



A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

Paulo de Tássio Borges da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ

“A descolonização que se propõe mudar a ordem do mundo é... Um programa de desordem absoluta... Um processo histórico... feito por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade”

(FANON, 2001, p. 30-31)

Resumo

A proposta está situada no campo da Educação Escolar Indígena, tendo a interculturalidade como mote de discussão. As reflexões são oriundas de trabalhos desenvolvidos enquanto docente no curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim Guarani da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, na disciplina “conhecimento e interculturalidade”, em oficina ministrada na Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – LICEEI da Universidade do Estado da Bahia – UNEB sobre “o ensino nas aldeias” e em assessoria às jornadas pedagógicas junto à Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, pertencente ao Povo Pataxó do Território Kaí-Pequi. Como hipótese à pesquisa, se tem o esvaziamento da categoria interculturalidade nas políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Brasil. O texto tem como apoio teórico a teoria do discurso e os referenciais pós-coloniais, objetivando contribuir em reflexões ao campo da Educação Escolar Indígena no Brasil acerca da categoria interculturalidade. Como resultados evidencia-se que a categoria interculturalidade tem amalgamado para si uma série de significados, tornando-se necessária uma reformulação da mesma, na construção de cidadanias e no reconhecimento de espistemes diversas..

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Interculturalidade; Significante Vazio.

Considerações Iniciais

Falar de interculturalidade talvez tenha se tornado clichê no discurso pedagógico contemporâneo. Não falar de interculturalidade pode significar atitude não politicamente correta, quando se trata de políticas educacionais para gupos indígenas, quilombolas, ciganos e demais que se localizam dentro do guarda-chuva da categoria comunidades tradicionais. É nesta discussão que lanço a hipótese de esvaziamento da categoria interculturalidade nas políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Brasil. Tais questões são oriundas de reflexões desenvolvidas enquanto docente no curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim Guarani da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, na disciplina

“conhecimento e interculturalidade”, em oficina ministrada na Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – LICEEI da Universidade do Estado da Bahia – UNEB sobre “o ensino nas aldeias” e em assessoria às jornadas pedagógicas junto à Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, pertencente ao Povo Pataxó do Território Kaí-Pequi. A discussão tem como objetivo contribuir em reflexões ao campo da Educação Escolar Indígena no Brasil acerca da categoria interculturalidade.

Como referencial estarei dialogando a partir com a Teoria do Discurso e referenciais pós-coloniais. Entre eles Laclau (1996) na discussão de significante vazio, Rizvi (2015) com as reflexões sobre mobilidade, Wash (2008) no campo da Interculturalidade crítica decolonial, e outros (as) teóricos (as) latinos que compartilham o objeto de estudo da Educação Escolar Indígena.

A Interculturalidade na América Latina

Presenciamos na América Latina uma Educação Escolar Indígena que tem no México décadas de implementação, lidando este com os problemas desta institucionalização a partir do aparato estatal. O México foi o primeiro país da América Latina a oficializar a interculturalidade em seus programas educativos para indígenas, em parceria com a instituição missionária norte-americana Summer Institute of Linguistics – SIL. Contudo, foi somente a partir da década de 1990 que a perspectiva de trabalhos educativos interculturais com os indígenas mexicanos se desvincilhou do ideal de homogeneidade e civilização. As mudanças adviram pela reforma da Constituição em 1992, incluindo no Artigo 4º a definição do país como multicultural e plurilíngue, desencadeando em 1997 a substituição da política de Educação Bilíngue Bicultural para Educação Intercultural Bilíngue, criando-se em 2001 a Coordenação Geral de Educação Intercultural Bilíngue, ficando estabelecida a educação intercultural para toda população mexicana, e a educação específica para os indígenas em todos os níveis educativos (SCHMELKES, 2007).

No Chile, o Programa de Educação Intercultural Bilíngue foi criado em 1996 pelo Ministério da Educação, desenvolvendo paralelamente a política afirmativa de concessão de bolsas a estudantes da educação básica, média e superior, a fim de diminuir o abandono escolar e a repetência. O Chile reconhece oito etnias em seu território (*mapuche, aymara, rapa nui* ou *pasqüense, likan antay, quechua, colla, kawashkar* ou *alacalufe* e *yamana* ou *yagán*), havendo dificuldades na promoção da Educação Intercultural Bilingue no país. Entre

as dificuldades estão: a carência de uma política linguística, a não integralização das definições da Educação Intercultural Bilíngue nos planos e programas de estudos oficiais, dificuldade no estabelecimento de uma pedagogia intercultural bilíngue, entre outros (CASTRO, 2007).

O documento do Ministério da Educação do Peru legisla em 1989 a Política de Educação Bilíngue Intercultural do país, tendo um forte direcionamento para a questão linguística. Em 1991 é promulgada a Política Nacional de Educação Intercultural e Educação Bilíngue Intercultural, definindo a educação de todos os peruanos como intercultural, sejam eles indígenas ou não (CASTILLO & MALLETT, 1997). Fidel Tubino (2005) tece críticas referentes à institucionalização da interculturalidade no Peru; para o autor, há uma interculturalidade normativa (formulada por filósofos e educadores), “[...] que se expressa como discurso que pretende reger um dever ser, neste caso, educativo oficial – dois modos de interculturalismo: o funcional e o crítico” (CZARNY, 2012, p. 30). O interculturalismo oficial é o preenchimento discursivo dado pelo estado em suas legislações, não havendo uma discussão das redes de poderes e das desigualdades entre os povos, estando longe da interculturalidade demandada pelos movimentos sociais a partir da década de 1970. Nesta discussão, o interculturalismo oficial, “ao mesmo tempo, não leva em conta a injustiça distributiva, que é a outra cara da injustiça cultural [substituindo], assim, o discurso da pobreza por aquele sobre cultura” (CZARNY, 2012, p. 30). O interculturalismo crítico, ao contrário, se debruçaria às causas da injustiça cultural, criando dispositivos descolonizantes para detê-los e superá-los, aproximando-se às demandas dos movimentos étnicos.

No Equador, a política educativa intercultural foi uma das primeiras a se consolidar após o México, tendo a Educação Intercultural Bilíngue um sistema paralelo ao ensino regular. Neste país, Walsh (2008) vem sinalizando a necessidade de compreender a interculturalidade nas diferentes vozes que a tem preenchido. Para tanto, a mesma propõe a construção de uma interculturalidade crítica decolonial, na superação do interculturalismo oficial.

Na Argentina, a Educação Intercultural Bilíngue está em fase de implantação, havendo críticas da escola indígena como um microcosmo colonial diante da falta de autonomia que os indígenas tem para com suas escolas. Em países como Colômbia, Guatemala, Costa Rica e Panamá, a Educação Intercultural Bilíngue é gestada por programas nacionais e regionais; são países onde a política ainda não está bem consolidada, tendo dificuldades com comunidades distantes, chegando a não atender todos os indígenas. Em países como Argentina, Paraguai, Costa Rica e Panamá, só há projetos voltados para algumas comunidades em particular.

Bolívia e Nicarágua se dispõem a atender todos que falam o idioma nativo, não conseguindo a Bolívia, por falta de apoio (LÓPEZ & SICHRA, 2007).

Fazendo uma balanço acerca da Política Educativa Intercultural na América Latina, López e Sichra (2007) acenam a necessidade de se retomar o sentido político que nasceu a Educação Intercultural Bilíngue, em resposta às tentativas de homogeneização das “políticas liberais de reconhecimento da multiculturalidade naquilo que nos caracteriza como latino-americanos” (LÓPEZ & SICHRA, 2007, p. 116). Contudo, acredito que o caminho não seja este de retorno a um possível fundacionismo do significante. Talvez seja mais profícuo entender as redes discursivas que tem normatizado o significante intercultural, e as possíveis rasuras que tem oxigenado o mesmo.

A Interculturalidade no Brasil: o que tem sido feito?

Diante do breve balanço apresentado acima em outros países da América Latina, o Brasil se encontra em processo de institucionalização, sendo considerado até então um projeto promissor de diálogo com os povos indígenas. Os projetos de Educação Intercultural Bilíngue para os indígenas brasileiros datam do início do século XIX, em parceria do Serviço de Proteção ao Índio – SPI e o Summer Institute of Linguistics – SIL, estendendo a parceria com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, após a extinção do SPI. No entanto, é somente com a Constituição Federal de 1988 que os projetos educacionais de interculturalidade abandonam a perspectiva integracionista e civilizante para com os Povos Indígenas, adotando um olhar voltado ao enriquecimento linguístico e ao fortalecimento cultural.

O Brasil tem uma vasta legislação que garante aos povos indígenas o acesso à Educação Escolar Indígena Específica, Diferenciada, Intercultural, Bilíngue e Multilíngue, sendo a mais importante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9.394/1996, que regulamenta a oferta da educação escolar indígena. Após a LDB nº. 9.394/1996, muitas foram as Resoluções e os Pareceres que tem procurado dialogar com a Educação Escolar Indígena brasileira, isto se for possível falar em uma única Educação Escolar Indígena no Brasil, tendo em vista a quantidade de etnias e línguas faladas. Não obstante, vemos projetos ditos interculturais caminhando com horizontes poucos palatáveis ao que se espera construir de uma Educação Escolar Indígena de qualidade, que colabore com os projetos societários de cada povo.

A Educação Escolar Indígena brasileira tem sido gestada numa ideia de territórios étnico-educacionais, a partir do Decreto nº. 6.861/2009, mas não consegue avançar na

demarcação dos territórios indígenas onde as práticas educativas e escolares acontecem. A proposta desencadeou uma série de críticas dos povos indígenas, que alegaram não ter sido consultados na construção desta proposta, estando às vezes organizados em territórios que conflitam historicamente entre etnias ou não há identificação. Em 17 fevereiro de 2016, a Comissão de Direitos Humanos – CDH e Legislação Participativa aprovou o projeto PLS nº. 737/2015, que institui os Territórios étnico-educacionais como forma facultativa de organização da Educação Escolar Indígena.

Cabe-me aqui questionar essa noção de território que se acopla à política da Educação Escolar Indígena sem maiores reflexões às demandas de demarcação territorial que acontece em todas as regiões deste país. Parece-me mais interessante pensar a educação com uma certa mobilidade, como propõe Fazal Rizvi (2005), tendo em vista que tal ideia de território pode enclausurar experiências e partilhas. Nesta perspectiva, falar de mobilidade é falar de movimento e fluxos que devem ser tratados como centrais na compreensão dos processos que reconstituem as comunidades indígenas e suas escolas. Isto requer pensar a Educação Escolar Indígena que é profundamente afetada pelas dinâmicas de deslocamentos de suas comunidades, sejam eles por conflitos territoriais, intercâmbios ou redes interculturais complexas. Para tanto, seria necessário um currículo posto como fronteira (LOPES & MACEDO, 2011), com entre-lugares e porvires, currículos móveis que rejeitem essa suposição sedentarista tradicional, inclinada em tratar como normal a estabilidade, o significado no lugar, e como anormais as mobilidades e as distâncias, gerando, assim, um territorialismo metodológico, que tem nos servido muito para enclausurar etnopráticas, etnoaprendizagens, quando senão negar aos indígenas que porventura estão em contextos urbanos, o acesso à saúde diferenciada, à educação diferenciada, e até mesmo ao seu reconhecimento étnico. Vale ressaltar que não me oponho aqui à ideia de demarcação dos territórios indígenas, tão necessária para o bem viver. É uma tentativa de compreensão de como alguns significantes tem incidido em nossas vidas, e quais discursos estão sendo negociados.

A interculturalidade teve e tem tido seu lugar nas pautas políticas com o discurso de que seria um dispositivo de diálogo no empoderamento das minorias, onde estas no domínio de seus códigos específicos e dos códigos ocidentais poderiam pleitear seus espaços na sociedade e economia. Mas que empoderamento e que diálogo é este sem autonomia? Que diálogo é este que tem como premissa que o outro se curve aos conhecimentos que eu julgo importante? Que diálogo é este onde eu dou as cartas do funcionamento? Como eu proponho

um currículo diferenciado e específico e em seguida eu aplico um exame em molde nacional para medir a qualidade desta escola?

Enquanto sua proposta tem servido para pensar a descolonização epistêmica, seu discurso também tem sido utilizado pelo Estado e agências internacionais como dispositivo disciplinar e colonizador das diferenças, não acarretando grandes mudanças nas relações de poder e nas desigualdades. Há um *feitich* para com as escolas indígenas, num cultivo intenso do exótico nos currículos escolares, esvaziando-se muitas vezes os sentidos culturais de cada povo numa escolarização de má qualidade.

Penso que a interculturalidade em nossos contextos tem servido para tudo, sendo um chavão utilizado para tratar das questões indígenas e de outras minorias. É neste diálogo com Laclau (1996) que convido a pensá-la enquanto um significante vazio. Significante vazio é para o autor um significante sem sentido, contudo, mesmo este significante não tendo nenhum significado/sentido, não o impede de ser uma parte constituinte na significação. Ele ocupa lugares na significação por ter foro privilegiado no interior de um discurso. O significante vazio não possui qualquer sentido específico, é uma posição ocupada por algum elemento particular, neste caso a interculturalidade, e por ocupar essa posição exerce um papel representacional de toda cadeia discursiva e articulatória.

Tomando de empréstimo a ideia de Laclau (1996), o significante vazio é um nome, um ponto nodal que retém a si o deslizamento constante do significado. O significante vazio serve a uma lógica de hegemonia, cumprindo demandas com preenchimentos vazios. Neste caso, a interculturalidade como um significante vazio não vem sendo fixada discursivamente, tendo sido empregada em tantos discursos e textos políticos, que preencher a interculturalidade com diferentes demandas de políticas para indígenas tem sido a maneira de manter a hegemonia ou tornar um interculturalismo oficial, como apontou Tubino (2005).

Recentemente, 16 de fevereiro de 2016, uma equipe do MEC/SECADI se reuniu para discutir a Base Nacional Curricular Comum – BNCC para as escolas indígenas, sendo que um pouco antes, a presidência veta o PL nº 5944/2013, que pretendia ampliar o uso de línguas indígenas e processos diferenciados de avaliação escolar para além do Ensino Fundamental. Diante dos empreendimentos recentes à Educação Escolar Indígena, coloco-me a perguntar: Que comunidades indígenas foram consultadas e serão consultadas sobre a BNCC? Que conhecimentos foram legítimos a estarem ali? Quais os perigos de uma Base Nacional Curricular Comum para as escolas indígenas? A Avaliação Nacional será contextualizada? A Provinha Brasil será contextualizada? A Provinha ANA será contextualizada? O ENEM será

contextualizado? O livros didáticos que chegam para muitas escolas indígenas serão contextualizados?

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº. 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº. 5954, de 2013** (do Senado Federal) PL 5954/2013. Dispõe sobre a avaliação na Educação Indígena. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=585014>. Acesso em: 15/02/2016.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº. 737, de 2015** (do Senado Federal) PLS 737/2015. Dispõe os Territórios étnico- educacionais como forma facultativa de organização da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/124008>. Acesso em: 15/02/2016.

CASTILLO, Madeleine Zúñiga; MALLET, Juan Ansión. **Interculturalidad y Educación em el Peru**. Lima: Foro Educativo, 1997.

CASTRO, Guillermo Williamson. Reflexão Político-Pedagógica sobre a Diversidade e a Educação Intercultural Bilíngue. In.: HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue**. 2 ed.. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007, (Tradução: Maria Antonieta Pereira, Et all).

CZARNY, Gabriela. Ressituando Debates Interculturais nas Américas. In.: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos Indígenas e Escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

FANON, Frantz. **Los Condenados de la Tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

LACLAU, Ernesto. **Emancipación y Diferencia**. Buenos Aires: Ariel, 1996.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÓPEZ, Luiz Enrique; SICHRA, Inge. Educação em Áreas Indígenas na América Latina: balanço e perspectivas. In.: HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue**. 2 ed.. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007, (Tradução: Maria Antonieta Pereira, Et all).

RIZVI, Fazal. Paradigma da Mobilidade e Pesquisas em Educação. In.: GULSON, Kalervo N.; CLARKE, Matthew; PETERSEN, Eva Bendix (Eds.). **Education Policy and Contemporary Theory: implications for research**. London: Routledge, 2015.

SCHMELKES, Sylvia. A Política da Educação Bilíngue Intercultural no México. In.: HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue**. 2 ed.. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007, (Tradução: Maria Antonieta Pereira, Et all).

TUBINO, Fidel. El Interculturalismo Latinoamericano y los Estados Nacionales. In.: RODRÍGUEZ, M. (Comp.). **Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad**. México: SEP/CGEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano Contra Corriente, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica. Pedagogia de-colonial. In.: VILLA, W.; GRUESO, A. (Comps.). **Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2008.