

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT11.013)

A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL E AS QUESTÕES DE CULTURA E LINGUAGEM

Ana Patrícia da Silva

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA) - PE, patricia-silva520@gmail.com;

Sandro Guimarães de Salles

Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA) e orientador do estudo - PE, sandro.gsalles@ufpe.br;

RESUMO

Este estudo busca analisar a constituição da Educação Indígena a partir das demandas apresentadas pelos movimentos indigenistas e como constructo formulado e expresso, nos documentos normativos da educação brasileira. Para tanto, dividiremos nossas considerações em três momentos: um voltado para a descrição das propostas de EEI ofertadas e geridas por órgãos indigenistas de Estado – Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Conselhos Nacionais/Estaduais e o órgão educacional não indigenista – Ministério da Educação (MEC); o segundo voltado à uma reflexão acerca dos conceitos de cultura, multiculturalidade e interculturalidade; e o terceiro dedicado a apontamentos para uma relação linguagem e multilinguismo. O trabalho consiste em uma pesquisa documental, compreendida no recorte temporal de 1970 a 2017, período de atos e acontecimentos expressivos no âmbito social e normativo do Brasil, no

tocante à Educação Escolar Indígena, destacando os principais avanços dentro do referido recorte temporal.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Interculturalidade, Linguagem, Multilinguismo, Política educacional.

INTRODUÇÃO

As primeiras atividades escolares para os povos indígenas foram impostas desde os primórdios da colonização, com o intuito de catequizá-los e civilizá-los, tendo por base uma visão pouco elaborada acerca de suas línguas, culturas e organização social. Ao longo do período colonial, a educação para os povos indígenas esteve vinculada à catequese e sob a direção dos missionários católicos, ficando ao encargo deles a conversão dos nativos e preparação destes para servirem como mão de obra. Assim como a escolarização, a legislação e as políticas públicas do período colonial também se embasaram em visões pouco elaboradas acerca dos povos originários.

O termo “educação escolar indígena” é atualmente utilizado para distinguir o ensino escolar em contraponto à educação desenvolvida no processo de socialização tradicional e específica de cada povo indígena. A educação escolar Indígena, como direito, caracterizado pela afirmação das identidades étnicas e associação imprescindível entre escola, sociedade, língua e identidade (em diálogo com os projetos de sociedade pertencente a cada povo indígena), é resultado, sobretudo, do movimento indígena, que a partir dos anos 1970 começou a atuar de forma mais organizada.

Dessa forma, para entendermos e para melhor situarmos o que é a educação escolar indígena, faz-se necessário diferenciá-la de educação indígena que, por sua vez, envolve as culturas e os saberes de cada povo, que são passados dos mais velhos para os mais novos no cotidiano, de acordo com a realidade e a vivência de cada comunidade. Já a educação escolar indígena está relacionada ao movimento de proposição/criação/implantação de escolas voltadas especificamente para esses povos, com o objetivo de assegurar o acesso aos conhecimentos não indígenas.

Atualmente existem cerca de 305 etnias indígenas no Brasil e 274 línguas indígenas (com exceção das línguas originárias de outros países), segundo dados do censo demográfico de 2010. Por isso, para garantir um trabalho de educação escolar de qualidade, é preciso levar em consideração o contexto em que os estudantes estão inseridos, seus modos de vida, os instrumentos aos quais eles têm acesso e, principalmente, a sociodiversidade desses povos,

fazendo com que, conseqüentemente, os processos de educação escolar também sejam diversos e diferenciados.

A educação escolar indígena precisa falar da realidade que o estudante vive, na qual ele/a está imerso/a, para que possa se identificar dentro dos temas e objetos de estudo, gerando o sentimento de pertencimento. Para isso, é necessário que as escolas indígenas tenham processos diferenciados, recebam materiais didáticos específicos e tenham, na maioria das vezes, professores pertencentes às etnias e residentes nas próprias comunidades.

Em várias comunidades indígenas espalhadas pelo Brasil, as escolas começaram por demanda dos próprios indígenas ou dos trabalhos missionários realizados nas áreas. Apesar dos prejuízos infligidos historicamente pela escola nessas sociedades, os povos indígenas aprenderam a com ela conviver e, hoje, a demandam e a recriam. As mobilizações indígenas mais expressivas datam dos anos 1970, quando, em 1973, foi promulgada a Lei 6001, que ficou conhecida como Estatuto do Índio, que dispunha, em linhas gerais, sobre a relação do Estado e da sociedade brasileira para com os índios. Tendo sua formulação pautada no Antigo Código Civil Brasileiro, o documento retratava a cultura indígena como 'transitória' e o índio como ser 'relativamente incapaz'. Seguindo essa visão, os povos indígenas eram considerados tutela do Estado, por meio de um órgão indigenista estatal, até que sua integração com a sociedade brasileira fosse realizada.

Contudo vale ressaltar que os povos indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe/multilíngüe e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Através de um regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos estados e municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas. O monitoramento, por sua vez, é feito pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que deve conferir como ocorre a implantação/execução nas comunidades. No entanto, o mesmo órgão também assinala que a educação escolar indígena depende

completamente de outras políticas voltadas a esses povos, como gestão territorial, saúde, infraestrutura, dentre outros.

A aproximação com o tema em pauta justifica-se pela necessidade de analisar a constituição da educação indígena a partir das demandas apresentadas dos movimentos indigenistas e como constructo formulado e expresso nos documentos normativos da educação brasileira. Para tanto, dividiremos nossas considerações em três momentos: um voltado para a descrição das propostas de EEI ofertadas e geridas por órgãos indigenistas de Estado – Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Conselhos Nacionais/Estaduais e o órgão educacional não indigenista – Ministério da Educação (MEC); o segundo voltado a uma reflexão acerca dos conceitos de cultura, multiculturalidade e interculturalidade; e o terceiro, dedicado a apontamentos para uma relação linguagem e multilinguismo.

A motivação para o estudo do tema surgiu a partir das discussões vivenciadas no curso de Pedagogia, em especial na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso 2, bem como pela aproximação com os estudos culturais, a partir das leituras e orientações que precederam a realização do mesmo. Para tanto, elegemos para condução deste trabalho a seguinte questão norteadora: quais os conceitos de cultura e linguagem embasam a construção da Educação Escolar Indígena enquanto política educacional? Com o intuito de oferecer considerações e apontar possíveis resoluções acerca da questão central, este estudo propõe-se a analisar a constituição da Educação Escolar Indígena enquanto política pública, compreender os conceitos de cultura, multiculturalidade e interculturalidade que a permeiam, bem como identificar a relação entre o conceito de linguagem e o multilinguismo na EEI.

METODOLOGIA

Com a finalidade de analisarmos a constituição da Educação Escolar Indígena enquanto política e, assim, compreendermos os conceitos de cultura, multiculturalidade e interculturalidade que a permeiam, bem como identificar a relação entre o conceito de linguagem e o multilinguismo na EEI, lançamos mão da pesquisa documental. Esta se constitui em uma técnica importante

na pesquisa qualitativa, quer seja complementando informações obtidas por outras técnicas, quer seja apontado aspectos novos relacionados a um tema ou problema, considerando que o trabalho de análise já se inicia a partir da coleta dos materiais e das fontes primárias.

Ao firmarmos posição na pesquisa documental, faz-se necessário esclarecer que esta difere de pesquisa bibliográfica. Enquanto a primeira utiliza fontes primárias, ou seja, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente, a segunda utiliza fontes constituídas por material já elaborado, composto basicamente por livros e artigos científicos. Conforme Gil:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, etc (GIL, 2002, p 46).

Nessa perspectiva, sabemos que esta distinção nem sempre é clara e/ou identificável, sendo que, à primeira vista, ambas partem de documentos impressos ou alocados em ambientes virtuais (sites, blogs etc.), por isso, pode ocorrer que a pesquisa bibliográfica seja tratada como um tipo de pesquisa documental, por utilizar, exclusivamente, documentos para fins de leitura ou para o estabelecimento de percurso histórico social referente a determinado fato/acontecimento. Por isso, enquanto estudantes em exercício de pesquisa, apontamos que as vantagens da pesquisa documental se assentam em seu baixo custo financeiro, uma vez que o acervo documental se mantém estável ao longo do tempo, demandando mais da disponibilidade de tempo do pesquisador, além de não exigir o contato com os sujeitos da pesquisa, por este ser difícil ou

impossível, ou ainda por achar que as informações podem ser comprometidas pelas circunstâncias nas quais podem ocorrer o contato. Porém, é preciso enfatizar que

[...] a pesquisa documental também apresenta limitações. As críticas mais frequentes a esse tipo de pesquisa referem-se à não-representatividade e à subjetividade dos documentos. São críticas sérias; todavia, o pesquisador experiente tem condições para, ao menos em parte, contornar essas dificuldades. Para garantir a representatividade, alguns pesquisadores consideram um grande número de documentos e selecionam certo número pelo critério de aleatoriedade. O problema da objetividade é mais crítico; contudo, esse aspecto é mais ou menos presente em toda investigação social. Por isso é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva. Ainda em relação a esse problema, convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios. (GIL, 2002, p.47)

Não obstante, concordamos que a pesquisa documental assemelha-se à análise de conteúdo, visto que envolve o estudo de informações existentes registradas em mídias, textos e itens físicos, sendo que a coleta de dados de pessoas não é necessária para conduzir o estudo. Contudo, buscando uma maior apreensão do objeto de estudo, bem como, desenvolver a contento os objetivos definidos para o mesmo, elege-se a análise de discurso como meio para interpretação dos dados. Essa escolha parte do entendimento que a análise do discurso é um campo da linguística e da comunicação especializado em analisar o uso das línguas naturais, em particular a forma como ocorrem às construções ideológicas em um texto, uma vez que

[...] o discurso – a psicanálise mostrou-o –, não é simplesmente o que manifesta (ou esconde) o desejo; é também aquilo que é objecto do desejo; e porque – e isso a história desde sempre o ensinou – o discurso

não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorearnos (FOULCAULT, 2002, p.2)

Dessa forma, ao pensar a análise do discurso na linha foucaultiana, é preciso tratar e conceber o discurso sempre sob uma prática discursiva, sempre em sua realidade, no fato dos enunciados ditos/expressos/publicados (textualizados), não na possibilidade abstrata de um enunciado a se realizar. Para tanto, ao situar este estudo no acompanhamento do percurso constitutivo da EEI assentado no disposto sobre cultura e linguagem, pressupõe-se assumir que:

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo (FOUCAULT, 2002, p.12)

Foram selecionados, para tanto, os fatos oriundos do recorte temporal compreendido entre 1970 a 2017, acessados através dos sites e portais do MEC, da FUNAI ou por meio das orientações para elaboração do presente trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PRESSUPOSTOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Como mencionado na introdução deste trabalho, denomina-se educação indígena a educação realizada pelas próprias comunidades indígenas segundo seus usos, costumes e tradições. A Educação Escolar Indígena, por sua vez, é uma modalidade de educação básica ofertada pelas secretarias de educação do país, na qual são transmitidos saberes indígenas e não indígenas por

meio da escola. A distinção de nomenclatura perpassa o mero uso de denominações diferentes, uma vez que refere-se fundamentalmente à forma com que a educação é gerenciada. Nesse sentido, a educação indígena se alinha à concepção filosófica da natureza enquanto corpo vivo, dando tom das regras sociais, políticas e religiosas dos povos originários. Sendo que:

Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se "concretiza" pelos sonhos e pela busca da harmonia cotidiana. Isso é claro, pode parecer contraditório à primeira vista, mas segue uma lógica bastante compreensível para nossos povos, pois não é uma negação dos diferentes modos de coexistência como se tudo fosse uma coisa única, mas um modo da mente operacionalizar o que temos de pensar e viver (MUNDURUKU, 2009, p. 3).

Percebe-se que esta é uma educação marcada pelos rituais de passagem, orientando as etapas da vida do sujeito, em que o princípio da filiação indígena à terra justifica a incansável luta desses povos para viver em coexistência com a floresta, defendê-la e evitar sua ruína total pela sociedade dominante.

A adoção do termo indígena, que significa 'natural do lugar que se habita', tem sido indicado como definição e a referência mais adequada para se referir aos povos originários. O uso recorrente do termo *índio* está pautado no processo do não reconhecimento dos povos que existiam no território, antes mesmo que este fosse designado *Brasil*.

Ao firmar pé no termo *índio* em detrimento de *índio* significa evidenciar discursos de uma população que não aceita mais o lugar folclórico. Para essa população, a adoção de termos como 'índio' e 'tribo' remontam a uma postura colonial, uma vez que estas foram categorias criadas pelos colonizadores como forma de reduzir e/ou anular a pluralidade de etnias indígenas que existiam na época.

A educação escolar indígena, específica e diferenciada, como assegurada pelo artigo 210 da Constituição Federal, é uma política recente e também fruto de lutas históricas dos povos indígenas

para garantir a diferença cultural que o Estado, desde o século XVI, empenhou-se em exterminar e/ou anular. Assim, a educação escolar como projeto de poder do Estado dos povos indígenas significou a premissa da integração e, por isso, faz-se importante diferenciá-las, desde o gerenciamento das escolas até os conteúdos curriculares contemplados no ensino. Por isso, chamar o sistema de ensino de educação escolar indígena apenas por estar dentro do território, não está correto, pois para ser efetivamente indígena precisa atender às demandas dos povos na sua estrutura e nos seus conteúdos. Como adverte Gersen Baniwá,

[...] precisamos caminhar muito para chegarmos a ter escolas indígenas verdadeiramente indígenas. Para que as escolas indígenas sejam interculturais na 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 (LUCIANO, s/d).

CULTURA, MULTICULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE

O conceito ou a visão que se constrói sobre a cultura é fundamental para explicitar o lugar de fala onde são produzidos os discursos e imaginários acerca dos povos indígenas, suas tradições, modos organizacionais e processos educativos. Falar de uma educação escolar indígena requer uma aproximação e olhar apurado aos intercâmbios culturais e aos questionamentos, discursos, processos indenitários e fazeres que deles decorrem.

Stuart Hall discute a questão da identidade cultural na chamada modernidade tardia, buscando responder algumas perguntas como: se há ou não há uma “crise” de identidade, em que ela consiste e quais suas consequências. O autor traz a mudança do conceito de sujeito e identidade no século XX, possuindo a mesma perspectiva que Bauman (2001) __quando este afirma que as identidades tornaram-se flexíveis, voláteis, fluídas em contraste, como os modelos societários estáveis e fixos de outrora__, mas interessado, em

especial, na identidade cultural, que, segundo o mesmo, constitui-se como aspectos das identidades que surgem de um “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. Nesse sentido, o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, torna-se cada vez mais provisório, variável e problemático. Dessa forma, é preciso ter ciência de que as mudanças ou transformações culturais culminam com a produção de um sujeito pós-moderno, que, por essa dinâmica (pós-moderna), não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. Desse modo,

[...] A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...] É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 1992, p. 12).

Percebe-se, então, que a construção da identidade é relacional e pode estar relacionada, também, às condições sociais e materiais dos indivíduos. Para Katheryn Woodward (2000), a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares, sejam eles históricos, políticos e/ou ideológicos. Sobre identidade e diferença, a autora aponta que:

Elas não só são definidas como também impostas, elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. A identidade e diferença estão, pois, em estreita conexão com a relação de poder: o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (WOODWARD, 2000, p. 81).

Nesse sentido, a identidade e diferença estão em estreita conexão com a relação de poder, sendo este o poder de definir a identidade e de marcar a diferença. Elas são, pois, resultado de um

processo de produção simbólica e cultural. Tomaz Tadeu da Silva, em seu artigo *A produção social da identidade e da diferença*, aponta que ambas são interdependentes e resultado de atos de criação linguística, por isso não são “seres naturais”, são atos de linguagem (fala, escrita etc.). Esse processo,

[...] por meio do qual elas são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e lingüística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (SILVA, 2000, p. 3)

Ante o exposto, propõe-se nesse estudo, um olhar para esses conceitos usando as lentes da interculturalidade, pois se pressupõe como inevitável a interação entre culturas, reconhecendo a diversidade cultural, sem com isso, anular suas especificidades. Posto que, numa perspectiva intercultural, é enfatizado/proposto um projeto político que permita estabelecer um diálogo entre as diferentes culturas, sem que necessariamente exista um grupo dominante. Assim, ela distingue-se do multiculturalismo e do pluralismo pela sua intenção direta de fomentar o diálogo e a relação entre culturas, sabendo que este não se dá na neutralidade, na acomodação, sendo, ao contrário, fruto de tensões políticas, ideológicas e, porque não dizer, comunicacionais.

LINGUAGEM E MULTILINGUISMO NA EEI

Sabendo que a Constituição de 1988 regulamenta uma educação escolar indígena diferenciada, bilingue/multilíngue e comunitária, faz-se imperativo que se lance um olhar para a cultura e para as relações interculturais como dimensões que integram o processo de aprendizagem. Nesse processo, as línguas atuam como mediadoras interculturais, uma vez que, nesse contexto, a língua (como os demais aspectos da linguagem: música, dança, pintura) é a própria cultura. Tal fato evidencia-se em relação aos povos

indígenas no Brasil, que vivem situações sociolinguísticas extremamente diversas.

De acordo com dados do Censo 2010, 896.917 pessoas se declaram como indígenas, sendo que desse total, 57,7% vivem em terras indígenas oficialmente reconhecidas. Ainda de acordo com os dados do Censo 2010, contabilizou-se 305 etnias indígenas, dentre as quais os principais troncos étnicos e suas ramificações são:

- *Macro-Jê* – Boróro / Guató / Jê / Karajá // Krenák / Maxakali / Ofaié / Rikbatsa / Yatê
- *Tupi* – Aikém / Aweti / Jurúna / Mawé / Mondé / Mundurukú / Puroborá / Ramaráma/ Tuparí/Tupi-Guarani.

Já em relação à língua falada, o Censo 2010 identificou 274 línguas indígenas no Brasil, sendo que 57,1% dos indígenas não falam a língua portuguesa e 76,9% falam e a utilizam de alguma maneira em seus processos de comunicação. A pesquisa mostra também que entre os povos que vivem em terras indígenas, oficialmente reconhecidas, 57,3% falam alguma língua indígena e 28,8% não falam a língua portuguesa. Do total de povos recenseados, 76,6% são alfabetizados, inclusive os que vivem em terras indígenas, em sua maioria (67,7%).

Alguns povos indígenas falam mais de uma língua, outros tantos são monolíngues, quer seja na língua materna indígena, quer seja no português, como ocorre com vários povos que habitam o litoral, para os quais, hoje, o português é a única língua de expressão. Dessa forma, a baixa densidade populacional de vários povos e o fato de se constituírem em povos minoritários dentro do Estado Nacional, faz com que muitas línguas indígenas, hoje, corram risco de desaparecer. Por isso, a escola, que no passado foi um dos principais mecanismos de negação/anulação da diversidade linguística e de imposição do português como a língua nacional, pode atualmente trabalhar na perspectiva do multilinguismo, assumindo um importante papel na manutenção e na valorização das línguas indígenas.

A escola indígena, numa perspectiva do ensino multilíngue, precisa ter a clara compreensão que a interculturalidade é um processo que não está pronto. Este seria algo ainda a ser criando e/ou construído e cultivado, entendendo que a sociedade contemporânea é

culturalmente múltipla, complexa e dinâmica no sentido de estar em constante processo de interação no nível macro ou micro das vivências e relações de cada um/a. Assim, para desenvolver um espaço intercultural nas escolas é necessário compreender que para

[...] a construção de um espaço intercultural dentro das escolas indígenas é necessária a construção de uma abordagem de ensino intercultural que, entre outras coisas, forneça a professores e alunos o ambiente necessário para que as experiências de ensinar e aprender sejam também experiências de exploração, de análise, de observação crítica de pessoas, situações e ações. A sala de aula deve ser, nesse sentido, um ambiente propício para a constante observação e análise, transformando cada professor e cada aluno em etnógrafos da sua própria experiência (MENDES, 2019, p. 47).

Oficialmente, o Brasil é um país monolíngue, visto que a língua portuguesa é a única reconhecida no Artigo XIII da Constituição. Há também a LIBRAS, porém a esta, cabe o reconhecimento enquanto “meio de expressão e comunicação da comunidade surda”, como lemos na Lei nº 10.436/2002. Isso significa dizer que o país possui apenas uma língua oficial (o português), que deve ser ensinada nas escolas, nas instituições sociais e legitimadoras, como a mídia (BASSANI, 2015). Isso se dá uma vez que os grupos politicamente mais poderosos, de qualquer sociedade, conseguem impor suas línguas aos grupos menos poderosos, não significando que os grupos menos poderosos sejam menores quer no seu tamanho populacional, quer no número de falantes que a comunidade possui, sendo que esta pode ser *autóctone*¹ ou *alóctone*². O termo minoria

1 A palavra autóctone se origina no grego autókththon - significa “originário do próprio solo”. Pelo latim, temos a forma autochtone - “nascido no país em que habita, indígena” (Houaiss, 2001). Essa palavra é comumente empregada como adjetivo para indicar ou distinguir as línguas nativas ou naturais de uma certa terra, região ou país. Nos estudos linguísticos, o termo “língua autóctone” é comumente empregado para designar as línguas indígenas.

2 A palavra alóctone designa “o que não é originário do país que habita” (Houaiss, 2001). No campo da linguística, o termo se aplica às línguas não originárias de uma dada terra, região ou país, mas resultantes de processos sócio-históricos de imigração e contatos linguísticos.

refere-se, sobretudo, ao papel político que cada povo e/ ou comunidade exerce na sociedade em que se insere.

No entanto, a definição de país ou Estado-nação multilíngue é algo arbitrário, quando se aborda apenas o aspecto da língua. Pensando no caso do Brasil, por exemplo, não é possível pensar em uma comunidade linguística homogênea, ou seja, nem todas as partes do nosso país têm a mesma natureza: há no território geográfico de nosso país diversas comunidades linguísticas, com culturas, crenças e costumes variados. Assim, quando pensamos em um país multilíngue, isso é fruto de uma abstração teórica (*ibid.*, 2015).

Muitas escolas bilíngues/multilíngues de educação indígena propõem que estes povos possam ter sua escolarização em sua/s língua/s materna/s, e que o português seja aprendido com vistas a desenvolver um bilinguismo aditivo, ou seja, para adquirir uma segunda língua mantendo a primeira. Dessa forma, o bilinguismo na educação escolar indígena recusa a ideia que a língua indígena é usada apenas como uma transição para a alfabetização no português, ou seja, como língua de transição. É preciso pensar

[...] na educação bilíngue como a introdução do português durante a educação escolar para indivíduos que têm a língua indígena como língua materna, viva e utilizada em ambiente familiar e em todas as outras instâncias da vida social. A necessidade dessa introdução da língua portuguesa como segunda língua para tais comunidades vem acompanhada da necessidade de decifrar o mundo não-indígena, ou seja, o contexto maior, do país, em que essas sociedades indígenas estão inseridas (BASSANI, 2015, p. 32).

Nesse sentido, tem-se a/s língua/s indígena/s como língua primeira, ou seja, como a língua de instrução oral do currículo. Chama-se de “língua de instrução” a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações, podendo, ainda, tornar-se a língua de instrução escrita predominante naquelas situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares de fora. Nesses casos, ela será objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, o que

contribuirá para que os estudantes conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma. Quando a língua indígena for escrita, ela aparecerá em cartilhas, gramáticas, dicionários, antologias de textos etc. (RCNEI, 1998, p. 119-120).

No entanto, o extermínio das línguas e culturas de muitos povos com o processo de colonização, desde o início do contato até meados do século XX, predominou uma política e uma ideologia do monolingüismo (embora a elaboração e realização do ensino se desse pautado no uso de duas línguas) como objetivo e como ideal, o que contribuiu para o desaparecimento das línguas indígenas e a destruição de suas culturas. Tal política se expressou inclusive nas fases em que se utilizava a língua geral (variante do Tupi antigo, empregada pelos jesuítas na catequização) ou programas bilíngües de transição ao português. Tudo isso reflete, hoje, um outro cenário, no qual a educação bilíngüe/multilíngüe atua como sistema de introdução da língua indígena para povos que a perderam no processo de integração, e tem hoje o português como primeira língua, conforme apontado por Bassani (2015). Assim, o ensino bilíngüe/multilíngüe pode estar a serviço da recuperação das línguas e culturas desses povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitarmos a construção/constituição da Educação Escolar Indígena, percebe-se que esta desponta antes do seu ordenamento legal (enquanto princípios, projeto de sociedade e de educação), ou seja, a partir das demandas trazidas pelos povos originários junto ao movimento indígena. Nesse sentido, a formação do movimento indígena em fins da década de 1960 e 1970, período que coincide com a ditadura militar, marca o início da formação de projetos alternativos de educação escolar. Indivíduos e grupos passaram a desenvolver, a partir dos anos 1970, experiências com educação escolar em áreas indígenas, marcadas por outros fundamentos ideológicos, tais como: respeito à autodeterminação, currículos diferenciados, metodologias e materiais didáticos específicos, entre outros, destinados a esses povos. Porém o ordenamento legal ainda afirmava que os indígenas eram tutela do Estado, não

tendo ainda alçado à cidadania, pois precisavam ser integrados a “comunhão nacional”, necessitando assimilar padrões de língua e conduta “social” que os levasse a uma identidade nacional, objetivando mascarar as diferenças culturais existentes com fim de formar uma única cultura, pois

As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferenças e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças numa única identidade (HALL, 2006, p. 65).

Com a Constituição de 1988, houve uma guinada epistemológica, que reconheceu os direitos dos povos originários quanto à organização social, à posse da terra, ao uso da língua, à autonomia, à uma educação específica e diferenciada, em especial, ao colocar o direito à diferença como princípio norteador das políticas estatais para atender os povos indígenas. A especificidade da educação escolar indígena é a obrigatoriedade de uma modalidade educacional que atenda a realidade sociocultural desses povos, cuja finalidade foi regulamentada pela Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), ressaltando que:

Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade étnicas; a valorização de suas línguas e ciências (BRASIL, 1996).

Já a obrigatoriedade da difusão da cultura indígena por meio da educação foi inserida com a Lei 11.645/2008, na Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional, por meio do Art. 26-A. Esta, ao estabelecer o estudo tanto da história como da cultura afro-brasileira e indígena na escola não-indígena, enfatiza a participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, devendo estes serem mostrados pela escola não-indígena como sujeitos ativos desse processo e atores presentes na atualidade das reivindicações de seus direitos (ABREU, 2014).

Outro ponto de destaque é o disposto no Decreto nº 6.861/2009, que propõe que a educação escolar indígena deve considerar em sua organização todos os grupos étnicos que habitam um mesmo território. A ideia de território envolve todo o simbolismo construído pelos indígenas dentro do espaço, envolvendo tanto o lado material como espiritual da cultura indígena. Logo, Abreu (2012) nos aponta que o conceito de território etnoeducacional é apresentado pelo Decreto com a finalidade de construir uma nova proposta de planejamento e gestão da educação escolar indígena, tendo como foco o território indígena ou de grupos indígenas, levando em consideração as realidades sociolinguísticas, políticas, históricas e geográficas do/s grupo/s envolvido/s.

E por enquanto (não por fim), destacamos a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) – anunciada em 2016, que foi realizada sob o tema “O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas”, objetivando (em 2017): a) Avaliar os avanços, impasses e desafios da Educação Escolar Indígena (EEI) a partir da I CONEEI; b) Construir propostas para consolidação da política nacional de Educação Escolar Indígena; c) Reafirmar o direito a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue; e d) Ampliar o diálogo para a construção de regime de colaboração específico para a Educação Escolar Indígena, fortalecendo o protagonismo indígena.

Finalizando o presente trabalho, enfatizamos que nosso objetivo com a elaboração do mesmo consistiu em oferecer uma aproximação primeira, com os principais conceitos e problemáticas que permeiam a educação escolar indígena no Brasil, os conceitos de cultura, multiculturalidade e interculturalidade nela implicados, bem como, discutir a relação da temática com as questões

de linguagem e multilinguismo. Não tivemos, portanto, a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema, mas contribuir para apontar questões, a serem retomadas de forma mais intensiva em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ABREU, Joniel Vieira. **A implementação da educação escolar indígena no município de Santarém no período de 2006 a 2012**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, p. 151. 2014.

BASSANI, Indaiá de Santana. **Fundamentos linguísticos: bilinguismo e multilinguismo**. São Paulo: UNIFESP, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BRASIL. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. Ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LUCIANO, Gersem. **Educação e Povos Indígenas no Limiar do Século XXI: debates e práticas interculturais.** In.: Revista Antropologia & Sociedade, 2021 (no prelo).

MENDES, Edleise. **Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco.** Ciência e Cultura, v. 71, n. 4. São Paulo. p. 43-48. 2019

MUNDURUKU, Daniel. **Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito.** Revista Múltiplas Leituras, v. 2, n. 1, p. 21-29, jan. /jun. 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira.** São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2013. p. 55-93