

Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas

Telmo Marcon*

Resumo

O presente artigo discute as perspectivas da educação indígena no contexto das políticas de ações afirmativas e da legislação brasileira recente que trata da educação indígena. As mudanças ocorridas nos últimos anos nas políticas de educação reconhecem formalmente a diversidade e a pluralidade étnico-cultural da sociedade brasileira. Em relação aos indígenas, a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 dão passos importantes na formulação de princípios gerais visando a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. É possível pensar uma educação intercultural sem um diálogo com diferentes grupos socioculturais e também com o conhecimento produzido? Pretende-se aprofundar essas questões tendo como apoio básico a legislação produzida nos últimos anos em relação à educação indígena. Palavras-chave: Políticas de educação. Diversidade. Cultura. Intercultura. Educação indígena.

1 INTRODUÇÃO

A pretensão do presente texto é fazer uma análise de como o conceito de intercultural é incorporado nas políticas de educação indígena. Desde a década de 1980 as reivindicações de movimentos e organizações sociais ganharam corpo e foram sendo, progressivamente, transformadas em polí-

* Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; pós-doutor pela Universidade Federal de Santa Catarina/Mover em educação intercultural; professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

ticas de Estado. A emergência de novos atores sociais no cenário nacional, no caso, movimentos e organizações sociais indígenas, colocaram novas questões culturais, políticas, educacionais e pedagógicas. Desse processo emergiram novos conceitos, princípios e diretrizes que confluíram na formulação de novas políticas educacionais.

O Brasil é um país com grande diversidade étnica, social e cultural. Essa pluralidade, no entanto, nem sempre foi reconhecida social e legalmente e, muito menos, problematizada do ponto de vista educacional. As políticas educacionais dominantes até a década de 1980, conceberam os indígenas como incapacitados (tutelados ao Estado) ou como objeto de catequese e de instrução. Esse quadro mudou substancialmente desde a década de 1980, quando inúmeros movimentos e organizações sociais ganham visibilidade, denunciando relações de dominação, formulando propostas alternativas e assumindo identidades que foram negadas historicamente. É nesse contexto que as políticas de ações afirmativas ganham formulações mais objetivas, com destaque especial para as proposições relativas aos negros e indígenas.

2 OS INDÍGENAS NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS ATÉ 1988

As Constituições brasileiras anteriores a de 1988 praticamente não reconhecem que a sociedade brasileira é plural socioculturalmente. Em relação aos indígenas as Constituições de 1824 e de 1891 não fazem menção. Utilizam o conceito genérico de cidadão para se referir aos brasileiros. A Constituição de 1934 faz duas referências a respeito: o art. 5º, inciso XIX, alínea I quando diz que cabe à União legislar sobre “a incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” e o artigo 129 que diz: “Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nellas se achem permanentemente localizados, no entanto, vedado alienal-as.” As Constituições de 1937, art. 154, e a de 1946, art. 216, tratam do mesmo conteúdo com pequenas alterações de forma. A Constituição de 1967, art. 8º, inciso XVII, alínea o diz que compete à Nação legislar sobre “nacionalidade, cidadania e naturalização; incorporação dos silvícolas à comunhão nacional.”

As Constituições de 1946, art. 168, inciso I, e a de 1967, art. 168, parágrafo 3º, inciso I, dizem que o ensino primário no país deve ser ministrado em língua portuguesa, o que permite deduzir não ser possível alfabetizar os indígenas nas suas línguas nativas. A LDB de 1961, art. 27, reafirma essa posição quando diz: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional.” A Lei 5.692/71, artigo 1º, § 2º, trata da mesma questão, porém ampliando para o ensino médio: “O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.”

O Estatuto do Índio, aprovado em dezembro de 1973, trata de várias questões, mas poucas relativas à educação. A maioria dos artigos diz respeito às terras indígenas, sua ocupação e exploração. Somente no título V, denominado *Da Educação, Cultura e Saúde*, são dedicados dois artigos ao ensino. O artigo 48 diz: “Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País” e o artigo 49 que diz: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.”

Esse breve quadro evidencia que a educação indígena foi muito pouco discutida até a década de 1980. O Estatuto do Índio concebe a educação indígena com a função de integrar o índio à sociedade. Nele os índios são enquadrados em três categorias: “isolados”, “em vias de integração” e “integrados”. Dentro dessas três categorias fica difícil pensar na identidade indígena. A ideia de integração fica explícita no artigo 50 do referido Estatuto que diz: “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.”

3 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA CONSTITUIÇÃO DE 1988 E NA LDB DE 1996

Com base nessas sucintas considerações fica evidente que a diversidade étnica e cultural não foi tratada de modo adequado e suficiente pela sociedade como um todo, nem pelas constituições brasileiras, exceto a de 1988, tampouco pela LDB de 1961 e a reforma do ensino de 1971 (Lei

5.692) ou pelo Estatuto do Índio. Esse cenário, no entanto, transforma-se radicalmente a partir de 1980 no contexto da redemocratização do país e da emergência de inúmeros movimentos e organizações sociais, como evidenciam as pesquisas de Gohn (2003, 2005), Sader (1995), Alberti e Pereira (2007), Cunha (1992), Loebens (2008), Alvarez, Dagnino, Escobar (2000), entre outras.

Loebens (2008) faz a seguinte análise a respeito da emergência dos movimentos sociais indígenas nos anos de 1980 e 1990:

A década de 1980 até meados dos anos 90 mostra um movimento indígena ativo e vigoroso em que as organizações próprias criadas até então lhe emprestavam força política e capacidade de mobilização. As lutas principais eram por terra/território, respeito à diversidade étnica e cultural e pelo estabelecimento de relações autônomas com o Estado norteadora das políticas públicas e conseqüentemente o fim da dominação neocolonial, sobretudo na sua forma mais evidente, materializada no Instituto da Tutela.

O mesmo autor reconhece que os movimentos indígenas investiram muito no processo constituinte, instaurado em 1987. Dessa pressão ocorreram avanços substanciais no texto Constitucional, que reconheceu formalmente que a sociedade brasileira é plural étnica e culturalmente. Esse avanço é importante mesmo persistindo um distanciamento entre as proposições formais e as conquistas reais. É preciso, no entanto, destacar que foi a primeira vez que a legislação máxima do país reconheceu formal e objetivamente que a sociedade é plural e que a diversidade étnica e cultural é constitutiva da nação brasileira.

A Constituição de 1988 trata da diversidade, de modo especial no capítulo *Da educação, da cultura e do desporto*. O parágrafo 1º do artigo 215 diz: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” Esse reconhecimento foi possível por causa da mobilização, especialmente, de movimentos e organizações indígenas e negras, que colocaram em pauta históricas reivindicações, experiências de luta e resistência, bem como denunciaram estruturas discriminatórias e dominadoras. Ao mesmo tempo propõem uma educação capaz de atender às suas experiências destruídas, negadas ou silenciadas.

A Constituição de 1988 dedica um capítulo exclusivo aos índios. O artigo 231 diz: “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.” Seis parágrafos desse artigo tratam de questões de terra e subsistência, condição para a preservação das culturas e tradições. O enunciado do artigo reconhece que entre os indígenas existem muitas formas de organização social, línguas, crenças, costumes e tradições.

A Constituição de 1988 dá outros passos importantes. Propõe, por exemplo, uma ruptura com a tradicional tutela dos índios pelo Estado, pressuposto dominante e reafirmado pelo Estatuto do Índio. Os índios deixam de ser tutelados por um órgão do Estado (Funai) para se assumirem como sujeitos. O artigo 232 da Constituição de 1988 deixa isso muito claro: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 desdobra os pressupostos enunciados na Constituição, especialmente no capítulo III que trata *Da Educação, da Cultura e do Desporto*. Reconhece, de modo objetivo, que a diversidade sociocultural precisa ser trabalhada no âmbito da educação escolar e o artigo 12 diz, entre outras questões, que os estabelecimentos deverão respeitar as normas comuns do seu sistema de ensino, mas na elaboração e execução da sua proposta pedagógica deverão “[...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.”

O artigo 26 da LDB destaca a necessidade de os currículos da educação básica ter uma base nacional comum, mas também uma parte diversificada “[...] exigida pelas características regionais e locais da sociedade, das culturas, da economia e da clientela.” O § 4º do artigo 36 reconhece a existência de diferentes etnias no Brasil e diz que “[...] o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.”

Reconhecer as múltiplas realidades e experiências históricas é um pressuposto para a educação intercultural, um dos desafios para a edu-

cação escolar indígena. Ao longo de séculos as culturas indígenas foram desprezadas em nome da cultura dos colonizadores. A legislação posterior à Constituição de 1988 e a LDB de 1996 rompem com essa concepção e propõem a valorização da cultura, das tradições e das línguas indígenas.

4 EDUCAÇÃO INDÍGENA PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988

Como já observado, o marco fundamental das mudanças nas políticas de educação indígena é a Constituição de 1988. Logo a seguir, em 1991, ocorre uma importante mudança com o Decreto n. 26, o qual transfere a responsabilidade da educação indígena da Funai para o Ministério da Educação. O artigo primeiro diz: “Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.” O artigo segundo descentraliza essa responsabilidade para as secretarias estaduais e para os municípios. “As ações previstas no artigo 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.”

Além das proposições estabelecidas pela LDB, conforme observações anteriores, em novembro de 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovou a Resolução 03/99 que estabeleceu as “Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.” (BRASIL, 1999a). Antes disso, em setembro de 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovaram o Parecer 14 que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.” (BRASIL, 1999b).

O Parecer 14 trata de várias questões, entre as quais, a “Escola Indígena”; as responsabilidades administrativas; a formação dos professores indígenas; o currículo de educação indígena; as formas de funcionamento, a contratação de professores indígenas. O parecer tem como objetivo

Contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita que tenham acesso a conhecimentos universais, de forma a parti-

ciparem ativamente como cidadãos plenos do país. (BRASIL, 1999b, p. 2).

As diretrizes políticas para a educação indígena destacam o reconhecimento e a valorização da cultura e das tradições culturais. Nelas perpassa uma compreensão positiva do papel da educação escolar indígena, visando ao fortalecimento sociocultural e, para tanto, propõe que a educação trabalhe com a cultura e a história das comunidades indígenas. A respeito dessa discussão, as “diretrizes curriculares para o funcionamento das escolas indígenas” estabelecem, no artigo 3º, critérios para a organização da escola indígena que, além da participação da comunidade, deve considerar:

Suas estruturas sociais; suas práticas sócio-culturais e religiosas; suas formas de produção do conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; suas atividades econômicas; a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena. (BRASIL, 1999a).

O artigo 5º das Diretrizes trata do projeto pedagógico das escolas indígenas que deve estar em consonância com as normas gerais, mas, ao mesmo tempo, conforme inciso II, ajustar-se “[...] as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade.” Nelas destaca-se que a educação deve ser intercultural e bilíngue. Mesmo sendo função básica dos estados organizar e implementar a educação indígena, em parceria com municípios e com apoio da União, as diretrizes estabelecem, conforme artigo 10º, que “[...] o planejamento da educação escolar indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais.”

Como parte dessa nova compreensão de educação indígena, o Parecer 14 e a Resolução 03/99 destacam várias categorias, entre as quais, a de “Escola indígena” e de “professor indígena”. Segundo o Parecer 14/99, a educação indígena designa

O processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são intronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. (BRASIL, 1999b, p. 2).

A legislação é explícita em relação à educação indígena. Kahn e Franchetto (1994, p. 5), reconhecem a complexidade na implementação de uma educação indígena:

Há uma evidente tensão, irresolvida e talvez irresolvível, entre princípios que afirmam a pluralidade cultural e lingüística, e que exortam não só o respeito bem como a alimentação dessa pluralidade e uma visão sedimentada por uma longa história, que legitima e consolida práticas em todos os níveis, que corroboram e alimentam a homogeneização e a hegemonia de uma cultura e de uma língua - as nacionais.

Essa tensão se expressa em vários níveis e dimensões, desde os conflitos com as estruturas das escolas não indígenas relativos ao currículo, à definição dos dias letivos, à atuação de professores não indígenas, à presença de índios e não índios na mesma sala, ao uso de material *didático* adequado, ao não domínio das línguas indígenas, etc. Muitos gestores continuam atuando dentro de parâmetros e estruturas dos sistemas dominantes como se todos fossem iguais.

Em 2007 o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, elaboraram um documento denominado “Cenário contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil”. Nele são apresentados vários indicadores da realidade educacional das aldeias indígenas, o número de escolas, alunos e professores indígenas no Brasil, etc. Destacam, também, as experiências educativas inovadoras em andamento nas comunidades indígenas, a formação de professores em nível médio e superior com ênfase para a abertura de cursos em nível de licenciatura “intercultural” (BRASIL, 2007, p. 22). Entre os desafios o documento destaca o desequilíbrio entre os alunos no ensino fundamental e médio; a precariedade da infraestrutura em muitas escolas; a formação inicial dos professores indígenas, bem como a continuada por meio de cursos de especialização, mestrado e doutorado, além da produção de material didático adequado, a qualificação

da estrutura física das escolas e a abertura dos sistemas de ensino para as especificidades da educação indígena (BRASIL, 2007, p. 28-29). Esses desafios são profundos e exigem posturas e compromissos firmes dos gestores para superá-los.

Com base nos argumentos até aqui apresentados fica evidente que a legislação educacional avançou substancialmente no reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira, no caso, dos indígenas. Esses avanços são importantes e necessários, especialmente se considerar as formas históricas como os índios foram tratados pela sociedade como um todo e pela educação escolar, em particular. Os preconceitos ainda são intensos e se expressam de múltiplas formas. A educação intercultural proposta pela legislação é parte desses avanços. Do meu ponto a educação intercultural é um caminho promissor para fazer frente às complexas realidades existentes no âmbito interno das comunidades indígenas, bem como nas relações externas com a sociedade não indígena. Nesse sentido, a educação intercultural não diz respeito apenas aos indígenas, mas abre-se como uma possibilidade para a sociedade como um todo. Ao se entender que os grupos sociais constroem suas experiências dentro de contextos e relações específicas, todos têm algo a ensinar e a aprender (FREIRE, 1981).

A legislação sobre a educação indígena é explícita em relação à perspectiva intercultural. O artigo 79 da LDB de 1996 diz que a União deve apoiar “[...] técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas[...]” O artigo 1º das “Diretrizes para a educação indígena” diz ser necessário estabelecer, no âmbito da educação básica,

A estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino *intercultural e bilíngüe*, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, 1999a, grifo nosso).

O Parecer 14/99 diz: “A Constituição assegurou, ainda, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, *intercultural e bilíngüe*, o que vem sendo regulamentado através de vários textos legais.” (BRASIL, 1999b, p. 5, grifo nosso). Somente na Resolução 03/99 e no Parecer 14/99 os conceitos de intercultural e interculturalidade

aparecem 27 vezes, o que demonstra a força que eles ganharam na legislação.

O Parecer 14/99 (BRASIL, 1999, p. 4) diz que a escola indígena ganhou novo significado e sentido “[...] como meio para garantir o acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e as identidades daqueles grupos.” No entanto, a implantação de uma escola diferenciada exige, entre outras coisas, vontade política. “No plano governamental ainda são tímidas as iniciativas que garantam uma escola de qualidade que atenda aos interesses e direitos dos povos indígenas em suas especificidades frente aos não-índios e em sua diversidade interna (lingüística, cultural e histórica).” (BRASIL, 1999b, p. 6).

O Parecer 14/99 chama a atenção para as exigências de uma educação diferenciada que não se limite ao uso da língua materna, mas é “[...] necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isso, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última.” (BRASIL, 1999b, p. 18). Entre os conteúdos que constituem a parte diversificada da educação, destacam-se: “língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas.”

O parecer atenta à necessidade de uma articulação entre os conhecimentos próprios dos indígenas e os dos não indígenas.

Os conjuntos de saberes historicamente produzidos pelas comunidades, priorizados no processo educativo entre alunos e professores, deverão compor a base conceitual, afetiva e cultural, a partir da qual vai-se articular ao conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo o diálogo entre duas naturezas e de significado social relevante, caso seja mediado por um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa. (BRASIL, 1999b, p. 18).

Finalmente o documento faz menção à educação bilíngue e intercultural. Para tanto, é necessário organizar um currículo capaz de articular

conhecimentos e valores socioculturais distintos “[...] sem a perda dos processos reflexivos e criativos, incluídos os hábitos, costumes e princípios religiosos, constituindo-se como conteúdos dos conhecimentos escolares e direito de acesso à cultura universal e, jamais, somente de obrigatoriedade legal.” (BRASIL, 1999b, p. 24).

Para que isso seja possível é fundamental a qualificação dos professores: “[...] faz-se necessário que os profissionais envolvidos no trabalho educativo tenham conhecimento suficiente da realidade sociocultural das comunidades indígenas e sejam capazes de organizar currículos que integrem áreas de conhecimento da vida cidadã indígena e não indígena.” (BRASIL, 1999b, p. 25). A mediação do professor é fundamental “[...] na recuperação das memórias históricas, étnicas, lingüísticas, e científicas, próprias dessas comunidades e, ao mesmo tempo, objetivando o acesso com sucesso à interculturalidade, ao bilinguismo e ao conhecimento universal com qualidade social.” (BRASIL, 1999b, p. 29). Para tanto, o professor precisa ter uma formação básica sólida, bem como qualificar-se em cursos de formação continuada nos diferentes níveis previstos. É evidente que essa atuação necessita de outras mediações, como o material didático adequado e recursos de infraestrutura.

5 EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL

A proposta de uma educação intercultural para as escolas indígenas é explícita nos diversos documentos referidos. Como ela é compreendida? Não é pretensão aprofundar, nos limites do presente texto, as diferentes tendências da educação intercultural e de como ela é pensada em outros países. Tanto o conceito de intercultural quanto o de multicultural são polissêmicos, ou seja, possuem múltiplos significados com diferentes implicações epistemológicas, políticas, pedagógicas e culturais.

Feita a opção de não aprofundar as diferentes concepções de educação intercultural, partilha-se da compreensão desenvolvida por Fleuri em várias de suas publicações (1998, 2002, 2005). Fleuri (2005) ressalta o desafio da educação intercultural no fortalecimento das identidades, experiências e culturas dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Isto vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, físicas e sociais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários. Vale também para a diversidade das propostas metodológicas, assim como para a possibilidade da articulação em rede das informações e dos novos saberes nas formas do pensamento complexo.

Enfim, estamos agora chamando de intercultura a este complexo campo de debate em que se enfrentam polissemicamente (constituindo diferentes significados, a partir de diferentes contextos teóricos e políticos, sociais e culturais) e polifonicamente (expressando-se através de múltiplos termos e concepções, por vezes ambivalentes e paradoxais) os desafios que surgem nas relações entre diferentes sujeitos socioculturais.

A intercultura parte do reconhecimento da existência de sujeitos com diferentes culturas e que estejam dispostos a dialogar. O diálogo, pela sua origem etimológica, pressupõe a existência de posições distintas e opostas que se disponham ao confronto, ou seja, o diálogo implica posicionamentos distintos que se confrontam. Dentro desse horizonte de compreensão, o diálogo tem de respeitar as identidades dos interlocutores envolvidos e criar as condições para que as experiências históricas negadas ou silenciadas aflorem e ganhem materialidade e visibilidade.

A formação sociocultural e histórica brasileira evidencia como é difícil dialogar. As estruturas institucionais construídas historicamente, de modo especial a escola, privilegiaram as culturas dominantes e negaram ou silenciaram as demais. Como, então, pensar uma escola que seja capaz de atender às tradições e às mudanças que ocorrem no âmbito das comunidades indígenas? As culturas se transformam historicamente, mas preservam elementos do passado dando origem a novos valores. É essa a concepção de cultura desenvolvida por Hall (2003, p. 259) quando se refere ao “emergente, residual e incorporado.” A educação intercultural tem de criar as condições para um diálogo com as realidades emergentes sem descuidar das tradições. Para tanto, ela tem de fortalecer as identidades indígenas, conforme propõe a legislação, mas, ao mesmo tempo, aprofundar um diálogo com os demais grupos existentes e, no caso, da escola, com os conhecimentos produzidos pelos não indígenas.

No entanto, é preciso salientar que os conhecimentos produzidos pela sociedade nada tem a ver com os conhecimentos históricos que justificaram a dominação cultural e a imposição sem qualquer diálogo com as culturas e tradições indígenas. O diálogo intercultural vai na direção das reflexões propostas por Paladino (2003, p. 5) quando diz que a educação deve estar “[...] voltada à defesa e respeito pela integridade cultural dos povos indígenas, ao mesmo tempo que garante o acesso deles a conhecimentos da sociedade Nacional relevantes para o exercício de seus direitos. Nesse ponto o princípio da interculturalidade é considerado fundamental.”

Existem demandas emergentes nas comunidades indígenas que são condição para assegurar direitos e exigem o domínio de conhecimentos histórico-antropológicos, jurídicos, pedagógicos, medicinais, de religiosidade, entre outros. Como a educação indígena pode dar conta disso? Nesse processo duas posturas precisam ser superadas: a postura historicamente dominante, que desconsiderou as culturas indígenas e, em nome da civilização e do progresso, tratou de incorporá-los à sociedade não indígena; a outra que tende à endogenia e somente foca as culturas indígenas. A educação intercultural propõe um diálogo entre os diferentes conhecimentos por entender que, dessa forma, é possível uma compreensão mais global, capaz de pensar as diferentes culturas e identidades de forma dinâmica e não determinista, bem como assegurar direitos e cidadania.

A educação intercultural tem de reconhecer a complexidade que envolve a interação entre sujeitos que possuem identidades culturais e práticas socioculturais distintas. Os indígenas construíram diferentes experiências ao longo da história que são perpassadas por enfrentamentos, destruições, lutas e resistências. As práticas indígenas evidenciam que existem diferentes ritmos e intensidades de convivência com os não índios. Alguns povos indígenas estão bastante integrados aos costumes e práticas dos grupos socioculturais que vivem no entorno das áreas indígenas; outros povos mantêm suas tradições socioculturais e preservam as condições básicas de sobrevivência: terra, mata, caça, coleta, pesca, etc.

A educação intercultural entende que o diálogo é a possibilidade para que a diversidade possa ser reconhecida e transformada em direitos visando à cidadania e à superação da exclusão. Para tanto, é necessário um duplo movimento: o reconhecimento da história, da cultura, dos valores e das tradições de cada grupo indígena, mas ao mesmo tempo um diálogo

com as experiências, conhecimentos produzidos pelos não indígenas. Sem esse diálogo, não há educação intercultural. Esse princípio é válido para todos, visto que para a educação intercultural todos precisam aprender e reconhecer a riqueza existente nas culturas dos outros. Como diz Fleuri (2005), a função da educação intercultural

Não é adaptar, ou mesmo simplesmente possibilitar a mútua compreensão das linguagens. É, antes, possibilitar a emergência dos múltiplos significados (polifonia), provocando a reflexão sobre seus fluxos e cristalizações e os jogos de poder aí implicados, buscando-se a transformação de relações hierarquizadas e excludentes em relações de reciprocidade e de inclusão; de saberes fragmentados e disciplinarizados, em saberes que busquem, além das distinções, as interconexões, a desestabilização de dicotomias, substituindo bifurcações hierárquicas por redes de diferenças cruzadas, múltiplas e fluidas (numa perspectiva dialógica).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) elaborou, na Convenção n. 169, o Documento denominado: “Sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais.” Ao tratar da Educação indígena o referido documento, artigo 27, inciso 2, reafirma o compromisso da educação indígena reconhecer suas histórias, “conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e, mais ainda, suas aspirações sociais, econômicas e culturais”, mas também, conforme artigo 29, ela deve “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.” A apropriação dos conhecimentos produzidos pelos não índios é fundamental no contexto atual para que sejam ampliados os direitos e asseguradas às condições de cidadania. Esse processo deve ocorrer através do diálogo, caso contrário, reproduzem-se práticas de dominação. Nesse sentido, a educação intercultural se justifica plenamente.

Para Candau (2002, p. 21), o diálogo é fundamental para o reconhecimento da diversidade. Diz que num contexto em que o global e o local, o geral e o particular, coexistem, as identidades se confrontam.

As várias linguagens, os diversos espaços de formação, as diferentes influências culturais, vão constituindo sujeitos diferen-

ciados, mestiços de inúmeras narrativas, rompendo com visões ingênuas, essencialistas e românticas: a pureza, quer do branco dominador, quer do folclorizado povo dominado, dá lugar a expressões híbridas, marcadas pelo sincretismo de um mundo sem fronteiras.

Reconhecer que não existe cultura e nem identidade estática é essencial para fundamentar uma perspectiva intercultural de educação. Conforme propõe Hall (2003, 2006), as culturas, as tradições e as identidades são dinâmicas. Elas se constituem e se transformam historicamente por meio de embates. Ao conceber a cultura como modos de vida, conforme Hall (2003), Thompson (1981) e Williams (1979), é imprescindível reconhecer que os diferentes grupos étnicos e culturais constroem suas experiências articuladas aos contextos e relações sociais, econômicas, políticas e culturais que estabelecem. Para Hall (2003, p. 254), não existe cultura “[...] autêntica e autônoma, situada fora do campo de força das relações de poder e de dominação culturais.” Nessa mesma direção, Williams (1979) diz que as culturas precisam ser compreendidas em uma tríplice dimensão: dominante, residual e emergente. “Como estamos sempre considerando relações dentro do processo cultural, as definições do emergente, bem como do residual, só podem ser feitas em relação com um sentido pleno do dominante.” (WILLIAMS, 1979, p. 126).

A educação intercultural indígena precisa atender dessas três dimensões: as históricas relações de dominação, a incorporação de valores por intermédio das novas relações estabelecidas e os valores emergentes. Isso induz a pensar nas construções e transformações culturais. A legislação aprofunda como trabalhar com as experiências indígenas e suas culturas, valores, histórias, tradições, crenças e línguas, mas não avança suficientemente na forma de como trabalhar com os conhecimentos produzidos pelos não índios. Ressalta-se a necessidade e a importância de trabalhar essas duas dimensões, condição para que seja efetivada uma educação intercultural e sejam superadas as históricas relações de dominação.

Conforme apontado anteriormente, o diálogo é fundamental e deve estar articulado com questões mais amplas envolvendo relações políticas, de sociedade, de poder, etc. O reconhecimento da diversidade precisa estar articulado com projetos emancipatórios, democráticos e de cidadania. Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 12) sistematiza, num parágrafo, os paradoxos desse debate.

Uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter.

Dentro dessa perspectiva, pode-se pensar na educação intercultural. Ela não pode jamais negar que persistem diferenças quando elas se constituem na condição para a preservação de identidades e, ao mesmo tempo, de reivindicar a igualdade quando a diferença é utilizada como justificativa para inferiorizar e discriminar. Persistirá um campo de tensões que é peculiar aos diferentes grupos étnico-culturais com seus modos de vida, valores, normas, comportamentos, costumes, etc. É nesse campo de tensões que se travam as disputas pela conquista de direitos, de reconhecimento e cidadania. A educação intercultural pode, de modo mais amplo e efetivo, atender desses desafios.

6 CONCLUSÃO

Com base na análise feita pode-se concluir que ocorreram avanços importantes nos últimos anos em relação às políticas de educação indígena. As conquistas são resultantes de inúmeras iniciativas de movimentos e organizações sociais em um contexto de redemocratização e de consolidação da sociedade civil como um todo. Mesmo sendo necessário avançar mais nas conquistas reais, não se pode negar que as lutas indígenas possibilitaram importantes conquistas, pelo menos do ponto de vista formal. É importante reconhecer que essas conquistas não foram concessões do Estado ou de outras organizações sociais ou políticas, mas resultado de mobilizações e de ações coletivas que foram se transformando em políticas de Estado.

Um segundo aspecto a destacar é a existência de uma grande diversidade de realidades indígenas no Brasil. Por isso, é fundamental observar as particularidades regionais quando da implementação de políticas de educação. Existem povos indígenas que mantêm uma forte tradição cultural,

costumes e modos de vida historicamente construídos. Outros mantêm contatos relativos com os não indígenas, mas existem comunidades que estão bastante integradas aos processos produtivos, sociais e políticos das sociedades não indígenas. Dessas relações, valores e costumes são incorporados, ressignificados e preservados. Há uma permanente tensão que Paladino (2003) resumiu em duas expressões: “Revitalização Cultural” e “Desintegração do Modo de Ser Tradicional”. A educação indígena depara-se, cotidianamente, com essa tensão; em alguns casos, tende mais para o primeiro e, em outros, para o segundo.

A educação intercultural proposta nos documentos analisados tem de ser capaz de trabalhar no fortalecimento da cultura e das tradições indígenas visando a conquistas dos direitos assegurados em lei. Para tanto, a educação intercultural precisa dialogar com as tradições e conhecimentos indígenas, mas também com os conhecimentos produzidos pelos não indígenas. Evidentemente que esse diálogo tem de fortalecer as organizações e comunidades indígenas em vista da conquista da cidadania. Em relação à necessidade de fortalecer as tradições, costumes, valores e culturas das comunidades indígenas a legislação é objetiva. No entanto, quanto aos conhecimentos produzidos pelos não indígenas não há a mesma clareza de como proceder. Como a educação intercultural tem de dialogar com a diversidade, é fundamental a elaboração de materiais adequados que contemplem as diferentes culturas, bem como a qualificação de professores indígenas que ainda permanece, de modo geral, como desafio.

A educação intercultural precisa se tornar realidade não apenas em relação aos indígenas. Por acreditar que ela é uma perspectiva educacional capaz de enfrentar os grandes desafios existentes no contexto atual é preciso avançar na construção de relações dialógicas entre diferentes sujeitos. Mediante o diálogo é possível pensar no crescimento cultural de todos, preservando as identidades. A educação intercultural tem de fortalecer as identidades em diálogo com as culturas, ou seja, é urgente aprofundar a consciência de que somos seres em construção. Para tanto, o reconhecimento da diversidade deve servir de parâmetro toda vez que a homogeneidade tende a anular determinados grupos e, ao mesmo tempo, ser questionada toda vez que ela for reivindicada para legitimar hierarquias e discriminações. Essa síntese proposta por Santos (2005) ajuda a pensar nos grandes desafios emergentes nas comunidades indígenas e na sociedade em geral.

Differentiated, bilingual and intercultural indigenous within the context of policies of affirmative action

Abstract

This work presents discussions on the perspectives of indigenous education within the scope of policies of affirmative action and the recent Brazilian legislation on indigenous education. Changes related to educational policies in recent years make formal acknowledgement of ethnic-cultural plurality and diversity in Brazilian society. With regard to Indian populations, the 1988 Constitution and the 1996 Law of Guidelines and Basis of Education have brought relevant moves towards the formulation of general principles aimed at differentiated, bilingual and intercultural education. Is it possible to conceive intercultural education without dialogue with different socio-cultural groups as well as the knowledge produced by mankind? The legislation produced in recent years with regard to indigenous education is taken as support for a close analysis of such issues.

Key-words: Educational policies. Diversity. Culture. Interculture. Indigenous education.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araújo (Org.). **História do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ALVAREZ, Sônia E; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (Org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**: novas leituras. Belo Horizonte: Ed da UFMG, 2000.

ÁLVAREZ LEITE, Lucia Helena. **La educación intercultural bilingüe**: el caso brasileño. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Cenário contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Constituição de 1824. In: CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. **Constituições do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer n. 14. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação escolar indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1999b.

BRASIL. Decreto n. 26. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 fev. 1991.

BRASIL. Lei n. 4.024. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n. 5.692/71. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. In: SAVIANI, Dermeval. 4. ed. **Política e educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Lei n. 6.001. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1973.

BRASIL. Lei n. 9.394. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução do Conselho de Educação Básica n. 3. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 nov. 1999a.

CANDAU, V. M. **Sociedade, educação e culturas**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

COLLET, Celia Leticia Gouvêa. Interculturalidade e educação indígena: um breve histórico. **Cadernos de Educação escolar indígena – 3º. Grau Indígena**, Barra do Bugre/Unemat, v. 2, n. 1, p. 173-188, 2003.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FLEURI, Reinaldo M. (Org.). **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura, educação e movimentos sociais no Brasil**. Texto apresentado no V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2009.

GOHN, Maria da Glória (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias.** São Paulo: Cortez, 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Organizadora Liv Sovik. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Brasília, DF: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 14, n. 63, p. 4-9, 1994.

KINCHELOE, Joe L.; STEIMBERG, Shirley R. **Repensar o multiculturalismo.** Barcelona: Octeadro, 1999.

LOEBENS, Guenter Francisco. **Movimento e organizações indígenas no Brasil, 2008.** Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=3308&eid=245>>. Acesso em: 13 ago. 2009.

MARCON, Telmo (Org.). **História e cultura Kaingang no sul do Brasil.** Passo Fundo: Gráfica UPF, 1994.

OIT. **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.

PALADINO, Mariana. Educação Escolar Indígena no Brasil Contemporâneo: Entre a “Revitalização Cultural” e a “Desintegração do Modo de Ser Tradicional”. SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003. **Anais...** 2003. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/showprod.php?id=428>>. Acesso em: 12 de Nov. 2009.

PORTERA, Agostino (Org.). **Pedagogia interculturale in Itália e in Europa**: aspetti epistemologici e didattici. Milano: V&P Universita, 2003.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. As tensões da modernidade. 2005. Disponível em: <<http://acd.ufrj.br/pacc/z/ensaio/boaventura.htm>>. Acesso em: 12 out. 2009.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Para além do multiculturalismo: a educação intercultural na Europa. Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília, DF, v.79, n. 191, p. 7-18, jan./abr. 1998.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.