatuto das Sociedades Indígenas*; e de criar diretrizes para a nova política nacional escolar indígena, concretizadas nas *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*; sendo ambos abordados. Também consequência da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi revista e a educação escolar indígena foi incluída, e a pesquisa apontará e discutirá os respectivos artigos.

Com o reconhecimento de uma educação escolar indígena, houve a necessidade de um referencial curricular nacional para as escolas indígenas e o primeiro referencial foi publicado e será aqui abordado. Em seguida, foram publicados, e serão analisados, o *Parecer n. 14/1999* e a *Resolução n. 3/1999*, que tratam, respectivamente, das diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e da criação da categoria *escola indígena*, que não existia oficialmente,

sendo caracterizada, na maioria das vezes, como escola rural ou extensão de escola rural.

O Brasil adotou os planos nacionais decenais para orientar a educação brasileira e os povos indígenas estavam contemplados. O primeiro *Plano Nacional de Educação* (PNE), de 2001 a 2010, será abordado, especialmente os pontos sobre a educação escolar indígena, com suas proposições e seus resultados no período. O segundo Plano, que deverá abarcar o período de 2011 a 2020 e que ainda não foi homologado, será também analisado, com destaque, novamente, para a educação escolar indígena. Por fim, o percurso finalizará com a apresentação dos itens referentes à educação escolar indígena nas *Resoluções n. 4/2010* e *n. 7/2010*, que tratam, respectivamente, das diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica e das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.

A presente pesquisa destacará, a cada transformação abordada, a nova oferta educacional prescrita nos documentos educacionais, legislada a partir das Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a educação intercultural para os povos indígenas. No segundo capítulo esta será identificada, para que no terceiro capítulo possa ser historiada, especialmente, no cenário latino-americano e brasileiro; teorizada; e discutidos os possíveis imbricamentos, implicações, desafios e perspectivas que esta educação traz para a educação escolar indígena. Com o fim da estratégia educacional integracionista, de acordo com a *carta magna*, fizeram-se necessárias novas orientações para alcançar os objetivos que Constituição trouxe.

Notar-se-á que o capítulo, ao identificar as alterações na Constituição Federal de 1988 e as transformações dela decorrentes, trará os artigos, metas ou objetivos, de acordo com o documento em questão, na maioria em sua íntegra. O pesquisador está ciente da possibilidade de que neste momento a pesquisa possa se tornar exaustiva, porém, será um bom compêndio do caminhar legislativo educacional indígena para as futuras pesquisas na área.

2.1 A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

No dia 05 de outubro de 1988 a Constituição da República Federativa do Brasil, *carta magna* brasileira, foi promulgada. A partir da atuação e resistência dos povos indígenas, representados pelos movimentos indígenas e indigenistas e apoiados por membros da sociedade civil, como antropólogos, juristas e religiosos,

foram conquistadas medidas significativas e históricas na Constituição. Para Ferreira, esta “rompeu com a tradição de postura integracionista que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à comunidade nacional, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento.”¹⁹⁶ Este rompimento proporcionou o reconhecimento da diversidade cultural, jamais relevado nas constituições anteriores,¹⁹⁷ a não ser indireta e provisoriamente, quando se propôs integrar os povos indígenas à comunhão nacional.¹⁹⁸ Os povos indígenas foram reconhecidos como sujeitos, como *indígenas* e não mais como *silvícolas*.

Em relação à Educação e à Diversidade Cultural, os Artigos 210, 215 e 231 contemplaram os povos indígenas:

Artigo 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...]

§ 2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. [...]¹⁹⁹

Artigo 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. [...]²⁰⁰

Artigo 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.²⁰¹

As transformações são gritantes, de um povo que precisava ser civilizado a um povo com direitos garantidos e culturas reconhecidas. Bonin ressalta que, quando se fala no Artigo 210 § 2º sobre os processos próprios de aprendizagem, o objetivo é fortalecer o conceito de que a escola terá que ser recriada em cada localidade, já que não existe uma “educação indígena”, única, genérica, aplicável em qualquer contexto, pois as maneiras de se educar são distintas, como são também as culturas indígenas.²⁰² Markus, na mesma direção, aponta para a garantia “[...] da possibilidade de uma educação diferenciada em que a realidade e identidade de

¹⁹⁶ FERREIRA, Bruno. *Políticas públicas para uma educação escolar indígena diferenciada*. São Leopoldo/RS: Oikos, 2012. p. 25.

¹⁹⁷ Cf. MARKUS, 2006, p. 67.

¹⁹⁸ FERREIRA, 2001, p. 100.

¹⁹⁹ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 12. ed., São Paulo: Ática, 1995. p. 38.

²⁰⁰ BRASIL, 1995, p. 63.

²⁰¹ BRASIL, 1995, p. 91.

²⁰² Cf. BONIN, Lara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre/RS: Mediação, 2008. p. 98.

cada povo sejam consideradas.”²⁰³ Esta garantia corrobora a necessidade de desmistificação do imaginário do “índio genérico” ou “índio brasileiro”, pois os povos indígenas têm os seus distintos rostos reconhecidos, com as suas várias línguas e seus inúmeros saberes.

No mesmo Artigo 210 § 2º, a utilização da língua materna de cada povo indígena não tem mais o objetivo de ser um meio eficaz para a comunicação com vistas à integração, como era a finalidade da educação bilíngue até a promulgação. A língua materna passa a ser protegida e reconhecida como um meio para garantir a continuidade e a rememoração das culturas indígenas.

Após a promulgação oficial da Constituição de 1988, os movimentos indígenas, principalmente o dos professores, agora amparados pela *carta magna*, continuaram com a intensa reflexão sobre o tipo de educação e a escola que cada povo quer para a sua realidade. O processo de questionamento, que iniciou na década de 1970, na forma de resistência, agora se fortalece com os mecanismos legais decorrentes da Constituição. Amparados legalmente, os povos indígenas continuaram refletindo “[...] sobre a educação tradicional, a elaboração de currículos próprios e diferenciados para cada povo, a capacitação e formação de professores e a vinculação da educação com a defesa dos direitos indígenas”,²⁰⁴ visando sempre melhorias na legislação e nas práticas pedagógicas. No entanto, Santos alerta para o fato de que a Constituição pode ser modificada a qualquer momento, através de emenda constitucional, desde que tenha a aprovação de 2/3 dos congressistas.²⁰⁵ Então, é necessário por parte dos movimentos indígenas e a quem interessar um permanente acompanhamento das atividades do Congresso, visando a identificação de possíveis articulações que possam vir ameaçar os direitos das minorias indígenas e retroceder nos importantes avanços históricos.

Por fim, conclui Bonin, a Constituição Federativa do Brasil “[...] produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas, e essa mudança de perspectiva exigiu que se reformulassem as leis específicas sobre educação para torná-las compatíveis com os princípios mais gerais.”²⁰⁶ A primeira medida significativa, a partir da Constituição de 1988, foi o Decreto n. 26 de 04 de fevereiro de 1991, que transferiu da FUNAI a competência

²⁰³ MARKUS, 2006, p. 68.

²⁰⁴ MARKUS, 2006, p. 69.

²⁰⁵ SANTOS, 1998, p. 91.

²⁰⁶ BONIN, 2008, p. 99.

para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, em consonância com o Ministério da Educação (MEC).²⁰⁷ O MEC já se manifestou em julho de 1992 quando instituiu o Comitê Nacional de Educação Indígena, composto por representantes de organizações não governamentais, universidades e representantes indígenas.²⁰⁸ O direito indígena a uma educação escolar indígena passa a ser regulamentado por meio de vários textos legais.

Outra medida significativa, apontada por Ferraro, foi a inserção da categoria *indígena* no Censo Demográfico de 1991.²⁰⁹ Até a inserção, os povos indígenas eram classificados nos censos anteriores como *pardos*, evidenciando sua invisibilidade como sujeitos. Mais uma conquista!

2.2 Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais

No cenário internacional os povos indígenas também obtiveram avanços significativos. Em 1989, na 76ª Conferência Internacional do Trabalho, a Convenção n. 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes reviu a Convenção n. 107, de 1957, “[...] que tratava especificamente de populações indígenas e tribais, sobretudo de seus direitos à terra, de suas condições de trabalho, saúde e educação.”²¹⁰

Conforme Lais Abramo, diretora da OIT no Brasil, a Organização, desde os seus primeiros passos, já tinha entre suas principais preocupações a situação das chamadas “populações indígenas”, que representavam parte da força de trabalho nos domínios coloniais. Em 1921, iniciou-se uma série de estudos sobre as

²⁰⁷ BRASIL. *Decreto n. 26*, de 04 de fevereiro de 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: 28 maio 2012.

²⁰⁸ Cf. HENRIQUES, Ricardo et al. *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília/DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD; MEC, 2007. p. 24.

²⁰⁹ Cf. FERRARO, Alceu Ravanello. *Escolarização rural indígena no Brasil nas décadas de 1990 e 2000*. In: *Congrès du Conseil Européen de Recherche en Sciences Sociales Sur L'amérique Latine* (CEISAL). VI Congresso CEISAL 2010: Independências - Dependências - Interdependências. Toulouse/França, Université de Toulouse, 2010, p. 35.

²¹⁰ CONVENÇÃO n° 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT. Brasília/DF: OIT, 2011. p. 5-6. Disponível em: <http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/international_labour_standards/pub/convencao%20169_2011_292.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2011.

condições de trabalho dessas populações e, em 1926, instituiu-se uma Comissão de Peritos em Trabalho Indígena, para dar continuidade aos estudos já iniciados e fazer recomendações vislumbrando a adoção das normas internacionais sobre o trabalho.²¹¹ No período da II Guerra Mundial e no ambiente conturbado que a precedeu interromperam-se esses esforços. Retomados após o conflito, deram origem à Convenção n. 107, de 1957, “[...] que tratava especificamente de populações indígenas e tribais, sobretudo de seus direitos à terra, de suas condições de trabalho, saúde e educação.”²¹²

Em 1989, na 76ª Conferência Internacional do Trabalho, a Convenção n. 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes reviu a Convenção n. 107, com 85% de aprovação,²¹³ tornando-se “[...] o primeiro e único instrumento internacional vinculante que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais.”²¹⁴ No que diz respeito ao Brasil, além de Estado-membro da OIT, é um dos dez países com assento permanente em seu Conselho de Administração e, assim, ratificou a Convenção, em julho de 2002, aderindo ao instrumento de direito internacional mais abrangente na matéria, “[...] que trata de garantir aos povos indígenas e tribais os direitos mínimos de, se assim o desejarem, salvaguardar suas culturas e sua identidade no contexto das sociedades que integram.”²¹⁵ No entanto, como aponta Santos, o Brasil foi um dos 49 países a abster-se na votação da Conferência da OIT que adotou o texto da Convenção n. 169. O temor, segundo o autor, estava em que a aprovação da Convenção n. 169 pudesse levar à perda da soberania territorial, dando aos indígenas o direito sobre determinadas terras.²¹⁶ O documento utilizado nesta pesquisa é uma publicação comemorativa da entrada em vigor da Convenção n. 169 no Brasil, em julho de 2003, um ano após a sua ratificação. Os artigos que tratam especificamente dos direitos educacionais indígenas encontram-se na *Parte VI – Educação e meios de comunicação*:

Artigo 26. Medidas deverão ser adotadas para garantir aos membros dos povos indígenas e tribais a possibilidade de adquirir educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

²¹¹ Cf. *CONVENÇÃO n° 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais*. 2. ed., Brasília/DF OIT, 2005. p. 7.

²¹² *CONVENÇÃO*, 2005, p. 8.

²¹³ Cf. SANTOS, 1998, p. 102.

²¹⁴ *CONVENÇÃO*, 2005, p. 10.

²¹⁵ *CONVENÇÃO*, 2005, p. 14.

²¹⁶ Cf. SANTOS, 1998, p. 103.

Artigo 27. 1. Programas e serviços de educação destinados a esses povos deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles, a fim de atender a suas necessidades particulares, e deverão abranger sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e, mais ainda, suas aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros desses povos e sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas, quando for o caso, a transferir progressivamente a esses povos a responsabilidade de realização desses programas.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que essas instituições observem as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Recursos apropriados para essa finalidade lhes deverão ser facilitados.

Artigo 28. 1. Sempre que viável, possível, ensinar as crianças desses povos a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertencerem. Quando isso não for possível, as autoridades competentes deverão consultar esses povos com vistas à adoção de medidas que permitam alcançar esse objetivo.

2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.

3. Disposições deverão ser adotadas para preservar as línguas nativas dos povos nativos e tribais e promover seu desenvolvimento e sua prática.

Artigo 29. Um objetivo da educação de crianças dos povos indígenas e tribais deverá ser o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional.

Artigo 30. 1. Os governos deverão adotar medidas para que esses povos, de acordo com suas tradições e culturas desses povos, tenham conhecimento de seus direitos e obrigações, especialmente no referente a trabalho e a possibilidades econômicas, a questões de educação e saúde, a serviços sociais e a direitos decorrentes da presente Convenção.

2. Se necessário, isso deverá ser feito por meio de traduções escritas e com a utilização dos meios de comunicação de massa nas línguas desses povos.

Artigo 31. Medidas de caráter educativo deverão ser adotadas em todos os segmentos da comunidade nacional, especialmente naqueles que estiverem em contato mais direto com esses povos indígenas ou tribais, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter com relação a eles. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para assegurar que livros de história e demais materiais didáticos ofereçam descrição correta, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos indígenas e tribais.²¹⁷

Segundo Bonin, o documento colabora para estabelecer o respeito às tradições e culturas indígenas, “[...] eliminando o viés integracionista e apontando para a necessidade de assegurar a participação indígena nas decisões do Estado brasileiro que lhes digam respeito.”²¹⁸ Vale lembrar que reflete o avanço gradual das políticas indígenas, já que o Artigo 50 do Estatuto do Índio previa a educação como orientadora à integração nacional. Em 1991, a Portaria Interministerial n. 559/1991 também estabeleceu o caráter não integracionista da educação escolar indígena. Os

²¹⁷ CONVENÇÃO, 2005, p. 44-48.

²¹⁸ BONIN, 2008, p. 103.

documentos que surgiram foram rechaçando enfaticamente a estratégia educacional adotada até a promulgação da Constituição. Juntamente a Portaria 559/1991, as Portarias n. 60/1992 e 490/1993 instituíram no MEC o Comitê de Educação Escolar Indígena, composto por representantes de órgãos governamentais e não governamentais atuantes na educação indígena, além de representantes de professores indígenas, “[...] com a finalidade de subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico-científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o programa de educação escolar indígena.”²¹⁹

Outro aspecto, também apontado pela autora, é a utilização do termo “povos indígenas”, conceito abrangente que favorece as lutas políticas empreendidas por estes sujeitos. Por fim, encontra-se também na Convenção dispositivos que “[...] indicam a necessária mudança nas relações da sociedade nacional com os povos indígenas, adotando-se medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional e assegurando a correta abordagem da temática indígena nas escolas e nos livros didáticos.”²²⁰

2.3 O Estatuto das Sociedades Indígenas

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estatuto do Índio precisou ser revisto, pois muitas de suas prescrições tornaram-se inconstitucionais, como a tutela e a educação orientada à integração na comunhão nacional. A partir de 1991, novos projetos de lei foram apresentados pelo Executivo e por deputados para regulamentar os dispositivos constitucionais e para adequar o Estatuto do Índio aos termos da *Carta Magna*.²²¹ Em 1994, uma Comissão Especial da Câmara dos Deputados aprovou um projeto substitutivo, cujo relator foi o Deputado Luciano Pizzato, que tratou do *Estatuto das Sociedades Indígenas*, com um total de 175 artigos, agrupados em oito títulos que se desdobram em 19 capítulos.²²²

²¹⁹ BRASIL. *Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena*. 2. ed. Brasília/DF: MEC/SEF/DPEF, 1994. p. 10. Disponível em: <http://www.ufpe.br/remdipe/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=373&id=19:diretrizes-para-a-politica-nacional-de-educacao-escolar-indigena-de-1993>. Acesso em: 01 jun. 2012.

²²⁰ BONIN, 2008, p. 105.

²²¹ Cf. SANTILLI, Márcio. Estatuto da Alforria. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). *Povos Indígenas no Brasil, 1996-2000*. São Paulo/SP: Instituto Socioambiental, 2000. p. 93.

²²² Cf. SANTILLI, Márcio. O Estatuto das Sociedades Indígenas. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). *Povos Indígenas no Brasil, 1991-1995*. São Paulo/SP: Instituto Socioambiental, 1996. p. 2.

O conteúdo do novo Estatuto propôs a revogação do dispositivo do Código Civil que estabelece a tutela, substituindo-o por outros instrumentos de proteção dos direitos coletivos dos índios; abordou novos temas como a propriedade intelectual, a proteção do meio ambiente e o acesso aos recursos genéticos; quanto à educação, a proposta é sucinta, pois limita-se a remetê-la a outras leis já existentes.²²³ Com a mudança de governo em 1995, com o então Presidente Fernando Henrique Cardoso, as divergentes opiniões e interesses paralisaram essa tramitação. Somente no decorrer de 2000, tentou-se retomar a tramitação do novo Estatuto com uma proposta alternativa do Executivo ao substitutivo do Deputado Luciano Pizzato, mas mais uma vez não se chegou a um consenso.²²⁴ É importante destacar que entre os próprios grupos indígenas não existe consenso quanto à aprovação da proposta. Determinados grupos apóiam a aprovação do projeto, outros grupos mais dependentes da FUNAI entendem que a superação do velho Estatuto implicará no fim do próprio grupo indigenista.²²⁵

A questão é que, passados 24 anos desde a Constituição Federal de 1988, os interesses dos grandes latifundiários e anti-indígenas, representados nos mais altos escalões do governo, conseguem barrar a superação do velho Estatuto do Índio, que ainda está em vigor, sendo inconstitucional e tratando os povos indígenas ainda como silvícolas.

2.4 As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena

Com a competência de coordenar, juntamente com os Estados e Municípios, as ações educacionais em terras indígenas, o MEC tomou como primeira tarefa a construção de um documento que tivesse a finalidade de definir os parâmetros de uma política nacional para a educação escolar indígena.

Assim, em 1993, foram publicadas as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, elaborada pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena. O documento estabeleceu como princípios gerais para a prática pedagógica a especificidade e a diferença, a interculturalidade, a língua materna, o bilinguismo e a globalidade do processo de aprendizagem. Foi a primeira vez que

²²³ Cf. SANTILLI, 2000, p. 94.

²²⁴ Cf. SANTOS, 2008, p. 85.

²²⁵ Cf. SANTILLI, 2000, p. 94.

surgiu nos documentos educacionais a noção de interculturalidade. Segundo as Diretrizes,

A interculturalidade, isto é, o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não se pode ficar satisfeito só em "valorizar" ou mesmo ressuscitar "conteúdos" de culturas antigas. Deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. Esse diálogo pressupõe que a interrelação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história.²²⁶

O Documento apresentou a legislação que orientou esta nova educação escolar indígena, as normas e diretrizes que orientariam os primeiros passos e as fontes de financiamentos para subsidiar os objetivos propostos.

Para Grupioni, foram as experiências inovadoras levadas a cabo por organizações não governamentais que atuaram junto a diferentes povos indígenas, nascidas em um contexto de se construir alternativas de autonomia frente à política integracionista do Governo, que geraram um modelo de formação próprio para os professores indígenas, de modo a habilitá-los para assumirem a docência e a gestão de suas escolas, que, por sua vez, foram transformadas na proposta de diretrizes.²²⁷ E, assim, as primeiras diretrizes nacionais para a educação escolar indígena foram criadas.

2.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que reafirmou os preceitos constitucionais, regulamentou e deu corpo às determinações mais gerais da educação nacional, e entre elas a educação escolar indígena. Esta lei, segundo Bonin, atribui à União “[...] a tarefa de organizar a educação escolar indígena, assim como a responsabilidade de assegurar proteção e respeito às culturas e modelos próprios de educação indígena.”²²⁸ Markus chama a atenção à afirmação através da Lei do caráter

²²⁶ *Grifo nosso*. BRASIL, 1994, p. 11.

²²⁷ Cf. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A educação escolar indígena no Brasil: a passos lentos. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). *Povos indígenas no Brasil, 1996-2000*. São Paulo/SP: Instituto Socioambiental, 2000. p. 144.

²²⁸ BONIN, 2008, p. 100.

diferenciado da educação indígena.²²⁹ Os Artigos 26 § 4º, 32 § 3º, 78 e 79 dizem respeito às povos indígenas:

Art. 26. § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. [...]²³⁰

Art. 32. § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. [...]²³¹

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.²³²

Bergamaschi destaca o asseguramento legal do uso das línguas maternas nas escolas indígenas, conforme Artigo 78, corroborando para a nova finalidade da educação bilíngue. Sobre o Artigo 79, a autora salienta o aspecto não homogêneo das comunidades indígenas, necessitando de “[...] currículos, programas, materiais didáticos e formação de educadores diferenciados, adequando-se às necessidades de cada comunidade.”²³³

Referindo-se ao mesmo Artigo 78, Markus chama a atenção de que a LDB reconhece a sabedoria indígena como ciência, sendo assim um dos primeiros textos

²²⁹ Cf. MARKUS, 2006, p. 68.

²³⁰ MAGALHÃES, Edvard Dias (Org.). *Legislação Indigenista Brasileira e normas correlatas*. 3. ed., Brasília/DF: FUNAI/CGDOC, 2005. p. 509.

²³¹ MAGALHÃES, 2005, p. 511.

²³² *Grifo* nosso. MAGALHÃES, 2005, p. 513.

²³³ BERGAMASCHI, 2004, p. 1-2.

oficiais com tal afirmação.²³⁴ Quanto ao Artigo 79, a referida autora aponta para a autonomia assegurada, através da lei, para a construção de projetos pedagógicos próprios, com liberdade de criação, desenvolvimento e avaliação dos conteúdos a serem ministrados nas respectivas escolas.²³⁵ Visando a circulação de informações e conhecimentos sobre os povos indígenas nas escolas brasileiras, o Artigo 26 § 4º compromete os currículos escolares com um ensino que valorize as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. O eixo central deste artigo, para Bonin, é “[...] a cultura e a identidade nacional, mas este dispositivo pode colaborar para a produção de outras redes de informações, outros conhecimentos, que possibilitem à sociedade uma compreensão mais contextualizada e plural das culturas indígenas.”²³⁶

A educação bilíngue foi ressignificada como meio para a recuperação das memórias históricas, da reafirmação das identidades étnicas e da valorização das línguas e ciências dos povos indígenas, e não mais como mecanismo para a integração, tornando-se um fundamento para a nova estratégia educacional para os povos indígenas. Além da oferta da educação bilíngue, a LDB transformou em lei, seguindo o princípio geral da interculturalidade afirmado nas Diretrizes de 1993, a oferta de uma educação intercultural, prescrita nos Artigos 78 e 79. Pela primeira vez em uma lei apareceu a oferta de uma educação intercultural, representando uma nova orientação para alcançar as demandas propostas na Constituição e decorrentes dela.

2.6 Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

Com o estabelecimento, por parte da LDB, da diferenciação da escola indígena das demais escolas pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, o MEC publicou, em 1998, o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. O material, destinado especialmente aos professores de educação escolar indígena, teve a árdua tarefa de apresentar pela primeira vez “[...] idéias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para

²³⁴ Cf. MARKUS, 2006, p. 68.

²³⁵ Cf. MARKUS, 2006, p. 69.

²³⁶ BONIN, 2008, p. 101.

cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental.”²³⁷ O Referencial foi um marco para a história da educação escolar indígena, sendo o primeiro documento oficial e exclusivo que tratou dos currículos das escolas indígenas.

O Referencial foi redigido em duas partes: a primeira, intitulada *Para começo de conversa*, reuniu os fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta de educação escolar indígena; a segunda, *Ajudando a construir os currículos das escolas indígenas*, forneceu referências para a prática curricular dos professores indígenas e não indígenas diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada escola indígena. Por ser uma novidade no campo da educação escolar indígena, o documento não teve a pretensão de ser um referencial fechado, estando ciente da caminhada que viria e da importância da participação das pessoas envolvidas para a construção de uma escola indígena que efetivamente proporcionasse uma educação diferenciada, prescrita na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996.

Segundo as prescrições da LDB, entre os fundamentos gerais da educação escolar indígena encontra-se a educação intercultural. Foi o primeiro documento que apresentou o porquê de a educação escolar indígena ter uma educação intercultural:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.²³⁸

Destaca-se, segundo a fundamentação do documento, que a educação intercultural promoverá uma comunicação entre as experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, pautada na não superioridade de uma cultura sobre a outra, no respeito entre pessoas de identidades étnicas diferentes e no reconhecimento que tais relações ocorrem historicamente em contextos de desigualdade social e política. A educação intercultural, a partir da LDB e do Referencial, recebeu a importante missão de discutir as estruturas sociais em que os povos indígenas se encontravam e de reorganizá-las.

²³⁷ BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília/DF: MEC, 1998. p. 6. Disponível em: <http://www.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/ml_07.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

²³⁸ BRASIL, 1998, p. 24.

O Referencial, ainda, sugeriu seis temas transversais para serem tratados nos currículos: terra e conservação da biodiversidade; auto-sustentação; direitos, lutas e movimentos; ética; pluralidade cultural; e saúde e educação. Também foram elencados seis conteúdos para iniciar o processo de reflexão e construção dos currículos escolares indígenas: línguas; matemática; história; geografia; ciências; arte; e educação física. Cada conteúdo trouxe os motivos de se estudar determinada área, sua utilidade, sugestões de assuntos relevantes e de trabalhos. Os conteúdos não são exclusivos, observando o direito das escolas indígenas de criar conteúdos próprios para a manutenção e revitalização de suas culturas e de seus saberes.

Um importante passo foi dado com o primeiro referencial para as escolas indígenas. O processo de organização e sistematização foi iniciado com as ações do Governo Federal e a participação/vigilância dos movimentos indígenas e indigenistas. A cada conquista o processo de reflexão se enriquecia para as ações seguintes e com o primeiro referencial surgiu uma nova demanda: existia um referencial curricular para as escolas indígenas, mas não existiam oficialmente escolas indígenas.

2.7 A criação da escola indígena

Uma mudança de paradigma na concepção de educação escolar indígena vem-se sistematizando desde a Constituição Federal de 1988, com a transferência das competências da FUNAI às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, em consonância com o Ministério da Educação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com o primeiro Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. A escola indígena, ao ser municipalizada ou estadualizada, conforme o Decreto n. 26 de 1991, não adquiria “o estatuto de escola diferenciada, sendo usualmente enquadrada como ‘escola rural’ ou como extensão de ‘escolas rurais’, com calendários escolares e planos de curso válidos para esse tipo de escola”,²³⁹ conflitando com o novo conceito de educação escolar indígena. Além disso, a pluralidade de situações, em sua maioria desiguais e desarticuladas, resultantes da aplicação dessas leis, no que se refere tanto aos vínculos administrativos quanto às orientações pedagógicas, dificultava a implementação de

²³⁹ BRASIL. *Parecer n. 14/1999a*. p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2011.

uma política nacional que assegurasse a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas.²⁴⁰ A educação intercultural tornou-se um modelo que necessitava de mecanismos que assegurariam sua implementação, ou seja, ela tornou-se política nacional.

Assim, através do Parecer n. 14 da Comissão de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 14 de setembro de 1999, afirmou-se a necessidade da *criação* da escola indígena, com a pertinente autonomia pedagógica e financeira:

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessário a criação da categoria "Escola Indígena" nos sistemas de ensino do país. Através desta categoria, será possível garantir às escolas indígenas autonomia tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.²⁴¹

Vale ainda ressaltar que, de acordo com o Parecer, do ponto de vista administrativo, identificou-se “como ‘Escola Indígena’ o estabelecimento de ensino, localizado no interior das terras indígenas, voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas”.²⁴² É essa criação da categoria *escola indígena* que assegurará o direito ao pleno acesso aos diversos programas que visam o benefício da educação básica. O Parecer discorreu ainda, entre outros pontos, sobre a definição da esfera administrativa, formação do professor indígena, currículo e sua flexibilização e estrutura e funcionamento da escola indígena. O oferecimento de uma educação intercultural foi ratificado no Parecer.

O referido Parecer n. 14 da CEB/CNE foi seguido, em 10 de novembro 1999, da Resolução n. 03, da mesma CEB/CNE, a qual fixou diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. A Resolução estabeleceu a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas no âmbito da educação básica, “reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe”.²⁴³ A

²⁴⁰ BRASIL, 1999a, p. 6.

²⁴¹ *Grifo nosso*, BRASIL, 1999a, p. 10.

²⁴² BRASIL, 1999a, p. 10.

²⁴³ BRASIL. *Resolução n. 3/1999b*. Artigo 1º. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf> . Acesso em: 07 jul. 2011.

Resolução sustentou também que “Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão”, além de, entre outros pontos, “a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas” e “o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena”.²⁴⁴

Na sequência, a Resolução tratou da formulação de projeto pedagógico próprio, por escola ou povo indígena, da formação de professores, com destaque para a formação de professores indígenas, da atividade docente, das competências da União, dos Estados e dos Municípios, além de outros aspectos.²⁴⁵ As escolas indígenas existiam antes do Parecer n. 14/1999 e da Resolução n. 03/1999, mas sem clareza quanto à sua especificidade, isto é, sua natureza de escola diferenciada. A partir de 1999 elas estão oficialmente criadas e regulamentadas.

A necessidade da criação da categoria *escola indígena* foi discutida nos debates para a criação do Plano Nacional de Educação 2001-2010, promulgado em janeiro de 2001, em um capítulo dedicado à educação escolar indígena. O Plano estabelece “[...] metas e programas específicos para a viabilização, tanto no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, quanto à viabilidade financeira das escolas indígenas no país, responsabilizando os estados e municípios na sua execução.”²⁴⁶ O Plano Nacional de Educação 2001-2010 e o Plano Nacional de Educação 2011-2020 serão aprofundados, pois estes orientam decenalmente os passos da educação nacional e, especificamente para a pesquisa, da educação escolar indígena.

2.8 Os Planos Nacionais de Educação

A partir do ano de 2001, o governo brasileiro aderiu à sistemática de implantar planos decenais à educação brasileira. Contudo, os planos nacionais de educação não foram caridade que o governo realizou em prol do povo brasileiro e sim resultado da intensa e longa manifestação da sociedade civil, ao longo dos

²⁴⁴ BRASIL, 1999b, Artigo 3º e incisos V e VI.

²⁴⁵ BRASIL, 1999b, Artigo 5º e seguintes.

²⁴⁶ BARGAMASCHI, 2004, p. 10.

anos, que constantemente se articula, principalmente por meio de movimentos sociais.

Esta luta não se fez presente apenas no período em que se criou o quadro legal com a prescrição do PNE na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Este movimento data da primeira metade da década de 1930, com as primeiras exigências de uma atuação racional dos poderes públicos no ensino feitas através do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*. Na Constituição de 1934 estava imposta a vinculação percentual de recursos à educação com base nos impostos arrecadados e previu uma lei nacional de diretrizes da educação expressa em um plano nacional de educação. Este primeiro intento legal foi interrompido com o golpe de Getúlio Vargas em 1937. Em 1961, com a lei n. 4.024, o Artigo 92 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional faz reaparecer a iniciativa. A ideia de um plano fixado em lei ressurgiu em 1967 e é finalmente consolidada na Constituição Federal de 1988.²⁴⁷

Na Constituição Federal de 1988, em seus Artigos 212 e 214, lê-se o seguinte:

Art. 212 § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.²⁴⁸

Em 1995, a lei n. 9.131, de 24 de novembro, no parágrafo 1º do Artigo 7º, atribui ao Conselho Nacional de Educação a responsabilidade de subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação.²⁴⁹

²⁴⁷ Cf. BEISIEGEL, Celso de Rui. O Plano Nacional de Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo/SP, n. 106, p. 217-231, mar. 1999. p. 219. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a10.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

²⁴⁸ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 17 abr. 2011. Artigos 212 Inciso 3º e 214.

A LDB em 1996, em seus Artigos 9º e 87, determina:

[Art. 9º] A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.²⁵⁰

Após a promulgação da LDB, setores organizados da sociedade civil – entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas e demais setores – promoveram dois Congressos Nacionais de Educação (CONED), além de vários seminários, debates e encontros em todo país, resultando em uma proposta para o PNE que seria implementado com duração de dez anos.²⁵¹

Dois anteprojetos de lei do Plano Nacional de Educação tramitaram no Congresso Nacional: um elaborado pelo Ministério da Educação, ou seja, pelo órgão governamental, e outro produzido no âmbito do II CONED, que foi protocolado por deputados da oposição.²⁵²

O deputado Ivan Valente foi o responsável pela criação do projeto de lei n. 4.155/98 que prescreveu o Plano. O projeto foi protocolado no Congresso Nacional no dia 10 de fevereiro de 1998, constituindo-se no primeiro projeto de lei sobre o assunto. Dois dias depois o MEC encaminhou o projeto do Executivo. Na Câmara dos Deputados foram realizadas diversas audiências públicas, com a participação de diferentes partidos e setores da sociedade civil, tendo como relator o deputado Nelson Marchezan (PSDB).

O Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Câmara dos Deputados no dia 14 de junho de 2000 e estava estruturado a partir de três eixos: a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; e c) a educação como meio de combate à pobreza. Os objetivos gerais do documento estavam organizados em quatro pontos: a elevação global do nível de educação da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a

²⁴⁹ Cf. BEISIEGEL, 1999, p. 218.

²⁵⁰ BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 abr. 2011. Artigos 9º Item I e 87 Inciso 1º.

²⁵¹ Cf. AGUIAR, Márcia Ângela da S.. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010. p. 710. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jul. 2011.

²⁵² Cf. BEISIEGEL, 1999, p. 218.

redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência da educação pública; e a democratização da gestão do ensino público.²⁵³

Depois de ser aprovado na Câmara dos Deputados, o projeto n. 4.155/98 foi remetido em 30 de junho de 2000 ao Senado Federal, onde recebeu a denominação de Projeto de Lei da Câmara (PLC) n. 42/2000, tendo como relator o senador José Jorge (PFL), na Comissão de Educação do Senado.²⁵⁴

O Ministério da Educação também se manifestou com propostas para o PNE e tomou a iniciativa de convocar algumas entidades civis para participarem dos debates sobre os temas Educação Fundamental, Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Superior, e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) foi uma destas entidades. A Associação teceu críticas ao Plano pela insuficiência de tempo hábil para a manifestação das entidades da sociedade civil; pela demasiada responsabilidade depositada nos estados e municípios para concretizar o plano, omitindo o papel da União; pela não consideração, no projeto, das projeções do crescimento demográfico, que influenciaria diretamente o financiamento; pela pouca ambição nas metas por se tratar de um documento ministerial; advertiu sobre a necessidade de realização de um censo escolar nacional; entre outras.²⁵⁵

As críticas não surtiram efeito e o Projeto foi aprovado assim mesmo transformando-se na lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Segundo Aguiar, o texto final aprovado traz a marca das lutas ocorridas ao longo da tramitação da proposta, especialmente em relação à aplicação de recursos para garantir o alcance das metas. Este item sofreu nove vetos do então presidente Fernando Henrique Cardoso.²⁵⁶ Mesmo assim, demandas históricas da população brasileira foram incorporadas ao Plano.

2.8.1 O Plano Nacional de Educação 2001-2010

O PNE 2001-2010 foi apresentado pelo senador Ricardo Santos, então presidente da Comissão de Educação do Senado, tendo o Plano cento e oitenta e

²⁵³ Cf. AGUIAR, 2010, p. 710.

²⁵⁴ Cf. AGUIAR, 2010, p. 711.

²⁵⁵ Cf. BEISIEGEL, 1999, p. 225-226.

²⁵⁶ Cf. AGUIAR, 2010, p. 712.

seis páginas. Os *níveis de ensino* foram divididos em dois grupos: educação básica e ensino superior. A educação básica foi subdividida em: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. As *modalidades de ensino* estavam organizadas em cinco grupos: educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena. Um item do Plano foi reservado ao *Magistério da Educação Básica* e outro item para o *Financiamento e Gestão*. Todos os itens apresentados no Plano foram organizados por *Diagnóstico, Diretrizes e Objetivos e Metas*. Por fim, o último item era Acompanhamento e Avaliação do Plano.²⁵⁷

2.8.1.1 Os povos indígenas no PNE 2001-2010

Os povos indígenas foram contemplados nas Modalidades de Ensino, no item 9 – *Educação Indígena*. O *Diagnóstico* referente à educação indígena fez um recorrido na história educacional dos povos indígenas, iniciando no século XVI com os missionários jesuítas até fins da década de 1990. O documento destacou a ação de grupos organizados da sociedade civil para a mudança do quadro estabelecido pela submissão dos povos; a quebra da ideia de que os povos indígenas estavam fadados à extinção; a dificuldade de se implementar uma política educacional com um grupo disperso e heterogêneo, como são os indígenas; a desarticulação e a desigualdade entre as experiências educacionais já estabelecidas e promovidas por estes grupos; a transferência de responsabilidades pela educação da Fundação Nacional do Índio para o Ministério a Educação; entre outras questões.²⁵⁸

A leitura que o Plano Nacional de Educação fez da situação na época foi crítica e acertada, não velando os problemas organizacionais de distribuição de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificultava a implementação de uma política nacional que assegurasse o que foi prescrito na CF e na LDB.²⁵⁹ Passados mais de dez anos, esta dificuldade persiste. Em 1999 foi criada a categoria *escola indígena* e com isso surgiu a necessidade de regularizar as escolas indígenas que já existiam, mas juridicamente estavam categorizadas, em

²⁵⁷ Cf. BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. p. 1 ss. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2011.

²⁵⁸ Cf. BRASIL, 2001, p. 134-136.

²⁵⁹ Cf. BRASIL, 2001, p. 137.

sua maioria, como escolas rurais. Esta regulamentação teve o objetivo de contemplar as experiências bem sucedidas e reorientar outras para a elaboração de regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étnico-culturais e linguísticas próprias de cada povo indígena.²⁶⁰

As Diretrizes destacaram o que estava prescrito na Constituição referente aos povos indígenas. A proposta de uma escola indígena diferenciada era inovadora na época, o que exigia das instituições e dos órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, para que estes fossem incorporados e beneficiados por sua inclusão ao sistema oficial, quanto ao respeito de suas particularidades. O cuidado na formação de professores também foi pontuado no item *Educação Indígena*.²⁶¹

Quanto aos *Objetivos e Metas*, ao todo foram elencados 21 Objetivos e Metas para a Educação Indígena. A oferta da educação intercultural aos povos indígenas, prescrita nos Artigos 78 e 79 da LDB, no Referencial Curricular Nacional para os Povos Indígenas, na Resolução n.3/1999 e no Parecer n.14/1999 é inserida no Plano Nacional no objetivo e meta n. 6, tornando-se referencial decenal:

6. Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de “escola indígena” para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilingüe seja assegurada.²⁶²

2.8.1.2 As conquistas e os desafios

Do Plano Nacional de Educação 2001-2010, apresentado em 2001, até a realização da Conferência Nacional de Educação, em 2010, passaram-se 10 anos de aplicação do primeiro Plano. Conquistas e limites fizeram destes anos um bom referencial para se pensar no Plano 2011-2020.

Conquista significativa, no campo da educação escolar indígena, foi a criação da categoria *Escola Indígena*, prescrita no PNE 2001-2010, objetivo e meta n. 6.²⁶³ No entanto, como já foi observado, esta conquista deu-se antes da apresentação do PNE. O PNE 2001-2010, em realidade, fortalece, através de suas

²⁶⁰ Cf. BRASIL, 2001, p. 137.

²⁶¹ Cf. BRASIL, 2001, p. 138.

²⁶² *Grifo nosso*. BRASIL, 2001, p. 138-141.

²⁶³ Cf. BRASIL, 2001, p. 139.

metas e seus objetivos, a já criada categoria *escola indígena* e seus desdobramentos referentes aos professores indígenas, instituição, projeto pedagógico, financiamento, entre outros pontos contemplados na Resolução n. 3/1999.

Ferraro, em sua análise detalhada sobre o caminhar da educação escolar indígena no período entre 1999 e 2008, aponta para o aumento significativo de estabelecimentos escolares indígenas e alunos matriculados. O estudo do referido autor tem como base empírica três documentos: o *Censo Escolar Indígena 1999, Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil*, estudo feito a partir do Censo Escolar 2005, e *Um Estudo sobre a Educação Indígena com Base no Censo Escolar 2008*. Quanto às escolas indígenas, o número elevou-se, no novênio em questão, de 1.392 em 1999, para 2.323 em 2005 e 2.698 em 2008, o que representa um aumento de 93,8%. Para Ferraro, o aumento do número de escolas indígenas não resultou só da criação de novas escolas, mas também da regularização de um grande número de escolas e salas de aula que antes não eram reconhecidas como indígenas.²⁶⁴

Em relação ao número de matrículas, o aumento foi ainda maior, passando de 93.037 em 1999 para 205.871 em 2008, uma expansão de 121%. Esse total de alunos/as estava assim distribuído em 2008: Educação Infantil – 20.281 (9,9%), Ensino Fundamental – 151.788 (73,7%), Ensino Médio – 11.466 (5,6%), Educação Especial – 203 (0,1%), Educação de Jovens e Adultos – 20.766 (10,1%) e Educação Profissional – 1.367 (0,7%).²⁶⁵ Segundo o Censo Escolar 2010, em relação aos números de 2008, a expansão de matrículas foi 19,9%, de 205.871 para 246.793. Em 2010, o total de alunos estava distribuído: Educação Infantil – 22.048 (8,9%), Ensino Fundamental – 175.032 (70,9%), Ensino Médio – 27.615 (11,2%), Educação Especial – 80 (0,03%), Educação de Jovens e Adultos – 20.997 (8,5%) e Educação Profissional – 1.021 (0,41%).²⁶⁶ O aumento significativo das escolas indígenas e das matrículas é também reflexo das ações propostas na Resolução n. 3/1999 e no Plano Nacional 2001-2010.

²⁶⁴ Cf. FERRARO, 2010, p. 45.

²⁶⁵ Cf. FERRARO, 2010, p. 46.

²⁶⁶ Cf. BRASIL, 2010, p. 23.

Em 2003, o Governo Federal cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), com o objetivo de:

[...] institucionalizar no Sistema Nacional de Ensino o reconhecimento da diversidade sociocultural como princípio para a política pública educacional, evidenciando a relação entre *desigualdade de acesso* e *permanência com sucesso na escola* com a histórica exclusão fomentada pela desvalorização e desconsideração das diferenças étnico-raciais, culturais, de identidade sexual e de gênero, nas escolas brasileiras.²⁶⁷

As ações governamentais brasileiras na primeira década do século XXI ganharam um apoio internacional. A Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, publicou a *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*, com um total de 46 artigos que tratam dos direitos dos povos indígenas.²⁶⁸

Muitos foram os avanços conquistados, mas também os desafios se fizeram presentes neste período os quais, se não forem contornados no início do novo Plano, novamente dificultarão a implementação de determinadas metas e propostas, antigas e futuras. De acordo com o Artigo 2º do PNE 2001-2010, o esforço de articulação, elaboração, pelos estados e municípios e pelo Distrito Federal, de planos decenais, seria importantíssimo para a efetivação do Plano,²⁶⁹ ou seja, era uma tarefa de responsabilidade conjunta. Segundo Aguiar, esta operação consistiria num grande desafio, “[...] por requerer a colaboração e cooperação entre os entes federados, pautadas na compreensão da importância do *PNE* para o cumprimento dos compromissos assumidos com a nação brasileira.”²⁷⁰ Além do desafio, a autora aponta para os limites históricos no tocante à articulação da União com os demais entes federados, em especial com os municípios. Tais limites resultariam posteriormente na não regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados e da ausência de efetiva participação da sociedade organizada nos destinos da educação.²⁷¹

²⁶⁷ HENRIQUES, 2007, p. 17.

²⁶⁸ Para aprofundamento: *DECLARAÇÃO das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas*. Rio de Janeiro/RJ: UNIC; Cuiabá/MT: Entrelinhas, 2009. Disponível em: <http://indigena.unemat.br/publicacoes/declaracao/Declaracao_Direitos_Povos_Indigenas_web.pdf>.

Acesso em: 02 fev. 2012.

²⁶⁹ Cf. BRASIL, 2001, p. 21.

²⁷⁰ AGUIAR, 2010, p. 713.

²⁷¹ Cf. AGUIAR, 2010, p. 717.

A União necessitaria subsidiar recursos técnicos e financeiros para a concretização desta meta, considerando a diferenciação entre estados e municípios, no que tange às condições de cada ente federado, e esta o fez. Em 2004, foi publicado um documento pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)²⁷² contendo um conjunto de estatísticas e indicadores educacionais e demográficos, a partir das pesquisas mais recentes do referido Instituto e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Com isso, o Governo Federal esperava que os planos estaduais e municipais fossem elaborados. Porém, como Aguiar destaca, tal situação não se confirmou na dimensão desejada, haja vista as dificuldades e as omissões de vários estados e municípios para a dedicação neste processo.²⁷³

As metas também demandariam expressivos investimentos e mudanças na gestão de sistemas dos entes federados. Contudo, as dificuldades na área de investimentos fizeram-se presentes na União, onde ocorreram cinco vetos de financiamento à Educação Superior no governo Fernando Henrique Cardoso ao sancionar a lei n. 10.172/2001.²⁷⁴ “O Plano teve uma tramitação conturbada e foi criticado, principalmente por não prever a garantia de financiamento às metas então formuladas.”²⁷⁵

Outro desafio, apontado por Ferraro, foi a formação do corpo docente das escolas indígenas. Mesmo com a forte expansão de escolas indígenas e matrículas, apenas 12,5% dos docentes que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2008, cursaram alguma licenciatura. No Ensino Médio o número foi maior, com 51,0% dos professores com alguma licenciatura,²⁷⁶ mas mesmo assim é um número reduzido de “[...] professores graduados com licenciatura, escolaridade indispensável para o exercício do magistério nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.”²⁷⁷

²⁷² BRASIL. *Os desafios do Plano Nacional de Educação*. Brasília/DF: MEC/INEP, 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000085.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

²⁷³ Cf. AGUIAR, 2010, p. 714.

²⁷⁴ Cf. AGUIAR, 2010, p. 722.

²⁷⁵ LAPLANE, Adriana Lia Frisman; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set. 2010. p. 933. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 jul. 2011.

²⁷⁶ Cf. FERRARO, 2010, p. 46.

²⁷⁷ INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Um olhar sobre a educação indígena com base no Censo Escolar de 2008*. Estudo realizado a partir dos resultados do Censo Escolar de Educação Básica. Brasília/DF: INEP, 2009. p. 20.

Concluindo, a avaliação do PNE evidencia que a ausência de cumprimento das metas não pode ser atribuída apenas à instância da União. Esta tem suas responsabilidades concretas, como também os Estados, os Municípios e o Distrito Federal são responsáveis pelos compromissos do Plano. A conscientização de que o PNE é um trabalho coletivo, em constante inter-relação, é imprescindível para se pensar o novo Plano e almejar sua efetivação.

2.8.2 O Plano Nacional de Educação 2011-2020

A realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) para tratar do Plano Nacional de Educação 2011-2020 foi a concretização do compromisso assumido pelo Ministério da Educação, em 2008, durante a Conferência Nacional de Educação Básica, e a continuação do trabalho iniciado a partir do primeiro Plano Nacional de Educação.

A conferência foi um espaço de diálogo e participação onde representantes da sociedade e dos órgãos responsáveis se reuniram para discutir a educação escolar, expondo seus pontos de vista, as necessidades educacionais, os problemas vividos pelas escolas e seus atores, analisando como a escola estava servindo, ou não, à comunidade e o que deveria melhorar, discutindo as questões principais e escolhendo as ideias que eram apoiadas coletivamente.

2.8.2.1 O Documento Final da CONAE

O Documento Final da Conferência Nacional de Educação, fruto da Conferência, realizada, em nível nacional, entre 28 de março a 1º de abril em Brasília, e contou com intensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes. Ao todo foram credenciados/as 3.889 participantes, sendo 2.416 delegados/as e 1.473, entre observadores/as, palestrantes, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura.²⁷⁸

²⁷⁸ Cf. BRASIL. *Documento Final*. Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010. Construindo o Sistema Nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes, estratégias de ação. Brasília/DF, 2010a. p. 10. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2011.

Duas publicações contribuíram para o debate sobre o tema central da CONAE: *Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) – Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação*, do INEP, e *Federalismo no Brasil*, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO).

A Conferência Nacional foi precedida em 2009 por conferências municipais, intermunicipais, distritais e estaduais, reunindo diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na melhoria da qualidade da educação brasileira. O tema orientador estava descrito no documento-referência *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*.²⁷⁹ A partir das conferências que precederam a etapa nacional resultou a elaboração do Documento-Base para a realização da CONAE, organizado em dois volumes: *Volume I*, com emendas aprovadas em cinco ou mais estados e *Volume II*, emendas passíveis de destaque (ou aprovadas em menos de cinco estados).

O Documento enaltece a ampla mobilização e participação da sociedade, revestindo-se da maior importância com a expressão do processo democrático. Constituiu-se em espaço social de discussão da educação brasileira, articulando os/as diferentes agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos (federal, estaduais/Distrito Federal e municipais), em prol da construção de um projeto e de um Sistema Nacional de Educação, como política de Estado.²⁸⁰

Grandes desafios foram relacionados nos documentos produzidos durante o processo de conferências que apregoam a mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação, na perspectiva da inclusão, da igualdade e da diversidade.²⁸¹

Segundo o Documento Final, pelo menos cinco desafios o Estado e a sociedade brasileira precisam enfrentar:

- a) Construir o Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela institucionalização da orientação política comum e do trabalho permanente do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação.
- b) Promover de forma permanente o debate nacional, estimulando a mobilização em torno da qualidade e valorização da educação básica, superior e das modalidades de educação, em geral, apresentando pautas indicativas de referenciais e concepções que devem fazer parte da

²⁷⁹ Para aprofundamento: BRASIL. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Brasília/DF: MEC, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em 10 ago. 2011.

²⁸⁰ Cf. BRASIL, 2010a, p. 12.

²⁸¹ Cf. LAPLANE; PRIETO, 2010, p. 920.

discussão de um projeto de Estado e de sociedade que efetivamente se responsabilize pela educação nacional, que tenha como princípio os valores da participação democrática dos diferentes segmentos sociais e, como objetivo maior a consolidação de uma educação pautada nos direitos humanos e na democracia.

c) Garantir que os acordos e consensos produzidos na CONAE redundem em políticas públicas de educação, que se consolidarão em diretrizes, estratégias, planos, programas, projetos, ações e proposições pedagógicas e políticas, capazes de fazer avançar a educação brasileira de qualidade social.

d) Propiciar condições para que as referidas políticas educacionais, concebidas e efetivadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam: o direito do/da estudante à formação integral com qualidade; o reconhecimento e valorização à diversidade; a definição de parâmetros e diretrizes para a qualificação dos/das profissionais da educação; o estabelecimento de condições salariais e profissionais adequadas e necessárias para o trabalho dos/das docentes e funcionários/as; a educação inclusiva; a gestão democrática e o desenvolvimento social; o regime de colaboração, de forma articulada, em todo o País; o financiamento, o acompanhamento e o controle social da educação; e a instituição de uma política nacional de avaliação no contexto de efetivação do SNE.

e) Indicar, para o conjunto das políticas educacionais implantadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, que seus fundamentos estão alicerçados na garantia da universalização e da qualidade social da educação em todos os seus níveis e modalidades, bem como da democratização de sua gestão.²⁸²

A criação de um Sistema Nacional de Educação, elencado no item a), teria o objetivo de ser um mecanismo articulador do regime de colaboração no pacto federativo, que preconizaria a unidade nacional, respeitando a autonomia dos entes federados, promovendo, de forma articulada, o financiamento e acompanhamento e o controle social da educação, e a formação e valorização dos/das trabalhadores/as da educação.²⁸³

O Documento Final está organizado em seis eixos temáticos:

- I - Organização e Regulação da Educação Nacional;
- II - Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação;
- III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar;
- IV - Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação;
- V – Financiamento da Educação e Controle Social;
- VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.²⁸⁴

O eixo temático VI tem especial destaque, pois as questões que envolvem a justiça social, a educação e o trabalho, e que têm como eixo a inclusão, a diversidade e a igualdade permeiam todo o Documento. Na prática social, todas

²⁸² BRASIL, 2010a, p. 12-13.

²⁸³ Cf. BRASIL, 2010a, p. 15.

²⁸⁴ BRASIL, 2010a, p. 14.

essas dimensões realizam-se no contexto das relações de poder, das redefinições do capitalismo e das lutas sociais.

As medidas para fortalecer a inclusão foram uma das principais frentes da Conferência, associando-as “[...] ao fim das desigualdades sociais e das educacionais ou a igualdade social, qualidade de vida e qualidade social.”²⁸⁵

As políticas públicas devem concorrer para a justiça social, a educação e o trabalho, considerando a inclusão, a diversidade e a igualdade de forma concreta e radical. Para o Documento Final, o objetivo é que tais políticas:

- a) Assegurem que o direito à diversidade pautado em uma concepção de justiça social, respeito às diferenças e compreensão do mundo do trabalho tenha o combate a todo e qualquer tipo de racismo, preconceito, discriminação e intolerância como eixos orientadores da ação, das práticas pedagógicas, dos projetos político-pedagógicos e dos planos de desenvolvimento institucional da educação pública e privada, em articulação com os movimentos sociais.
- b) Garantam a educação inclusiva cidadã, desde a educação infantil até os demais níveis e modalidades de ensino.
- c) Garantam a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, voltada para a educação das relações étnico-raciais, educação quilombola, a educação indígena, a educação ambiental, a educação do campo, das pessoas com deficiência, de gênero e de orientação sexual, com recursos públicos.
- d) Avaliem, monitorem e aperfeiçoem as políticas de ações afirmativas já instituídas, no ensino público e privado, pelo Ministério da Educação.
- e) Introduzam, junto a Capes e CNPq, políticas de pesquisa voltadas para as temáticas: educação indígena, educação e relações étnico-raciais, do campo, pessoas privadas de liberdade (educação nas prisões), educação de jovens e adultos, educação profissional, quilombola, ambiental, em gênero e orientação sexual, de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, em cumprimento de medidas socioeducativas ou em conflito com a lei.
- f) Estimulem e garantam a criação de linhas de pesquisa nos cursos de pós-graduação do Brasil que visem ao estudo da diversidade étnico-racial, ambiental, do campo, de gênero, de orientação sexual e de pessoas com deficiência.
- g) Construam uma política de material didático e paradidático na perspectiva da diversidade, mediante processo de avaliação da qualidade das obras e em consonância com os princípios do PNLD.
- h) Contribuam e garantam para a inserção de adolescentes, adultos e jovens com deficiência no mundo do trabalho.
- i) Garantam, por meio de vinculações ou subvinculações especificadas em lei, a obrigatoriedade de apoio financeiro, às políticas de diversidade, trabalho e inclusão social.²⁸⁶

²⁸⁵ LAPLANE; PIETRO, 2010, p. 920.

²⁸⁶ BRASIL, 2010a, p. 129-130.

2.8.2.2 Os povos indígenas no Documento Final da CONAE

A inclusão, a diversidade e a igualdade permeiam todo o Documento Final, já referido acima. O eixo VI, especificamente, aprofunda estas questões, traçando metas quanto às relações étnico-raciais, à educação quilombola, à educação especial, à educação do campo, à educação ambiental, ao gênero e à diversidade sexual, às crianças, aos adolescentes e aos jovens em situação de risco, à formação cidadã e profissional, à educação de jovens e adultos, à educação prisional, à educação dos pescadores/as, à educação em direitos humanos, à educação religiosa e à educação indígena.

2.8.2.2.1 O Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena (I CONEEI)

A I Conferência de Educação Escolar Indígena, realizada em Luiziana, Goiás, nos dias 16 a 20 de novembro de 2009, foi organizada pelo Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Para o Ministério da Educação, a Conferência deve ser compreendida como um marco histórico da conquista do movimento social indígena brasileiro e da democratização do estado e da sociedade brasileira, já que é “[...] a primeira vez que o Estado Brasileiro assume uma posição clara de considerar os povos indígenas como sujeitos que devem ser protagonistas das decisões políticas sobre seus povos.”²⁸⁷

A afirmação do Ministério da Educação de que os povos indígenas estavam sendo considerados sujeitos e protagonistas das decisões políticas sobre seus povos fundamenta-se na participação de lideranças políticas e espirituais, pais e mães, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas no processo da Conferência. O protagonismo dos povos indígenas em relação aos seus interesses educacionais estava garantido desde a Constituição Federal de

²⁸⁷ Cf. BRASIL. *Documento Final da I Conferência de Educação Escolar indígena*. Brasília/DF: MEC, 2009b. p. 2. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.consed.org.br%2Findex.php%2Fbiblioteca%3Fdownload%3D7%253Aconeei-2009-documento-final%26start%3D20&ei=ADVVTpvgPMqztfSq4GQAq&usq=AFQjCNF7cH6lfwBvhY5oeHrnDWX7VJl mEw>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

1988, porém, foram necessários 21 anos para o Estado Brasileiro articular um espaço a nível nacional que possibilitasse a aplicação da Constituição.

A Conferência teve quatro objetivos principais: primeiro, mapear as realidades e necessidades educacionais para o futuro das políticas da educação escolar indígena; segundo, discutir propostas de aperfeiçoamento da educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos territórios etnoeducacionais; terceiro, propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e, quarto, pactuar entre os envolvidos com a educação escolar indígena – representantes dos povos indígenas, dos entes federados e das organizações – a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena. O quarto ponto segue a prescrição dos Artigos 78 e 79 da LDB, que trata da oferta de educação escolar intercultural aos povos indígenas. A oferta da educação escolar intercultural está novamente presente nos objetivos traçados para os próximos 10 anos, caracterizando a total adesão e o direcionamento para uma educação intercultural aos povos indígenas.

A I Conferência foi realizada em três momentos: conferências nas comunidades educativas,²⁸⁸ conferências regionais e a própria Conferência. No primeiro momento foram envolvidas 1.836 escolas indígenas, com a participação de aproximadamente 45.000 pessoas. Para orientar as conferências nas comunidades educativas, foi elaborado o *Documento Orientador*. O Documento explica para os conferencistas que os motivos da realização dos encontros são a criação e o fortalecimento dos espaços de participação comunitária nas políticas públicas de educação escolar indígena e a criação de espaço para debater os objetivos, avanços e desafios da educação escolar indígena no Brasil. A promoção da educação escolar intercultural está também presente nos motivos da Conferência,²⁸⁹ evidenciando que a ideia de uma proposta educacional escolar intercultural está, ou

²⁸⁸ “A comunidade educativa é formada por todas as pessoas que trabalham e colaboram para a construção de uma educação de qualidade na comunidade, como as lideranças, os sábios/velhos, os xamãs, curandeiros, pajés, os pais e as mães, os alunos e as alunas, a equipe que trabalha na escola – o professor, a professora, o coordenador pedagógico, a merendeira, o motorista, a faxineira, o vigia – entre outros envolvidos com a educação conforme a realidade de cada povo ou escola.” BRASIL. *Documento orientador*. Conferências nas comunidades educativas. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília/DF: MEC, 2008a. p. 3. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=Documento+orientador+I+Confer%C3%Aancia+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+Escolar+Ind%C3%ADgena+2008&source=web&cd=1&ved=0CE4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.seduc.mt.gov.br%2Fdownload_file.php%3Fid%3D7926%26parent%3D232&ei=JdHtT6mJDKa-0AHlmYXVDQ&usq=AFQjCNEC26Mvzc5inqGJsT3fi5Io-U2iNw>. Acesso em: 23 nov. 2011.

²⁸⁹ BRASIL, 2008a, p. 2.

deveria estar, presente no chão das escolas localizadas nas comunidades indígenas.

Para orientar os debates nas conferências nas comunidades educativas, três perguntas orientadoras foram elaboradas: *Por que queremos escola?; O que já conquistamos? O que temos hoje?; O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?* Os materiais oriundos das perguntas orientadoras, que poderiam ser textos, desenhos, depoimentos, filmes etc²⁹⁰ foram encaminhados para a Comissão Organizadora da I CONEEI. A proposta era de que seriam selecionados pela Comissão alguns materiais confeccionados nas conferências nas comunidades educativas para integrar e ilustrar o Documento Final da I COONEI. Contudo, a proposta não foi realizada.

As Conferências Regionais foram espaços onde foi debatida a situação da oferta de educação escolar indígena e a proposição de encaminhamentos para a superação de desafios, tendo como referenciais os documentos provenientes das comunidades educativas e um Documento-Base elaborado pela Comissão Organizadora. Participaram desses espaços representantes dos povos indígenas, dirigentes e gestores dos sistemas de ensino, universidades, FUNAI, entidades da sociedade civil e demais instituições, totalizando 18 conferências e 6.000 pessoas.²⁹¹

O último momento, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, reuniu ao todo 804 participantes efetivos. Neste espaço foi eleito, a partir das reflexões e discussões das etapas locais e regionais, um conjunto de compromissos compartilhados para orientar a ação institucional visando ao desenvolvimento da educação escolar indígena e prescritos no Documento Final. Em todo o processo participaram 210 povos indígenas, 34 organizações indígenas, 24 Secretarias Estaduais de Educação, 91 Secretarias Municipais de Educação, 92 instituições indigenistas e do estado brasileiro, entre outros, totalizando aproximadamente 50.000 pessoas envolvidas.²⁹² Os números refletem o envolvimento dos principais interessados, os próprios indígenas e seus desdobramentos.

Como resultado deste amplo processo, o *Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena* trouxe a proposta de criação de um sistema próprio e

²⁹⁰ BRASIL, 2008a, p. 6.

²⁹¹ BRASIL, 2009b, p. 3.

²⁹² Cf. BRASIL, 2009b, p. 3.

a implementação de territórios etnoeducacionais, as diretrizes para a educação escolar indígena, as modalidades de ensino na educação escolar indígena, as disposições gerais e as disposições transitórias, totalizando 63 itens.²⁹³

Antes mesmo da realização do I CONNEI, em 27 de maio de 2009, através do Decreto n. 6.861,²⁹⁴ o Governo Federal dispôs sobre a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais.²⁹⁵ A educação intercultural está presente no Decreto em seu Artigo 3º.

2.8.2.2.2 A educação escolar indígena no Documento Final da CONAE

Para o Documento Final da CONAE, os 63 itens do I CONEEI foram enxugados em 14 pontos, aparecendo o termo intercultural nos itens a), b) e e), evidenciando o consenso entre grupos indígenas, indigenistas e governo quanto à educação intercultural:

- a) Estimular a criação de mais cursos de licenciatura indígenas dentro da própria estrutura das IES e não somente como programas específicos do MEC, para garantir a ampliação da oferta de educação básica intercultural nas escolas indígenas, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.
- b) Superar as discrepâncias e desigualdades educacionais para garantir a ampliação da oferta de educação básica intercultural nas escolas indígenas, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, mediante políticas educacionais de caráter afirmativo, a fim de corrigir desigualdades históricas impostas a esse segmento. [...]
- e) Promover formação (inicial e continuada) e habilitação de professores/as indígenas (em licenciatura intercultural) e demais profissionais das escolas indígenas, propiciando a elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas e materiais didático-pedagógicos coerentes com as realidades e projetos de autossustentabilidade dos povos indígenas.²⁹⁶

Para Laplane e Pietro, as metas do Documento Final para os povos indígenas, em sintonia com os demais documentos educacionais, afirmam a necessidade da contínua afirmação do reconhecimento dos povos indígenas como parte de uma cultura nacional e ao mesmo tempo como grupo com suas

²⁹³ Cf. BRASIL, 2009b, p. 4 ss.

²⁹⁴ BRASIL. *Decreto n. 6.861*, de 27 de maio de 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm>. Acesso em: 17 set. 2011.

²⁹⁵ Segundo o Decreto, “Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados.” BRASIL, 2009a.

²⁹⁶ *Grifo* nosso. BRASIL, 2010a, p.140.

particularidades; o estímulo à criação de cursos de licenciaturas indígenas; a promoção do estudo dos povos indígenas nas escolas pela implementação da lei n. 11.645/08;²⁹⁷ a utilização das línguas nativas nas escolas indígenas que o desejarem; a formação de docentes indígenas e material didático que reflitam as realidades dos povos indígenas; a profissionalização e o reconhecimento do magistério indígena; a elaboração e desenvolvimento de projeto pedagógico e calendário de cada povo indígena e a garantia da participação de membros dessas comunidades na formulação e execução da política linguística.²⁹⁸

2.8.2.3 O Projeto de Lei n. 8.305/2010

O Documento final foi o documento-base para a redação do Projeto de Lei n. 8.305, apresentado no dia 20 de dezembro de 2010, para aprovar o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. O Projeto de Lei conta com 12 artigos e um anexo que organiza o Plano Nacional em *metas* e *estratégias*, diferentemente do Plano anterior que era dividido em *níveis de ensino* e *modalidades de ensino*, cada qual organizado por *diagnóstico*, *diretrizes*, *objetivos* e *metas*.

A educação escolar indígena, da mesma forma que as outras modalidades, sofreu um retrocesso com o novo projeto, por não ter um item específico para orientar as questões relevantes nos próximos 10 anos, estando pulverizada entre *metas* e *estratégias*. É uma perda significativa não especificar as modalidades de ensino que tratam da diversidade do nosso país, aglutinando-as em um único bloco. A educação escolar indígena está assim disposta no Projeto:²⁹⁹

Art. 7 § 3º A educação escolar indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e lingüísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a essas comunidades. [...]

1.8) Respeitar a opção dos povos indígenas quanto à oferta de educação infantil, por meio de mecanismos de consulta prévia e informada. [...]

2.6) Manter programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos e programas específicos para educação escolar nas comunidades indígenas, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas

²⁹⁷ Para conhecimento da Lei na íntegra: BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 de março de 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 17 ago. 2011.

²⁹⁸ Cf. LAPLANE; PIETRO, 2010, p. 930.

²⁹⁹ Por exemplo, 1.8 significa: *Meta* 1, *Estratégia* 8.

comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena.

2.7) Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, em prol da educação do campo e da educação indígena. [...]

3.4) Fomentar a expansão das matrículas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas. [...]

5.5) Apoiar a alfabetização de crianças indígenas e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas, quando for o caso. [...]

7.16) Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral.

7.17) Ampliar a educação escolar do campo, quilombola e indígena a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural. [...]

11.8) Estimular o atendimento do ensino médio integrado à formação profissional, de acordo com as necessidades e interesses dos povos indígenas. [...]

12.13) Expandir atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações. [...]

14.7) Implementar ações para redução de desigualdades regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e indígena a programas de mestrado e doutorado. [...]

15.6) Implementar programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas. [...]

18.7) Considerar as especificidades socioculturais dos povos indígenas no provimento de cargos efetivos para as escolas indígenas.³⁰⁰

Dos 14 itens propostos do Documento Final, o Projeto apresenta 12 itens, com seus respectivos acréscimos e eliminações que, no geral, as estratégias propostas seguem as demandas observadas nos documentos educacionais analisados na presente pesquisa. Uma questão da redação das estratégias causa estranheza, que é a ausência da afirmação da educação intercultural para os povos indígenas. Diferentemente do Plano 2001-2010, o Projeto de Lei não situa a oferta de uma educação intercultural como uma estratégia a ser conquistada nos 10 anos seguintes.

No dia 22 de março de 2011 foi criada pela Presidência uma Comissão Especial para tratar exclusivamente do Projeto. Depois de substitutivos, várias emendas e incontáveis requerimentos de prorrogação, mais de 2 anos se passaram desde a apresentação do Projeto e o mesmo ainda não foi aprovado. Mais um

³⁰⁰ BRASIL. *Projeto de Lei n. 8.305/2010c.* Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=68C84A66537D33988E87D516A5E7B4F1.node1?codteor=831421&filename=PL+8035/2010>. Acesso em: 28 mar. 2012.

requerimento de prorrogação, do dia 15 de maio deste ano, foi deferido.³⁰¹ As consequências da demora da aprovação do Plano Nacional não atingem somente a educação escolar indígena, mas toda a educação nacional.

2.9 As Resoluções n. 4/2010 e n. 7/2010

A Câmara de Educação Básica definiu em 2010, através da Resolução n. 4, de 13 de julho, as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* e a educação escolar indígena está contemplada no Capítulo II, Seção V, Artigos 37 e 38. Mais uma vez, a educação intercultural está prescrita, no Artigo 37:

Art. 37. A Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas, é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art. 38. Na organização de escola indígena, deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

- I - suas estruturas sociais;
- II - suas práticas socioculturais e religiosas;
- III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV - suas atividades econômicas;
- V - edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
- VI - uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.³⁰²

No mesmo ano, em 14 de dezembro, através da Resolução n. 7, o MEC fixou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. A educação escolar indígena está agrupada com a educação do campo, a educação escolar quilombola e as escolas de tempo integral, caracterizadas como formas diferenciadas de atendimento. A Resolução n. 7/2010, em relação à

³⁰¹ É possível acompanhar o andamento do Projeto de Lei n. 8.035/2010 pelo site da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

³⁰² Grifo nosso. BRASIL. *Resolução n. 4*, de 13 de julho de 2010d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323>. Acesso em: 22 jan. 2012.

Resolução n. 4/2010, aprofunda as diretrizes para a educação escolar indígena, observando o Parecer n. 14/1999 e a própria Resolução n. 4/2010:

Art. 39 A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

§ 1º As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e à manutenção da diversidade étnica e linguística, assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão, e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 3/99). [...]

Art. 40 O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;

§ 2º Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia.

§ 3º As escolas que atendem a essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

§ 4º A participação das populações locais pode também subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e à oferta de materiais escolares e no que diz respeito a transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais.³⁰³

³⁰³ Grifo nosso. BRASIL. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323>. Acesso em: 22 jan. 2012.

A Resolução n.7/2010 segue os documentos educacionais anteriores e reafirma o ensino intercultural para os povos indígenas em seu Artigo 39 § 1º.

Do Parecer n. 14/999 e da Resolução n. 3/1999, que iniciavam o processo de fundamentação, conceituação, estabelecimento e funcionamento das escolas indígenas, até as Resoluções n. 4/2010 e n. 7/2010, que reconhecem os modos próprios de vida dos povos indígenas, suas culturas, tradições e memórias coletivas, afirmam a manutenção da diversidade étnica e linguística e a necessidade de materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo, asseguram a participação da comunidade no modelo de edificação, organização e gestão das escolas indígenas, entre outras conquistas, a educação escolar indígena foi se firmando e afirmando ao tempo de ser reconhecida nas diretrizes curriculares nacionais. Na Resolução n. 7/2010, a língua materna indígena foi considerada como componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental para os povos indígenas, estando presente nos componentes da Base Nacional Comum.

No mesmo ano de 2010, o MEC, através da Portaria n. 734/2010, institui a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) que, segundo o Artigo 1º, é um “[...] órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a educação escolar indígena.”³⁰⁴ Mais uma vitória para o fortalecimento e a organização da educação escolar indígena.

2.10 Os 24 anos de caminhada desde a promulgação da Constituição Federal de 1988

De uma situação em que os povos indígenas eram considerados silvícolas, incapazes, tutelados e sem território, para o reconhecimento de suas identidades indígenas, suas capacidades, suas autonomias, suas manifestações populares, suas organizações sociais, seus direitos originários sobre as terras, suas crenças e tradições. De uma educação nacional, a partir de sua estratégia educacional integracionista, que tinha por objetivo integrar os povos indígenas à comunhão nacional, não os considerando cidadãos plenos, para uma educação que assegura a

³⁰⁴ BRASIL. *Portaria n. 734*, de 7 de junho de 2010b. Artigo 1º. Disponível em: <http://fontedodireito.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=715:portaria-mec-no-7342010-ministerio-da-educacao-comissao-nacional-de-educacao-escolar-indigena-cneei-instituicao&catid=36:legislacao&Itemid=27>. Acesso em: 03 maio 2011.

utilização das línguas maternas para a valorização das línguas e das ciências indígenas, o uso dos próprios processos de aprendizagem, a recuperação das memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas, o apoio financeiro da União para alcançar o que lhes foi assegurado, e ainda acesso aos conhecimentos da sociedade nacional para relacionar-se com ela. Uma transformação conceitual ocorreu com a Constituição Federal de 1988 e foi tomando corpo nestes 24 anos que se passaram, através dos documentos educacionais, com a escola entre as comunidades indígenas ganhando um novo significado e um novo sentido, “[...] como meio para assegurar o acesso a conhecimentos federais sem precisar negar suas especificidades culturais e identidades étnicas.”³⁰⁵

Da inclusão da categoria *indígena* no Censo Demográfico de 1991, o Censo Demográfico de 2010 acrescentou no questionário quatro perguntas para melhor visualizar os indígenas no país. A primeira pergunta refere-se a qual etnia ou povo o indígena pertence. A segunda pergunta é sobre o uso da língua indígena no domicílio, inclusive se é usada na língua de sinais; se a resposta for sim, pode ser especificado até duas línguas indígenas. Por último, se pergunta sobre o uso do português no domicílio. Um importante passo foi dado pelos órgãos estatísticos oficiais com a visualização e o reconhecimento da diversidade existente entre os povos indígenas.³⁰⁶ O próximo passo é que as informações sejam trabalhadas com a sociedade envolvente, para que esta também os visualize e os reconheça. Segundo dados de 2010, 235 povos indígenas vivem no Brasil, falantes de cerca de 180 línguas.³⁰⁷

Como foi observado no segundo capítulo, houve uma grande mudança do ponto de vista das normas e da lei. Contudo, Ferreira alerta para as enormes dificuldades que essas condições normativas e legais têm para se tornarem efetivas. Para o referido autor, indígena do povo Kaingang³⁰⁸ e professor,

³⁰⁵ FERREIRA, 2012, p. 33.

³⁰⁶ Cf. BRASIL. *CD 2010* - Questionário Básico. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010f. Perguntas 6.06 a 6.09. Disponível em: <<http://unstats.un.org/unsd/demographic/sources/census/quest/BRA2010ess.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

³⁰⁷ Cf. RICARDO, Bento; RICARDO, Fany (Eds.) *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo/SP: Instituto Socioambiental, 2011. p. 7.

³⁰⁸ Os Kaingang vivem em cerca de 32 Terras Indígenas legalizadas, desde o Estado de São Paulo ao Rio Grande do Sul; Atualmente, têm uma população de 35.000 pessoas. Cf. FERREIRA, 2012, p. 15.

As estruturas democráticas administrativas são pensadas ainda universal, generalizante, tratando todos como se eles tivessem a mesma língua, cultura, forma de pensar, viver, organizar-se e estabelecer seus processos próprios de aprendizagem, educação e transmissão de conhecimento.³⁰⁹

A legislação está bem mais favorável para os povos indígenas, mas, para Grupioni, a execução das políticas nacionais para educação escolar indígena revelou-se frágil, tanto em conseguir a adesão dos sistemas de ensino ao MEC, quanto a falta de compromisso dos dirigentes estaduais com a educação indígena. Para o referido autor, essas fragilidades comprometem as “[...] iniciativas oriundas do plano federal que seguem sendo desenhadas sem a participação e o engajamento indígena e sofrendo com descontinuidades administrativas e incipiente execução orçamentária.”³¹⁰

A solução, para Ferreira, é criar condições institucionais articuladas e mobilizar os envolvidos para que atuem de forma conjunta.³¹¹ Esta falta de condições institucionais articuladas já foi desvelada na avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2010, com a dificuldade no regime de colaboração entre União, Estados e Municípios.

Outro aspecto, apontado por Grupioni, é a expansão numérica de escolas e matrículas indígenas, crescente a cada ano, que amplia as deficiências já conhecidas: a falta de professores formados, materiais diferenciados, equipamentos, calendários próprios, currículos interculturais, autonomia pedagógica e administrativa.³¹²

Mesmo com todas as dificuldades apontadas, um novo cenário se formou com a superação, pelo menos na lei, da estratégia educacional integracionista. Resultante do presente estudo, percebeu-se que, para estabelecer uma nova educação escolar indígena, se oferta uma educação bilíngue, específica, diferenciada e intercultural. A pesquisa concentrou-se na identificação da oferta da educação intercultural nos documentos educacionais. A noção de interculturalidade apareceu pela primeira vez nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993 e a educação intercultural, como lei, na LDB de 1996 e tornou-se permanente a cada documento publicado sobre a educação escolar

³⁰⁹ FERREIRA, 2012, p. 34.

³¹⁰ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Impasses marcam a execução das políticas de educação. In: RICARDO, Bento; RICARDO, Fany (Eds.) *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo/SP: Instituto Socioambiental, 2011. p. 102.

³¹¹ Cf. FERREIRA, 2012, p. 34

³¹² Cf. GRUPIONI, 2011, p. 102.

indígena. Confirmada a sua importância, o terceiro capítulo identificará, analisará e discutirá a proposição de uma educação intercultural para os povos indígenas.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ATUALIDADE E A OFERTA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: IMPLICAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O terceiro e último capítulo da presente pesquisa pretende concluir, conjuntamente com os dois primeiros capítulos, o objetivo proposto para a realização da dissertação de mestrado, que foi de investigar a educação escolar indígena brasileira, a partir dos movimentos históricos, seus processos de construção, contextos, significados e pressupostos teóricos, buscando identificar na atualidade sua proposta educacional de caráter intercultural, com suas implicações, desafios e perspectivas.

No primeiro capítulo foi contextualizado e caracterizado o histórico de dominação dos povos indígenas no Brasil, através das estratégias educacionais cristianizadoras/civilizatórias e integracionistas, desde o início da colonização portuguesa até o advento da Constituição Federativa do Brasil de 1988. No capítulo seguinte foram identificadas as alterações na Constituição Federal de 1988 referentes à educação escolar indígena e as transformações educacionais legislativas decorrentes de sua promulgação, destacando-se a oferta de uma educação intercultural. Por fim, mas sem a pretensão de querer esgotar o leque de possibilidades de estudo que a educação escolar indígena demanda, o terceiro capítulo tem por objetivo identificar, analisar e discutir a proposição de educação intercultural para os povos indígenas que compõe a educação escolar indígena na atualidade brasileira.

O presente capítulo iniciará com a identificação das transformações ocorridas nos processos que estruturavam as relações entre as diferentes culturas. Esta tentativa de identificação tem o intuito, em consonância com os capítulos anteriores que analisaram os processos brasileiros, de analisar, ciente da brevidade e das inúmeras possibilidades de aprofundamento, os movimentos ocorridos e os atuais nas sociedades que se deparavam com as inevitáveis diferenças entre os distintos grupos culturais que se encontravam e se desencontravam.

Destes encontros e desencontros, a diversidade não consegue mais ser negada, necessitando-se de novas perspectivas que reestruturem as relações a partir do reconhecimento e da reorganização social. Duas perspectivas serão sistematizadas: as perspectivas *multicultural* e *intercultural*. Desta análise serão

apontadas as congruências e incongruências entre as duas perspectivas, prosseguindo o aprofundamento com a segunda. Esta opção dar-se-á pela presença da segunda perspectiva nos documentos educacionais brasileiros referentes à educação escolar indígena.

A partir da sistematização do que vem a ser a perspectiva intercultural, principalmente no âmbito educacional, serão discutidas as consequências da oferta de uma educação intercultural presente na educação escolar indígena, com suas implicações, desafios e perspectivas. Por fim, serão discutidos os desafios que a perspectiva intercultural demanda para além da educação escolar indígena.

3.1 Os encontros e desencontros entre os *eus* e os *outros*

A concepção etnocêntrica, embasada no pensamento ocidental europeu cristão, legitimou as ações dos portugueses para civilizar os povos considerados selvagens, para cristianizar os idólatras pagãos e, com suas nuances, principalmente no que diz respeito ao positivismo, para integrar os indígenas a uma sociedade que buscava a elevação com seu espírito racional nacionalista. O outro, no sentido de não ser ocidental europeu cristão, precisava tornar-se o eu, ocidental europeu cristão.

Segundo Fleuri, nos países latino-americanos, assim como nos Estados Unidos, Canadá e em outros continentes, os processos de colonização valeram-se da concepção etnocêntrica para justificar a escravização e o genocídio dos povos originários.³¹³ Inclui-se o etnocídio, que é a eliminação das características culturais de um determinado grupo para deixá-los sem vínculos identitários uns com os outros, para agregar outros valores culturais, como ocorreu com os povos indígenas do Brasil e de outros países da América Latina, através dos aldeamentos. Muitas foram as tentativas de formatar as culturas a um modelo monocultural, porém as vozes sufocadas nunca deixaram de fazer força e resistir.

O mundo moderno, também chamado de modernidade, conceito estritamente vinculado ao pensamento ocidental, trazia em suas proposições um anúncio de esperança frente a estas e outras barbáries. Segundo Charles, a

³¹³ Cf. FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/jun./jul./ago. 2003. p. 18. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

modernidade construiu-se na esperança do futuro fundada na ruptura com o mundo das tradições, representadas pelo Cristianismo, com os mecanismos utilizados nos processos de colonização. A ideia era proporcionar um novo mundo que mobilizasse de forma tão intensa quanto o anterior, pois não pode ser negada a efetividade do domínio de territórios e do enriquecimento, mas sem a repetição incessante do passado e das narrativas fundadoras, principalmente contidas no plano religioso, que legitimaram os processos de colonização e violentamente impuseram o ideal ocidental europeu cristão. A projeção no futuro seria a superação da prisão dos ensinamentos do passado. O progresso tecnológico, a justiça e a igualdade para todos e a felicidade universal eram algumas promessas deste futuro.³¹⁴

A modernidade atingia as esferas econômica, política e cultural, sendo que a esfera religiosa permeava as outras duas. Na esfera econômica, a racionalização levou o Ocidente a dismantlar as formas feudais e pré-capitalistas de produção e desenvolver uma economia fundamentada no cálculo, na previsão, nas técnicas racionais de contabilidade e de administração e na forma de trabalho livre assalariado. Na esfera política, a substituição da autoridade medieval pelo Estado moderno com um sistema tributário centralizado, forças militares permanentes, o monopólio da violência e da legislação pelo Estado e a administração burocrática racional. A partir do século XVIII, com a passagem para o Estado liberal burguês, a dominação política deixou de ser legitimada pelo direito divino, carisma, costume e tradição, e passou a ser legitimado em fundamentos naturais e racionais. Já na esfera cultural ocorreu, aos poucos, o desencantamento forçado do mundo: os mitos, as lendas, a superstição, segundo a ciência, não tinham mais sentido frente à razão. O que a colonização, com a bandeira do cristianismo, fez com os povos conquistados, a ciência, com seu caráter científico, estava repetindo com a negação dos outros saberes culturais. A ciência que compreenderia o mundo. Aliás, houve uma separação e uma autonomia entre a ciência, a moral e a arte, em relação à religião.³¹⁵

Com a emancipação da ciência, da política e da cultura, novas revoluções se instauraram: a revolução tecnológica, a revolução industrial, o iluminismo, a revolução política, entre outras. Nas colônias, que eram subjugadas, começaram a

³¹⁴ Cf. CHARLES, Sebastián. *Cartas sobre a Hipermodernidade ou o Hipermodernismo explicado às crianças*. Traduzido por Xerxes Gusmão. São Paulo/SP: Editora Barcarolla, 2009. p. 6.

³¹⁵ Verbetes Modernidade. In: SILVA, Kalina V.; SILVA, Maciel H. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo/SP: Editora Contexto, 2009. p. 298.

emergir movimentos de independência das grandes forças colonizadoras sob um discurso de igualdade e justiça. No entanto, como se pôde observar no Brasil, as pessoas teriam que se sujeitar aos ideais dos sistemas nacionais que estavam surgindo para serem consideradas pertencentes.

No caso dos Estados Unidos, a independência foi marcada pela luta contra a escravidão, pela afirmação da liberdade e da igualdade de direitos para todos. Iniciou-se, então, um processo de construção de uma nação unitária pautada em uma mesma identidade americana, mas com pessoas etnicamente diferentes. A escola, neste contexto, teve a meta de produzir uma necessária homogeneização linguística e cultural. Entretanto, como observa Fleuri, “[...] as diferenças étnicas e culturais, aparentemente negadas, de fato não desapareciam, mas se transformavam em desigualdades sociais e processos de marginalização.”³¹⁶

A construção dos estados nacionais na América Latina, segundo Candau e Russo,

[...] supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.³¹⁷

Os planos iniciais da modernidade começaram a ter outras trajetórias, onde novamente o mais forte começou a dominar o mais fraco; a verdade de um invalidava a verdade do outro, assim buscando-se uma única verdade; a ciência herdou a coroa da igreja. Fatos que o ideal proposto pela modernidade repudiava estavam se repetindo sob o prisma da ciência. Conseqüentemente, guerras surgiram a partir desta livre concorrência pelo poder. Ideologias totalitaristas surgiram e quem não se submetia a estas era desqualificado de sua posição de civilizado. As velhas ações se apresentavam com roupagens novas. Personagens fictícios nas obras literárias, mas reais nas sociedades modernas, como Winston Smith e Bernard Marx, em seus respectivos mundos repressivos e absolutistas, representavam as realidades surgidas desta modernidade que se dizia libertadora.³¹⁸ A justiça e

³¹⁶ FLEURI, 2003, p. 18.

³¹⁷ CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba/PR, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. p. 154. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo>>. Acesso em: 17 abr. 2011.

³¹⁸ Duas célebres ficções literárias que tinham como enredo as ideologias totalitaristas que surgiram no séc. XX. Respectivamente, ORWELL, George. 1984. 7. ed. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 1986; e HUXLEY, Aldous. *Admirável Mundo Novo*. 11. ed. Rio de Janeiro/RJ: Brail, 1969.

igualdade, que eram para ser promovidas com a superação das tradições, tornaram-se ambíguas, já que a busca por elas gerou uma massificação que também anulava as diferenças presentes na sociedade. A igualdade significava a negação da diversidade. Neste contexto, países foram se tornando hegemônicos. Outros sistemas foram além, como o nazismo, surgido na Alemanha, que afirmava a superioridade de um povo em detrimento e extermínio de outro. Características semelhantes aos processos de colonização, mas agora pautadas nos sistemas naturais e científicos. Inevitavelmente, estes sistemas entraram em colisão para medirem forças e guerras hediondas surgiram, como a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Os ideais modernos entraram em crise, pois também tornaram-se opressores e monoculturais. Uma nova proposta começou a surgir em contrapartida à modernidade: a pós-modernidade. No campo filosófico, a pós-modernidade encontra seus maiores contribuintes em Jean-François Lyotard e Gianni Vattimo. Jacques Derrida também se aproxima da sensibilidade pós-moderna. As ideias modernas agora são contrapostas com um conjunto de ideias alternativas: 1) desconfiança dos macrossaberes englobadores e legitimadores; 2) inexistência de fundamentos últimos e imutáveis; 3) rejeição à ênfase no “novo” e na categoria de “superação”; 4) renúncia a conceber a história nos moldes de um processo universal capaz de funcionar como plataforma garantida da humanidade rumo à emancipação e ao progresso; 5) passagem do paradigma da unidade ao da multiplicidade; e 6) adesão a uma ética do pluralismo e da tolerância em uma sociedade complexa.³¹⁹

Na modernidade, as culturas que antes também eram sufocadas para tornarem-se cristãs, continuaram subjugadas para continuarem a ser uma única cultura, a repetição do monoculturalismo. A ciência, com sua razão, proporcionaria as ferramentas para lograr tal intento. As consequências foram lamentáveis. A pós-modernidade questiona as proposições do modelo moderno. Ocorre uma negação da esfera da objetividade, surgindo em seu lugar a figura da subjetividade; negação de que a razão possa propor uma continuidade temporal e captar o sentido imanente da história; negação de que a razão possa captar núcleos de universalidade do real; e negação de que se possa realizar à distância do social, através de instituições que lhe são próprias e fundadas tanto na lógica da dominação quanto na busca da

³¹⁹ FORNERO, Giovanni. Verbete Pós-modernismo. In: ABBAGNANO, Nicola (Org.). *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2007. p. 910-911.

liberdade.³²⁰ No campo político, tem-se o sentimento de que agora todos os grupos poderão se posicionar livremente, pois o regime totalitarista não existe mais. Com a crise e o questionamento da supremacia dos países hegemônicos, surge a expectativa de que as diferentes organizações, grupos e culturas poderão se manifestar, lutar pelos seus direitos, buscar a justiça e a igualdade. Não uma igualdade que negue as características particulares de determinada cultura, mas uma igualdade de direitos que reconheça e possibilite a vivência destas culturas.

Os países começaram a deparar-se com novos paradigmas. Na Europa, o encontro entre diferentes culturas deu-se fortemente com o término da Segunda Guerra Mundial. O Continente recebeu muitos imigrantes, além dos que já estavam subjugados pelos sistemas absolutistas, principalmente vindos do sul do planeta, para trabalhar na reconstrução dos países destruídos pelo conflito militar. Um exemplo significativo de como se deu este encontro ocorreu na Inglaterra, onde continuava a predominar a ideia da igualdade entre as pessoas na perspectiva de que não precisava promover qualquer ação específica a favor dos grupos estrangeiros desprivilegiados. Segundo Fleuri, a preocupação das autoridades inglesas era que uma possível acentuação da diferença étnica ou cultural poderia reforçar desigualdades, segregação e exclusão.³²¹ Consequência desta tentativa ilusória, alguns conflitos surgiram por motivos raciais no fim dos anos de 1950 e o governo inglês tomou medidas para reduzir o ingresso e diminuir os direitos dos imigrantes e, simultaneamente, tentou integrar os novos chegados à cultura britânica.

A educação do país foi orientada para promover a assimilação dos estrangeiros, marcada por uma pedagogia compensatória que estimulava os imigrantes a abandonar a cultura de origem, vista como deficiente.³²² Ao mesmo tempo, temerosos da ineficácia desta orientação e com a massa de rostos fortalecidos com o fracasso dos intentos totalitaristas e resguardados pelo pensamento pós-moderno, que cada vez mais se negavam a abandonar suas raízes, a Inglaterra desenvolveu espaços para promover a integração e assumir a necessidade de espaço à diversidade para criar um clima de respeito mútuo e tolerância. Duas orientações, contraditórias, estavam sendo oferecidas. A primeira,

³²⁰ Cf. DUARTE, Newton. *Vigotsky e o "aprender a aprender"*. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas/SP: Editora Autores Associados, s.d. p. 77.

³²¹ Cf. FLEURI, 2003, p. 19.

³²² Cf. FLEURI, 2003, p. 19.

ainda amarrada aos princípios modernos de homogeneização, que não conseguiam mais organizar a sociedade, e a segunda, que começa a assumir o desafio que estava começando a ser reconhecido: o direito à diversidade e suas relações.

A globalização, orientada pelo discurso capitalista neoliberal, ao mesmo tempo que envolve e conecta deliberadamente – através da economia, da tecnologia e da comunicação – as pessoas com elas mesmas, com o cotidiano, com o mundo etc, desqualifica as fronteiras e os questionamentos sobre as suas intervenções nas vidas das pessoas e do meio ambiente. Estas intervenções são legitimadas por um discurso de reorganização dos países dentro de um conjunto de postulados e objetivos, buscando transformar os cidadãos locais em cidadãos planetários, fazendo com que as expressões locais fossem substituídas por linguagens gerais, uniformes, homogeneizando indivíduos e grupos. Mesmo com a fluidez das fronteiras, a uniformidade tão desejada – ou temida – não ocorreu de maneira tão absoluta.³²³ Para estar inserido no processo de globalização se necessita das condições econômica, tecnológica e comunicativa, e quem não as tem está condenado à exclusão social e ao silenciamento em relação à destruição do meio ambiente, frutos da concentração de riqueza e, portanto, da pobreza crescente.

As sociedades, a partir deste complexo e conturbado enredo, começam a assumir e a não mais silenciar, sejam por pressões externas e/ou internas, os diferentes grupos culturais presentes e iniciam seus processos de reconhecer-se como *multiculturais*, em contrapartida aos seus históricos monoculturais. Adotar-se-á a conceituação de Fleuri, em que o termo *multicultural* tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais em um mesmo contexto social.³²⁴

Com a tomada de consciência das realidades multiculturais existentes nas diversas sociedades, com suas histórias de exclusões, homogeneizações forçadas, discriminações, relações de poder desiguais, deixando de serem consideradas normais e naturais, os considerados outros começam a querer revelar-se em sua concretude. Surge a necessidade de uma nova perspectiva para orientar, segundo Fleuri, um dos mais espinhosos problemas do nosso tempo, que é a possibilidade de respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule.

³²³ Cf. CANDAU, Vera Maria. Nas teias da globalização: cultura e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002. p. 14-15.

³²⁴ Cf. FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Grifos*, Chapecó/SC, n. 15, p. 17-48, maio 2004. p. 19.

A própria educação, para o referido autor, em particular a escola, que tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber informal cotidiano; educação para os ricos x educação para os pobres), contribuindo para a manutenção e a difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas limitadas, infantis, erradas, supersticiosas, gerando uma integração violadora, necessita de uma nova perspectiva.³²⁵

3.2 Conviver entre diferentes em um mesmo contexto social

O reconhecimento da sociedade como multicultural, e não mais monocultural, fez surgir uma variedade de perspectivas para equacionar a convivência entre diferentes grupos culturais em um mesmo contexto social, ocorrendo também uma polissemia terminológica. Fleuri nomeia este campo de debate entre as variadas concepções e perspectivas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes de *intercultural*.³²⁶

Nos Estados Unidos, antes da década de 1960, surgiu o *melting pot*. Conforme Oliveira,

[...] pregava-se a integração entre os grupos, a mistura cultural e a diluição das diversidades numa única identidade – a expressão usada para designá-lo é *melting pot*, em que várias culturas se fundem para formar uma só, perdendo características próprias em favor de uma nova unidade.³²⁷

Na Inglaterra, em 1985, com o grande fluxo de imigrantes, foi publicado o *Swann Report*, que propôs a realização de práticas multiculturais para todos, e não só para cada grupo étnico específico.³²⁸ No mesmo período surgiu a proposta da *ação anti-racista*, que dizia respeito a propostas de formação que pretendiam ser desencadeadoras de atitudes ativas de luta contra a discriminação e a exclusão em todas as suas formas.³²⁹

³²⁵ Cf. FLEURI, 2004, p. 20.

³²⁶ Cf. FLEURI, 2003, p. 22.

³²⁷ OLIVEIRA, Leunice Martins de. Multiculturalismo e educação intercultural. *La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas/RS, v. 13, n. 1, p. 49-74, jan./jun. 2008. p. 52.

³²⁸ Cf. FLEURI, 2003, p. 19.

³²⁹ Cf. MAGALHÃES, Antônio M.; STOER, Stephen R. A reconfiguração da educação inter/multicultural. *Revista Grifos*, Chapecó/SC, n. 15, p. 106-114, maio 2004. p. 111.

A presente pesquisa destacará duas perspectivas que são relevantes para a continuidade da reflexão sobre a educação intercultural para os povos indígenas, que são a perspectiva *multicultural* e a *intercultural*.

3.2.1 O multiculturalismo

A perspectiva multicultural, ou multiculturalismo, de uso corrente a partir da década de 1980, em particular nos Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, no caso britânico em meio às propostas de Swann Report e ação anti-racista, não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral.³³⁰ É fruto das lutas dos grupos discriminados e excluídos de uma cidadania plena, por questões sexuais e religiosas, representados pelos movimentos sociais e religiosos, e, especialmente, os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os referidos às identidades negras e imigrantes. Sua penetração na academia deu-se num segundo momento, e Candau afirma que sua integração no mundo acadêmico é frágil e objeto de muitas discussões.³³¹ Essa fragilidade dá-se exatamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais, desmerecida muitas vezes pelos centros acadêmicos. Outra dificuldade apontada por Candau é a polissemia do termo. A necessidade de adjetivá-lo evidencia esta realidade: multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário, são alguns exemplos.³³²

Para adentrar na reflexão do que vem a ser o multiculturalismo, a referida autora explicita a concepção através de duas formas: a descritiva e a prescritiva. A primeira trata o multiculturalismo como uma característica das sociedades atuais. As formações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. Nesse sentido, enfatiza-se a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural de cada contexto específico.³³³ Na mesma direção, para Méndez, o multiculturalismo pode ser entendido como a constatação de uma realidade cultural múltipla, na qual não necessariamente se visibiliza a

³³⁰ Cf. OLIVEIRA, 2008, p. 52; FLEURI, 2003, p. 17.

³³¹ Cf. CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro/RJ: 7Letras, 2009. p. 162.

³³² Cf. CANDAU, 2009, p. 162.

³³³ Cf. CANDAU, 2009, p. 163.

exigência de interrelação entre as culturas. É uma linha descritiva ou sociológica, enquanto pretende refletir uma realidade pluricultural inegável.³³⁴

A segunda forma, a prescritiva, entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar e intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto, de um modo de se trabalhar, através de suas dimensões, como a política, a educacional e a social, as relações culturais numa determinada sociedade e de se conceber políticas públicas nesta direção.³³⁵ A partir da forma prescritiva, o multiculturalismo tem duas perspectivas fundamentais: a assimilacionista e a diferencialista.³³⁶ O multiculturalismo assimilacionista compreende a sociedade multicultural como um espaço onde as pessoas não têm as mesmas oportunidades, não existe igualdade de oportunidades (negros, indígenas, homossexuais, nordestinos...). Uma política assimilacionista vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. Contudo, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados aos valores, mentalidades e conhecimentos socialmente valorizados. No caso da educação, promove-se uma universalização da escolarização, sem colocar em questão o caráter monocultural desta educação. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum, deslegitimando saberes, valores, línguas e crenças, reproduzindo, com suas nuances, a prática integracionista adotada historicamente pelos estados nacionais.

A perspectiva multicultural diferencialista parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, se termina por negar a diferença ou silenciá-la. Coloca-se a ênfase no reconhecimento da diferença para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes. Somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. São enfatizados direitos

³³⁴ Cf. MÉNDEZ, José Mario Méndez. *Educação intercultural e justiça cultural*. Traduzido por Antonio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008. p. 67.

³³⁵ Cf. CANDAU, 2009, p. 163.

³³⁶ Para Itxaso, a perspectiva assimilacionista é independente da perspectiva multicultural. Para a referida autora, a assimilacionista consiste na supremacia, predomínio e imposição de uma cultura sobre as outras. As razões podem ser que se considere a cultura certa, e por isso, se crê superior às demais, e que pretenda uma uniformização porque acredita que não é possível fazer compatíveis as culturas diferentes, e assim não é possível a convivência heterogênea. A perspectiva diferencialista, identificada por Candau, para Itxaso, é a perspectiva multicultural. Cf. ITXASO, María Elósegui. Una propuesta por el interculturalismo contra el multiculturalismo. *Revista Veritas*, Porto Alegre/RS, v. 43, n. 2, p. 303-318, jun. 1998. p. 303-304.

econômicos e sociais e ao mesmo tempo é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações: igreja, bairros, escolas.³³⁷

A educação multicultural, baseada na perspectiva diferencialista, reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre os grupos que coexistem em um mesmo contexto. Atualmente, quando se fala de educação multicultural, refere-se à baseada nesta perspectiva. Para Fleuri, o educador que assume esta perspectiva considera a diversidade cultural como um fato, tendo consciência disto, procurando adaptar-lhe uma proposta educativa. Neste caso, adaptar-se significa limitar os danos sobre si e sobre os outros. E esta proposta educativa vai entender as culturas diferentes como objetos de estudo, como matéria a ser aprendida.³³⁸

Existe ainda uma terceira perspectiva, da qual Candau se aproxima, que é o multiculturalismo crítico e de resistência, sendo o canadense Peter McLaren o maior representante. O multiculturalismo crítico e de resistência, segundo McLaren, parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente; enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados, e entre elas situa-se a escola; e recusa-se a ver a cultura como não conflitiva, harmoniosa e consensual. Para o referido autor, a democracia, a partir desta perspectiva, é considerada como tensa e não como um estado de relações culturais e políticas sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes. Por fim, argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social.³³⁹

Para Candau, a terceira perspectiva aproxima-se da abordagem que ela assume, pois propõe um multiculturalismo aberto e interativo, por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.³⁴⁰ A perspectiva da referida autora é a perspectiva *intercultural*, que será abordada adiante.

³³⁷ Cf. CANDAU, 2009, p. 165.

³³⁸ Cf. FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília/DF, v. 80, n. 195, p. 277-289, mai./ago. 1999. p. 279. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/183/183>>. Acesso em: 05 ago. 2011.

³³⁹ Cf. MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo/SP: Cortez Editora, 1997. p. 122-123.

³⁴⁰ Cf. CANDAU, 2009, p. 165.

3.2.1.1 As contribuições e as críticas ao multiculturalismo

Reconhece-se as contribuições que a perspectiva multicultural, principalmente a diferencialista e, posteriormente, a crítica, trouxe para o reconhecimento da diversidade cultural. A ênfase na igualdade que abafa as diferenças culturais foi questionada a partir desta perspectiva, relacionando-se com a política da diferença e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas.³⁴¹

Desvelaram-se as sociedades multiculturais que existiam desde os impérios greco-romanos, islâmicos, europeus e latino-americanos, com os mais de 1.400 povos indígenas distintos no Brasil antes da chegada dos portugueses. As sociedades multiculturais não foram criações contemporâneas e as suas vozes de resistência foram finalmente ouvidas e reconhecidas. A pluralidade de vozes que constituem os países tornou-se relevante para que as culturas sejam compreendidas de modo não estereotipado, para que cada grupo tenha o direito de manter a sua cultura.³⁴² Também a afirmação da diversidade deve situar-se dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social e outras contribuições já pontuadas.

Todas estas contribuições, no âmbito educacional, proporcionam o reconhecimento dos distintos saberes presentes nas sociedades e a necessidade do aprendizado acontecer em suas respectivas culturas para a auto-identificação e auto-estima de suas raízes. A educação multicultural proporciona o sentimento de pertença reconhecido, impedindo a negação e violação cultural praticada pelas práticas integracionistas e assimilacionistas.

No entanto, a perspectiva multicultural, referindo-se principalmente à diferencialista, traz diferentes riscos em sua proposta. O primeiro risco, segundo Itxaso, é a negação dos pontos em comum existentes entre as diversas culturas e a possibilidade de interação entre elas, quando se coloca a ênfase na diferença.³⁴³ Para delimitar e reforçar as diferenças, criam-se muros, vielas, guetos que se concentraram em seus respectivos espaços, negando os factíveis encontros culturais que ocorrem na sociedade cotidianamente.

³⁴¹ Cf. OLIVEIRA, 2008, p. 51.

³⁴² Cf. OLIVEIRA, 2008, p. 53.

³⁴³ Cf. ITXASO, 1998, p. 304.

Ocorre um receio pela possibilidade de diálogo entre os diferentes grupos, pois isto ameaçaria a preservação das culturas. Ainda mais com a globalização econômica, tecnológica e comunicativa que favorece os encontros culturais, muitas vezes sem ser desejados, ocasionando interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas. Particularmente, entre aquelas que buscam a supremacia e/ou isolamento, como as nações hegemônicas com suas ações políticas de caráter belicista e as organizações fundamentalistas pelas diversas formas de terrorismo. Segundo Candau, esta proposição não articula espaços de convivência entre os diferentes grupos e apenas fortalece a criação de verdadeiros apartheid socioculturais.³⁴⁴ Os opositores da perspectiva multicultural, conforme Oliveira, a analisam como um estímulo à fragmentação da vida social ou à desintegração nacional.³⁴⁵

O segundo risco, por criar guetos independentes, é a não existência de valores gerais e universais, e por isto pode definir-se com relativista. O relativismo seria a condição para manter a especificidade das culturas e evitar o perigo da assimilação, e, ao mesmo tempo, legitimaria barbáries dentro dos próprios grupos, pois em seus valores tais práticas estariam condizentes, como são os atos terroristas.

Criam-se, também, espaços para o terceiro risco, que é a imposição dentro dos grupos minoritários de uma homogeneização que não respeita a autonomia do indivíduo. Reproduz-se um paradoxo e uma contradição, já que os mesmos que reivindicam seu legítimo direito à diferença terminam em uma mini-homogeneização.³⁴⁶ Os grupos minoritários podem acabar por tornarem-se militantes extremistas, não respeitando a vontade das pessoas que não queiram militar ou tenham opiniões distintas.

O quarto risco, principalmente no âmbito educacional, considera os diferentes grupos objetos de estudo e não sujeitos que buscam o reconhecimento de seus direitos que foram violados historicamente, perpetuando nas sociedades, através das ações educativas, as estruturas desiguais baseadas nas diferenças culturais.

³⁴⁴ Cf. CANDAU, 2009, p. 165.

³⁴⁵ Cf. OLIVEIRA, 2008, p. 52.

³⁴⁶ Cf. ITXASO, 1998, p. 304.

Por último, e não menos importante, é o risco do referencial de partida desta perspectiva. Mesmo que o multiculturalismo crítico e de resistência perceba a necessidade de transformar as relações sociais e não somente reconhecer e valorizar os grupos individualmente, o multiculturalismo, em si, tem seu ponto de partida nos grupos, com suas dinâmicas internas, e não a partir das relações entre os grupos. A dinâmica proposta para as reflexões parte do singular – grupo A ou B ou C – para o plural – que é o encontro dos diferentes grupos na sociedade –, ocasionando, inevitavelmente, conflitos que não prezam pelo bem social de todos. Os referenciais para buscar o reconhecimento cultural, a defesa dos direitos à diferença, a garantia à expressão das identidades, entre outras reivindicações, estarão orientados pelos interesses individuais e primeiros de cada grupo.

Partindo do pressuposto de que as culturas se criam e se recriam a partir de suas dinamicidades com as outras culturas e consigo mesmas, em um processo relacional contínuo, os pressupostos da perspectiva multicultural, e, conseqüentemente, da educação multicultural, são equivocados para proporcionar efetivamente relações que construam novas estruturas igualitárias para todos pautadas no reconhecimento da e para a diversidade.

3.2.2 A interculturalidade

O mundo é composto por vários grupos culturais, com suas vivências, realidades e histórias. Os grupos culturais são contextuais, pois existem dentro de um tempo e um espaço, não de maneira isolada, salvo poucos casos pensando a nível de mundo, e sim em contínua relação com os outros. Suas experiências e perspectivas de mundo são frutos de sua própria realidade. A perspectiva intercultural, ou *interculturalidade*, é uma forma de abordar as sociedades multiculturais a partir de seus encontros e desencontros, ou seja, de suas interações, para transformá-las a partir de uma dinâmica mais humana e coletiva, e busca manifestar-se nas diferentes áreas – política, ética, filosófica, social, jurídica, teológica, educacional, entre outras – da sociedade. Fornet-Betancourt afirma que, no caso da América Latina, a exigência da interculturalidade faz parte de sua história

social e intelectual desde seus começos, como o demonstram, por exemplo, as lutas ininterruptas dos povos indígenas e afro-americanos.³⁴⁷

Os aportes da interculturalidade nas diferentes áreas buscam contribuir, conforme o prefixo *inter* expressa, para uma interação positiva que busca suprimir barreiras entre povos, comunidades étnicas e grupos humanos, onde a interculturalidade não pode ser definida somente como duas culturas em contato que se mesclam ou se integram, mas que tem a ver com os múltiplos processos culturais que tendem à hibridação ou à identificação diferenciada.³⁴⁸

A interculturalidade, segundo Candau,

[...] orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade.³⁴⁹

A referida autora aponta três características da perspectiva intercultural. A primeira característica é a promoção deliberada dos diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. A segunda é o rompimento com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. As culturas são concebidas em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução. A terceira característica é a hibridização cultural, que é um elemento importante para se levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos sociais.³⁵⁰ Quando se buscou uma identidade fechada, uma pureza cultural, as consequências foram trágicas.

A interculturalidade não busca apenas o reconhecimento cultural e político dos grupos individualmente, para que estes, legitimados, se encerrem em seus guetos, pois os encontros culturais promovidos pela globalização e pela própria dinâmica de sociedade serão inevitáveis e gerarão confrontos. O objetivo é também reconhecer e empoderar o outro culturalmente e politicamente, dentro de uma dinâmica de interação – não como opção, mas como necessidade – onde todos

³⁴⁷ Cf. FOrNET-BETANCOURT, Raúl. *Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas*. São Leopoldo/RS: Nova Harmonia, 2004. p. 19.

³⁴⁸ Cf. CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir; RISKE-KOCH, Simone. Ensino Religioso em Santa Catarina: exercícios na perspectiva de uma educação intercultural. In: OLIVEIRA, Lilian Blanck de et al. *Culturas e diversidade religiosa na América Latina: pesquisa e perspectivas pedagógicas*. Blumenau; São Leopoldo/RS: Edifurb; Nova Harmonia, 2009. p. 233.

³⁴⁹ CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. *Revista Grifos*, Chapecó/SC, n. 15, p. 06-16, maio 2004. p. 14.

³⁵⁰ Cf. CANDAU, 2009, p. 165.

efetivamente estejam presentes e visíveis como sujeitos. A seguir, serão destacados sete aportes que constituem a perspectiva intercultural.

3.2.2.1 A concepção de cultura

Para adentrar na perspectiva intercultural, a concepção de cultura é determinante para compreender a importância dos encontros culturais. A presente pesquisa baseia-se na concepção proposta pelo cubano Raul Fonet-Betancourt, que é um dos principais representantes, especialmente no campo filosófico,³⁵¹ do pensamento intercultural. Caldera enxerga em Fonet-Betancourt um pensador que se preocupa com uma filosofia que vai além dos paradigmas, uma filosofia que não somente não estará fechada, mas que começa a se abrir e começa a abrir outras possibilidades para um pensamento universal que atualmente é considerado definitivo,³⁵² como a posição etnocêntrica.

Para Fonet-Betancourt, as culturas não caem do céu como um presente sagrado e intocável, mas são realidades históricas que devem sua aparição, em última instância, à luta do ser humano para sair vitorioso da batalha pela vida, de forma que elas estão essencialmente vinculadas às respostas contextuais que as pessoas dão a suas preocupações, suas necessidades e suas questões.³⁵³ Consequentemente, as culturas decidem sobre a qualidade das condições de vida.

Vaz e Silva, em sua interpretação do conceito de cultura em Fonet-Betancourt, afirma que “[...] a cultura não significa uma esfera abstrata, reservada à criação de valores espirituais, e sim o processo concreto pelo qual uma comunidade humana determinada organiza sua materialidade com base nos fins e nos valores que quer realizar.”³⁵⁴ A temporalidade, a contextualidade e a intencionalidade são características inerentes à cultura, o que justifica seu processo de transformação contínuo.

O referido autor cubano utiliza a expressão *culturas entre tradição e inovação* para enfatizar o caráter conflitivo, no sentido de transformação, que existe

³⁵¹ Fonet-Betancourt é um dos grandes expoentes deste pensamento e se reconhece como um dos herdeiros do pensamento do também cubano José Martí. Cf. MÉNDEZ, 2008. p. 68-70.

³⁵² Cf. CALDERA, Alejandro Serrano. Fonet-Betancourt y la filosofía intercultural. In: SIDEKUM, Antônio; HAHN, Paulo (Orgs.). *Pontes interculturais*. São Leopoldo/RS: Nova Harmonia, 2007. p. 133.

³⁵³ Cf. FONET-BETANCOURT, Raul. *Transformación Intercultural de la Filosofía*. Bilbao/Espanha: Editorial Desclée de Brouwer, 2001. p. 222.

³⁵⁴ VAZ E SILVA, Neusa. *Teoria da cultura de Darcy Ribeiro e a filosofia intercultural*. São Leopoldo/RS: Nova Harmonia, 2009. p. 48.

na cultura. Para ele, este conflito é mais um conflito dialético do que um conflito contraditório, que reflete as situações conflitantes concretas pela quais passa uma cultura no transcurso do seu desenvolvimento e que sua vitalidade depende essencialmente da práxis de seus membros. A dialética entre tradição e inovação forma parte do fluxo vital de cada cultura.³⁵⁵

A interrupção da dialética entre tradição e inovação na dinâmica de uma cultura, ou seja, o desejo de isolamento de uma determinada cultura em sua própria tradição fundante para não se deparar com outras tradições, representando a inovação, traz consequências tanto mais graves para os seus membros quanto que, com isto, estes perdem a base real que lhes permita fazer a experiência de que a tradição sozinha não basta para assegurar a vitalidade de uma cultura. A experiência é necessária para o desenvolvimento histórico de toda cultura, pois somente ela pode garantir que as pessoas não sejam esmagadas e neutralizadas em suas capacidades de ação pelo peso das tradições sagradas e intocáveis que não se permitem transformar.³⁵⁶ Segundo Marin, as culturas são as outras culturas, porque são construídas com elas. A riqueza vem justamente da interação, da interaprendizagem que se realiza com as demais culturas. As pessoas são historicamente e culturalmente produtos coletivos.³⁵⁷ Conforme Montiel, “[...] a cultura é uma elaboração coletiva na qual os sujeitos se reconhecem, se auto-representam e compartilham visões e significados comuns da realidade que os cerca.”³⁵⁸

O conflito dialético possibilita o real juízo e discernimento do patrimônio das tradições, para poderem em sua práxis cultural, com toda legitimidade, perguntarem-se se querem confirmar suas culturas, tal como são transmitidas por suas tradições, ou se querem transformá-las com ações e práticas inovadoras. A pergunta deve ser pela qualidade de uma cultura, se esta está realmente satisfazendo as necessidades das pessoas. A tensão entre tradição e inovação, segundo Fonet-Betancourt, é, portanto, “[...] imprescindível para a vida de uma cultura porque é um marco do

³⁵⁵ FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 224.

³⁵⁶ Cf. FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 225.

³⁵⁷ Cf. MARIN, José. Dimensión histórica de la perspectiva intercultural, educación, estado y sociedad. *Revista Grifos*, Chapecó/SC, n. 15, p. 69-88, maio 2004. p. 75.

³⁵⁸ MONTIEL, Edgar. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí/RS: Ed. Ijuí, 2003. p. 18.

processo dialético desta cultura onde se possibilita a questão da qualidade de uma cultura como pergunta culturalmente legítima em qualquer comunidade cultural.³⁵⁹

A inovação, tão importante para o desenvolvimento das culturas, pode apresentar-se com muitos rostos e acontecer de muitas maneiras. Para o referido autor, as diversas culturas com suas formas de gerar tensão entre tradição e inovação, de manejá-la e inclusive de resolvê-la, é algo que hoje em dia nos fala a favor de uma riqueza diferenciada de possibilidades de inovação.³⁶⁰

A proposta intercultural defende que as diferentes culturas são verdadeiramente promotoras de inovação e que a tensão entre tradição e inovação, que só pode acontecer na interação entre elas, se oriente pela pergunta pela qualidade de vida para os seus próprios grupos e para os outros, e que não se limite a uma constatação de um aspecto cultural folclórico. A pergunta quer saber se as culturas estão em condições de dar a todas as relações e situações históricas uma qualidade distinta e mais humana que dão atualmente, como as desigualdades sociais, as relações desiguais de poder e a subalternização. A resposta, que dará voz para as diferentes culturas para expressarem os seus respectivos caminhos para a qualidade de vida, virá a partir do diálogo intercultural.

3.2.2.2 O diálogo

A perspectiva intercultural se dá no encontro, pois as culturas não são guetos; as culturas são e precisam ser pontes. A interculturalidade quer promover o respeito à diversidade para transformar as relações desiguais existentes entre elas. Segundo Silva, é uma necessidade gerada pela heterogeneidade cultural dos povos.³⁶¹ É preciso transformar as ideias já existentes que orientam as relações desiguais para redirecioná-las para uma disposição de diálogo.³⁶²

³⁵⁹ FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 226.

³⁶⁰ FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 227.

³⁶¹ Cf. VAZ e SILVA, 2009, p. 16.

³⁶² Estermann utiliza o termo *polílogo*, pois as relações não se dão apenas em uma bidirecionalidade, em que a tradição ocidental fosse novamente o único ponto de referência, mas sim em uma interdirecionalidade. Se trata de uma diversidade (*poly*) de racionalidades ou *logoy* que entram em contato, sem a dominação pelo *logos* greco-ocidental. Cf. ESTERMANN, 2006. p. 43. Estermann utiliza o termo *multidirecionalidade*. Para o presente pesquisador é impossível compreender a ideia de *direção* isolada da ideia de *relação*, ou seja, a direção só acontece a partir da relação, por isso que opta pelo *inter* e não pelo *multi*.

O diálogo é a chave desta perspectiva para que as culturas se possam relacionar de uma maneira onde a convivência, também chamada de conflito dialético, seja verdadeiramente promovida, e a interpretação que orienta as relações possa ser transformada. Fonet-Betancourt ensaia uma tentativa de elencar cinco pressupostos para desenvolver a perspectiva intercultural e, conseqüentemente, proporcionar um verdadeiro diálogo.³⁶³

O primeiro pressuposto é *criar condições para que os povos se manifestem com voz própria, sem pressões nem imposições*. Tendo como contexto para esta reflexão a América Latina, já que está entendido que a cultura é contextual, a crítica volta-se ao colonialismo ocorrido com sua história de domínio e deformação. O colonialismo, com seu caráter etnocêntrico, marcou um processo de violenta negação dos povos originários, os outros, presentes no continente. Se os outros não fossem destruídos fisicamente, seriam destruídos culturalmente, desvalorizados e utilizados nas funções colonialistas. Duas perspectivas coexistiram: a do invasor e ao mesmo tempo a das vítimas, que compõem uma só perspectiva. Primeiro, a perspectiva do invasor com suas características de dominação, desvalorização do outro, etnocentrismo e possuidor da verdade, e com isso da humanidade, e em segundo com a perspectiva das vítimas, interiorizando acriticamente um código cultural alheio que deprecia os valores de suas próprias tradições culturais. A voz dos povos repetia a voz do dominante. A reprodução da perspectiva utilizada pelo colonizador era vista como a única alternativa viável para se chegar à humanidade.³⁶⁴

Para que a voz dos povos latino-americanos possa soar com suas próprias palavras, duas implicações são fundamentais. A primeira é que os povos se liberem dos hábitos de pensar e de atuar etnocêntricos que bloqueiam a percepção do outro, até em suas formas mais elementares como, por exemplo, a percepção de sua dignidade humana. É um exercício árduo, já que está enraizada nas culturas minoritárias esta característica etnocêntrica. Em segundo lugar, uma abertura

³⁶³ O próprio autor chama de ensaio, já que nunca será uma ideia fechada, pois estará constantemente em diálogo com o outro, em um contínuo processo. São ideias iniciais colocadas à mesa para contribuir com o diálogo. Cf. FONET-BETANCOURT, 2001, p. 23. A sistematização dos pressupostos está baseada, principalmente, na *Introdução* e no *Primeiro Capítulo* (p. 9-52).

³⁶⁴ Walsch utiliza os termos *colonialidade do poder*, *colonialidade do ser*, *colonialidade do saber* e *colonialidade da mãe natureza ou cosmogônica* para representar estes mecanismos de controle. Os termos serão aprofundados adiante. Cf. WALSCH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: *in-surgir, re-existir e reviver*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro/RJ: 7letras, 2009. p. 14-15.

descentrada ante o outro. Não basta liberar-se da presunção etnocêntrica, é necessário ir além, buscar o outro, não do próprio ponto de vista, mas sim deixar-se interpelar por sua alteridade³⁶⁵ e encontrá-lo a partir de seu próprio horizonte. Desta maneira os povos poderão realmente falar e os que ouvem poderão realmente compreender. É um processo de conversão.

O segundo pressuposto, embasado no primeiro, já que este propõe uma nova relação entre as pessoas, é de fundar *uma nova dinâmica de totalização universalizante com o outro*. A ideia não é estar somente aberto ao outro e compreender a partir do outro, é algo mais profundo, é uma aprendizagem e uma comunicação intercultural baseadas no reconhecimento, no respeito e na solidariedade recíprocas. Não é uma relação entre pólos em busca da incorporação do outro, é uma relação conjunta, que transformará o próprio e o outro com base na interação entre ambos, criando um espaço comum de convivência. A totalização se dará na interação e na transformação conjunta em um espaço comum.

Fornet-Betancourt chama a atenção para que esta convivência não se confunda com uma espécie de pacificação das controvérsias que surgirão com as diferenças expostas neste espaço comum. A ideia é justamente buscar uma harmonia, no entanto, não uma harmonia forçada ou superficial. Esta harmonia se dará na constante interação e na intercomunicação entre os grupos, que irão tecendo os discursos na mesma explicação de suas controvérsias. Segundo o autor, seria uma forma superior de harmonia, que se pode designar com o nome de solidariedade. A solidariedade supõe e quer o outro desde sua alteridade.³⁶⁶

O terceiro pressuposto é a *necessidade de passar de um modelo que trabalha com uma categoria de totalidade e que se fixa e se fecha em sua verdade*. Como explicitado no segundo pressuposto, a totalização se dará na interação e na transformação conjunta em um espaço comum, ou seja, a verdade não será estática, mas será processo. O autor traz a ideia de totalização dialética para expressar esta mudança categorial, de um modelo de verdade que não é condição, nem situação, é processo. Nota-se como os pressupostos estão relacionados, um necessita da

³⁶⁵ Para Fontanive, “A alteridade é muito mais do que a imagem refletida no espelho, não a sua semelhança ou identidade, mas o total desencontro. É no desencontro que encontramos as diferenças, e, portanto, a alteridade. Isso implica rompimento com a mesmidade e o surgimento de todas as possibilidades de ser diferente nas suas diferenças. A alteridade não é um formalismo, mas uma experiência de corporeidade e de espiritualidade do diante de nós, o face-a-face.” FONTANIVE, Dolores Henn. *Dignidade e ensino religioso* - um olhar a partir da educação para a superação. Blumenau/SC, FURB, 2008. Dissertação de Mestrado.

³⁶⁶ Cf. FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 47.

clareza do outro para melhor compreender a perspectiva intercultural, corroborando a importância das relações.

Este pressuposto parte do reconhecimento de que nenhuma posição cultural se pode entender como detentora da verdade, muito menos como expressão absoluta dela. Não existe equivalência entre tradição cultural e verdade. As culturas não reproduzem a verdade, elas proporcionam possibilidades de buscá-la e isto ocorrerá na interação entre elas. Libertando-se dos vícios etnocêntricos, as culturas entram em um processo de intercâmbio cultural entre elas em igualdade de condições, numa dinâmica de recíproca aprendizagem onde os participantes são colaboradores singulares nesta empreitada pela verdade. Com este conceito de verdade a partir da totalização dialética, entra em xeque o relativismo que pode surgir da perspectiva multicultural.

O quarto pressuposto consiste na *totalização como limite ao relativismo no processo da verdade*. Este entendimento não se fecha em um sistema que crê que já tenha encontrado a ideia de verdade, senão que entenda que será um processo conjunto de interação entre as distintas culturas, ou seja, as distintas realidades. A totalização dar-se-á no mutuo enriquecimento onde o estar em relação e praticar a relação com o outro vai desenhando um horizonte de totalização, criando uma relação em que nada poderá ser indiferente ou relativo. A pluralidade de realidades continuará a existir, porém não se fecha em uma ilha e sim se abre para uma interconexão que promova a vida.

O quinto pressuposto é mais do que um pressuposto, é uma *proposta epistemológica* para responder esta questão decisiva na aprendizagem e na comunicação intercultural, que possibilitará um melhor entendimento e uma prática dos pressupostos anteriores: quais são as condições para conseguir compreender o que é culturalmente estranho para determinado grupo?

O primeiro passo desta proposta é de justamente discutir esta pergunta em um plano de intercâmbio cultural. Se a resposta vem de um determinado grupo apenas, todas as questões até agora levantadas seriam irrelevantes. O objetivo deste intercâmbio é de evitar uma possível dominação conceitual de uma determinada cultura. O segundo passo é não deixar esta pergunta somente no campo conceitual, mas trazê-la à compreensão do outro em sua vida e em sua corporalidade, isto é, trazer para a história. O contexto está na história. Um terceiro passo é ensaiar uma compreensão que depure os hábitos etnocêntricos para melhor

entendê-los e combatê-los. O quarto e definitivo passo é o cultivo deste terreno “inter”. Todas as relações propostas até agora dão-se na interconexão entre as culturas em um campo comum, um espaço de convivência, uma busca por harmonia e não por uma expressão camuflada de opressão. Este cultivo é desafiador, já que está confirmado que os hábitos existentes estão condicionados por um espírito etnocêntrico, mas não é impossível de lograr um novo olhar. Um olhar que esteja disposto a deixar o outro indefinido desde nossa posição, para que sua alteridade se comunique sem bloqueios.

O diálogo intercultural, para Montiel,

[...] abre novos horizontes ao novo e nos pré-dispõe a escutar os outros, modificando nossos pontos de vista, constituindo uma condição imprescindível para a convivência pacífica. O diálogo entre culturas não nos impede, necessariamente, de manter nossas raízes e não implica romper com nossa própria cultura e com a dos nossos antepassados, com suas tradições e seus valores.³⁶⁷

3.2.2.3 A concepção de *igualdade*, *diferença* e *identidade*

A perspectiva intercultural, segundo Candau, está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.³⁶⁸ Neste sentido, a compreensão sobre os termos *igualdade*, que se pergunta pela *diferença*, e *identidade* é importante para orientar os rumos do desafiador caminho que a interculturalidade busca trilhar.

A igualdade, princípio historicamente firmado para promover a imparcialidade de direitos entre as pessoas, tomou caminhos em que negou e silenciou, muitas vezes violentamente e tantas outras sutilmente, as diferenças culturais para se firmar e afirmar. A interculturalidade parte da noção de igualdade que não silencia e nega as diferenças, mas que reconhece as diferenças culturais em suas manifestações particulares, ou seja, que respeite e garanta igualmente para todos o direito à *diferença*.

A diferença, situação que significava, historicamente, a não pertença ao grupo dominante que representava a homogeneização, a ausência de identidade, deficiência e até mesmo a negação de humanidade, para a perspectiva intercultural representa a sua condição enquanto cultura. Reconhecer a diferença, no sentido de

³⁶⁷ MONTIEL, 2003, p. 43.

³⁶⁸ Cf. CANDAU, 2009, p. 166.

empoderá-la e não somente de percebê-la, é denunciar as opressões cometidas em nome de uma “igualdade” universal e possibilitar o processo de enunciação de cada cultura, e, conseqüentemente, denunciar o direito de se ter uma identidade.

A *identidade* é fundamental para que as pessoas, em seus respectivos grupos culturais, possam se compreender e se reconhecer dentro dos processos sociais. Segundo Charles Taylor, “[...] a identidade designa a interpretação que faz uma pessoa de quem é e de suas características definitórias fundamentais como ser humano; ou seja, saber responder quem somos e de onde viemos.”³⁶⁹

A interpretação que a pessoa faz de quem é e de suas características definitórias fundamentais com ser humano fundamenta-se na cultura em que ela está inserida. Baseando-se na concepção de cultura de Fernet-Betancourt, a mesma se desenvolve em um processo dinâmico de interação entre suas tradições e as tradições das outras culturas, que são definidas como inovações, e este processo faz parte do seu fluxo vital. Logo, a identidade também é forjada em um processo dinâmico decorrente das relações entre as diferentes culturas e entre os membros de sua própria cultura, proporcionando, também, a hibridização identitária. Oliveira e Cecchetti referem-se a esta dinâmica como uma *teia identitária*.³⁷⁰

Conforme Fleuri, pelo fato de as sociedades serem multiculturais, os fatores constitutivos das identidades não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais.³⁷¹ Forçar um núcleo identitário supostamente fixo, coerente e estável é negar as diferentes culturas e suas interações, é negar o direito de se ter uma identidade que represente as origens, as histórias, as interpretações de vida, retrocedendo para uma compreensão monocultural de mundo. A perspectiva intercultural defende o direito à identidade em sua dinamicidade.

3.2.2.4 Os Outros

Os *Outros*, que eram os grupos culturais diferentes que representavam uma condição de não ser, de antagonismo em relação ao referencial cultural definido

³⁶⁹ TAYLOR apud PINEDA, Fabiola Luna. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro/RJ: 7letras, 2009. p. 112.

³⁷⁰ OLIVEIRA, Lillian Blanck; CECCHETTI, Elcio. Direitos humanos e diversidade cultural religiosa: desafios e perspectivas para formação docente. In: FERREIRA, Lucia F. G.; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Adelaide A.. *Direitos Humanos na educação Superior*. João Pessoa/PB: UFPB, 2010. p. 350.

³⁷¹ Cf. FLEURI, 2003, p. 23.

como o correto – o Eu –, ou seja, negados a partir de uma postura etnocêntrica, assumem uma nova posição com os pressupostos da perspectiva intercultural.

O Outro, caracterizado pela alteridade,

[...] é o que é em sua simples presença, como desafio, como dimensão que não se enquadra na racionalidade subjetiva, o que o tornaria objeto de conhecimento e de interpretação, destruindo sua característica de rosto que transcende nosso mundo subjetivo e intersubjetivo, sempre tendente a interpretar e categorizar.³⁷²

A nova condição de ser do Outro faz com que ele seja o verdadeiro dado inicial. Para Emmanuel Lévinas, filósofo francês, o Outro é concebido como significação, sentido por si só. É o que conduz para além de todo contexto e do ser. “[...] compreender uma pessoa é já falar-lhe. Pôr a existência de outrem, deixando-a ser, é já ter aceitado essa existência, tê-la tomado em consideração”.³⁷³

O Outro se apresenta na sua totalidade enquanto Outro, não podendo ser reduzido a um conceito, é sujeito, é rosto, é história, é cultura, é vida; e reconhecê-lo, pelo viés da alteridade, é condição necessária par o exercício do diálogo.³⁷⁴ Montiel vai além, afirmando que não basta se responsabilizar e respeitar o Outro, mas também crer na capacidade de compreender e amá-lo.³⁷⁵

A abertura ao Outro, a permeabilidade para a dinâmica da relação, do reconhecimento do diferente como enriquecimento do coletivo, aparecem na atualidade como passagens imprescindíveis para a construção das identidades e culturas.³⁷⁶

3.2.2.5 A decolonialidade do poder, do ser, do saber e da mãe natureza

Os países latino-americanos, ao longo dos processos de independência política, desde o século XIX, conquistaram suas autonomias em relação aos colonizadores. Contudo, como afirma Candau, a lógica colonial penetrou profundamente as estruturas, instituições, mentalidades e subjetividades de tal

³⁷² Cf. DISCHINGER, Benno. *Trasncendência – Alteridade – Interculturalidade*. In: MEINHARDT, Giovanni (Org.). *Alteridade peregrina*. São Leopoldo/RS: Oikos/Nova Harmonia, 2008. p. 13.

³⁷³ LÉVINAS, Emmanuel. *Entre Nós: Ensaio sobre a alteridade*. Coordenador da tradução Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997. p. 27.

³⁷⁴ Cf. OLIVEIRA; CECCHETTI, 2010, p. 353.

³⁷⁵ Cf. MONTIEL, 2003, p. 44.

³⁷⁶ OLIVEIRA; CECCHETTI, 2010. p. 347.

maneira que continua presente e configura as sociedades latino-americanas.³⁷⁷ Os referidos países não estão mais sob a colonização política, mas perduram sob o jugo da colonialidade do poder, do saber, do ser e da mãe natureza ou cosmogônica.

Segundo Walsch, a colonialidade do *poder*, historicamente articulada na ideia de raça, refere-se aos padrões de poder estabelecidos e fixos a partir de uma hierarquia racializada: brancos europeus, mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, indígenas e negros com identidades comuns e negativas, enraizando na compreensão latino-americana uma superioridade natural de uns em relação a outros e refletindo nas relações intersubjetivas.³⁷⁸ Candau e Russo adicionam a hierarquia sexualizada, entre homens e mulheres.³⁷⁹

A colonialidade do *ser* refere-se justamente a estas relações intersubjetivas, representadas nas categorias binárias ocidente-oriental, civilizado-primitivo, racional-irracional, científico-mítico/mágico e moderno-tradicional que justificam a inferioridade, a subalternização e até mesmo a desumanização de diferentes grupos socioculturais,³⁸⁰ como é o caso dos indígenas. A colonialidade do *saber* refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir o conhecimento considerado científico e universal.³⁸¹ As outras lógicas de compreensão de mundo e produção de conhecimento são consideradas ingênuas, míticas, lendas, ou pouco consistentes. Wasch ainda refere-se à colonialidade da *mãe natureza* ou *cosmogônica*, que, a partir da diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando a força vital-mágico-espiritual existente nas comunidades indígenas e afro-descendentes como não modernas, primitivas e pagãs. Para a referida autora, pretende-se anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e da diáspora africana.³⁸²

A perspectiva intercultural, ao desvelar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, com suas relações de poder enraizadas na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres humanos e suas respectivas culturas, busca desafiar e derrubar este mecanismo. A *decolonialidade* do poder, do saber, do ser e da mãe natureza é condição básica

³⁷⁷ Cf. CANDAU; RUSSO, 2010, p. 165.

³⁷⁸ Cf. WALSH, 2009, p. 14.

³⁷⁹ Cf. CANDAU; RUSSO, 2010, p. 165.

³⁸⁰ Cf. WALSCH, 2009, p. 15.

³⁸¹ Cf. CANDAU; RUSSO, 2010, p. 165.

³⁸² Cf. WALSCH, 2009, p. 15.

para a promoção de relações mais humanas e igualitárias entre diferentes grupos socioculturais.

3.2.3 A educação intercultural

A educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual, contribuindo para a manutenção e a difusão dos saberes mais fortes, se caracterizando em uma educação homogeneizante. O ponto de partida para transformar este quadro, segundo Candau, é a necessidade de uma perspectiva que veja a educação como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes numa sociedade concreta.³⁸³ Esta *prática social* não pode ser confundida com *prática cultural*, que abarca somente as diferentes características culturais; é necessário também abarcar as estruturas sociais desiguais com suas relações de poder para transformá-las.

Paulo Freire afirma que não é possível pensar a educação sem que se esteja atento à questão do poder. Para o referido autor, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Uma das questões fundamentais está na clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto, *contra quem e contra o quê* se faz a educação.³⁸⁴ A educação, a partir da tomada de consciência do contexto histórico-político de cada sociedade e embasada na reflexão intercultural, requer ser integrada dentro de um projeto educativo, assumido pela vontade política do Estado.³⁸⁵

A interculturalidade busca manifestar-se nas diferentes áreas da sociedade e entre elas está educação. Por sua vez, a perspectiva busca uma estreita relação entre as diferentes áreas para que as transformações propostas possam alcançar as relações existentes em todos os espaços da sociedade. Portanto, a educação intercultural dialoga com as diversas dimensões da interculturalidade, como o projeto de transformação intercultural proposto por Fonet-Betancourt que procura colocar a

³⁸³ CANDAU, 2004, p. 14.

³⁸⁴ Cf. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo/SP: Autores Associados: Cortez, 1989. p. 15-16.

³⁸⁵ Cf. MARIN, 2004, p. 81.

filosofia a serviço do diálogo com as culturas. Para Méndez, essa “ministerialidade”, atribuída à educação, propõe uma transformação intercultural da pedagogia.³⁸⁶

Segundo o referido autor, para se ter uma educação transformada, é necessário fazer do tempo e do contexto ingredientes básicos da práxis pedagógica e reconhecer, conseqüentemente, a gama e respectividade de saberes. Também exige promover o diálogo, desenvolver a palavra, aprender a escutar, fazer da aprendizagem uma prática cooperativa e solidária que depende necessariamente das outras pessoas. A educação deve questionar a cosmovisão correspondente de um mundo global homogeneizado, pensado e construído com o molde do mercado.³⁸⁷ A referência para a construção deve ser a vida, uma educação a serviço dela, que ajuda a superar o encontro assimétrico entre as culturas, que promove relações humanizadas.

A educação intercultural, portanto, preocupa-se com a ação recíproca entre grupos de origens diferentes. Não se trata somente de uma acumulação de informação, não é um falar com os outros, é um modo de enfrentar o problema e de pôr em ação um movimento interativo.³⁸⁸ O objetivo é promover uma educação para o reconhecimento do outro³⁸⁹ enquanto sujeito, para o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais, resgatar os processos de identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo;³⁹⁰ uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais na sociedade e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pela qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A negociação cultural, segundo Marin, necessita estar fundada no princípio fundamental da igualdade de condições.³⁹¹ A educação intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.³⁹²

A interculturalidade orienta-se pela dinamicidade das culturas e das identidades e pelo contínuo diálogo intercultural. Conseqüentemente, a educação

³⁸⁶ Cf. MÉNDEZ, 2009, p. 102.

³⁸⁷ Cf. MÉNDEZ, 2009, p. 102.

³⁸⁸ Cf. OLIVEIRA, 2008, p. 66.

³⁸⁹ Para Pineda, a educação intercultural busca facilitar o processo de ver o *outro* dentro de nós mesmos; perceber o *outro* essencialmente diferente, mas ao mesmo tempo para de *nós*. Cf. PINEDA, 2009, p. 110.

³⁹⁰ Cf. CANDAU, 2008, p. 8.

³⁹¹ Cf. MARIN, 2004, p. 79.

³⁹² Cf. CANDAU, 2009, p. 166.

intercultural é entendida como um processo, ou seja, um caminho aberto, complexo e interdimensional, pois envolve uma multiplicidade de fatores e dimensões que interagem ininterruptamente entre si, não sendo possível compreendê-las isoladamente. Essas dimensões e fatores são os sujeitos e os grupos sociais, a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas³⁹³, ou seja, o cotidiano. Para Marin, este processo deve ser participativo, para que as pessoas possam melhorar suas condições de vida.³⁹⁴

Pensar em educação intercultural é pensar inequivocamente em uma educação relacional, entre todos os sujeitos. A não participação de quaisquer sujeitos ou grupos faz com que a educação não seja intercultural, ou melhor, é condição básica a participação de todos. A educação intercultural busca promover uma consciência crítica e criadora, convocando mulheres e homens, jovens ou adultos, provenientes de diversas culturas, para as suas responsabilidades políticas, de serem capazes de julgar a realidade, avaliá-la e transformá-la. Para Pineda, “[...] permanecer numa consciência ingênua é terminar colaborando com a injustiça, direta ou indiretamente, fazendo-se cúmplice dos processos de dominação.”³⁹⁵

A decolonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza são movimentos básicos e necessários para a promoção de uma consciência crítica e criadora. Reconhecer o outro como sujeito é tão imprescindível quanto reconhecer-se como sujeito, com os seus traços físicos, seus conhecimentos e suas conexões com o planeta.

Candau aponta quatro movimentos fundamentais para a promoção de uma educação intercultural. O primeiro movimento é *desconstruir* o universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade. Esta realidade apresenta-se com um caráter difuso, fluido, muitas vezes sutil, e está presente em todas as relações sociais, especialmente no Brasil, fruto da colonialidade. A naturalização é um componente que a fez em grande parte invisível e especialmente complexa. Para a promoção de uma educação intercultural, é necessário reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da sociedade, da educação de cada pessoa e grupo sociocultural; questionar o caráter monocultural e etnocêntrico que, explícita

³⁹³ Cf. FLEURI, 1999, p. 208.

³⁹⁴ Cf. MARIN, 2004, p. 78.

³⁹⁵ PINEDA, 2009, p. 109.

ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas que impregnam os currículos escolares.

O segundo movimento é *articular* a igualdade e a diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e do direito à educação como direito de todos. O terceiro movimento é *resgatar* os processos de construção das nossas identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo. A hibridização cultural e a constituição de novas identidades culturais são questões fundantes para este movimento. O conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão das culturas como universos fechados, como uma essência pré-estabelecida em um dado que não está em contínuo movimento, deve ser reforçado. Por fim, o quarto movimento, que é *promover* experiências de interação sistemática com o outro.³⁹⁶

Para colocar em prática a educação intercultural, conforme Cecchetti, Pozzer e Riske-Koch, não basta somente transformar os princípios educacionais, mas sim efetuar mudanças no sistema escolar:

É necessário modificar os padrões gerais de funcionamento da educação, da escola e dos mecanismos de seleção/desenvolvimento dos currículos, tendo presentes a diversidade cultural, interesses e necessidades plurais dos sujeitos, por meio de uma estrutura curricular distinta da dominante e de uma mentalidade diferente por parte dos educadores, educandos, pais, gestores e autores de livros/subsídios didáticos, assim como dos sistemas de ensino em sua totalidade.³⁹⁷

O que se busca efetivamente é uma re-educação coletiva, porque a interculturalidade não é espontânea, tampouco automática, mas fruto de um processo permanente de diálogo que produz equidade, justiça, igualdade e diferença.³⁹⁸

A formação dos educadores também é importantíssima para a educação intercultural. Segundo Marin,

Para além dos problemas teóricos e metodológicos, se requer uma tomada de consciência profunda da parte dos formadores, sobre a alteridade e a necessidade de colocar-se na situação e na pele dos outros. Se requer igualmente de uma experiência existencial, para melhor compreender e

³⁹⁶ Cf. CANDAU, 2004, p. 15.

³⁹⁷ CECCHETTI; POZZER; RISKE-KOCH, 2009, p. 277.

³⁹⁸ Cf. PINEDA, 2009, p. 110.

construir a interculturalidade como uma realidade no campo educativo, ou dito de outro modo, a descentralização cultural dos atores.³⁹⁹

A educação intercultural não é uma educação que se contenta somente com a democratização dos saberes. É uma educação que busca encarnar na mentalidade e nas práticas das pessoas, refletida no cotidiano além escola, nas relações de poder, na esfera política, econômica, ambiental etc. Para proporcionar estas transformações, as ações não podem se reduzir a algumas situações e/ou atividades pontuais, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Para Candau, “[...] trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve.”⁴⁰⁰

3.2.3.1 A educação intercultural na América Latina

A educação, para ser intercultural, precisa observar o tempo, o contexto, a dinâmica de cada local, ou seja, uma educação que se cria e re-cria a partir do contexto em que ela está. Assim como é o caso de alguns países europeus onde a educação intercultural surgiu a partir dos imigrantes⁴⁰¹, a educação intercultural na América Latina também teve e tem o seu próprio caminhar.

As propostas políticas e as práticas educativas ocorridas na América Latina que tratavam da diversidade cultural se pautaram no ideal homogeneizador do Estado-Nação. Segundo a pesquisa de Fleuri, vários estudos constataram, a partir da década de 1960, que estas práticas homogeneizadoras resultaram no baixo rendimento escolar entre as crianças com língua materna distinta da empregada no sistema escolar oficial, além das atrocidades, em relação ao Brasil, já pontuadas nos capítulos anteriores. Tentou-se implementar propostas educativas institucionais de caráter compensatório que não resolveram os altos índices de repetência e evasão

³⁹⁹ Más allá de los problemas teóricos y metodológicos, se requiere una toma de conciencia profunda de parte de los formadores, sobre la alteridad y la necesidad de ponerse en la situación y en la piel de los otros. Se requiere igualmente una experiencia existencial, para mejor comprender y construir la interculturalidad como una realidad en el campo educativo, o dicho de otro modo, la descentración cultural de los actores. MARIN, 2004, p. 80.

⁴⁰⁰ CANDAU, 2004, p. 15.

⁴⁰¹ Cf. MARIN, 2004, p. 79.

escolar registrados.⁴⁰² Entre estas propostas encontrou-se o ensino bilíngue proposto no Brasil pela FUNAI.

Concomitantemente aos fracassos destas práticas homogeneizadoras, surgiram experiências alternativas desenvolvidas com os povos indígenas, ligadas aos movimentos indigenistas em conjunto com as universidades e os setores religiosos progressistas. Frutos destas experiências foram a produção de materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue que reconheçam o direito dos povos indígenas de fortalecer e manter suas próprias culturas e não como meios para a homogeneização. O bilinguismo, na perspectiva da reafirmação dos povos indígenas, tornou-se uma bandeira fundamental para a continuidade destes grupos e passou a formar parte de um discurso mais amplo, em que uma nova perspectiva pressionou o modelo clássico para incluir não somente as diferentes línguas, mas, e sobretudo, as diferentes culturas: a perspectiva intercultural.⁴⁰³ Méndez destaca que na América Central a expressão *educación intercultural* apareceu acompanhada, com frequência, pelo adjetivo *bilíngue*: educação intercultural bilíngue, como foi no Panamá, educação bilíngue intercultural, na Guatemala.⁴⁰⁴ Na América do Sul, precisamente no Chile, surgiu a educação intercultural bilíngue.⁴⁰⁵

Como consequência, o termo *interculturalidade* surgiu na América Latina dentro do contexto educacional, mais especificamente vinculado à educação escolar indígena. Segundo López-Hurtado Quiroz, os linguistas venezuelanos Mosonyu e González são os primeiros a definir o conceito de interculturalidade, na primeira metade dos anos de 1970, “[...] para aplicá-lo ao tema educativo e utilizá-lo para descrever suas experiências com os indígenas arhuacos, da região do Rio Negro, na Venezuela.”⁴⁰⁶

Para Silva, foi na década de 1980 que nos espaços escolares ocorreu a transição das práticas educativas compensatórias para a noção de interculturalidade, ganhando novas proporções de caráter propositivo e político-pedagógico. Para o

⁴⁰² Cf. FLEURI, 2003, p. 20.

⁴⁰³ Cf. CANDAU, Vera Maria. Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia/Chile, n. 2, p. 343-352, 2010. p. 345. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_serial&pid=0718-0705&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2011.

⁴⁰⁴ Cf. MÉNDEZ, 2009, p. 99-100.

⁴⁰⁵ Cf. FLEURI, 2003, p. 21.

⁴⁰⁶ [...] para aplicarlo al tema educativo y utilizarlo para describir sus experiencias con los indígenas arhuacos, de la región de Río Negro, en Venezuela. Cf. LÓPEZ-HURTADO QUIROZ apud CANDAU, 2010, p. 345.

referido autor, “[...] a noção de interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos”, ou seja, “a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos.”⁴⁰⁷ As experiências interculturais que se desenvolveram nas escolas indígenas na América Latina incluíram uma nova dimensão com relação à ideia de cultura no espaço escolar e o reconhecimento e uso das diferentes línguas foram o primeiro passo para propor um diálogo entre as diferentes culturas.

Outras propostas na perspectiva intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscavam defender os seus direitos, como é o caso do Movimento Zapatista de Chiapas, no México, onde o modelo político do Estado-Nação foi questionado em sua capacidade de representar a sociedade multicultural mexicana; as revoltas indígenas no Equador, na Bolívia, no Chile e na Colômbia que reclamaram a posse dos territórios por eles ocupados ancestralmente, assim como o direito de revalorização de suas línguas e culturas através de programas educativos adequados.⁴⁰⁸

Mesmo que seja reconhecido o surgimento da interculturalidade na América Latina através da educação escolar indígena, outros grupos foram importantes no processo reflexivo sobre as relações entre educação e interculturalismo. Candau menciona os movimentos negros latino-americanos, que, segundo ela, em geral, são ignorados pela bibliografia que trata da educação intercultural no continente.⁴⁰⁹

A referida autora também aponta para as experiências que traziam em sua fundamentação elementos importantes para a educação intercultural. Exemplos destas experiências foram os trabalhos de educação popular realizados por toda América Latina, em especial, a partir dos anos 1960.⁴¹⁰ Segundo Candau, mesmo que estas experiências tenham privilegiado o âmbito educacional não formal, principalmente em fins da década de 1980 e começo de 1990, suas contribuições deixaram um conjunto de propostas de renovação de diversos sistemas escolares. A principal contribuição foi em afirmar “[...] a intrínseca articulação entre os processos

⁴⁰⁷ SILVA apud FLEURI, 2003, p. 21.

⁴⁰⁸ Cf. FLEURI, 2003, p. 21.

⁴⁰⁹ Cf. CANDAU, 2010, p. 346.

⁴¹⁰ Fleuri situa os trabalhos de educação popular no Brasil a partir dos anos de 1950. Cf. FLEURI, 2003, p. 22.

educativos e os contextos socioculturais em que estes se desenvolvem”, sendo o brasileiro Paulo Freire um dos principais representantes.⁴¹¹

Por último, mas longe de querer esgotar os movimentos oriundos da inserção da interculturalidade na América Latina, destaca-se o reconhecimento nas Constituições de inúmeros países latino-americanos sobre o caráter multiétnico, pluricultural e multilingue de suas sociedades, como são os casos de Argentina, Bolívia, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, Venezuela e Brasil. Chile, Honduras, El Salvador e Panamá não reconhecem oficialmente a diversidade cultural existente em seus países, mas começam a desenvolver políticas educativas específicas voltadas para os povos indígenas.⁴¹² O reconhecimento nas Constituições originou diferentes reformas na área educacional com a incorporação da perspectiva intercultural.

3.2.3.2 A educação intercultural no Brasil

No Brasil, segundo Fleuri, os processos de educação popular desenvolvidos a partir dos movimentos sociais contribuíram, e ainda contribuem, significativamente para o reconhecimento e valorização das culturas dos diferentes grupos subalternos e excluídos. A partir dos anos de 1950, os movimentos de educação popular promoveram processos educativos tomando por base os componentes culturais dos diversos grupos populares.⁴¹³

Com o golpe militar de 1964, os movimentos culturais e sociais foram submetidos a rígidos processos de controle e censura, favorecendo, novamente, a homogeneização e alienação social. As ações da FUNAI para integrar os indígenas na sociedade nacional através da educação bilíngue foi reflexo destes processos. Entretanto, como se pôde observar no primeiro capítulo da presente pesquisa com os processos de defesa dos povos indígenas, a tentativa de silenciamento e negação das diferentes culturas e movimentos foi quebrada na década de 1970. Concomitantemente aos movimentos populares já existentes, como o Centro Popular de Cultura (CPC) e o Movimento de Cultura Popular (MCP), configuraram-se

⁴¹¹ CF. CANDAU, 2010, p. 347. O presente pesquisador está ciente que apenas se referir a Paulo Freire não é suficiente frente a sua contribuição impar para a educação, pois demandaria uma pesquisa a parte a extensa obra do educador brasileiro. Fica também registrada a bela pesquisa que resultaria do diálogo entre *educação intercultural e educação em Paulo Freire*.

⁴¹² Cf. CANDAU; RUSSO, 2010, p. 163.

⁴¹³ FLEURI, 2003, p. 22.

novos movimentos sociais que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, se articularam em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (os movimentos indígenas e afro-brasileiros), de gênero (os movimentos de mulheres e de homossexuais), entre outros.⁴¹⁴

Vitória histórica dos movimentos indígenas foi a redefinição das relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, através da Constituição Federativa do Brasil de 1988. Com a Constituição, conforme Fleuri,

[...] os índios deixaram de ser categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito de manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. [...] assegurou a eles o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger as suas manifestações culturais. Dessa forma, fica garantido às comunidades indígenas o acesso a uma escola com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio, ao mesmo tempo em que forneça instrumentos necessários para enfrentar o contato com outras sociedades.⁴¹⁵

Como foi afirmado anteriormente, o termo *interculturalidade* surgiu na América Latina através da educação escolar indígena. No Brasil não foi diferente. Apareceu pela primeira vez em 1993, nas *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Posteriormente, a interculturalidade, pela dimensão educacional, através da oferta de uma educação intercultural, foi reconhecida por lei na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* em 1996, através da oferta de uma educação intercultural para os povos indígenas. Em 1997, o Ministério da Educação lançou os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, onde elegeu-se a pluralidade cultural como um dos temas transversais, que foi tratada no *Volume 10*.⁴¹⁶

A oferta de uma educação intercultural para os povos indígenas foi se fortalecendo a cada documento educacional que era publicado. O *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* de 1998; as *Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas* e a *Criação da Escola Indígena*, ambas de 1999; o *Plano Nacional de Educação 2001-2010*; o *Documento Final da I Conferência de Educação Escolar indígena* de 2009; o *Documento Final da Conferência Nacional de Educação 2010*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para*

⁴¹⁴ Cf. FLEURI, 2003, p. 22.

⁴¹⁵ Cf. FLEURI, 2003, p. 21.

⁴¹⁶ Cf. BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília/DF: MEC, SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2010.

Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, todas de 2010, ofertam a educação intercultural para os povos indígenas em suas propostas/diretrizes.

3.3 A oferta de uma educação intercultural para os povos indígenas do Brasil

A Constituição Federal de 1988 e os documentos educacionais decorrentes dela garantem para os povos indígenas uma educação escolar que tenha uma pedagogia própria que respeite a especificidade étnico-cultural de cada povo, o uso da língua materna, através do ensino bilíngue, e a formação específica do seu quadro docente. Também estão garantidas à estruturação e ao funcionamento das escolas indígenas normas e ordenamento jurídicos próprios, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. Quanto à organização da escola indígena, deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, suas atividades econômicas, a edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas e o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Seguindo as garantias legislativas, os povos indígenas participarão ativamente nas decisões referentes ao currículo, sendo observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Ao mesmo tempo em que possam ter a autonomia de decidir a vida escolar e os saberes específicos que serão vivenciados, os povos indígenas estarão também vivenciando os saberes da sociedade envolvente, a partir de seus próprios processos de ensino-aprendizagem, e inseridos na organização escolar nacional. A flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, também está assegurada, mantido o total de horas anuais obrigatórias; para citar algumas conquistas.

A oferta de uma educação intercultural para os povos indígenas, também prescrita, corrobora as prescrições citadas acima e vai além em suas proposições.

As implicações de sua oferta geram desafios para a concepção que se tinha de educação escolar indígena, antes da Constituição Federal de 1988, e até mesmo para a concepção que se está construindo. Estes desafios automaticamente se reorientam em perspectivas esperançosas e promissoras. Para Paulo Freire, para que a utopia seja verdadeira, a denúncia e o anúncio precisam estar intrinsecamente relacionadas, um implica o outro.⁴¹⁷ Ao tomar consciência dos desafios se está anunciando as perspectivas que se quer alcançar.

Quando se oferta uma educação intercultural, necessariamente os saberes culturais dialogam e relacionam-se a partir de condições iguais, reconhecendo-se como saberes reais e válidos e não como contos, folclores, mitos, lendas e anedotas. A relação deve ser recíproca entre os grupos de origens diferentes, e isto também vale entre os diferentes povos indígenas. O objetivo da educação escolar indígena torna-se promover o auto-reconhecimento e o reconhecimento dos outros grupos enquanto sujeitos que tenham rosto, história, vida, necessidades e aptidões, e não somente uma informação válida para a tolerância.

A educação intercultural está prescrita exclusivamente aos povos indígenas, contudo, para que as relações possam ser efetivamente iguais, os vários grupos que compõem este movimento precisam ressignificar suas concepções e posições dentro da sociedade. O processo de conscientização e transformação das estruturas desiguais entre os saberes culturais precisa realizar-se tanto com os povos indígenas quanto com os outros grupos que perpetuam a superioridade de uns em detrimento de outros. A oferta está destinada, equivocadamente, somente para a educação escolar indígena. A educação intercultural propõe uma relação aberta e dialogal entre os diferentes grupos que representam a diversidade, criando-se um espaço franco para questionar as relações existentes que produzem a marginalização, almejando reconhecer-se e reconhecer o outro como sujeito. Se a proposta se realiza no encontro dos diferentes grupos, não é possível buscar a efetividade da temática na prática exclusiva com os povos indígenas, tornando-se uma incongruência gritante.

A perspectiva é promover uma educação intercultural que não se restrinja a determinadas populações específicas, como se somente a elas fosse exigido o esforço de reconhecimento e valorização das culturas diferentes da sua de origem.

⁴¹⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997. p. 47.

Para Candau, atualmente urge ampliar este enfoque e considerar a educação intercultural como um princípio orientador, teórica e praticamente, dos sistemas educacionais na sua globalidade.⁴¹⁸

A educação escolar indígena promove a afirmação e a relação dos saberes culturais indígenas e o aprendizado dos saberes culturais da sociedade envolvente. No entanto, a educação intercultural não se situa exclusivamente nas relações culturais. Em seu escopo está o questionamento da cosmovisão correspondente de um mundo global homogeneizado, pensado e construído a partir de um molde do mercado. Este questionar é colocar na mesa as estruturas sociais desiguais presentes na sociedade, refletidas na subalternização e na exclusão, e as relações de poder entre as pessoas e os grupos. Na mesma linha de Freire, a educação intercultural é um ato político.

Para tal, a educação deve promover a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria histórica de poder entre os povos indígenas e a sociedade e deve ser capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. Para que esta negociação cultural ocorra de forma igualitária, os povos indígenas necessitam primeiramente ter as mesmas condições políticas e ser tratados como cidadãos como qualquer outra pessoa.

As decolonialidades do poder, do saber, do ser e da mãe natureza são fundamentais para os processos de reconhecimento da organização social, dos costumes, das línguas, das crenças e tradições, para poder questionar as estruturas sociais desiguais. Para se chegar ao momento de reconhecer a própria cultura e de reconhecer-se como sujeito, primeiramente é necessário transformar as mentalidades e as subjetividades dos povos indígenas que foram penetradas, desde o tempo colonial, pelos valores, hierarquias e saberes ocidentais tidos como unicamente válidos e verdadeiros.

Também tem-se nos documentos educacionais a garantia de educação bilíngue. Para Pineda, quando se trata de crianças que falam como língua materna uma língua indígena, é impossível que se atinja a educação intercultural a não ser através da educação intercultural que se utilize do bilinguismo.⁴¹⁹ A escola que traz

⁴¹⁸ Cf. CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. p. 51.

⁴¹⁹ Cf. PINEDA, 2009, p. 111.

somente valores não indígenas, expressos numa língua estranha, representa uma quebra do mundo das crianças que não conhecem as características específicas do dia-a-dia da sociedade envolvente, como determinada maneira de se portar na mesa e regras de conduta moral. A criança vai se distanciando dos valores da dinâmica de seu povo e de sua língua, pois o mundo apresentado para ela se relaciona somente com a nova língua. A língua está intimamente relacionada com as expressões de mundo, portanto, para a rememoração e o fortalecimento da cultura indígena, é imprescindível que a escola tenha uma educação bilíngue.

Contudo, Méndez chama a atenção para o cuidado de não se reduzir a proposta educacional intercultural a seu componente linguístico, como se esta fosse somente a sua aplicabilidade.⁴²⁰ Para os ribeirinhos ou para os movimentos vinculados à sexualidade, o uso de uma outra língua, além da língua oficial nacional, não teria necessidade, ou até mesmo sentido, salvo os casos em que o uso de uma determinada linguagem represente um melhor aprendizado, e as demandas pela busca de reconhecimento, valorização e garantia dos direitos continuariam a existir. O bilinguismo é um aporte fundamental para a educação intercultural quando se trata de determinados grupos, como os indígenas e os afro-descendentes, mas não é obrigatório o seu uso para todos.

Partindo dos pressupostos de que a educação intercultural reconheça os diferentes grupos com seus processos culturais e sociais, logo, legitimando os vários processos educacionais que existem nos diferentes grupos socioculturais, e de que para a educação ser eficaz é necessário que esta se dê a partir de seus próprios processos, então, pode-se questionar a própria ideia de escola dentro dos moldes ocidentais.

Melià ousa em sua proposta para as escolas indígenas. Segundo o referido autor, a escola é adaptada em uma comunidade indígena, seguindo a organização ocidental de escola. Mesmo que trate de conteúdos que rememorem e valorizem as culturas indígenas, os saberes da sociedade envolvente e se incentive os próprios processos de ensino-aprendizagem, estes acabam se enquadrando na lógica de escola com um prédio, docentes, horários fixos, entre outras coisas. Já que os povos indígenas têm os seus próprios processos educacionais que acontecem nas experiências cotidianas, nos ritos, nas relações comunitárias e com a natureza, nos

⁴²⁰ Cf. MÉNDEZ, 2009, p. 101.

ensinamentos dos mais velhos, e que tudo isto representa a cultura indígena, para Melià, o que se deveria ter é a *educação indígena na escola* ao invés de *educação escolar indígena*, sendo o único jeito de a escola ser indígena.⁴²¹

A proposta de Melià, ao dizer que a educação indígena acontece nos vários espaços sociais, onde as pessoas se encontram, se enxergam, se tocam, se relacionam comunitariamente e com a natureza, no respeito mútuo, em que os processos de ensino-aprendizagem se dão entre os mais novos e os mais velhos, nos ensinamentos cotidianos e nas repreensões, reflete a orientação da educação intercultural quando afirma que as outras culturas não são meros pacotes culturais, fontes de informação e contemplação folclórica. As culturas se apresentam nos rostos marcados pelo tempo, nas expressões de afeto e solidariedade, nas maneiras de lidar com a alegria e o sofrimento, no cuidar as crianças e no respeitar os idosos, no lazer, nas dinâmicas políticas, econômicas, sociais e religiosas. A cultura está encarnada e tem face e voz.

Se a educação intercultural propõe as diferentes relações e reflexões, revertidas em ações, entre as culturas, e as culturas têm face e voz, então a educação não pode se limitar e, inclusive, se contentar com os livros didáticos. A educação precisa acontecer nos encontros entre as pessoas, nos espaços em que os rostos se encontram e se veem, onde as diferenças estão visíveis e promovam a curiosidade epistemológica, como diria Freire.⁴²² O cotidiano é a grande escola para a educação intercultural e não as salas protegidas e isoladas. Mesmo que em alguns casos os encontros corpóreos possam ser difíceis de se realizar, a tecnologia, que é utilizada inconsequentemente para saciar o consumo, também consegue proporcionar os encontros virtuais, que possibilitam o contato visual e auditivo, entre um povo indígena e outro povo indígena, entre os povos indígenas e a sociedade envolvente, e entre tantos outros grupos socioculturais.

A oferta de uma educação intercultural significa muito mais que uma educação baseada em duas ou mais culturas. É uma educação que empodera os povos indígenas dentro de um plano político, cultural e social, que transforma as

⁴²¹ Cf. MELIÀ, Bartomeu. Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença. *Conferência Ameríndia de Educação e Congresso de Professores Indígenas no Brasil*. Cuiabá/MT, 1997.

⁴²² Para Freire, a curiosidade epistemológica é a superação da curiosidade ingênua. "A curiosidade ingênua que, "desarmada", esta associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica." FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1996. p. 17.

percepções acerca do outro e os fundamentos que orientam a igualdade e a diferença. É uma educação recente, criança ainda, que é também entendida como processo, e por isso mesmo se irá criar e recriar continuamente para que os povos indígenas, sujeitos com uma história de mais de 500 anos de luta e resistência, possam cada vez mais desvelar seus rostos e viver dignamente.

Pensando no cenário educacional nacional, a educação escolar indígena está à frente de todos os níveis e modalidades de ensino, pois está estruturada de maneira que possa lidar com a diversidade do Brasil, considerando as relações ininterruptas entre os grupos socioculturais; os mecanismos necessários para que estas relações sejam igualitárias, baseadas nos princípios de igualdade e diferença; o fortalecimento das culturas com suas próprias manifestações e formas de ler o mundo; e a promoção deliberada da vida para todos.

3.4 A educação intercultural para além da educação escolar indígena e a interculturalidade para além dos povos indígenas

Na América Latina e, em particular, no Brasil, o processo de afirmação da perspectiva intercultural nas últimas décadas, especialmente no âmbito da educação, tem-se situado em uma complexa teia de desafios relacionados às demandas que esta proposição traz. A interculturalidade, multifacetada através de suas inúmeras dimensões, traz em seu escopo a interação dinâmica ininterrupta. Logo, a educação intercultural, para ser realmente intercultural, não encerra em si mesma, devendo apresentar-se e relacionar-se com estas outras dimensões, como a jurídica, a econômica, a ética e a filosófica. Apontar-se-á quatro desafios que a interculturalidade suscita para a educação e para além dela.

O primeiro desafio é caminhar de uma *interculturalidade para uns/umas* para uma *interculturalidade para todos/as*. Como se pôde observar no caminhar da educação intercultural no Brasil, esta se situa exclusivamente às políticas educacionais aos povos indígenas, caracterizando uma compreensão e aplicabilidade errônea. Marin destaca a importância de não marginalizar nem reduzir a proposição da educação intercultural a uma educação destinada somente aos povos indígenas ou, como no caso europeu, limitada a população dos imigrantes.⁴²³ As disparidades sociais existentes na sociedade também se refletem nos grupos

⁴²³ Cf. MARIN, 2004, p. 79.

subalternizados, como no Brasil com os ribeirinhos, os quilombolas, os movimentos LGBTT,⁴²⁴ os movimentos feministas e tantos outros, e não somente os povos indígenas, e só poderão ser transformadas se os oprimidos se conscientizarem das suas situações nos processos de poder e das possibilidades de mudança como também os opressores se conscientizarem de seus papéis e da necessidade de mudanças neste complexo enredo. Portanto, existe a necessidade de a educação estar presente em todos os espaços escolares.

A partir da década de 1990, a interculturalidade vem se afirmando como perspectiva a ser trabalhada por todos os atores sociais, buscando envolver a sociedade como um todo em seu processo de afirmação democrática.⁴²⁵ Segundo Candau, a penetração da temática ocorre lentamente nos espaços acadêmicos.⁴²⁶ A educação intercultural é de caráter pleno, abarcando todos os níveis e modalidades educacionais, porém, na prática, atualmente ela se encontra legislada somente para a educação escolar indígena.

O segundo desafio é ter clareza sobre a perspectiva intercultural, para não cair em desvirtuamentos que possam gerar práticas errôneas, como é o caso da interculturalidade funcional e da *intraculturalidade*. A noção de intraculturalidade é relativamente nova, surgida nos últimos anos. A origem do término é atribuída a Félix Pacci, primeiro indígena nomeado Ministro da Educação na Bolívia, que alertou sobre o risco de que a interculturalidade pudesse assumir um caráter também homogeneizador, frente ao poder da cultura dominante ocidental⁴²⁷, como será observado na segunda tensão.

Para alguns setores, a intraculturalidade é o processo de fortalecimento da identidade própria de cada grupo e que é considerado condição necessária para o desenvolvimento dos processos interculturais. Primeiro é necessário fortalecer-se enquanto grupo para não correr o risco da debilidade e da diluição da própria identidade na interação intercultural. A intraculturalidade recorre, a traços largos, o multiculturalismo em seu processo de reclusão para a reafirmação identitária, correndo o risco de criar guetos, favorecer o etnocentrismo e inibir a abertura em direção ao outro. Pode-se afirmar que para a intraculturalidade primeiro se recorre ao multiculturalismo para depois promover a interculturalidade.

⁴²⁴ A sigla significa: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

⁴²⁵ Cf. CANDAU, 2009, p. 9.

⁴²⁶ Cf. CANDAU, 2004, p. 14.

⁴²⁷ Cf. CANDAU, 2010, p. 350.

Para outros setores, a valorização da própria identidade grupal, em um sentido dinâmico de construção, é inerente aos processos interculturais.⁴²⁸ A perspectiva intercultural já abarca a condição da reafirmação identitária para relacionar-se com os outros grupos, e a reconhece como processo dinâmico que ocorre no tempo e no espaço. A identidade é forjada na relação com o seu próprio grupo e com outros, e não em tentativas de afastar-se de outros grupos para primeiro fortalecer-se e, assim, relacionar-se.

A educação intercultural, tendo em sua base teórica a afirmação identitária como processo dinâmico, já que a própria cultura é dinâmica, deve proporcionar nos espaços escolares a reflexão dos mais variados temas, desde os saberes até as condições sociais desiguais, de maneira dinâmica e relacional entre os diversos grupos, construindo compreensões coletivas de mundo que reconheçam o outro como sujeito.

O terceiro desafio é caminhar de uma *interculturalidade funcional* para uma *interculturalidade crítica*. A expressão *interculturalidade funcional* foi cunhada pelo peruano Fidel Tubino, fruto de suas pesquisas sobre a experiência educacional bilíngue intercultural com os povos indígenas de seu país.⁴²⁹

O referido autor torna público o descontentamento da população indígena com este tipo de educação, pois, mesmo sendo uma educação que contribua para o fortalecimento de suas próprias identidades e que reclama o direito à diferença, conforme os indígenas da região amazônica, vários setores da população peruana a entendem como uma educação discriminadora que não contribui para que os seus educandos saiam da pobreza extrema em que se encontram.⁴³⁰ Há outros setores que entendem a educação bilíngue intercultural como uma nova estratégia do capitalismo para invisibilizar os reais problemas das pessoas e manter o *status quo*, pois criam uma atmosfera de tolerância em relação aos grupos historicamente marginalizados, mas não querem tratar dos fundamentos e das consequências desta marginalização histórica, inevitavelmente, continuando a reproduzi-las. Para

⁴²⁸ Cf. CANDAU, 2009, p. 10.

⁴²⁹ Para Fonet-Betancourt, Tubino reclama pela liberação da interculturalidade dos limites que o tem encapsulado a pedagogia da educação bilíngue e advoga, inclusive por uma despedagogização da interculturalidade, para poder ampliar seu raio de ação, seu significado e suas possibilidades de incidência na esfera política. Para o referido autor, a proposta de Tubino redimensiona a interculturalidade como projeto ético-político. Cf. FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 130-131.

⁴³⁰ Cf. TUBINO, Fidel. *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima/Peru, jan. 2005. p. 1. Disponível em: <<http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

Candau, é uma estratégia para favorecer a coesão social, porém nos mesmos moldes hegemônicos que buscam a assimilação dos grupos socioculturais subalternizados.⁴³¹

Tubino compreende que esta prática intercultural não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente. Walsch aponta a interculturalidade funcional, juntamente com o multiculturalismo neoliberal, como mecanismos de poder de corte funcional que “permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial.”⁴³²

Para enfrentar este tipo de interculturalidade, a chamada funcional, que não traz em seu escopo as reais implicações da perspectiva intercultural, o referido autor apresenta a *interculturalidade crítica*. Enquanto que a *interculturalidade funcional* somente busca promover o diálogo e a tolerância, sem tocar nas causas da assimetria social e cultural vigentes, a *interculturalidade crítica* busca suprimi-las por métodos políticos e, como reforça o autor, não violentos.

Para Tubino, “[...] a assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico.”⁴³³ Antes de iniciar um autêntico diálogo, é necessário primeiramente perguntar-se sobre as condições para a realização deste. As condições apontadas por Tubino, no que toca apenas à tolerância e ao reconhecimento cultural dos povos até então marginalizados, não são suficientes, necessitando de entrada o diálogo sobre os fatores econômicos, políticos, sociais, militares etc.

Um exemplo é a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a LDB, já modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. O foco da presente pesquisa é a educação escolar indígena e, conseqüentemente, os povos indígenas, contudo os afro-brasileiros também fazem parte do grande grupo que sofre com a homogeneização cultural e histórica. Segundo a alteração no Artigo 26 § 1º:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população

⁴³¹ Cf. CANDAU, 2009, p. 8.

⁴³² WALSCH, 2009, p. 13.

⁴³³ La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural autêntico. TUBINO, 2005, p. 2.

brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como a história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.⁴³⁴

Mesmo que a lei inclua no conteúdo programático a luta dos povos indígenas no Brasil, a cultura indígena brasileira e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições na área social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, não significa que as estruturas sociais desiguais atuais e que as condições que as geraram serão tratadas em sala de aula, de maneira crítica e não folcloricamente, e muito menos que se busque a superação destas. A educação formal da sociedade envolvente acabará por reconhecer os povos indígenas na perspectiva *intercultural funcional*, buscando apenas uma coesão social que os reconheça como povos com culturas distintas e que sejam tolerados. Necessita-se da transformação radical dos currículos e não simplesmente adicionar temáticas folclóricas referentes aos povos indígenas.

Importante é também concordar que a Lei n. 11.645 é uma vitória para o reconhecimento e a visibilidade dos povos indígenas e afro-brasileiros como pertencentes ao Brasil, refletido nos espaços escolares. Um importante passo foi dado com a inserção da temática, porém é preciso cuidado e vigilância, pois ainda há muitos outros grupos pertencentes à diversidade, e principalmente à subalternidade, que necessitam não apenas de reconhecimento, mas que suas condições sejam discutidas e seus direitos garantidos, como qualquer outro cidadão dentro de uma sociedade democrática. As palavras de Candau sintetizam brilhantemente o que se deve buscar com estas ações, na perspectiva da interculturalidade crítica de Tubino, que é o real objetivo da educação intercultural:

Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta em direção à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que, historicamente, foram considerados inferiores.⁴³⁵

⁴³⁴ BRASIL, 2008b, Artigo 26 § 1º.

⁴³⁵ Se parte de la afirmación de que la interculturalidad apunta hacia la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar a aquellos que, históricamente, fueran considerados inferiores. CANDAU, 2010, p. 348.

O último desafio é caminhar de uma *educação intercultural* para uma *interculturalidade como projeto político*. Como já foi afirmado, a interculturalidade não restringe o seu pensamento ao campo educacional, mas se manifesta nas diversas dimensões. A interculturalidade surgiu na América Latina no âmbito educacional, especialmente na educação escolar indígena, e sua contribuição transpassa as fronteiras educacionais, buscando transformar as outras áreas da sociedade. No próprio espaço escolar, as transformações almejadas vão para além da sala de aula, criando uma nova dinâmica social, uma relação em que os saberes se somam e se reconhecem em um processo conjunto que se reflete nas estruturas sociais, nas novas posturas abraçadas pelos sujeitos.

Pelo fato de que a interculturalidade propõe uma transformação nas diversas áreas da sociedade, e com isso nas relações entre as pessoas, e não somente reconhecimento cultural sem abarcar as relações desiguais, setores que pretendem manter as estruturas sociais vigentes buscam restringir a interculturalidade no âmbito educacional indígena. Esta tentativa é uma desvirtuação conceitual, para que ela sirva unicamente como um meio em que os povos indígenas reconheçam as suas culturas e que a sociedade envolvente as reconheça e as tolere, mas isto não basta e tampouco é a proposta intercultural. As proposições da interculturalidade, presentes nas diferentes áreas, necessitam dialogar entre si para lograr a sua efetividade.

CONCLUSÃO

De uma história de negação, domínio, desumanização e diversos processos de extermínio, os povos indígenas passam para um momento novo, gestante, onde são reconhecidos em suas especificidades, com suas culturas, suas organizações sociais, seus costumes, suas línguas, suas crenças, suas tradições e seus direitos originários sobre as terras. A educação escolar indígena, antes utilizada como um meio para cristianizar/civilizar e posteriormente integrar os povos indígenas, por um preço alto que significava o desmantelamento cultural-identitário, surge como meio, também, mas agora para protagonizar uma nova vida. Esta nova vida reflete-se no reconhecimento e na valorização dos povos indígenas no cenário nacional. Os rostos antes depreciados, ocultados, velados, caricaturados e formatados têm meios legítimos, amparados pela legislação para mostrar os seus verdadeiros traços.

O protagonismo é legitimado e a escola é um dos espaços de afirmação. Os próprios povos indígenas, em conjunto aos órgãos oficiais competentes, pensam em novas formas de escola para estar presente em seus territórios e que a mesma promova o fortalecimento de suas culturas, a rememoração de seus saberes ancestrais, o orgulho de ser Xavante, Kaingang, Xokleng ou Terena, o uso de suas línguas e seus processos de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, que a escola funcione em benefício dos povos indígenas e não mais para o malefício.

A educação escolar indígena também se preocupa com a pertença dos indígenas à sociedade nacional. A diferença é que para pertencer não se necessita mais negar a sua origem; ambas se relacionam em um processo dinâmico, respeitoso, construtivo e agregador. A oferta de uma educação intercultural possibilita um caminho de respeito mútuo onde os povos indígenas e a sociedade envolvente se reconheçam e reconheçam o outro como sujeito, como ser humano que é importante para a convivência de todos, e que este reconhecimento se reflita em transformação das tristes estruturas desiguais. A interculturalidade torna-se o caminho para que as relações existentes na sociedade, e não somente entre povos indígenas e sociedade envolvente, mas também entre homens, mulheres, ribeirinhos, movimentos de gênero, movimentos de negritude, movimentos de sexualidade, entre tantos outros, possam ser mais humanas, que se reconheça a

igualdade quando ocorre a desigualdade e que se reconheça a diferença quando se quer negá-la.

Em relação à religião, o cristianismo, no período de colonização, não quis perceber e nem experimentou a pluralidade cultural na América do Sul como manifestação da infinita riqueza do Divino, mas melhor como impedimento para a propagação da “verdadeira” (ocidental) versão da religião cristã.⁴³⁶ Atualmente, o cristianismo, representado por determinadas denominações, ainda possui esta compreensão. Felizmente, outras denominações, como é o caso da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, representada pelo COMIN, passaram por uma ressignificação teológica e hoje compreendem que a vida plena (Jo 10.10) é direito de todos os povos, inclusive dos indígenas. Promover o reconhecimento da organização social dos povos indígenas, dos costumes, das línguas, das crenças e tradições e dos direitos originários sobre as terras⁴³⁷ é dar testemunho evangélico e a educação é uma ferramenta importantíssima nesta missão. A interculturalidade manifesta-se e busca contribuir na relação entre as diferentes religiões e denominações, propondo encontros onde a preservação da vida é uma das manifestações do Sagrado. O redespertar e o desvelar das várias teologias existentes na América Latina, sejam teologias índias, negras ou ribeirinhas, está entre as perspectivas da interculturalidade.

Com o novo momento no cenário nacional para os povos indígenas, os mesmos estão se organizando, aglutinando forças para que a cada passo que dão possam se reafirmar como grupos culturais que fazem parte da história e da formação brasileira. Segundo os dados do Censo Demográfico 2010, existem no Brasil 817.963 indígenas auto-declarados.⁴³⁸ Esse número representa uma imensurável vitória de reafirmação e de eterno reconhecimento aos 300.000 indígenas que conseguiram resistir no período imperial, e é reflexo das ações educacionais que fortalecem o orgulho de se declarar pertencente aos povos indígenas.

⁴³⁶ Cf. FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Religião e interculturalidade*. São Leopoldo/RS: Nova Harmonia; Sinodal, 2007. p. 14.

⁴³⁷ Cf. BRASIL, 1988, Artigo 231.

⁴³⁸ Cf. BRASIL. *Censo Demográfico 2010*. Resultados do universo. Tabela 1.3.1 – População residente por cor ou raça, segundo o sexo e os grupos de idade. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010g. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_do_Universo/tabelas_pdf/tab3.pdf. Acesso em: 12 jun. 2012.

Comparados aos 488 anos de negação dos povos indígenas no Brasil, com a Constituição Federal de 1988, estes 24 anos de protagonismo representam quase 5% de toda a história de sofrimento. Este novo momento que reconhece a rica diversidade do país é como uma pequena criança que, se for bem cuidada, educada e quando necessário corrigida, poderá crescer e se tornar uma pessoa mais humana, digna e que promove a vida.

Afirmado inúmeras vezes no transcorrer do processo analítico, a educação de caráter intercultural somente poderá acontecer se os rostos e as vozes se fizerem presentes através de relações dinâmicas, em busca de condições de vida digna para todos, pois ela se dá na prática e no cotidiano. A presente pesquisa, de caráter bibliográfico, proporcionou uma compreensão apurada sobre o tema e agora desafia, a partir de sua própria exigência de não ser reduzir a um conhecimento abstrato, para a aplicação de ensaios de espaços educacionais interculturais, criados e refletidos coletivamente. Eis que se apresenta um novo desafio!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jul. 2011.

AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da (Orgs.). *Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola*. São Paulo/SP: Global, 2001.

AZEVEDO, Marta Maria; SILVA, Marcio Ferreira. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo/SP: Global; Brasília/DF: MEC; MARI: UNESCO, 1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. O Plano Nacional de Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo/SP, n. 106, p. 217-231, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a10.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

BEOZZO, José Oscar. *Leis e regimentos das missões. Política indigenista no Brasil*. São Paulo/SP: Edições Loyola, 1983.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *História e Memórias da Educação no Brasil*. v. III. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004. p. 1-2. (Este texto foi distribuído pela autora na forma impressa, folha tamanho A4, numerado da página 1 à página 13, na disciplina "Educação no contexto indígena", no curso de especialização Lato Sensu Educação, diversidade e cultura indígena na Faculdades EST, na 1ª etapa realizada em janeiro de 2009).

BONES, Elmar. *A espada de Floriano*. Porto Alegre/RS: Já Editores, 2000.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre/RS: Mediação, 2008.

BRASIL. *Lei n. 5.371*, de 5 de dezembro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5371.htm>. Acesso em: 26 de jan. 2010.

_____. *Lei n. 6.001*, de 19 de dezembro de 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 21 maio 2012.

_____. *Emenda Constitucional n. 26*, de 27 de novembro de 1985. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/constituante/emenda26-85.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2011.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 17 abr. 2011.

_____. *Decreto n. 26*, de 04 de fevereiro de 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: 28 maio 2012.

_____. *Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena*. 2. ed. Brasília/DF: MEC/SEF/DPEF, 1994. Disponível em: <http://www.ufpe.br/remdipe/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=373&id=19:diretrizes-para-a-politica-nacional-de-educacao-escolar-indigena-de-1993>. Acesso em: 01 jun. 2012.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 12. ed., São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 abr. 2011.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília/DF: MEC, SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2010.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília/DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://www.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/ml_07.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. *Parecer n. 14/1999a*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2011.

_____. *Resolução n. 3/1999b*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2011.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2011.

_____. *Os desafios do Plano Nacional de Educação*. Brasília/DF: MEC/INEP, 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000085.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

_____. *Documento orientador*. Conferências nas comunidades educativas. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília/DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=Documento+orientador+I+Confer%C3%A2ncia+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+Escolar+Ind%C3%ADgena+2008&source=web&cd=1&ved=0CE4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.seduc.mt.gov.br%2Fdownload_file.php%3Fid%3D7926%26parent%3D232&ei=JdHtT6mJDKa-0AHlmYXVDQ&usq=AFQjCNEC26Mvzc5inqGJsT3fi5lo-U2INw>. Acesso em: 23 nov. 2011.

_____. *Lei n. 11.645*, de 10 de março de 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 17 ago. 2011.

_____. *Decreto n. 6.861*, de 27 de maio de 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm>. Acesso em: 17 set. 2011.

_____. *Documento Final da I Conferência de Educação Escolar indígena*. Brasília/DF: MEC, 2009b. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.consed.org.br%2Findex.php%2Fbiblioteca%3Fdownload%3D7%253Aconeei-2009-documento-final%26start%3D20&ei=ADVVTpvgPMqztfSg4GQAg&usq=AFQjCNF7cH6lfwBvhY5oeHrnDWX7VJImEw>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

_____. *Documento Final*. Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010. Construindo o Sistema Nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes, estratégias de ação. Brasília/DF, 2010a. p. 10. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2011.

_____. *Portaria n. 734*, de 7 de junho de 2010b. Disponível em: <http://fontedodireito.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=715:portaria-mec-no-7342010-ministerio-da-educacao-comissao-nacional-de-educacao-escolar-indigena-cnee-i-instituicao&catid=36:legislacao&Itemid=27>. Acesso em: 03 maio 2011.

_____. *Projeto de Lei n. 8.305/2010c*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=68C84A66537D33988E87D516A5E7B4F1.node1?codteor=831421&filename=PL+8035/2010>. Acesso em: 28 mar. 2012.

_____. *Resolução n. 4*, de 13 de julho de 2010d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323>. Acesso em: 22 jan. 2012.

_____. *Resolução n. 7*, de 14 de dezembro de 2010e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323>. Acesso em: 22 jan. 2012.

_____. *CD 2010 - Questionário Básico*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010f. Disponível em: <<http://unstats.un.org/unsd/demographic/sources/census/quest/BRA2010ess.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

BRASIL. *Censo Demográfico 2010*. Resultados do universo. Tabela 1.3.1 – População residente por cor ou raça, segundo o sexo e os grupos de idade. Instituto Brasileiro de geografia e Estatística – IBGE, 2010g. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_do_Universo/tabelas_pdf/tab3.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Brasília/DF: MEC, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em 10 ago. 2011.

_____. *Receita Federal*. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Memoria/administracao/reparticoes/colonia/feitores.asp>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

CALDERA, Alejandro Serrano. Fonet-Betancourt y la filosofía intercultural. In: SIDEKUM, Antônio; HAHN, Paulo (Orgs.). *Pontes interculturais*. São Leopoldo/RS: Nova Harmonia, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

_____. Nas teias da globalização: cultura e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

_____. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. *Revista Grifos*, Chapecó/SC, n. 15, p. 06-16, maio 2004.

_____. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro/RJ: 7letras, 2009.

_____. Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia/Chile, n. 2, p. 343-352, 2010. p. 345. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_serial&pid=0718-0705&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2011.

_____; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba/PR, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo>>. Acesso em: 17 abr. 2011.

CARTA DE P. V. de Caminha, em AMADO, J., FIGUEIREDO, L. C. *Brasil 1500 – Quarenta documentos*. Brasília/DF: Ed. Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.

CARVALHO, Fernanda Lopes de (Org.). *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro/RJ: IBASE, 2004.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir; RISKE-KOCH, Simone. Ensino Religioso em Santa Catarina: exercícios na perspectiva de uma educação intercultural. In: OLIVEIRA, Lilian Blanck de et al. *Culturas e diversidade religiosa na América Latina: pesquisa e perspectivas pedagógicas*. Blumenau; São Leopoldo/RS: Edifurb; Nova Harmonia, 2009.

CHAMORRO, Graciela. Sentidos da conversão de indígenas nas terras baixas sul-americanas. In: SUESS, Paulo et. al. *Conversão dos cativos*. Povos indígenas e missão jesuítica. São Bernardo do Campo/SP: Nhanduti Editora, 2009. p. 111-128.

CHARLES, Sebastián. *Cartas sobre a Hipermodernidade ou o Hipermodernismo explicado às crianças*. Traduzido por Xerxes Gusmão. São Paulo/SP: Editora Barcarolla, 2009.

CONSELHO DE MISSÃO ENTRE ÍNDIGENAS – COMIN. Disponível em: <<http://www.comin.org.br>>. Acesso em: 22 ago. 2011.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br>>. Acesso em: 03 abr. 2011.

CONVENÇÃO n° 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT. Brasília/DF: OIT, 2011. Disponível em:

<http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/international_labour_standards/pub/convencao%20169_2011_292.pdf>. Acesso em: 07 jul.2011.

CONVENÇÃO n° 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais. 2. ed., Brasília/DF OIT, 2005.

COSTA, Cruz. *O positivismo na República: Notas sobre a História do Positivismo no Brasil*. São Paulo/SP: Companhia Editora Nacional, 1956.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Os direitos do índio: ensaios e documentos*. São Paulo/SP: Editora Brasiliense, 1987.

DECLARAÇÃO das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas. Rio de Janeiro/RJ: UNIC; Cuiabá/MT: Entrelinhas, 2009. Disponível em: <http://indigena.unemat.br/publicacoes/declaracao/Declaracao_Direitos_Povos_Indigenas_web.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2012.

DECLARAÇÃO DE BARBADOS II, 1977. In: SUESS, Paulo. *Em defesa dos povos indígenas: documentos e legislação*. São Paulo/SP: Edições Loyola, 1980.

DICIONÁRIO LAROUSSE. São Paulo/SP: Ed. Nova Cultural, 1992.

DISCHINGER, Benno. Transcendência – Alteridade – Interculturalidade. In: MEINHARDT, Giovani (Org.). *Alteridade peregrina*. São Leopoldo/RS: Oikos/Nova Harmonia, 2008.

DUARTE, Newton. *Vigotsky e o “aprender a aprender”*. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas/SP: Editora Autores Associados, s.d.

ESTERMANN, Josef. *Filosofia andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. 2. ed. La Paz/Bolívia: ISEAT, 2006.

FERNANDES, Florestan. *Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1975.

FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização rural indígena no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. In: *Congrès du Conseil Européen de Recherche en Sciences Sociales Sur L'amérique Latine* (CEISAL). VI Congresso CEISAL 2010: Independências - Dependências - Interdependências. Toulouse/França, Université de Toulouse, 2010. p. 31-53.

FERREIRA, Bruno. *Políticas públicas para uma educação escolar indígena diferenciada*. São Leopoldo/RS: Oikos, 2012.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da (Orgs.). *Antropologia, História e Educação*. A questão indígena e a escola. São Paulo/SP: Global, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília/DF, v. 80, n. 195, p. 277-289, mai./ago. 1999. p. 279. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/183/183>>. Acesso em: 05 ago. 2011.

_____. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/jun./jul./ago. 2003. p. 18. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

_____. Intercultura e educação. *Revista Grifos*, Chapecó/SC, n. 15, p. 17-48, maio 2004.

FONTANIVE, Dolores Henn. *Dignidade e ensino religioso - um olhar a partir da educação para a superação*. Blumenau/SC, FURB, 2008. Dissertação de Mestrado.

FORNERO, Giovanni. Verbete Pós-modernismo. In: ABBAGNANO, Nicola (Org.). *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2007.

FORNET-BETANCOURT, Raul. *Transformación Intercultural de la Filosofía*. Bilbao/Espanha: Editorial Desclée de Brouwer, 2001.

_____. *Inerculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas*. São Leopoldo/RS: Nova Harmonia, 2004.

_____. *Religião e interculturalidade*. São Leopoldo/RS: Nova Harmonia; Sinodal, 2007.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha; OLIVEIRA, João Pacheco de. *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

FREIRE, José Ribamar Bessa et al. *Os índios vão à luta*. Rio de Janeiro/RJ: Marco Zero, 1981.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Cinco ideias equivocadas sobre os índios*. Palestra proferida no dia 22 de abril de 2002 no curso de extensão de gestores de cultura dos municípios do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/Cinco_ideias_equivocadas_sobre_indios_palestraCENESCH.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo/SP: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Elisa F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional. *Revista Tempo*, Niterói/RJ, v. 12, n. 23, p. 23-38, jul. 2007.

GOMES, Mércio Pereira. *Os índios e o Brasil*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1988.

GRIZZI, Dalva Carmelina Sampaio; SILVA, Aracy Lopes da. A filosofia e a pedagogia na educação indígena: um resumo dos debates. In: SILVA, Aracy Lopes da (Coord.). *A questão da educação indígena*. Comissão Pró-Índio. São Paulo/SP: Ed. Brasiliense, 1981.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A educação escolar indígena no Brasil: a passos lentos. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). *Povos indígenas no Brasil, 1996-2000*. São Paulo/SP: Instituto Socioambiental, 2000.

_____. Do discurso e das ações: a educação intercultural como política pública. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Barra do Bugres/MT, v. 2, n. 1, p. 144-161, 2003.

_____. Impasses marcam a execução das políticas de educação. In: RICARDO, Bento; RICARDO, Fany (Eds.) *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo/SP: Instituto Socioambiental, 2011.

HENRIQUES, Ricardo; et al. *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília/DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD; MEC, 2007.

HOFMAN, Angela Ariadne. O mundo além da “terra à vista”: o lado de cá do Oceano é outra história. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre/RS: Mediação, 2008.

HOORNAERT, Eduardo. A Igreja no Brasil. IN: DUSSEL, Henrique (Org.). *História Liberationis*. 500 anos de história da igreja na América Latina. São Paulo/SP: Paulinas, 1992.

_____; PREZIA, Benedito. *Brasil indígena: 500 anos de resistência*. São Paulo/SP: FTD, 2000.

HUXLEY, Aldous. *Admirável Mundo Novo*. 11. ed. Rio de Janeiro/RJ: Brail, 1969.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil*. Brasília/DF, 2007.

_____. *Um olhar sobre a educação indígena com base no Censo Escolar de 2008*. Estudo realizado a partir dos resultados do Censo Escolar de Educação Básica. Brasília/DF: INEP, 2009.

ITXASO, María Elósegui. Una propuesta por el interculturalismo contra el multiculturalismo. *Revista Veritas*, Porto Alegre/RS, v. 43, n. 2, p. 303-318, jun. 1998.

LAPLANE, Adriana Lia Frisman; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set. 2010. p. 933. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 jul. 2011.

LÉVINAS, Emmanuel. *Entre Nós: Ensaio sobre a alteridade*. Coordenador da tradução Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LINS, Ivan. *História do positivismo no Brasil*. São Paulo/SP: Companhia Editora Nacional, 1967.

LUTTERBECK, Jorge A. *Jesuítas no sul do Brasil*. São Leopoldo/RS: Unisinos, 1977.

MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. A reconfiguração da educação inter/multicultural. *Revista Grifos*, Chapecó/SC, n. 15, p. 106-114, maio 2004.

MAGALHÃES, Edvard Dias (Org.). *Legislação Indigenista Brasileira e normas correlatas*. 3. ed., Brasília/DF: FUNAI/CGDOC, 2005.

MARIN, José. Dimensión histórica de la perspectiva intercultural, educación, estado y sociedad. *Revista Grifos*, Chapecó/SC, n. 15, p. 69-88, maio 2004.

MARKUS, Cledes. *Identidade étnica e educação escolar indígena*. Blumenau: FURB, Dissertação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau/SC, 2006.

_____. Os protestantes e os povos indígenas – uma experiência atual. In: KOCH, Ingelore Starke (Org.). *Brasil: Outros 500*. Protestantismo e a resistência indígena, negra e popular. São Leopoldo/RS: Sinodal, COMIN, IEPG, 1999.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo/SP: Cortez Editora, 1997.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo/SP: Edições Loyola, 1979.

_____. Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença. *Conferência Ameríndia de Educação e Congresso de Professores Indígenas no Brasil*. Cuiabá/MT, 1997.

_____. Educação segundo os guarani. In: STRECK, Danilo (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana*. Uma antologia. Belo Horizonte/BH: Ed. Autêntica, 2010.

MÉNDEZ, José Mario Méndez. *Educação intercultural e justiça cultural*. Traduzido por Antonio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.

MONTE, Nietta Lindemberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/RJ, n. 15, p. 118-133, set./out./nov./dez. 2000.

MONTIEL, Edgar. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí/RS: Ed. Ijuí, 2003.

NACIONES UNIDAS. *Estudio preliminar sobre las consecuencias para los pueblos indígenas de la teoría jurídica internacional conocida como la doctrina del descubrimiento*. Nueva York/EUA: Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, 2010.

OLIVEIRA, Leunice Martins de. Multiculturalismo e educação intercultural. *La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas/RS, v. 13, n. 1, p. 49-74, jan./jun. 2008.

OLIVEIRA, Lilian Blanck; CECCHETTI, Elcio. Direitos humanos e diversidade cultural religiosa: desafios e perspectivas para formação docente. In: FERREIRA, Lucia F. G.; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Adelaide A.. *Direitos Humanos na educação Superior*. João Pessoa/PB: UFPB, 2010.

OLIVEIRA, Jasom de. A educação escolar indígena hoje e a educação intercultural. In: X Salão de Pesquisa. *Anais do Salão de Pesquisa da Faculdades EST*. São Leopoldo/RS: Faculdades EST, 2011. p. 29-39.

ORWELL, George. 1984. 7. ed. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 1986.

PÉREZ, Andréa Lisset. Escola indígena: uma reflexão sobre seus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos. *Revista Perspectiva*, Florianópolis/SC, v. 25, n. 1, p. 227-244, jan/jun. 2007.

PINEDA, Fabiola Luna. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro/RJ: 7letras, 2009.

PRIMEIRA CONFERÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS, 1975. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *Os direitos do índio: ensaios e documentos*. São Paulo/SP: Editora Brasiliense, 1987.

RAMOS, Alcida Ramos. *Sociedades indígenas*. 5. ed., São Paulo/SP: Ed. Ática, 2001.

RICARDO, Bento; RICARDO, Fany (Eds.) *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo/SP: Instituto Socioambiental, 2011.

SACHET, Celestine. SACHET, Sérgio. *O Contestado*. Florianópolis/SC: Século Catarinense, 2001.

SANTILLI, Márcio. Estatuto da Alforria. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). *Povos Indígenas no Brasil, 1996-2000*. São Paulo/SP: Instituto Socioambiental, 2000.

_____. O Estatuto das Sociedades Indígenas. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). *Povos Indígenas no Brasil, 1991-1995*. São Paulo/SP: Instituto Socioambiental, 1996.

SANTOS, Silvio Coelho dos. *Povos indígenas e a constituinte*. Florianópolis/SC: UFSC/Movimento, 1989.

_____. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo/SP: Global; Brasília/DF: MEC; MARI: UNESCO, 1998.

_____. Índios, direitos e violência oficial. In: RIOFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra (Orgs.). *Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos*. Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2008.

SCHÄFER, Abraão Nilo Givago; FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização e analfabetismo indígena no Brasil. In: *XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre/RS: ANPAE, UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. v. 1.

SILVA, Kalina V.; SILVA, Maciel H. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo/SP: Editora Contexto, 2009.

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. *Cadernos Cedes*, Campinas/SP, ano XIX, n. 49, p. 62-75, dez. 1999.

_____. Movimentos Indígenas no Brasil e a Questão Educativa. Relações de Autonomia, escola e construção de cidadanias. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. *Educação como exercício da diversidade*. Brasília/DF: UNESCO, ANPEd, MEC, 2007.

SIQUEIRA, Eranir Martins de; SOUSA, Neimar Machado de. A atuação do Serviço de Proteção ao Índio e a história dos Guarani/Kaiowá. In: *XXIII Simpósio Nacional de História – História Guerra e Paz*, Londrina/PR: Editora Mídia, 2005. Disponível em: <www.anpuh.uepg.br>. Acesso em: 15 maio 2011.

SPELLMEIER, Arteno. As conquistas, Barbados e a Constituição Brasileira. In: TREIN, Hans A. (Org.). *Uma ponte entre mundos*. Missão da IECLB entre Indígenas. São Leopoldo/RS: Oikos, 2010.

STRECK, Gisela I. W.; LAUX, Núbia M. *Manual de normas para trabalhos científicos: baseado nas normas da ABNT*. 2. ed. São Leopoldo/RS: EST/ISM, 2009.

SUESS, Paulo. A Catequese nos primórdios do Brasil. In: SUESS, Paulo et. al. *Conversão dos cativos. Povos indígenas e missão jesuítica*. São Bernardo do Campo/SP: Nhanduti Editora, 2009.

TUBINO, Fidel. *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima/Peru, jan. 2005. Disponível em: <<http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

VAZ E SILVA, Neusa. *Teoria da cultura de Darcy Ribeiro e a filosofia intercultural*. São Leopoldo/RS: Nova Harmonia, 2009.

ZWETSCH, Roberto E. Os luteranos e o desafio das comunidades indígenas. In: *Anais do décimo primeiro Simpósio Nacional de Estudos Missionários: Missões: a questão indígena*. Santa Rosa/RS: Ed. UNIJUÍ, 1997. p. 59-77.

WALSCH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: *in-surgir, re-existir e reviver*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro/RJ: 7letras, 2009.