



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

11106 - Resumo Expandido - Trabalho - 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 21/GT 23 - Educação, Gênero, Etnia e Sexualidade

**EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: AVANÇOS E RETROCESSOS NA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA/DA/PARA AMAZÔNIA**

Vaniely Corrêa Barbosa Guimarães - UFPA - Universidade Federal do Pará

Rodrigo Barbosa Bastos - UFPA - Universidade Federal do Pará

**EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: AVANÇOS E RETROCESSOS NA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA/DA/PARA AMAZÔNIA**

**1 INTRODUÇÃO**

Este texto é resultado de diálogos construídos no curso de Doutorado em Educação na Amazônia – PGEDA - Universidade Federal do Pará – UFPA, turma de 2022, assim como reflexões junto ao Grupo de Pesquisa *Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais* (UNIFAP/CNPq) da Universidade Federal do Amapá -UNIFAP. Propõe-se compreender a educação na/da/para Amazônia, tendo como enfoque principal os avanços e/ou retrocessos da educação escolar indígena.

O trabalho instiga o combate a invisibilidade indígena e analisa a possibilidade de mudança deste cenário de opressão, exploração, subalternização e dominação, existente desde a colonização, a partir da valorização da educação indígena.

Neste sentido, este resumo expandido tentará compreender os avanços e/ou retrocessos no âmbito da educação escolar indígena, no contexto das políticas de ações afirmativas e da legislação brasileira, que contemplam uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural.

De acordo com Candau (2008), antes, a bandeira de luta de grupos étnicos era a igualdade, hoje o direito a diferença é o desafio dos sujeitos resistentes ao processo de desconstrução identitária provocado pelo fenômeno da globalização.

E em uma região como a Amazônia Brasileira é essencial o entendimento dessas políticas e legislações, assim como, do respeito a diversidade, pois, nela encontramos relacionamentos entre indígenas, quilombolas, ribeirinhos, migrantes nordestinos, sulistas e

estrangeiros.

## 2 MÉTODO

Para tanto, desenvolveu-se um estudo de natureza qualitativa reflexiva, de forma a possibilitar o alcance dos objetivos traçados. Segundo Minayo (2008), a pesquisa qualitativa é adequada aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, da forma como os sujeitos constroem seus artefatos materiais e imateriais e a si mesmo.

Utilizou-se ainda o levantamento bibliográfico dentre livros, sites, artigos científicos, revistas, jornais, legislação brasileira, dentre outros documentos pertinentes sobre os temas relativos ao resumo expandido, pois Gil (2010) afirma que a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores.

## 3 A AMAZÔNIA INDÍGENA

Segundo Heck *et al* (2005), os indígenas sofrem desde 1500 com a chegada dos portugueses e espanhóis, que os envolveram em guerra, escravidão, doenças e genocídios. Ainda na Amazônia Colonial, em meados do século XVII os indígenas sofreram com a intensa exploração de sua mão de obra, devido à extração de recursos naturais na Amazônia, as chamadas “drogas do sertão”.

De acordo ainda com Heck *et al* (2005), os massacres aos indígenas voltaram a se repetir nas décadas de 1960 e 1970, durante a ditadura militar, onde a política para a Amazônia ficou conhecida pelo lema "Integrar para não Entregar". Segundo o relatório final da Comissão Nacional da Verdade – CNV (2014), há uma estimativa de 8.350 mortes de indígenas no período militar entre 1964 a 1985, que foram mortos em massacres, esbulho de suas terras, remoções forçadas de seus territórios, contágio por doenças infectocontagiosas, prisões, torturas e maus tratos.

Em 2011 os indígenas foram novamente impactados devido ao início da construção da Usina Hidrelétrica Belo Monte – UHE Belo Monte. De acordo com Sevá Filho (2005), os impactos ambientais ocasionados pela sua construção não ocorreram somente nas localidades onde se situam a barragem da usina e o canal de desvio do curso do rio Xingu, mas também as várias terras indígenas, que foram impactadas de distintas formas, de acordo com as diferentes etapas da obra, pois, mais da metade da área da bacia do rio Xingu é formada por terras indígenas e unidades de conservação.

Seus impactos foram devido a inundação de dois milhões de hectares, desmatamento, desconstrução da estrutura geomorfológica do canal fluvial, surgimento e desaparecimento de novas ilhas, adaptação e desaparecimento da biodiversidade local. Para além desses impactos ambientais, a construção da usina acometeu também o seu modo de vida, desestruturando seus hábitos alimentares, sua tradição e cultura.

Logo, os indígenas historicamente de acordo com as ideias de Sacavino (2016), estão situados do outro lado da linha abissal. Para a autora, o pensamento abissal divide as experiências, os atores e os saberes sociais em dois grupos: os visíveis e inteligíveis (que ficam deste lado da linha), e os invisíveis e ininteligíveis (que se colocam do outro lado da linha).

Neste contexto, os indígenas seguem em direção a algumas conquistas, compassadamente e com incomensuráveis empecilhos. Assim, no presente trabalho, serão ressaltados algumas conquistas e anuências no âmbito da educação escolar indígena, que se constituiu em uma luta política pertinente do movimento indígena.

#### **4 LEGISLAÇÃO INDIGENISTA**

A educação escolar indígena no Brasil já se iniciou com a desvalorização de sua cultura, ainda no Brasil Colônia, com a chegada dos jesuítas, impondo-lhes a catequese e a civilização, assim como, a leitura e a escrita na língua portuguesa, o que Brandão (1988) denominou de processo de aculturação. Este cenário de desvalorização prolongou-se até a década de 1980, quando os movimentos e organizações sociais começaram a ganhar visibilidade, e as políticas de ações afirmativas passaram a cumprir caracterizações mais objetivas, com um ressalto especial para as proposições relativas aos negros e indígenas.

Desde então, a partir das lutas e reivindicações por uma educação específica para os povos indígenas, tem-se como um dos resultados a garantia de uma educação diferenciada na Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, constitucionalizou direitos e garantias relativos as premissas indispensáveis para a vida digna das comunidades indígenas, tais como: o direito à preservação da própria cultura (artigo 231, *caput*, da CF/ 1988); o direito à educação na própria língua (artigo 210, § 2º, da CF/1988); o direito à posse das suas terras e ao usufruto das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes (artigo 231, *caput* e § 2º, da CF/1988); à proteção direta do Ministério Público na defesa desses direitos e interesses (artigo 232 da CF/1988).

Para além disso, tem-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de 1996, que expressa o respeito a Educação Escolar Indígena em seu Art. 32, § 2º, quando discorre sobre o ensino fundamental, enfatizando o que determina o Art. 210 da Constituição descrito anteriormente. A LDBEN trata também nos Artigos 78 e 79, da difusão de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

Logo após, tem-se a Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. A referida Resolução em seu art. 1º estabelece, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e

manutenção de sua diversidade étnica.

Em seguida, a educação escolar indígena também foi contemplada no Plano Nacional de Educação - PNE, promulgado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O PNE atribui um de seus capítulos a Educação Escolar Indígena. No primeiro momento, faz um diagnóstico de como a educação escolarizada tem chegado aos indígenas; depois, apresenta suas diretrizes e, por fim, estabelece seus 21 objetivos e metas.

Segundo Grupioni (2000), atualmente tem-se o projeto de lei de revisão do Estatuto do Índio (1973), em tramitação no Congresso Nacional. A proposta é da Comissão Nacional de Política Indigenista de 2009, que passará a chamar-se Estatuto dos Povos Indígenas. Esta lei regula a situação jurídica dos indígenas, de suas comunidades e de seus povos, com o propósito de proteger e fazer respeitar sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, os direitos sobre as terras que ocupam e todos os seus bens.

Grupioni (2000) ressalta que, a educação e os direitos indígenas garantidos pela Constituição Brasileira (1988) e pela LDBEN (1996) também são assegurados pelos seguintes documentos: Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a educação indígena no Brasil; a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que altera as regulamentações da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Este modifica com a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e o Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009, que trata da Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

Percebe-se então, que em todas as legislações brasileiras cita-se a garantia de uma educação intercultural. Candau (2008) descreve a interculturalidade ou multiculturalismo interativo, como parte de uma das três perspectivas presentes nas bases das propostas multiculturais, juntamente com o multiculturalismo assimilacionista e o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural. Estas perspectivas serão tratados no tópico a seguir.

## **5 NOS CAMINHOS DA INTERCULTURALIDADE**

Diante dos questionamentos indígenas em relação aos modelos educativos monoculturais, que de acordo com Maldonado-Torres (2008), caracterizam as escolas como operacionais, focadas em avaliações de larga escala e com uma lógica produtivista limitada, onde consideram apenas o conhecimento ocidental como legítimo e a ciência moderna como parâmetros únicos de verdade; a Constituição Federal de 1988, passa a reconhecer o Brasil como Estado Pluricultural, garantindo desta maneira aos povos indígenas a manutenção de suas culturas e de uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

Dessa maneira, partindo-se do pressuposto da existência de uma educação intercultural para os povos indígenas, analisaremos nesta seção, as noções de

multiculturalismo, em especial a interculturalidade crítica. Como dito anteriormente, segundo Candau (2008) existem três perspectivas multiculturais, a assimilacionista, a diferencialista e a interculturalidade.

Em relação a perspectiva assimilacionista, a autora explica, que essa mesma sociedade multicultural não consegue igualar as oportunidades, pois não problematiza as bases das estruturas sociais. Coexistem inúmeras realidades e inúmeros grupos sociais, e esta perspectiva, pelo contrário, tenta impor um padrão de comportamento e pensamento, ao favorecer a integração de todos à cultura hegemônica.

No que se refere ao multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural, esta abordagem parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença, invisibilizá-la ou silenciá-la. Candau (2008) afirma que o multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural questiona a primeira concepção pois quando se assimila ou se integra, negam-se as diferenças, deixando de garantir a expressão destas. Fomentar espaços de expressão cultural é, portanto, a maior proposta desta segunda concepção. O problema do multiculturalismo diferencialista, segundo Candau (2008) é a visão estática e essencialista da formação das identidades culturais.

Em contraponto, a perspectiva interativa ou intercultural vem ganhando espaço nas discussões do tema, por propor um projeto contra-hegemônico, no qual a relação entre diferentes culturas situa-se deslocada da ideia assimilacionista ou de isolamento radical. A proposta é uma nova maneira de pensar as estruturas da sociedade, o que inclui seus modos de organização, validação de conhecimentos, ou seja, um projeto de resistência ao modelo neoliberal.

Porém, para que a escola comece a colocar em prática a interculturalidade, faz-se necessário a inclusão destas questões no currículo, pois este demonstra as intenções da escola no processo de ensino-aprendizagem, organizado para orientar os diversos níveis de ensino e as ações docentes, associa-se a própria identidade da instituição escolar, a partir das inspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere.

De acordo com Mello (2014), o currículo é o conjunto de fatores que uma sociedade acredita ser imprescindível na aprendizagem dos alunos durante sua vida escolar. A preocupação em afirmar os currículos das escolas indígenas como interculturais, de acordo com Paula (1999), nasce de uma situação de fato: a de que as sociedades indígenas se relacionam com as sociedades não-indígenas desde o momento do contato e que este não se deu de maneira linear para todas as sociedades indígenas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (2012), propõe a organização do currículo da Educação Escolar Indígena por eixos temáticos, projetos de pesquisa e eixos geradores ou matrizes conceituais, levando-se em consideração, que os conteúdos das diversas disciplinas, possam ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Sendo assim, é a partir do currículo que se afirmam as práticas pedagógicas, práticas que se realizam para organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um currículo. A escola a partir da relação currículo e práticas pedagógicas, pode construir relações interculturais nesse espaço de fronteira entre as estruturas colonizadoras existentes e um projeto comum de diálogo entre diferentes culturas.

As práticas pedagógicas se caracterizam pela mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que fornece às práticas um local de possibilidades. Segundo Franco (2015), as práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para materializar certas expectativas educacionais. São práticas repletas de objetivos e isso processa-se porque o próprio significado de práxis caracteriza-se através da instalação de uma intencionalidade, que conduz e dá significado à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012), confere autonomia as escolas indígenas no que se refere a organização das suas práticas pedagógicas, que podem se efetivar a partir de ciclos, seriação, módulos, etapas, em regime de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena.

Nesta construção, é importante o reconhecimento e a valorização dos saberes culturais, por ser necessário para o fortalecimento da luta política e da preservação cultural, assim como é importante também, o diálogo entre esses saberes tradicionais e os saberes da cultura ocidental. Esses saberes são constituídos através de significados característicos da sociedade, repassados de geração em geração de forma comum, sem regras e dogmas, simplesmente pelo ato da transmissão oral.

Os saberes para Penin (1999), correspondem as diferentes formas de construção de conhecimentos, como os chamados cotidiano, ou seja, a base empírica. Para a autora os professores como parte integrante da construção do conhecimento, precisam estimular os educandos a buscar desenvolver estes saberes e colocar em prática em seu cotidiano.

É importante refletir que o conjunto de saberes e procedimentos culturais produzidos pelas sociedades indígenas devem ser constituídos como parte diversificada do conteúdo que será desenvolvido na aprendizagem das crianças indígenas. A formação que compõe o currículo deve contemplar as línguas maternas, crenças, memórias históricas, os saberes ligados à identidade étnica e às suas organizações sociais do trabalho e das comunidades indígenas.

## **CONCLUSÃO**

Verifica-se que desde 1500 os indígenas vem sofrendo com o preconceito, com a escravidão, com o massacre e com a falta de valorização de seu conhecimento, fatores resultantes do processo colonial. E que a partir da década 1980, diante do reconhecimento de

uma educação homogeneizante, os indígenas conquistaram, depois de muitas lutas em movimentos e organizações sociais, a visibilidade necessária para elaboração de políticas de ações afirmativas.

Dessa maneira, estas conquistas despertam a expectativa de transformações no âmbito da educação escolar indígena no Brasil. Assim, a Constituição Federal de 1988, juntamente com as leis e resoluções ulteriores, exprimem a ambição por uma liberdade cultural, educacional, econômica, social, linguística e territorial dos povos indígenas.

Para além disso, constatou-se que a interculturalidade na escola, a torna um ambiente reflexivo, onde os povos indígenas conseguem ter a oportunidade de interagir nos processos educativos diante das contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, possibilitando a integração dos processos educativos de cada povo, administrada segundo os parâmetros específicos das leis que a regem.

**Palavras-Chave:** Educação na/da/para Amazônia; Educação Escolar Indígena; Interculturalidade.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos. **Identidade e etnia:** Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

BRASIL. Estatuto do Índio. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Brasília: 1973.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Brasília:1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação, Lei 10.172.** Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.** Brasília: 2012.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Brasília: 1999.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, nº. 37, p. 45-56. jan./abr. 2008.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE – CNV. **Relatório Comissão Nacional da Verdade,** 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender:** por entre resistências e resignações. São Paulo: Universidade Católica de Santos, 2015.

- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Educação Escolar Indígena no Brasil: a passos lentos**. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). **Povos indígenas no Brasil – 1996/2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.
- HECK, Egon. LOEBENS, Francisco. CARVALHO, Priscila D. **Amazônia indígena: conquistas e desafios**. Estudos Avançados, 2005.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **La descolonización y el giro des-colonial**. Revista Tabula Rasa, Bogotá - Colombia, n.9, p. 61-72, jul./dic. 2008.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas**. São Paulo: Movimento pela Base, 2014. Disponível em: Acesso em 10 jul. 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- PAULA, Eunice Dias de. **A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena**. Caderno Cedes, v. 19, nº. 49, [on line], p. 76-90. 1999.
- PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. **A Aula: Espaço de Conhecimento, Lugar de Cultura**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.
- SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores**. In: CANDAU, Vera (Org), **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras; GECEC, 2016.
- SEVÁ FILHO, A. Oswaldo. **TENOTÃ-MÕ: Alertas sobre as consequências dos projetos hidrelétricos no rio Xingu**. 1. ed. São Paulo: IRN, 2005.