

Colonialismo, política educacional e a escola para povos indígenas

Gilberto Francisco Dalmolin

Resumo: Da crítica à globalização da Cultura Ocidental, que teve a instituição escolar como instrumento de difusão de seus saberes e valores convencionados como universais, destacamos os movimentos recentes de resistência e afirmação de identidades sociais e étnicas. No Brasil, toma parte deste movimento, o ressurgimento de povos indígenas, reconstruindo espaços de afirmação étnica. Espaços como a educação escolar, remodelada com o intuito de avançar para além do reconhecimento de contextos multiculturais, em direção a práticas educativas interculturais. Práticas que confrontadas com a hegemonia da cultura “universal” vêm dificultado o diálogo intercultural. Enfim, pretendemos contribuir, com este texto, no debate sobre a educação escolar, defendendo outras possibilidades além da perspectiva “universal”, outras maneiras diferentes de ser humano.

Palavras-chave: povos indígenas; escola indígena; educação intercultural.

Abstract: From criticism to Western Cultural globalization, which considered the school as a diffusion device of its knowledge and values conventionalized as universal, the recent movements of resistance and affirmation of social and ethnic identities are pointed out. In Brazil, the resurgence of indigenous peoples takes part in this movement, reconstructing spaces of ethnic affirmation. Spaces such as school education, reshaped with the aim of advancing beyond the acknowledgment of multicultural contexts, in the direction of intercultural educative practices. Practices which confronted with the hegemony of “universal” culture find the intercultural dialogue difficult. In short, the intention is to contribute, with this text, to the debate on school education, defending other possibilities other than the “universal” perspective, different ways of being human.

Key words: indigenous people; indigenous school; intercultural education.

Comunicação apresentada no Seminário *Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão. O desafio da interculturalidade e da equidade: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural*. Campo Grande: UCDB, setembro de 2002.

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e Professor da Universidade Federal do Acre - UFAC.

1. Introdução

Tratamos aqui de reflexões que partem do processo de colonização, que resultou na globalização da cultura ocidental, sobrepondo-se às culturas de diferentes nações, em particular, sobre as culturas dos povos indígenas¹. Processo para o qual instituições como a escola, contribuíram efetivamente, usadas como instrumento de difusão desta cultura ocidental convencionada como “universal”.

As concepções e práticas “civilizatórias” do passado - mesmo recicladas e hoje difundidas como legítimas por estarem fundamentadas em “verdades científicas” - já não se sustentam e surgem movimentos de contestação à idéia de um modelo cultural que substitua as demais culturas. Movimentos estes que se traduzem na afirmação de outros saberes, verdades que sustentam identidades locais de grupos, segmentos sociais e étnicos², em sua maioria excluídos de possíveis benefícios do processo de globalização dos saberes “científicos” da cultura dominante. Deste movimento de afirmações locais, no Brasil, ressaltamos a luta dos povos indígenas que ressurgem reivindicando e construindo espaços de afirmação de suas identidades étnicas.

Atentos a este processo de mudanças, de revalorização de outras culturas, procuramos analisar suas implicações na educação escolar - participando de discussões, debates com pessoas e instituições que fazem educação, interagindo com professores indígenas e indigenistas e seus escritos, relatos de experiências - e opinar sobre o processo de reconstrução da escola na qual se pretende trabalhar de forma que avance para além do reconhecimento de contextos multiculturais, em direção a práticas educativas interculturais especialmente nas escolas situadas em comunidades indígenas.

Por fim, procuramos polemizar as dificuldades que surgem na viabilização de propostas que fujam ao esquema do pensamento dominante, polemizar sobre os diversos “senãos” que se interpõem na construção de escolas que buscam ter o diálogo intercultural como princípio. Sobretudo, contribuir no debate sobre a educação escolar, defendendo outras possibilidades além da perspectiva “universal”, outras maneiras diferentes de ser humano.

2. O colonialismo e as práticas de negação do diferente

A conquista do Continente Americano consolidou-se, sobre o mundo de muitos povos, “conformando a ordem colonial” e o direito “incontestável” do colonizador firmado na negação do direito do colonizado. Esta colonização foi movida pela ânsia de explorar riquezas, simbolizada no desejo de achar ouro, ignorando e portanto desprezando outras formas de riquezas: saberes elaborados por muitas gerações, desde tempos imemoriais, por se tratarem de elaborações diferentes ou pela recusa em aceitar ou até mesmo admitir a existência de uma língua diferente.

O domínio colonial - político, religioso, militar e econômico - promovido por nações da Europa ocidental sobre outras nações, acompanhou a “civilização universal”, ou seja, na ótica do colonizador a ocupação e o conseqüente domínio que desempenhavam constituía-se em ação legítima, um serviço prestado a Deus e à humanidade, visto que estavam criando condições para que “terras selvagens” e “povos primitivos” ascendessem ao que consideravam civilização. É no século XX - da escala de tempo que vai do primitivo ao moderno, conforme a narrativa desse modelo dominante - que a globalização ocidental obtém sua maior expansão, o desenvolvimento tecnológico dá um caráter hegemônico à linguagem científica da cultura oriunda da Europa ocidental.

Portanto, conforme a narrativa dominante, tal como explicitado acima, o europeu, branco, cristão e moderno, portanto, civilizado, corresponde à posição mais alta da escala evolutiva, ao passo que o outro, o diferente, estaria ainda no estágio primitivo. Desta maneira, pelo fato do modo de ser dos povos indígenas não se parecer em nada com a “cultura civilizada”, conseqüentemente não se encaixavam na categoria humana digna de ter direitos, uma vez que os direitos só cabiam a quem fosse “civilizado”.

No Brasil, os registros deixados pelos colonizadores e seus descendentes comprovam as práticas de negação ou má vontade em entender o outro, o “índio”³, o seu modo de pensar, sua construção de mundo. Os indígenas eram vazios aos olhos dos europeus, reduzidos a algo semelhante a um estágio infantil. Vazios porque, conforme as mesmas considerações referidas acima, não possuíam o modo “civilizado” de ver o mundo, conseqüentemente eram incapazes, “não estavam aptos” a exercer direitos tais como o de posse das terras. Portanto, na ótica do europeu estas terras estavam desocupadas, livres para serem exploradas.

Quanto aos indígenas, o sistema jurídico da época travou uma longa discussão para decidir se eram ou não seres humanos.

Na história do Brasil, se não foi possível o apagamento das diferentes culturas, nesse período de quinhentos anos, os mecanismos de dominação foram eficientes garantindo como padrão a idéia de “civilização”, com base nos valores ocidentais. Das muitas campanhas oficiais, a ação mais ampla de apagamento de perspectivas diferentes, de esforço em consolidar a hegemonia desse modelo cultural dominante ocorreu em período recente da história do Brasil, traduzido na ideologia da “defesa da unidade nacional” imposta pelo governo ditatorial, no Regime Militar implantado em 1964. Sob o governo militar, a ação dos poderes públicos, inclusive para com a educação escolar, tinha como fundamento garantir a unidade nacional. Esta ideologia, para o campo educacional, foi garantida na Constituição de 1967 e na Emenda Constitucional de 1969, nas quais ficou estabelecido que a educação estaria “inspirada no princípio da unidade nacional...” (SCHUCH, 1988, p. 17). Expressão reforçada nas leis complementares, tal como o decreto-lei n.º 869 de 12/09/69, que determinou como matéria obrigatória nas escolas a “Educação Moral e Cívica” cuja finalidade era o “Fortalecimento da Unidade Nacional...” (SCHUCH, 1988, p. 96), orientação que se aplicava a toda e qualquer escola que estivesse situada no território brasileiro. Para isso, concorria, compulsoriamente, um currículo definido como comum e obrigatório para as escolas, determinando o que deveria ser ensinado em cada série escolar, veiculado exclusivamente na língua nacional, mesmo em escolas que atendessem a comunidades indígenas. Princípios que vigoraram, na forma de lei, até a promulgação da Constituição de 1988.

Enquadradas no propósito da “unidade nacional”, também as escolas destinadas aos “índios” deveriam trazê-los à modernidade, civilizá-los. Grupioni (2001, p. 89), comenta sobre a educação escolar e os povos indígenas afirmando que,

Até antes da constituição de 1988, a relação do Estado com os povos indígenas era marcada pela intenção da integração, visto como um bem que o Estado podia oferecer aos índios. A política integracionista era antes de tudo individualista, pois pretendia integrar o índio à comunhão nacional.

Portanto, o propósito de apagamento das diferenças étnicas constituía, até recentemente, em prática obrigatória para o poder público. Com relação à população indígena do Brasil, cabia ao órgão indigenista oficial, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criado em 1967, fazer os “índios” “progredirem” na direção da civilização, tal como foi estabelecido

no Estatuto do Índio (Lei 6.001/73), baixado sob a ideologia da unidade nacional. Esta lei dispunha, entre outras coisas, no título V – Da Educação, da Cultura e da Saúde, art. 50, que:

A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional, mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (GUIMARÃES, 1989, p. 51).

Chegou-se à quase “extinção” dos povos originários das terras que hoje formam o Estado brasileiro. Os sociólogos evolucionistas já os tinham “integrado” à sociedade nacional. Previam que ao entrarmos no século XXI já não existiriam mais “índios”. Entendimento que se respaldava na velocidade a que vem se processando, nos últimos tempos, a globalização da cultura ocidental e, como afirma Fleuri et al. (2000, p. 1),

Globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, etc. que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiências, inclusive de racionalidade.

No entanto, todo o esforço para assimilar o outro não conseguiu fazê-los desaparecer, assim como já não se sustenta tão tranqüilamente o modelo ocidental como verdade única. Como diz Todorov (1999, p. 302): “Os representantes da civilização ocidental já não acreditam tão ingenuamente em sua superioridade, e o movimento de assimilação enfraquece...”. Para surpresa ou desencanto de elites brasileiras, à proporção que são ampliadas as condições para expansão de globalizações com o avanço técnico-científico, na mesma proporção cresce os movimentos de afirmação étnica, desafio para os dias atuais, como afirma Taylor (2002):

Compreender o “outro” será o maior desafio social do século 21. Foi-se o tempo em que os “ocidentais” podiam considerar sua experiência e sua cultura como norma e outras culturas meramente como estágios anteriores do desenvolvimento do Ocidente. Hoje a maior parte do Ocidente percebe a presunção arrogante que está no centro dessa idéia antiga.

Esta constatação, cada vez mais evidente, da fragilidade do projeto de homogeneização cultural, escancara os problemas resultantes das realidades pluriculturais, no qual até então as diferenças eram reconhecidas somente quanto se pretendia diminuir, escravizar, segregar, excluir, negar direitos ao outro. O movimento de afirmação de identidades, vem ressignificar as diferenças, defender o “direito à diferença” sob novas perspectivas que pensem relações interculturais em outros patamares. Do ponto de vista do movimento de reconhecimento das diferenças “diferenciar não equivale a discriminar e diversidade não equivale a desi-

gualdade” (CADAU, 2002, p. 35), o desafio está em construir alternativas humanas viáveis nas quais as pessoas e os grupos sociais tenham o direito a serem iguais e o direito a suas identidades sociais ou étnicas.

3. A conquista de direitos, o respeito às diferenças e a interculturalidade

Na questão indígena, no âmbito do Estado brasileiro, contrariando as previsões evolucionistas o resultado do censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), realizado em 2000, revela que mais de 700 mil brasileiros se identificam como indígenas, em 1991 eram 294 mil. O aumento populacional é explicado, entre outras razões, pela emergência das lutas pelo reconhecimento étnico e territorial desencadeado pelos povos indígenas nas últimas décadas. Movimento que resultou na conquista de direitos inscritos na Constituição brasileira de 1988, os quais garante-lhes o direito de manterem suas identidades étnicas.

No campo educacional, ficou garantido na constituição o direito dos povos indígenas terem respeitadas e valorizadas suas culturas e a garantia de que a educação escolar, em suas comunidades, pode ser veiculada na língua materna e por meio de processos educativos próprios. Tais direitos obrigaram o poder público a rever suas práticas, fazendo com que, de alguma forma, no âmbito das reformas educacionais, fosse contemplada a especificidade: índios e escola, numa perspectiva diferente daquela vigente até 1988, que visava a integração do índio à comunhão nacional. Sobre esta mudança no enfoque do poder público, Grupioni (2001, p. 88) comenta que

Tantas vezes discriminados e estigmatizados, objeto de preconceitos e intolerância, os povos indígenas vivenciam hoje sinais de um novo tempo [...] A aceitação de que somos nações culturalmente diversificadas, formadas por segmentos diferenciados, compartilhando um mesmo espaço político dentro de Estados nacionais, leva ao reconhecimento do direito dos povos indígenas de serem diferentes e de terem respeitadas suas práticas socioculturais, seus valores tradicionais e suas próprias visões de mundo.

A conquista de direitos mobilizou comunidades, lideranças, organizações indígenas e indigenistas na concepção e construção de projetos de educação escolar coerentes com o meio social, étnico, cultural e com o contexto político-geográfico regional em que se inseriam. Cientes de que, embora a escola tenha servido para apagamento de identidades étnicas, a mesma poderia tornar-se um instrumento favorável à autonomia dos povos indígenas, “um espaço de diálogo entre saberes e, principalmente,

como espaço de poder dos índios” (SILVA; FERREIRA, 2001, p. 12). Este novo papel atribuído à escola tem um significado muito importante para os povos indígenas e notadamente para outras culturas, outros povos, é o que comenta Silva (2001, p. 99):

[...] as políticas e programas de educação (sob esta nova perspectiva) devem contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, lingüísticos e as nações.

Esta nova perspectiva na educação escolar toma parte deste movimento amplo e diversificado de afirmação das diferenças, movimento que ultrapassa as fronteiras nacionais, no qual povos vitimados pela colonização ocidental resistem ao projeto civilizatório “reprogramando” suas antigas instituições, colocando-as a seu serviço. A escola, sob esta perspectiva, é incorporada pelos diferentes grupos sociais como instituição que reflete a complexidade das relações sociais e multiculturais e valorizada em seu papel decisivo na construção de novas formas de se elaborar o conhecimento. Tendência que se reflete nos novos projetos educativos que buscam cultivar jeitos, idéias, valores, costumes, hábitos, habilidades, atitudes, desejos, necessidades, visões de mundo próprias do meio em que a escola se insere, tendo em vista que grupos sociais que se identificam como culturalmente diferenciados reivindicam o direito às suas identidades culturais.

Dito de outra forma, os projetos educativos construídos com e pelos povos indígenas, tomam parte de um processo que surge da resistência ao projeto civilizatório em oposição ao monoculturalismo, que faz entender que todos os povos compartilham de uma cultura universal. Deste entendimento, surgem os movimentos multiculturais que “reconhecem que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade” (FLEURI et al., 2000, p. 5).

Porém, os termos multi ou pluricultural indicam uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si, ao passo que os projetos educativos das comunidades indígenas buscam uma perspectiva que vá além da coexistência. As escolas indígenas não se atêm à simples convivência entre culturas diferenciadas, ao contrário, caracterizam-se pela intenção em promover a relação entre culturas diferentes. Esta intencionalidade, por sua vez, caracteriza a perspectiva identificada como intercultural. Conforme Fleuri et al. (2000, p. 3), a perspectiva intercultural

[...] emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. [...] reconhece o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valoriza o potencial educativo dos conflitos [...] a relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural. O que pressupõe opções e ações deliberadas, particularmente no campo da educação.

Este diálogo intercultural preconizado para as escolas indígenas constitui o grande desafio, tal como aponta Taylor em citação acima. São as implicações do reconhecimento do direito à diferença concomitante ao direito à igualdade na dignidade humana e acesso aos bens e serviços, questões polêmicas “ligadas à formação da identidade, à valorização das diferenças, à configuração e à função que assume hoje o sentido de coletividade em sociedades complexas” (FLEURI, 1999, p. 358). Muitas culturas são mutuamente excludentes, outras possuem princípios, valores, costumes, opiniões discordantes. É preciso considerar ainda que movimentos desta natureza enfrentam resistências de muitas nações, sempre haverá grupos culturais resistentes a igualdades de dignidade humana entre os diferentes. Dentre os fatores que tornam mais complicada a construção da interculturalidade estão as situações nas quais as diferentes culturas envolvidas no pretense diálogo partilham de um passado de sucessivas trocas desiguais, tal como questiona Santos (2000, p. 36):

Que possibilidades existem para um diálogo intercultural se uma das culturas em presença foi moldada por maciças e prolongadas violações dos direitos humanos perpetradas em nome da outra cultura? [...] dado que, no passado, a cultura dominante tornou impronunciáveis algumas das aspirações à dignidade humana por parte da cultura subordinada, será agora possível pronunciá-las no diálogo intercultural sem, ao fazê-lo, justificar e mesmo reforçar a sua impronunciabilidade?

Entretanto, o aspecto que poderíamos definir como animador, que traz esperanças de superação das relações injustas entre grupos sociais é a constante reelaboração dos caminhos em busca de políticas emancipatórias. Nestas, de alguma forma, persiste como bandeira a superação das desigualdades sociais.

Nesta reelaboração de caminhos, extrapolando a luta dos povos indígenas, credita-se à educação escolar, no trabalho com as novas gerações, parte decisiva na importante tarefa de ampliar situações de diálogo entre culturas. O princípio da interculturalidade como base para o processo ensino-aprendizagem no âmbito de sociedades multiculturais. A escola intercultural extensiva a todos torna-se um espaço privilegiado

para se construir caminhos que requeiram um novo tipo de solidariedade, tal como defende McLaren (1999, p. 53):

Uma solidariedade que nos permitirá trabalhar juntos, apesar das nossas muitas diferenças, não a serviço do desenvolvimento de uma cultura comum, mas, ao invés disso, na reunião da construção de uma base comum de luta – um point d’appui a partir do qual faremos da justiça cultural, social e econômica a metanarrativa (ao invés da narrativa mestra) contra a qual poderemos medir nossos passos na medida em que trabalharmos juntos no espírito de um mandato renovado pelo renascimento e transformação da democracia.”

Gadotti (1999, p. 16) argumenta em favor do papel da escola diante do contexto de globalizações, destacando como atribuição da educação escolar, “familiarizar as crianças com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas, religiosas etc, de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes”. Destaca ainda, que:

As crianças que não aprenderem a estudar outras culturas perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade, elas perderão também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar. O pluralismo, como filosofia do diálogo para o entendimento e para a paz, deverá fazer parte integrante e essencial da educação do futuro.

Assim, uma vez que já não se sustenta o princípio da homogeneização cultural, os projetos educativos concebidos pelos povos indígenas fazem parte das riquezas possíveis para ajudar a solucionar problemas da educação escolar não-indígena.

4. Política Educacional: possibilidades e limitações para a escola indígena

No âmbito do discurso evidenciam-se as “possibilidades”. É possível viver a diferença na igualdade, igualdade de direitos e respeito às diferenças culturais. Ocorre o mesmo com a educação escolar, as propostas oriundas das comunidades indígenas apresentam a possibilidade do diálogo entre culturas, “um diálogo em que ninguém tem a última palavra, em que nenhuma das vozes reduz a outra ao status de um mero objeto” (TODOROV, 1999, p. 303). No âmbito das ações, estas possibilidades, estes novos espaços educativos, as escolas indígenas, quando elaboradas “com as próprias mãos” do povo, da comunidade, podem trazer aspectos realmente distintos daqueles concebidos como possíveis no âmbito dos sistemas, perspectivas ainda incompreensíveis para o modo de pensar

dominante. O reconhecimento de projetos, que implicam no respaldo do poder público para serem viabilizados, corre o risco de virem a ser frustrados na transformação do discurso em prática. Há muitos casos de projetos que surgiram de demandas propostas por comunidades indígenas, respaldados no que determina a lei e que foram indeferidos pelo parecer de um consultor não-indígena, quando pleiteada a viabilização dos mesmos.

As práticas de “unidade nacional” são recentes, muitos dos técnicos do sistema escolar brasileiro foram formados e pensam esquematicamente, na lógica da cultura universal. No ponto de vista desses, os sistemas foram construídos para eliminar ou assimilar - sem perder sua essência - as perspectivas diferentes. Deste modo, o reconhecimento oficial das escolas indígenas, pressupõe mais que negociação com os setores oficiais, implica desde o confronto com posturas anti-indígenas até o enquadramento aos delineamentos político-ideológicos que norteiam as políticas públicas dos governos. Portanto, as propostas surgidas de experiências construídas nas comunidades tendem, ainda, ao enfrentamento de concepções homogeneizantes, tendem a ser re-significadas, reelaboradas, perdendo o seu caráter de especificidade e até inviabilizando aquilo que se concebe como possível no discurso.

Em outras situações, esta tendência se reflete no entendimento de escola no qual, por mais que sejam admitidas as modalidades, variações, ainda assim são mantidas as significações estabelecidas pela visão universalista de escola. Ou seja, a escola para ser entendida como tal, no âmbito oficial, deve apresentar uma estrutura que obedeça à “sistemática” historicamente construída pela sociedade ocidental: professor e alunos, referencial, diretrizes ou parâmetros curriculares, enfim, saberes delimitados, “ciências” como objeto, funcionamento “ordenado”, sistematizado, compartimentalizado com “grades”, medição, graduações, evoluções. A exigência destes parâmetros ou equivalentes põe o projeto educativo sob o esquema do pensamento dominante. Por exemplo, um projeto construído coerente com uma organização social e conseqüente responsabilidade “coletiva”, comunitária, enfrenta dificuldades no âmbito do sistema oficial que requer um “indivíduo” - diretor, secretário - responsável para assinar documentos.

Sob esta formatação, assistimos ao desenrolar da política educacional para comunidades indígenas na qual, essencialmente, a escola mantém o esquema comum das escolas difundidas “universalmente”. Vemos, portanto, apesar dos avanços, a escola indígena como peça integrante, diluída no Sistema Escolar Brasileiro, vinculada oficialmente ao

Ensino Fundamental, etapa da Educação Básica. No final das contas - após longo processo de luta ocorrida nos últimos tempos, para se conquistar e ter respeitado o direito de possuir espaços próprios, diferenciados, de construção de experiências escolares distintas - vemos o indígena forçado a pleitear diploma e contrato de professor para a escola de sua comunidade ser reconhecida. E ainda, para ele, "indivíduo", ser o responsável pela escola e não a comunidade. São as dificuldades para superar o modelo inculcado no processo civilizatório, como universal. Dificuldades para alcançar o diálogo que pressupõe que nenhuma das culturas envolvidas venha a ter a última palavra.

Ante estas dificuldades, com freqüência ouvimos professores indígenas questionando-se sobre até que ponto o governo está transferindo para eles, professores, a "tarefa civilizatória" de "integrar" as populações indígenas à sociedade nacional. Ou então, nas palavras de Rosas (2002, p. 4), "é uma educação para o índio ou a partir dos povos indígenas, com uma reflexão amadurecida, comunitária?". São questionamentos que se justificam, sobretudo, pela dificuldade que há em se conceber a escola fora da influência do modelo organizacional oficial quando há uma relação de dependência com o poder público, dependência dos condicionantes que acompanham o processo educacional formal, ou seja, estrutura física, materiais, recursos humanos, financiamento e acompanhamento pedagógico.

Num outro aspecto, há dificuldades decorrentes da atuação deliberada de governos com a finalidade de barrar movimentos que escapam a seu controle político, movimentos que contrariam a interesses ainda colonialistas de exploração das parcas riquezas que restam em terras indígenas. Deste modo, a cooptação de lideranças tem levado a divisões internas, a desarticulação de movimentos de resistência, tal como é relatado pela Comissão Indígena Pós-Conferência (2002, p. 5):

A política do atual governo, a serviço desse sistema econômico, tem investido para conquistar a confiança do nosso movimento, abrindo espaços formais para a participação indígena em Conselhos, Comissões, etc., inclusive adotando um discurso semelhante àquele que usamos em nossos encontros e assembleias. É a política do 'faz de conta' que as terras estão sendo demarcadas e respeitadas, que a atenção à saúde e educação específica e diferenciada, enfim, que os direitos estão sendo assegurados. Muitos parentes estão sendo empregados para dar respaldo à política oficial. É a estratégia de desmobilizar o movimento indígena investindo na divisão e passando atribuições de assistência do governo às organizações para mantê-las ocupadas e para desviar sua atenção das questões centrais indispensáveis para a construção da autonomia.

Muitas são as dificuldades para se fazer cumprir direitos, entretanto, não há dúvidas de que um dos principais fatores, que interferem na construção da escola com base no diálogo intercultural, vem a ser as situações - tipo a apresentada por Santos, em citação acima - de herança da relação de desvantagem a que os povos indígenas foram submetidos durante séculos de colonização, a ainda predominante concepção e práticas de tratar o outro, o diferente, como inferior e toda carga de preconceitos e práticas discriminatórias da sociedade não-indígena. Práticas veladas de preconceito mascaradas em atitudes de decidir sobre aquilo que é melhor para o outro, algo inerente a nossa visão ocidentalizada de mundo, decorrentes ainda da incapacidade de entender ou mesmo aceitar o diferente.

Portanto, a prática assimilacionista tende a persistir veladamente. No caso da educação escolar são mantidas práticas de controle, mesmo quando há participação de indígenas, implícita em métodos tais como os adotados na regulamentação das escolas. Processos, nos quais, as políticas são conduzidas de forma que a participação de indígenas acontece em “processo de consulta”, professores indígenas e consultores indigenistas são chamados apenas para opinar com base na escola, cujo lugar já se pressupõe definido no sistema, como parte dele. Convém destacar também que faz parte da retórica da cultura dominante incorporar as expressões mais acertadas para a época, deste modo, a linguagem, expressões do movimento indígena, são assimiladas, mas esvaziadas do seu verdadeiro sentido, como comenta Marinheiro (2002, p. 10) do povo Tumbalalá:

Não é possível falar em diversidade cultural e pluralidade sem respeitar as diferentes formas de cultura que identificam um povo, uma nação e, mais importante, sem valorizar todas a partir da riqueza da sociodiversidade. A cultura é a estrutura de um povo, a possibilidade do equilíbrio, a consciência da sua identidade, a raiz do seu fazer.

Por fim, a luta dos povos indígenas mais do que uma luta por afirmação étnica é uma luta por sobrevivência e dignidade humana. Luta compartilhada pela grande massa de excluídos, em sua maioria descendentes de indígenas e afro-descendentes. Luta porque há conquistas e não concessões. E, mesmo as conquistas, como o caso das leis, não representam a garantia de que os direitos serão respeitados. Deste modo, a luta contra a continuidade do processo civilizatório é permanente, é o desafio a ser enfrentado juntamente com outros grupos excluídos dos possíveis benefícios da globalização ocidental.

5. Concluindo

Embora as afirmações étnicas se dêem de forma distinta, de acordo com os agrupamentos sociais - levando-se em conta, também, interesses econômicos e, em particular, territoriais - no caso brasileiro, na questão que diz respeito aos povos indígenas, jamais se viu levantar qualquer bandeira que ameaçasse a soberania nacional. As lutas dos povos indígenas pleiteiam sua integridade física e cultural, seus direitos no âmbito do Estado brasileiro, cuja lei maior os têm como grupos sociais que formam a nação brasileira com direitos plenos de cidadania.

Considerando a inserção dos povos indígenas na sociedade nacional e retirada a determinação oficial de “civilizar os índios”, as ações são postas no âmbito do respeito e do direito, direito destes povos ao acesso e ao domínio de elementos da cultura dessa sociedade. Acesso à cultura letrada como aquisição de instrumentos a seu favor, propiciada por meio da instituição escolar ressignificada por profundas transformações no modo de educar.

Assim, concluímos que a luta contra as desigualdades sociais passam pela defesa do diálogo entre saberes e valores dos diferentes grupos sociais, étnicos, desconstruindo a perspectiva monocultural que configura os modos tradicionais consolidados de educar. Papel possível, a ser desempenhado pela escola, contribuindo para que sejam resgatadas das “maneiras diferentes de ser humano” a compreensão de que há outras possibilidades além das nossas próprias perspectivas.

Notas

¹ **Povos Indígenas.** “Indígenas são todos aqueles que se consideram distintos da sociedade nacional, por apresentarem uma ligação histórica com as sociedades pré-colombianas, sendo, portanto, descendentes dos primeiros ocupantes deste continente” (HECK, E.; PREZIA, B. *Povos indígenas: terra é vida*. São Paulo: Atual, 1998. p. 12). A expressão povos indígenas é usada de acordo com uma convenção internacional, para identificar “povos com identidade e organização própria” cuja “consciência de sua identidade indígena [...]deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos interessados”, identificá-los como povos. (Organização Internacional do Trabalho. Convenção (169) sobre povos indígenas e tribais em países independentes. Brasília: OIT, 1989. p. 3). O uso da expressão povos indígenas, está se contrapondo à imagem genérica de “índio” que tende a considerar os povos indígenas em bloco, impondo-lhes uma uniformidade falsa. A expressão povos indígenas enfatiza as diferenças históricas, ecológicas, lingüísticas, sociais e culturais que há entre os muitos povos indígenas.

² **Etnia.** Conforme Cashmore (2000, p. 196), o termo etnia deriva do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, e refere-se a povo ou nação. Nos dias de hoje, descreve um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes de terem origens e interesses comuns. Pessoas que compartilham, definem limites dentro dos quais podem desenvolver seus próprios costumes, crenças e instituições.

³ **Índio** é um vocábulo equivocado, adotado pelos colonizadores europeus, quando da chegada ao continente americano, por acreditarem ter chegado às Índias. Por agregarem outros conceitos, depreciativos, para não persistir no erro histórico e para não reduzir uma infinidade de povos e culturas a uma categoria genérica e sem identidade, sempre que possível deve-se tratar o povo pelo seu nome e, em se tratando de vários povos, pela expressão Povos Indígenas.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

CANDAUI, V. M. (org.). *Sociedade educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASHMORE, E. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

COMISSÃO INDÍGENA PÓS-CONFERÊNCIA 2000. *Dividir para dominar*. PORANTIM, Brasília, Abr. 2002.

FLEURI, R. M. Educação intercultural e complexidade: implicações epistemológicas e perspectivas pedagógicas da educação intercultural no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2., 1999. *Resumos...* Curitiba: UFPr, 1999.

FLEURI, R. M et al. Educação intercultural e formação de professores/as: gênero, etnia e gerações. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 3., 2000, Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS-ANPED, 2000.

GADOTTI, M. Educação multicultural e pedagogia crítica. In: MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GRUPIONI, L. D. B. Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. (orgs.) *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp, 2001.

GUIMARÃES, P. M. (org.). *Legislação indigenista brasileira: coletânea*. São Paulo: Loyola, 1989.

HECK, E.; PREZIA, B. *Povos indígenas: terra é vida*. São Paulo: Atual, 1998.

MARINHEIRO, M. J. G. Produção cultural, diversidade e identidade. PORANTIM, Brasília, mar. 2002.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho. *Convenção (169) sobre povos indígenas e tribais em países independentes*, 1989. Brasília: OIT, 1992.

ROSAS, N. Professores indígenas da Amazônia reafirmam luta por autonomia. PORANTIM, Brasília, abr. 2002.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: FELDMAN-BIANCO, B.; CAPINHA, G. (orgs). *Identidades: estudos de cultura e poder*. São Paulo: Hucitec, 2000.

SCHUCH, V. F. (org.). *Legislação mínima: da educação no Brasil*. 8. ed. Porto Alegre: Sagra, 1988.

SILVA, A. L. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. (orgs.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp, 2001.

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001. (Série Antropologia e Educação).

TAYLOR, C. A distorção objetiva das culturas. *Folha de São Paulo*, 11 ago. 2002. Caderno Mais.

TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

