

La educación escolar indígena desde la perspectiva de la interculturalidad

Indigenous school education from the perspective of interculturality
Educação escolar indígena na perspectiva da interculturalidade

Susana Andréa Inácio Belfort¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Brasil.
susanakaingang@gmail.com

Magali Mendes de Menezes²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Brasil.
magaliufrgs@gmail.com

RESUMEN

Este artículo refleja la Educación Escolar Indígena en Brasil, pasando por varios momentos históricos. La escuela, entendida como un espacio importante para la adaptación de los pueblos indígenas a la cultura dominante, ha sufrido una profunda transformación a partir de la Constitución de 1988 y la lucha de los pueblos indígenas que, en ese momento, exigían respeto y garantía de derechos. De esta manera, la escuela se convierte, para los pueblos indígenas, en una herramienta de lucha. A partir de la profundización teórica en torno a las distintas concepciones de la interculturalidad, analizamos cómo la interculturalidad puede ser absorbida por el sistema hegemónico, configurándose en este sentido, como una interculturalidad funcional. La educación escolar indígena en Brasil lucha por otra perspectiva, por una interculturalidad crítica capaz de promover un verdadero diálogo intercultural.

PALABRAS CLAVE

Educación / Escuela / Indígena / Interculturalidad.

¹ Pertence ao povo indígena Kaingang do Rio Grande do Sul. Advogada, educadora e pesquisadora, é sócia fundadora e membro da Organização Indígena Instituto Kaingang – INKA na qual desde 2002 tem contribuindo com seu desenvolvimento e consolidação. Possui Mestrado em Direito (Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC), Mestrado em Educação (Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS) e cursa Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. ORDIC: 0000-0002-2591-1578

² Pertence a Faculdade de Educação/UFRGS. Coordenadora do Programa Saberes Indígenas na Escola. Programa de Pós-Graduação em Educação. Departamento de Estudos Básicos/ Área de Filosofia da Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Brasil. ORDIC: 0000- 0001-6325-9595.

Recibido: 20-12-19 / Aceptado: 15-11-20

Aula y Ciencia. Vol. 12. N° 16, 2020, pp. 175-192 | 175

ABSTRACT

This article reflects the Indigenous School Education in Brazil, going through several historical moments. The school, understood as an important space for the adaptation of indigenous peoples to the dominant culture, has undergone a profound transformation based on the 1988 Constitution and the struggle of indigenous peoples who, at that time, demanded respect and guarantee of rights. In this way, the school becomes, for indigenous peoples, a tool for struggle. From the theoretical deepening around the different understandings of interculturality, we analyze how interculturality can be absorbed by the hegemonic system, configuring itself in this sense, as a functional interculturality. Indigenous school education in Brazil struggles for another perspective, for a critical interculturality capable of promoting a true intercultural dialogue.

KEYWORDS

Education/ Indigenous/ School/ Interculturality.

RESUMO

O presente artigo reflete a Educação Escolar Indígena no Brasil, passando por vários momentos históricos. A escola compreendida como um espaço importante de adaptação dos indígenas à cultura dominante, vive uma transformação profunda a partir da Constituição de 1988 e da luta dos povos indígenas que naquele momento exigiam o respeito e garantia de direitos. A escola torna-se assim, para os povos indígenas uma ferramenta de luta. A partir do aprofundamento teórico em torno das diferentes compreensões sobre interculturalidade, analisamos o quanto a interculturalidade pode ser absorvida pelo sistema hegemônico configurando-se neste sentido, como interculturalidade funcional. A educação escolar indígena no Brasil, luta por outra perspectiva, por uma interculturalidade crítica capaz de promover um verdadeiro diálogo intercultural.

PALAVRAS CLAVE

Educação / Escola / Indígena / Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

Entendemos interculturalidade como a possibilidade de diálogo entre as culturas. É um projeto político, que transcende o educativo para pensar na construção de sociedades diferentes [...] noutra ordenamento social.

(Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004, p. 18).

Desde a colonização da América os povos ancestrais que aqui habitavam enfrentaram desafios para garantir sua sobrevivência e, embora estratégias de lutas e resistências tenham marcado a história dos nossos povos na defesa de seus territórios, culturas, valores, muitas nações foram completamente dizimadas. Ao colonizador não apenas importava conquistar territórios e suas riquezas, mas silenciar as vozes da resistência! Afinal, que contribuições representariam os valores, histórias e saberes dos colonizados junto à civilização que deveria se formar a partir desse “novo mundo”?

521 anos nos distanciam do momento em que o colonizador pisou em nossos territórios. Tempo marcado por resistências e por profundas violências coloniais que impuseram aos nossos povos uma trajetória de luta pela existência física e espiritual, em meio a adoção de políticas de cunho genocida e etnocida, marcando nossos corpos e territórios.

Passado séculos, quando constituímos um Estado Democrático de Direitos conquistamos o reconhecimento dos direitos indígenas em nosso ordenamento jurídico pátrio (como também em instrumentos internacionais), contudo, continuamos lutando ainda hoje por sua concretização. No contexto atual brasileiro, nos deparamos com políticas governamentais que representam um retrocesso aos nossos direitos: a demarcação dos territórios vem sendo ameaçada reiteradamente por projetos de leis que violam os direitos originários reconhecidos na Constituição Federal de 1988, a serviço de interesses de exploração mineratória, de arrendamentos pelo agronegócio, acirrando invasões a territórios indígenas, bem como perseguições, criminalização e extermínio de lideranças indígenas.

Os impactos das violações aos direitos dos povos originários no Brasil, nos aproximam das práticas genocidas e etnocidas que historicamente marcaram nossa trajetória e que, não superadas, continuam perpetuando as relações colonialistas.

Neste contexto, a educação formal a que os povos originários foram submetidos teve, num primeiro momento, o escopo de destruir línguas e culturas, pela imposição de culturas e línguas do colonizador e, num segundo momento, servir como instrumento facilitador de sua aculturação visando sua integração à sociedade nacional, mediante processos de homogeneização

Na perspectiva da educação escolar indígena propomos uma reflexão acerca da interculturalidade, cuja origem remonta o reconhecimento da diversidade étnico-cultural nas constituições latino-americanas (no Brasil a Constituição Federal de 1988), enquanto direito que alcança os povos indígenas, contribuindo com a superação das raízes historicamente impostas pela colonialidade, cujas matizes hierarquizadoras, discriminadoras e racistas persistem em se perpetuar. A partir de um enfoque histórico-conceitual embasado nos estudos de Catherine Walsh (2004, 2010, 2019), Vera Maria Candau (2010) buscar-se-á refletir o que significa a perspectiva de uma educação intercultural e, além de aprofundar as expectativas em sua implementação desde o olhar e experiência do antropólogo e professor indígena Gersem Baniwa (2008, 2017).

INTERCULTURALIDADE E SUAS DIFERENTES PERSPECTIVAS

O debate sobre interculturalidade atualmente tem ganhado espaço em contextos diversos, nos quais tem sido entendido muitas vezes de modo ambíguo, cujo conceito tem gerado interpretações bem diversificadas a depender do contexto em que se aplica.

Muito embora interculturalidade e multiculturalismo sejam frequentemente utilizados pelo Estado como sinônimos, ambos contrastam radicalmente em seus sentidos e finalidades. Enquanto o multiculturalismo está pautado no reconhecimento das diferenças e na coexistência de diferentes culturas (sem, contudo, deixar de reconhecer a hegemonia de determinada cultura), a interculturalidade vai além do reconhecimento das diferenças, propondo um diálogo entre diferentes culturas, sem sustentação hegemônica de uma cultura específica. Silvia Cusicanqui (2010) nos afirma que o multiculturalismo,

[...] ha sido el mecanismo encubridor por excelencia de las nuevas formas de colonización. Las elites adoptan una estrategia de travestismo y articulan nuevos esquemas de cooptación y neutralización. Se reproduce así una "inclusión condicionada", una ciudadanía recortada y de segunda clase, que moldea imaginarios

e identidades subalternizadas al papel de ornamentos o masas anónimas que teatralizan su propia identidad. ¿Qué es, entonces, la descolonización? ¿Puede ser concebida tan sólo como un pensamiento o un discurso? Creo que éste es otro punto central al que escasamente se ha aludido en el debate. Un discurso modernizante –como el de los liberales a fines del siglo diecinueve– sólo podría haber sido tal habiendo estado acompañado de prácticas liberales, de operaciones genuinas de igualdad y coparticipación en la esfera de lo público (2010, pp. 60-61).

A interculturalidade faz parte do pensamento “outro”³, construído a partir do particular lugar político de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos, enquanto o multiculturalismo encontra em suas bases a lógica de sustentação dos interesses hegemônicos, instalando e visibilizando uma “geopolítica do conhecimento que tende a fazer desaparecer e a obscurecer as histórias locais, além de autorizar um sentido “universal” das sociedades multiculturais e do mundo multicultural” (Walsh, 2019, pp. 20-21).

A intensificação das discussões acerca do reconhecimento da diversidade étnico-cultural a partir dos anos 90 na América Latina, além dos reflexos na construção dos aparatos jurídico estatais, influenciaram na

necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural (Walsh, 2010, p. 76).

Neste cenário de articulação dos movimentos sociais, Candau (2010) lembra que,

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Esses movimentos nos colocam diante da realidade histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas (pp. 153-154).

³ Pensamento “outro” a partir de um lugar “outro”.

Cabe recordar que a construção dos estados nacionais no contexto latino-americano se deu pautada num processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu papel fundamental na função de “difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (Candau, 2010, p. 154). Neste contexto, os movimentos em prol do reconhecimento da diversidade e diferenças culturais foram determinantes para que constituições latino-americanas, a partir dos anos 90, recepcionassem o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue das respectivas sociedades. Posteriormente, reformas educacionais foram necessárias a fim de incorporar a perspectiva intercultural no contexto das políticas educacionais.

Nesse sentido, as diferentes reformas na área de educação incorporam a perspectiva intercultural, seja como um dos eixos articuladores dos currículos escolares, seja introduzindo questões relativas às diferenças culturais como temas transversais. No entanto, se este alargamento do conceito e de seu impacto sobre as políticas públicas pode ser visto como um significativo progresso, não deixa de estar permeado por fortes ambiguidades, pois esta incorporação se dá no contexto de governos que estão comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais (Candau, 2010, p. 163).

A interculturalidade, nesse sentido, passa a ser incorporada ao próprio sistema estatal, fomentando um discurso de tolerância, de respeito em relação ao outro, até mesmo de abertura de espaços onde a diversidade e diferenças culturais tenham visibilidade, porém, não assume um papel transformador da estrutura vigente consolidada na hegemonia eurocêntrica e capitalista. Embora reconhecida em marcos legais, a interculturalidade não tem o potencial para promover uma ruptura com a estrutura social mantenedora da colonialidade do poder, do saber, do ser, como defende o peruano Aníbal Quijano, muito ao contrário, a ideia é aliar um discurso onde as minorias se sintam “incluídas” sem, contudo, promover transformações neste sistema estrutural em que se encontra alicerçado, uma vez que, a “ interculturalidade oficial é destinada apenas aos grupos subalternos, mas não tenciona o surgir de uma nova relação social onde diferentes grupos coexistam sem hierarquização de modelos culturais diferenciados”(Candau, 2010, p. 164).

Ao refletirmos acerca da interculturalidade torna-se importante identificar em qual sentido o termo está sendo utilizado e a que projetos societários se encontra atrelado. No presente estudo partilhamos da concepção de interculturalidade defendida por Catherine Walsh (2005, p. 26) conhecida pedagoga da decolonialidade, que situa o projeto de interculturalidade principalmente a partir da experiência e proposta indígena, que tem como ponto de partida o questionamento do poder dominante e da meta de descolonização, processos ligados à necessidade de transformação ou mudanças de relações, estruturas e instituições dominantes. A temática da interculturalidade em Walsh parte de reflexões no contexto de um projeto decolonial, cujo ponto de partida é o problema estrutural-colonial-racional onde se estabelece a diferença, marcada por um poder racionalizado e hierarquizado, a partir do qual propõe uma interculturalidade crítica, uma forma “outra” de pensar e agir no cenário estabelecido pela modernidade/colonialidade. A interculturalidade crítica aponta um projeto voltado à transformação sócio-política e estrutural da sociedade, cujo contexto o campo educacional é de fundamental importância como estratégia de questionamento da colonialidade e enunciação de uma sociedade outra. Defende a autora que,

A interculturalidade dentro das iniciativas indígenas representa e marca uma política cultural, um pensamento de oposição voltado para a transformação sócio-histórica e estrutural, uma lógica construída a partir da particularidade da diferença, que [...] não é apenas étnica ou cultural, mas colonial: consequência da dominação passada e presente dos povos, das línguas e também dos saberes (Walsh, 2004, p. 3).

Acerca da interculturalidade Walsh (2010, pp. 77-78) nos apresenta três perspectivas distintas que se relacionam à sua compreensão: na primeira perspectiva a interculturalidade assume um sentido relacional, fazendo referência a forma mais básica e geral de contato e intercâmbio entre culturas, ou seja, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, que podem se dar em condições de igualdade ou desigualdade. Nesta perspectiva a interculturalidade pode ser entendida como algo que sempre existiu na América Latina, dada a relação histórica entre diferentes povos e culturas.

A segunda perspectiva de interculturalidade é chamada funcional, de acordo com entendimento do filósofo peruano Fidel Tubino (2005, *apud* Walsh, 2010, pp. 77-78), “a perspectiva de interculturalidade se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferença culturais, visando a

inclusão desta no interior da estrutura social estabelecida”, isto é, embora nesta perspectiva haja a busca do diálogo, da convivência e tolerância, a interculturalidade se mantém “funcional” ao sistema existente, uma vez que não toca as causas da assimetria e desigualdade sociais e culturais, tampouco “questiona as regras do jogo”, sendo “perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente”.

Esta perspectiva de interculturalidade se compatibiliza com o que vários autores tem identificado como “a nova lógica multicultural do capitalismo global” (Walsh, 2010, p. 78), uma vez que incorporada ao contexto de governos comprometidos com políticas de caráter neoliberal, acaba por assumir “a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais” (Candau, 2010, p. 163).

Nesta perspectiva que se insere o reconhecimento da diversidade cultural, diferenças culturais, interculturalidade no âmbito das Constituições forjadas entre as décadas 80 e 90 na América Latina e, neste contexto, a Constituição Brasileira de 1988, ao assegurar o caráter multicultural ou pluricultural das suas sociedades, sem contudo, romper com a ordem estrutural vigente que se impõe desde a colonização dos nosso territórios. Sob tal entendimento os grupos historicamente menos favorecidos são “incluídos” numa sociedade que continua a reproduzir os mesmos contextos de poder, dominação e colonialidade.

A terceira perspectiva da interculturalidade se contrapõe radicalmente às anteriores ao situar-se como uma proposta de sociedade, como um projeto político, social, epistêmico e ético dirigido à transformação estrutural e sócio-histórica, fundamentado na construção de uma sociedade radicalmente diferente, por isso definida como interculturalidade crítica, segundo a qual,

[...] não partimos do problema da diversidade ou diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Isto é, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e “branqueados” em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos andares inferiores. A partir desta posição, a interculturalidade passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes – e como demanda da subalternidade –, em contraste à funcional, que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de

condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas (Walsh, 2010, p. 78).

A perspectiva da interculturalidade entendida criticamente ainda não existe e constitui algo por construir, embora suas raízes se encontrem alicerçadas em discussões e reivindicações advindas do contexto dos movimentos sociais, de suas lutas e resistências contra o sistema hegemônico, estabelecido pelo sistema estrutural-colonial-capitalista a que se encontram submetidos. Enquanto a interculturalidade funcional parte “de interesses e necessidades das instituições sociais dominantes”, a interculturalidade crítica se constitui a partir “de gentes que tem sofrido um histórico de submissão e subalternização” (Walsh, 2010, p. 88).

A interculturalidade em Walsh (2010, 2004) possibilita uma compreensão dos estudos e investigações acerca da temática no contexto da América Latina e, sobretudo, suas impressões e expectativas em relação aos movimentos sociais em que se inserem os povos indígenas do Equador. Suas escritas refletem a articulação destes povos em torno da interculturalidade, caracterizado como projeto de político, ético, epistêmico, que segundo as palavras da própria autora constituem,

Mais do que um discurso, a interculturalidade dentro das iniciativas indígenas representa e marca uma política cultural, um pensamento de oposição voltado para a transformação sócio-histórica e estrutural, uma *lógica* construída a partir da particularidade da diferença que, como já dissemos, não é simplesmente étnica ou cultural, mas colonial: consequência da dominação passada e presente dos povos, das línguas e também dos saberes. E embora essa lógica da interculturalidade parta de uma posição de exterioridade em relação ao dominante, questionando-a, envolve saberes e modos de pensar que não estão totalmente isolados dos paradigmas ou estruturas dominantes. Ou seja, por necessidade e como resultado dos processos históricos da colonialidade, essa lógica “conhece” esses paradigmas e estruturas - teve que aprender e conviver com eles. E é por meio disso saber que um “outro” pensamento está sendo construído (Walsh, 2004, p. 03).

A interculturalidade como crítica, aponta a lógica perversa que sustenta a ideologia racial, étnica, cultural e, sobretudo, colonial que continua sendo reproduzida pelo sistema estrutural-colonial-capitalista, em cujo contexto não basta reconhecer ou incluir (minorias e menos favorecidos incluídos em condição de subalternidade), e sim uma radical transformação.

Situadas as diferentes perspectivas da interculturalidade que nos permitem compreender seus reflexos nos marcos legais em vigor e nas políticas públicas em implementação, pretende-se avançar aos seus desdobramentos em torno das políticas públicas na área educacional na perspectiva da afirmação das diferenças, especialmente no atual contexto da educação escolar indígena no Brasil.

A INTERCULTURALIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM RELAÇÃO AOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

A partir da Constituição Federal de 1988 é assegurada aos povos indígenas no Brasil, a oferta de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue (multilíngue) e comunitária”, cabendo às comunidades indígenas o protagonismo para criação e implementação das escolas indígenas as quais, por sua vez, devem refletir valores, cultura, língua, história de cada povo indígena, bem como suas aspirações, seus projetos de vida para o presente e futuro, em reconhecimento à sua autonomia e protagonismo na construção deste espaço de educação inserido em suas comunidades.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI/1998, documento fundamental que reitera a nova política educacional para povos indígenas, contribui para a consolidação de uma escola indígena capaz de superar práticas e projetos educacionais, até então, homogeneizadores e etnocêntricos. A proposta integracionista embasada em princípios monoculturalistas, que permeio durante séculos no Brasil, deve ser superada, como condição para abertura de um diálogo intercultural no seio das escolas indígenas, em reconhecimento à diversidade sociocultural presente na sociedade brasileira, sobretudo, entre os povos indígenas e as suas possibilidades de interação.

Em consonância com a nova política educacional, estabelece o RCNEI/1998⁴ (pp. 24-25) que, dentre suas características, a escola indígena precisa ser:

⁴ “De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o objetivo do RCN para Escolas Indígenas é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, levando em conta os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas.” <https://www.educabrasil.com.br/rcn-para-escolas-indigenas>. Consultado em 10/06/2021

Comunitária: Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. 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. Bilingüe/multilingüe: Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante. Específica e diferenciada: Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.

Através destes movimentos, percebemos que a interculturalidade foi incorporada às políticas públicas no contexto das reformas educacionais que se efeturaram a partir da década de 90, possibilitando a adequação da “educação às exigências da modernização e desenvolvimento que por interculturalizar o sistema educativo” (Walsh, 2010, p. 90), e que, neste sentido, não atende aos anseios de mudança necessários ao contexto do nosso sistema educacional (em torno do reconhecimento da diferença enquanto elemento fundamental de uma sociedade democrática). E nos perguntamos, como o sistema educacional proposto tem efetivamente contribuído para superação das raízes historicamente impostas pela colonialidade, cujas matizes hierarquizadoras, discriminadoras e racistas persistem em se perpetuar? E desde então, quais tem sido os reflexos da interculturalidade na formação de professores, na produção do material didático, nos currículos das escolas, no cotidiano escolar, nas ações afirmativas no ensino superior?

A INTERCULTURALIDADE A PARTIR DOS INDÍGENAS

Muitos são os questionamentos sobre os quais poderíamos avançar acerca da interculturalidade e seus reflexos em cada um dos contextos acima mencionados, como tantos outros que poderiam ser propostos, mas aqui gostaríamos de aprofundar mais esta temática a partir do olhar indígena, da sua voz e lugar de fala. Ao seguirmos esta reflexão trazemos o olhar e pensamento de um indígena brasileiro a respeito da interculturalidade, o antropólogo e professor indígena Gersem Baniwa:

Em primeiro lugar é importante entendermos que a instituição escolar assim como a ideia de educação intercultural são invenções do colonizador. São ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir determinados objetivos. A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de pensamento, das relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista. Ou seja, a escola tem a missão de reprodução do *modus operandi*, *modus pensanti* e do *modus vivendi* da sociedade ocidental moderna, portanto de uma determinada sociedade, situada em um determinado período de tempo e espaço histórico (Baniwa, 2017, p. 12).

Baniwa explica que o “avanço da liberdade e da autonomia de pensamento nas antigas colônias europeias, setores e sujeitos sociais e intelectuais iniciaram uma forte crítica a esta cultura sistêmica de colonialidade” (2017, p. 12) repercutindo na emergência das ideias relacionadas ao pluriculturalismo, multiculturalismo e interculturalismo ou a interculturalidade, que se destacaram como alternativas à uma possível “superação ou enfrentamento da cultura colonial enraizada nas sociedades colonizadas” (2017, p. 13).

Neste sentido argumenta que a ideia de interculturalidade pode ser entendida a partir de duas perspectivas: da abertura de “caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e aliados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética”, assim como da perspectiva da interculturalidade como “promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador”. Na segunda perspectiva a interculturalidade é evidenciada no sentido de

encobrir, esconder, mascarar e, no máximo, amenizar os efeitos da colonialidade, materializada por meio de práticas de exclusão, injustiça, desigualdade, violência e racismo contra os sujeitos coletivos que se negam e resistem a sucumbir e aderir de forma subalterna aos modos de vida da sociedade capitalista profundamente predatória, anti-humana e anti-cosmo (Baniwa, 2017, p. 13).

A segunda perspectiva projeta a continuidade do colonialismo racista, produzindo no sujeito colonizado uma situação de impotência e acomodação diante do processo colonizador e até mesmo o culpando pelos fracassos, o levando a “justificar a necessidade de sua colonização como generosidade do colonizador”. Essa situação é desencadeada pelo próprio processo de colonização responsável por confundir, manipular, desarmar e desempoderar os sujeitos colonizados, não possibilitando alternativas de superação do sistema imposto.

Por outro lado, Baniwa reforça que a escola indígena intercultural tem se orientado na primeira perspectiva, na expectativa de,

empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado intra e extra aldeia/escola. Na perspectiva das comunidades indígenas, a escola indígena intercultural deve ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente. Isso porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado fundamentalmente pelo não conhecimento dos *modus operandi* dos conquistadores (Baniwa, 2017, p. 13).

Assim, cabe aos povos indígenas dominar os *modus operandi* dos colonizadores como condição para defesa de suas culturas, de seus conhecimentos e de seus direitos na atualidade, uma vez que ao conhecer e dominar o conhecimento dos brancos, sua maneira de pensar, viver, agir, os indígenas desenvolvem estratégias de resistência e existência em meio a sociedade não indígena. Estas estratégias não tem o sentido de atacar os não indígenas a partir do seus próprios conhecimentos, muito menos de assumir o papel do não indígena ou negar a sua cultura, mas de fortalecer a luta pelos direitos coletivos indígenas. Sob esta perspectiva é possível a construção de “diálogos menos desiguais entre os povos indígenas e o Estado e a sociedade nacional dominante” (Baniwa, 2017, p. 13).

O professor explica que embora a maioria das pessoas defenda a diversidade cultural, pouco tem feito para que faça parte do seu cotidiano,

o que influenciaria em mudança de comportamento, atitudes e formas de relacionamento. Refere também que a responsabilidade ética e moral por sua implementação se encontra mais restrita aos operadores do direito, o que não deveria acontecer uma vez que direitos não devem ficar apenas assegurados no papel, sem contribuir para “uma mudança de atitude e comportamento da sociedade” (Baniwa, 2008, p. 66).

Mais especificamente em relação aos povos indígenas, Baniwa enfatiza que “o que pesa é a prática histórica, que insiste pela invisibilidade dessas coletividades” (2008, p. 68) e que, embora o Brasil seja reconhecido por sua vasta diversidade cultural, desde a colonização houve uma política governamental deliberada de negação e até eliminação da diversidade cultural, de caráter repressivo, etnocida e genocida. À medida que se questiona como ser possível trabalhar socialmente essa diversidade, Baniwa também tece alternativas,

Acho que o próximo passo a ser dado é sair dessa situação de tolerância para uma convivência mais partilhada da diversidade. Porque uma coisa é tolerar alguém; outra coisa é conseguir compartilhar modos de pensar, valores, conhecimentos e assim por diante (2008, p. 68).

Ao apontar possibilidades para que a diversidade cultural seja reconhecida no Brasil, Baniwa constata que a racionalidade da administração pública tem sido um dos principais responsáveis pela “negação da diversidade” e “desrespeito aos direitos do que é diferente” e, neste contexto, o seu reconhecimento perpassa pela mudança de “consciência, de mentalidade e da cultura da sociedade” e, isso vai “resultar em mudança da própria configuração do Estado como configuração macro” (Baniwa, 2008, p. 73).

Tal como Walsh ao abordar a interculturalidade na perspectiva funcional em que apontava sua parcialidade com a manutenção de um “sistema-mundo capitalista e moderno, que uma vez e ainda é colonial” (2004), Baniwa no mesmo sentido expõe a perspectiva do tratamento direcionado à diversidade cultural, enquanto política oficial que contribui para consolidação do atual sistema hegemônico (responsável pela manutenção do discurso integracionista no contexto neoliberal).

O diálogo intercultural pressupõe um processo de ruptura e superação do sistema imposto pela colonialidade, de estruturas excludentes e discriminatórias, do eurocentrismo, do individualismo e,

neste sentido a escola tem se evidenciado importante aliada por constituir espaço (de produção e reprodução cultural), privilegiado no fomento ao desenvolvimento do potencial crítico, questionador nos alunos, bem como à superação das discriminações e desigualdades sociais. Baniwa também nos lembra que,

O problema da escola indígena intercultural é quando ela é idealizada numa perspectiva de missão idealista e salvacionista, ignorando a enorme diversidade de autonomias e alteridades dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos e das complexas e profundas tensões e conflitos sociais, econômicos, políticos, raciais e epistemológicos que existem e operam ao seu redor e que exercem pressões diretas sobre sua funcionalidade políticopedagógica sobre as quais possui pouco ou nenhuma governabilidade (2017, p. 14).

O Baniwa reforça assim, que a proposta de construção de uma escola indígena intercultural tem contribuído à superação do modelo de escolas tradicionais para índios, cuja visão é totalmente colonial, negadora de culturas, saberes e línguas indígenas, transformando-as em “escolas com forte protagonismo indígena e com currículos menos eurocêntricos” (p. 14). Nesta escola indígena intercultural devem ser valorizadas as práticas relacionadas a cultura do diálogo, da complementariedade e da dialética intercultural, que possibilitem que a escola indígena tenha condições de interagir num contexto de distintas culturas, saberes e cosmovisões presentes, sem no entanto, sofrer a “arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora”. Baniwa explica que há todo um esforço na construção desta escola indígena intercultural uma vez que,

ainda precisamos caminhar muito para chegarmos a ter escolas indígenas verdadeiramente indígenas. Para que as escolas indígenas sejam interculturais da perspectiva indígena, primeiro ela precisa ser indígena de direito e de fato. Ela ainda não é. Uma vez verdadeiramente indígena, então a escola indígena poderá começar a transformar essa escola em escola indígena intercultural em seus termos, segundo suas próprias referências pedagógicas, cosmológicas, ontológicas e epistemológicas (2017, p. 14).

Ao afirmar que “a escola diferenciada deve produzir a interculturalidade e o diálogo entre as culturas” (2008, p. 177), o professor Kaingáng Bruno Ferreira enfatiza a necessidade da escola indígena primeiramente assegurar suas especificidades em comparação às demais escolas do sistema de ensino, para somente então se colocar à disposição de um diálogo intercultural.

Pensar a escola enquanto espaço cultural de encontro entre os diferentes, no qual seja possível estabelecer o diálogo intercultural, pressupõe que na reflexão entre escola e diversidade cultural se faz necessário “reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceita-las e coloca-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo”, segundo a professora Nilma Lino Gomes (2003, p. 73), que também assegura que este reconhecimento não é fácil nem romântico, pois nem sempre o diferente nos encanta, ao contrário, muitas vezes nos assusta, desafia, nos faz olhar nossa própria história, rever nossas ações, opções políticas e individuais, nossos valores. Neste sentido, Gomes argumenta que

A reflexão sobre educação e diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro como diferente. Significa pensar a relação entre o eu e o outro. A escola é um dos espaços socioculturais em que as diferentes presenças se encontram. Mas será que estas diferenças tem sido respeitadas? Será que a garantia da educação escolar como um direito social possibilita a inclusão de todo tipo de diferença dentro deste espaço? (2003, p. 69).

O diálogo intercultural tendo como referência a escola, enquanto espaço sociocultural de encontro entre os diferentes, nos coloca diante de impasses e desafios, os quais necessitam ser pensados para além do prisma teórico ou legal mas, especialmente, em relação as formas como vem sendo efetivado no cotidiano escolar, evidenciando caminhos que tem sido trilhados em sua direção, pensando nestes diálogos e encontros entre “eu” e o “outro”, entre pessoas de diferentes culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo este caminho trilhado nos mostra que a educação intercultural não deve ser apenas pensada enquanto compromisso das minorias étnicas no país, relega às populações indígenas e suas respectivas escolas que assumem (sozinhas) a responsabilidade de se abrirem ao diálogo intercultural, ou seja, à cultura do outro e suas diferenças culturais. Esta postura reforçaria a política colonialista de imposição da cultura eurocêntrica, contra a qual há séculos nós povos originários vimos resistindo mas, devendo constituir-se um comprometimento da sociedade brasileira. O diálogo intercultural deve ser um compromisso de todos e não exclusividade dos povos indígenas.

No Brasil espaço de interações e diálogo intercultural tem sido mais evidenciado no atual contexto de implementação da Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, em

estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, no país, como também pela Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que estabelece que 50% das vagas nas universidades federais e institutos federais de educação sejam reservadas a alunos que estudaram somente em escolas públicas, no intuito de contribuir à democratização do acesso ao ensino superior e a redução da desigualdade social no país.

A Lei de Cotas representa significativo avanço do Estado em relação ao acesso de estudantes indígenas ao ensino público superior ao assegurar tratamento diferenciado na relação entre povos indígenas e universidades públicas brasileiras. No contexto de oferta da educação escolar indígena, o ensino superior se mantinha totalmente negligenciado pelo Estado brasileiro, fazendo com que estudantes indígenas dependessem exclusivamente de ações afirmativas que possibilitassem seu ingresso ao nível superior.

Recentemente concluído o doutorado em educação pela UFRGS, o professor Bruno Ferreira (Ferreira, 2019, p. 17), reforça que “a universidade é desafiadora para nós indígenas, constituindo um espaço ainda desconhecido, distante das nossas realidades, mas que tem suas importâncias, inclusive de servir como instrumento fortalecedor das nossas lutas”.

E ao concluirmos a presente reflexão em torno da educação intercultural no contexto da educação escolar indígena é possível afirmar que, embora desafios venham permeando seus desdobramentos, iniciativas tem despontado especialmente atreladas a experiências e narrativas de professores indígenas em suas comunidades, ao demonstrar possibilidades de uma educação intercultural na escola indígena, envolvendo esportes, educação física, jogos/brincadeiras, etnomatemáticas, práticas corporais e saúde, danças, cantos, entre outras iniciativas.

Cabe, no entanto, afirmar que há uma longa trajetória a ser percorrida até que a maioria dos nossos povos de fato venham a se apropriar da escola indígena (considerando as diversas realidades de implementação da educação escolar indígena no Brasil e, em especial os impasses/retrocessos impostos nestes período pandemia pela Covid 19) , a fim de descolonizá-la, ressignificando-a de acordo com os respectivos valores, cosmovisões e projetos de vida comunitários, para que possamos usufruir de uma educação escolar indígena efetivamente específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baniwa, G. L. (2008). Diversidade cultural, educação e a questão indígena. In: BARROS, J. M. (Org.). *Diversidade cultural: da proteção à promoção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 65-75.
- _____. (2017) Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. *Cadernos CIMEAC – 7* (1). Uberaba – MG, Brasil. 12-31.
- Candau, V. M. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, 10 (29), 151-169,
- Conselho Regional Indígena De Cauca (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC.
- Cusicanqui Rivera, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón,
- D'Angelis, W. (2017) *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú.
- Ferreira, B. (2008). Educação escolar ou educação indígena? In: TEDESCHI, L. A.; et al (Orgs.). *Abordagens Interculturais*. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, pp. 173-178.
- Gomes, N. L. (2003). Educação e Diversidade Étnico-cultural. In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. (Coordenação). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, pp. 67-76.
- Walsh, C. (2019). Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL*. 5 (1).
- _____. (2020). Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. *Boletín ICCI-ARY Rímay*, Quito, Año 6, Nº 60, março de 2004. Disponível em: <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html> Acesso em: 12 de outubro de 2020.
- _____. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge.; TAPIA, Luis.; WALSH, Catherine. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.