

# MATIZES DA INTERCULTURALIDADE: CONTRIBUIÇÃO A UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENSINO SUPERIOR PARA POVOS ORIGINÁRIOS NO BRASIL

**CARLOS EDUARDO BAO<sup>1</sup>**

UNIOESTE-TOLEDO, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-9427-7291>

**ELIZABETH FARIAS DA SILVA<sup>2</sup>**

UFSC, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-0407-5566>

**BETÂNIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO<sup>3</sup>**

UFU, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-3708-4506>

---

**RESUMO:** *O objetivo do trabalho é refletir sobre a educação indígena em âmbito escolar e superior no Brasil e, mais detidamente, na região sul, relacionando-as às distintas perspectivas de interculturalidade (funcional e crítica) para compreender os caminhos da educação formal indígena no país. Para isso, apropriamo-nos de referenciais de pesquisadores e pesquisadoras pertencentes a povos originários no Brasil que se debruçam sobre a problemática em questão. A maior parte do referencial concentra-se nos Trabalhos de Conclusão de Curso dos/das estudantes guarani, laklaño/xokleng e kaingang formados na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LIISMA) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2015. Por meio dessa abordagem, argumentamos, ao fim, como a educação escolar indígena brasileira aproxima-se mais de uma interculturalidade funcional, isto é, está mais alinhada a uma prática pedagógica emancipadora do que propriamente libertadora; ao passo que o ensino superior intercultural indígena indica uma postura educacional e política mais alinhada a uma interculturalidade crítica, orientado para a prática libertária.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Educação escolar indígena, Ensino superior indígena, Interculturalidade, Povos Originários, Brasil.*

**ABSTRACT:** *The work's objective is to reflect on indigenous education at school and higher level in Brazil and, more closely, in the southern region, relating them to the distinct perspectives of interculturality (functional and critical) to understand the paths of formal indigenous education in the country. To this end, we take advantage of references belonging to native peoples in Brazil that address the issue in question. Most of the reference is concentrated in the Course Conclusion Works from the Guarani, Laklaño/Kokleng and Kaingang students graduated in the Indigenous*

---

<sup>1</sup> Professor substituto na graduação em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: [carloseduardobao@hotmail.com](mailto:carloseduardobao@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao Departamento de Sociologia e Ciência Política e ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP). E-mail: [lizbet@uol.com.br](mailto:lizbet@uol.com.br)

<sup>3</sup> Professora de História da Educação e Política e Gestão da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: [betania.laterza@gmail.com](mailto:betania.laterza@gmail.com)

*Intercultural Licensure of the Southern Atlantic Forest (LIISMA) at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), at 2015. Through this approach, we argue, at the end, how Brazilian indigenous school education is closer to functional interculturality that is, it is more in line with as emancipatory pedagogical practice than a liberating one; where's indigenous intercultural higher education indicates an educational and political posture more aligned with critical interculturality, oriented towards libertarian practice.*

**KEY-WORDS:** *Indigenous school education, Indigenous higher education, Interculturality, Originating peoples, Brazil.*

---

## Introdução

O objetivo do texto é refletir sobre a educação escolar e o ensino superior indígena no Brasil, mais detidamente na região sul (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul), compreendendo-os por meio das categorias de “interculturalidade funcional” e “interculturalidade crítica” (WALSH, 2012) para analisar a situação da educação formal<sup>4</sup> indígena no país. O argumento final introduz uma “generalização analítica”<sup>5</sup>, deixando em segundo plano as peculiaridades de cada povo originário e de suas próprias formas de apropriação da educação formal em prol de um olhar panorâmico sobre a problemática da relação entre educação e visões de mundo.

Entre as questões que podemos formular sobre esse aspecto, destacamos as seguintes: quais consequências étnico-políticas observáveis a intervenção da educação escolar intercultural bilíngue estimula entre os povos originários? A educação escolar e o ensino superior para povos originários alinham-se mais a um modelo de interculturalidade funcional ou crítica?

Para compor essa reflexão, apropriamo-nos de referenciais de pesquisadores e pesquisadoras “indígenas” e “não indígenas” que se debruçam sobre a problemática em questão. O texto move-se em uma linha histórico-causal desde os interesses colonialistas até a exigência dos povos originários por uma educação escolar bilíngue, intercultural, específica e diferenciada, corroborando com as demandas por autonomia e autodeterminação que ganharam visibilidade a partir da “emergência indígena”, durante as décadas de 1970 e 1980 (BENGOA, 2016), na chamada América Latina e indicando a transição do predomínio de uma interculturalidade funcional para uma interculturalidade crítica na medida em que os povos originários adquirem visibilidade e legitimidade na esfera pública.

Quando nos debruçamos sobre a situação particular dos povos originários do Brasil percebemos que há um paradoxo com relação ao potencial libertador e assimilacionista da educação escolar e do ensino superior indígena. Afinal, a educação escolar indígena tende à libertação (autonomia e autodeterminação) ou à integração (assimilação pelo sistema nacional) desses povos?

## Educação, escolarização e povos originários no Brasil

Considera-se “educação” como um processo de aquisição de valores culturais, morais, saberes e experiências coletivas nas quais cada sujeito(a) está integrado. Esse conceito mais amplo de educação assemelha-se ao conceito de socialização, como forma de aprendizado do

---

<sup>4</sup> Nos referimos à educação oferecida ou reconhecida por um Estado, ou seja, “burocratizada”, “racionalizada”.

<sup>5</sup> Uma “inferência prudente” à totalidade do processo educativo formal sobre os povos originários por meio das evidências apresentadas e dos argumentos de pesquisadores/as especialistas.

ser social. Segundo Melià (1979, p.10), “a educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura”.

Quando o processo educativo é submetido a uma instituição com interesses políticos, como o Estado, passando a seguir um conjunto de prerrogativas legal/burocráticas, nos referimos à educação formal, isto é, um modelo de aprendizado que visa um conjunto epistêmico e comportamental definido pelos interesses daqueles que controlam o poder político. Portanto, a educação formal tende a não ser idêntica e nem acessível a todos os súditos ou cidadãos de um Estado.

No Brasil, historicamente, pode-se observar um dualismo na oferta de educação formal. Desde a Companhia de Jesus, nos idos da colonização portuguesa, passando pela educação altamente elitizada do Império, o monopólio religioso da Primeira República e o universalismo dualista<sup>6</sup> da contemporaneidade, a educação formal/escolar de qualidade nunca foi ampla e sistematicamente oferecida aos subalternos. Grande parcela da população nacional passou ao largo de uma educação formal até o final do século XX, coincidindo àqueles segmentos sociais historicamente marginalizados, com foco nas subalternidades de classe, “raça” e gênero.

Temos, portanto, um histórico colonialista na oferta de educação formal constituído na lógica eurocêntrica da colonialidade do poder/saber (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005), na qual as relações sociais estruturam-se por meio de uma suposta superioridade racial, epistêmica e cultural (moral) europeia, em que determinadas categorias sociais ficam alijadas do acesso aos conhecimentos consagrados no sistema mundial colonial moderno (artes, filosofia e ciência).

A colonialidade do poder é o eixo que organiza as relações sociais na modernidade/colonialidade. Nas palavras de Quijano (2005, p. 227), “um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*”. Assim, os papéis sociais e a inserção no sistema de produção, tal como a distribuição dos recursos (materiais e simbólicos), varia de acordo com a classificação racial numa escala em que, como se sabe, povos originários do continente africano e do continente americano ocupam os patamares inferiores.

Ora, a “missão civilizadora” à qual se (auto)consagraram as potências colonizadoras europeias encarna perfeitamente esse papel de educação/civilização dos “outros povos”, vistos pelos europeus colonizadores como incivilizados, ingênuos e atrasados em comparação às civilizações europeias. A educação formal foi oferecida aos subalternizados de acordo com os interesses dos colonizadores e do conflito social em cada época histórica. Portanto, a escolarização foi (e é), sobretudo, uma ferramenta de reprodução da colonialidade do poder/saber. Nas palavras de Briguenti (2015, p. 7):

---

<sup>6</sup> Direito de escolarização para todos os cidadãos, porém, sucateados no âmbito público e bem estruturados no privado, gerando uma desigualdade de conhecimentos estruturada pela desigualdade de classes.

[...] a escola é um dos suportes da colonialidade do poder principalmente porque opera de maneira estratégica através da dominação epistêmica. A imposição do conhecimento ocidental como o único e válido e a negação e destruição dos saberes dos povos originários se constituiu em um dos mais poderosos mecanismos de dominação.

Durante praticamente cinco séculos a ordem educativa promovida pela Igreja e pelo Estado foi no sentido de “cristianizar” e “civilizar” os povos originários. A escola para os “índios” tinha a função de promover a passagem desses sujeitos de uma situação cultural a outra, isto é, da “selvageria” à “civilização”. Mas, para o Estado, o interesse primordial “era a passagem do índio à condição de trabalhador nacional. Nesse sentido, o indígena era pensado como um ser transitório que, aos poucos, seria ‘civilizado’ e deixaria de ser índio” (TOMMASINO, 2003, p. 82). Assim, as chamadas “reservas” ou, posteriormente, “aldeamentos” e “postos indígenas” tinham o duplo interesse de confinar esses povos para liberar terras para colonização e, paralelamente, convertê-los em cidadãos nacionais para integrar o sistema social envolvente e legitimar a tomada de suas terras, uma vez que, deixando de “ser índios”, perderiam o direito sobre os respectivos territórios.

Santos (1975, p. 53) corroborou com o argumento segundo o qual a educação para os povos originários foi uma forma de “garantir a sua submissão ou a sua diluição na sociedade nacional” desde os primeiros missionários, passando pelos jesuítas até a escolarização republicana monolíngue. Tais escolas reproduziam aos estudantes indígenas o pensamento segundo o qual não tinham capacidade de aprender, enquanto no discurso oficial afirmava-se que eram gradativamente “civilizados”. Nessa situação, as escolas preenchiam a função de “convencer os integrantes das camadas dominantes da sociedade envolvente de que os indígenas eram adequadamente tutelados e que ‘se mais não aproveitam é porque não querem ou são incapazes’” (SANTOS, 1975, p. 55). Para Cabixi (2001, p. 61),

esse modelo de ensino trouxe uma desestruturação cultural, uma desestruturação ideológica, política, social e, eu diria, até econômica, porque a geração de adultos de hoje, que passamos pelas escolas da missão, hoje a gente percebe que sente uma dificuldade enorme em restabelecer os laços com a tradição antiga; perdeu a capacidade de iniciativa, de buscar junto aos anciãos que detêm o conhecimento tradicional, e de restabelecer novamente, dentro das circunstâncias de hoje, uma nova estratégia de recuperação da cultura.

A emergência de um movimento social indígena vigoroso e em diálogo na América Latina, sobretudo a partir da década de 1980, trouxe à tona diversas demandas dos povos originários das Américas, dentre eles

o acesso a um modelo de educação formal diferenciado, que não suprimisse suas cosmovisões de mundo.

Particularmente no caso do Brasil, a Constituição Federal em vigor garante educação escolar específica, diferenciada e bilíngue aos povos originários.<sup>7</sup> No parágrafo segundo do artigo 210 da Constituição Federal lê-se que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Já os artigos 231 e 232, em síntese, reconhecem a organização social, costumes, línguas, tradições e crenças desses povos, bem como autonomia em seus projetos socioculturais e direitos sobre os territórios historicamente ocupados.

Tal modelo de ensino escolar está em andamento no Brasil, ou seja, um projeto de educação escolar bilíngue, intercultural, específica e diferenciada que pretende servir como um complemento de conhecimentos aos saberes próprios dos povos originários, via de acesso aos saberes do “Outro”, a sociedade não indígena envolvente. Além disso, o domínio dos códigos da sociedade envolvente (a começar pela língua) facilita o acesso à cidadania e outras formas de relação com o Estado como possibilidade de negociação, resistência e luta, assim como de acesso a conhecimentos que possam ser úteis para a melhoria das condições de vida dos povos originários e da população nacional em geral, por meio da interculturalização de saberes.

A partir dessa nova concepção de educação escolar indígena, inicia-se um processo de revalorização das cosmovisões desses povos por meio da prática pedagógica escolar num sentido intercultural, permitindo a participação dos povos originários como professores e administradores das escolas indígenas e na confecção dos currículos e modelos escolares próprios.

Entretanto, como veremos, há dúvidas com relação à eficácia da educação bilíngue e intercultural como ferramenta de promoção de autonomia e autodeterminação aos povos originários. De modo geral, o debate e os problemas da educação escolar indígena se situam na zona de relação entre autonomia *versus* assimilação (cultural) e autodeterminação *versus* integração (econômica) dos povos originários na comunidade nacional, isto é, se funcionam mais no sentido de promover a libertação ou a dominação desses povos.

## Educação escolar indígena e interculturalidade(s)

A interculturalidade relacional, segundo Walsh (2012, p. 90), significa “[...] *contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas*”.

<sup>7</sup> Disponível em:

[http://www.lex.com.br/doc\\_82188\\_CONSTITUICAO\\_DA\\_REPUBLICA\\_FEDERATIVA\\_DO\\_BRASIL\\_DE\\_1988.aspx](http://www.lex.com.br/doc_82188_CONSTITUICAO_DA_REPUBLICA_FEDERATIVA_DO_BRASIL_DE_1988.aspx) Acesso em 30-04-2018

BAO, Carlos Eduardo; SILVA, Elizabeth Farias da; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Matizes da interculturalidade: contribuição a uma reflexão crítica sobre educação escolar e ensino superior para povos originários no Brasil. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 274-290, set./dez. 2021.

## Logo, qualquer tipo de contato cultural justaposto. Por outro lado, a interculturalidade funcional

se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esa perspectiva – que busca promover el diálogo la convivencia y la tolerancia –, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente; no toca nas causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco “cuestiona las reglas del juego” y por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente. (WALSH, 2012, p. 90-91)

Esse modelo de interculturalidade assemelha-se ao “multiculturalismo”, para o qual a tolerância e o reconhecimento cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação e de expansão do neoliberalismo por meio do controle dos conflitos sociais e da integração social do “Outro” como política e economicamente subalterno. Para Walsh (2012, p. 40), o perigo desse modelo de interculturalidade “[...] *reside en limitar la interculturalidad a la esfera de lo discursivo y lo relacional*” (WALSH, 2012, p. 40).

De modo geral, no Brasil, a educação escolar oferecida aos povos originários, até poucas décadas, convergia estritamente com uma interculturalidade funcional (embora não multicultural, ainda...). Isso porque pretendia estabelecer o diálogo estritamente como meio para a assimilação. A proposta contemporânea da educação bilíngue defende o aprendizado e o emprego das línguas originárias como forma de preservação da cultura, exatamente o contrário do chamado “bilinguismo de transição”, que consistia na pedagogia da repressão às línguas e culturas originárias e à inculcação da língua e cultura do colonizador, como forma de levar a cabo o projeto nacional (entre outros interesses tais como a apropriação dos territórios indígenas para a expansão da colonização). Assim, empregavam as línguas originárias como meio para a assimilação. A pesquisadora Patté (2015), pertencente ao povo Laklãnō/xokleng, critica esse modelo de “educação escolar, a qual entendemos ser a maior causadora de um período de silêncio dos costumes tradicionais Laklãnō/Xokleng” (p. 16). Já Narsizo (2015), pesquisador pertencente ao povo Kaingang, salienta que

Desde o início da pacificação a educação foi mais uma arma contra os povos indígenas, além de possuírem em sua ideologia principal a função de apurar a integração do índio à sociedade nacional, também negou sua língua, seus usos e costumes na maior parte de seu desenvolvimento. (p. 31)

Na esteira da emergência e dos direitos internacionais indígenas<sup>8</sup>, a interculturalidade funcional assume contornos multiculturalistas. Países da América do Sul passam a assumir interculturalidade como parte de suas constituições nacionais (como Bolívia e Equador) e iniciam um processo de promoção dos direitos indígenas fundamentais, como o acesso a uma educação escolar intercultural, específica e diferenciada além de bilíngue. Com essas mudanças a interculturalidade funcional começa a ser a prática vigente - cedendo alguns espaços para a interculturalidade crítica, como veremos mais abaixo.

Por meio da leitura das pesquisas de acadêmicos/as pertencentes aos povos guarani, kaingang e laklãnõ/xokleng<sup>9</sup> percebe-se a manutenção das assimetrias socioculturais e da interculturalidade funcional nas escolas indígenas. Oliveira e Fernandes (2015), pesquisadores pertencentes ao povo kaingang, registram que

a língua predominante em nossas aldeias é a língua portuguesa, a língua kaingang é falada praticamente somente pelas pessoas mais velhas. As crianças infelizmente não são fluentes na língua, mas entendem um pouco. Na escola são ensinadas as duas línguas, embora haja predominância da Língua Portuguesa. (p. 10)

O predomínio da língua do colonizador em um contexto em que à escola é garantida uma orientação bilíngue, diferenciada e específica é um indício de interculturalidade funcional. A pesquisadora guarani Benite (2015) alerta que “as escolas deveriam funcionar como instrumentos de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação das culturas, conforme o RCNEI.<sup>10</sup> Mas, na prática isso não funciona” (p. 28). Ou seja, na prática a educação escolar intercultural ainda não indica um direcionamento crítico à diferença colonial e à colonialidade do poder/saber, servindo como ferramenta de reprodução do “modelo nacional” de relações sociais. Ao refletir acerca do Sistema Nacional de Educação a pesquisadora guarani Antunes (2015) avalia:

No II Encontro de Educadores indígenas em Brasília, em novembro de 2014, com vários povos do Brasil, depois de tantas discussões, cheguei a uma conclusão: que o sistema nacional de educação só é um discurso das secretarias estaduais que estão acostumadas com aquela ideia do colonialismo da época dos anos 1500.

<sup>8</sup> Referimo-nos à Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007). Disponível em: [https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_pt.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf)

<sup>9</sup> Formandos/as na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LIISMA), em 2015, sediada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As pesquisas são os Trabalhos de Conclusão de Curso. Para mais informações, conferir página da LIISMA em: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/>

<sup>10</sup> Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O referencial foi elaborado com a contribuição de professores/as indígenas, permitindo a participação desses agentes no processo de construção de uma educação escolar de fato intercultural, diferenciada e específica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)



Mas o próprio colonizador, o branco, já modernizou a sua escola e já está atualizando a sua educação. (p. 13)

Portanto há uma assimetria entre o discurso da educação escolar bilíngue, intercultural, específica e diferenciada e a implementação prática dessas diretrizes, que acaba esbarrando em vários problemas que vão desde orientações curriculares à organização dos calendários escolares. Benite (2015) destaca que também há “uma série de contradições nos Projetos Políticos Pedagógicos – não muda nada, é a mesma coisa dos *jurua kuery* [não indígenas]. Os nossos currículos não priorizam os nossos saberes” (p. 30).

Além disso, a fragmentação das disciplinas também dificulta a compreensão dos/as estudantes, considerando que, na “cosmovisão indígena”, as dimensões da realidade tais como “natureza”, “cultura” e “espiritualidade” não estão fragmentadas, como na cosmovisão ocidental, mas estritamente imbricadas. Por isso é fundamental que os professores e professoras estejam em sintonia com as particularidades culturais dos/as estudantes. Daí a necessidade em instruir professores/as indígenas com base intercultural para tal finalidade, pois, assim, facilita-se o processo dialógico fundamental à interculturalidade, reconhecendo e valorizando a complexidade de cada situação particular.

Ainda nas palavras de Benite (2015) o modelo de escola “[...] implementado dentro da maioria dos *tekoa* [territórios guarani] não são específicas, que dirá indígenas. Por isso, coloco aspas quando me refiro às escolas “indígenas” Guarani; elas são escolas indígenas com aspas, são embaixadas” (p. 8). “Embaixadas”, ou seja, instituições de uma nação alienígena a defender seus próprios interesses no interior de outra. O pesquisador kaingang Rosa (2015) analisa que a

educação infantil instalada nas aldeias indígenas foi muito prejudicial às comunidades, devido a que as suas propostas pedagógicas são diferentes da realidade das crianças, principalmente a língua, que é desvalorizada. Enquanto a LDB diz que a educação infantil tem que complementar a ação da comunidade, ou seja, dar continuidade ao que a criança tem aprendido com a família, nas escolas indígenas ela apenas invadiu com uma pedagogia não indígena. (p. 26)

Mas se a educação escolar não tem operacionalizado agendas de conteúdos e práticas necessárias à autonomia e autodeterminação, isso não se deve apenas ao descompasso da escola, mas ao sistema social e à trama histórica onde se situam os povos originários. Isso porque a educação escolar não se faz à parte da política e da economia de uma sociedade. De qualquer modo, na ausência de uma escola que priorize os interesses dos povos originários, D’angelis (2001) defende a necessidade de construir uma educação escolar indígena como projeto étnico-político, para além de um projeto exclusivamente étnico que tende a reproduzir as relações de dominação da sociedade envolvente.

A valorização étnica, somente, engendra uma interculturalidade funcional, justapondo culturas no interior de um mesmo sistema político-econômico verticalizado. A consciência política, adicionada à dimensão identitária coletiva (cultura), tenderia a relevar as relações de poder e dominação na estrutura basilar da modernidade/colonialidade a tais sujeitos, permitindo a interação consciente entre cosmovisões originárias e cosmovisão ocidental, num ambiente de compreensão e respeito intercultural mútuo.

### **Uma trilha para a interculturalidade crítica na educação escolar indígena brasileira**

A construção de uma dinâmica intercultural crítica na educação escolar indígena, como ideal, depende de diversos fatores. Entre eles, uma estrutura de funcionamento gestada e administrada exclusivamente pelos povos originários, com financiamento do Estado. Desde o corpo administrativo ao corpo docente, da elaboração dos currículos às aulas, que a decisão final esteja pautada pelos interesses dos povos. A interculturalidade crítica, conforme destaca Walsh (2012), indica que

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad y diferencia en sí, sino del problema estructural-racial-colonial. Es decir, de un reconocimiento que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y "blanqueados" en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. (p. 91)

A interculturalidade crítica é aquela que põe em relevo a diferença colonial e propõe-se à superação da dominação sociocultural e epistêmica articulada à colonialidade do poder, cujo pano de fundo é a suposta hierarquia das "raças" imbricada à estrutura de classes sociais. Portanto, para além do problema da diversidade cultural, a interculturalidade crítica toca no problema da estruturação desigual da estratificação social na modernidade/colonialidade.

Há alguns anos o Brasil têm formado intelectuais indígenas cujo acesso à educação superior tem permitido a construção de um pensamento crítico com relação à educação escolar, indicando uma potencialidade de ruptura com a interculturalidade funcional e construção de uma interculturalidade crítica, como foi possível observar por meio das análises dos/as intelectuais indígenas apresentadas acima. Os/as intelectuais, acadêmicos/as e pesquisadores/as pertencentes a povos originários compreenderam essa problemática e se posicionam cada vez mais do sentido de construir uma interculturalidade crítica que supere a condição da colonialidade do poder/saber. A pesquisadora kaingang Candido (2015) afirma o seguinte:

Muitos de nós indígenas, como estudantes universitários ou educadores, começamos a pensar e refletir sobre muitos modelos de aprendizagem que nos eram repassados através da oralidade, mas isso só começou a acontecer depois de estarmos estudando nas universidades, pois esta nos faz pensar sobre a educação de antes e hoje. (p. 26)

O acesso ao ensino superior permite a reflexão crítica acerca do contexto sócio-histórico e dos processos educacionais em que estão envolvidos. Nesse sentido, Benite (2015, p. 9) sublinha: “Sonhamos com uma escola que seja parte de nós Guarani, que nos fortaleça, que mantenha as nossas tradições, ou seja, uma escola pensada, organizada, construída e mantida por nós Guarani e não essa moldada, gerida, dirigida por *jurua* [não brancos]”. Já a pesquisadora Laklãnō/xokleng Priprá (2015) considera que “se no passado fomos quase massacrados, hoje nos organizamos para reconstruir na nossa terra indígena uma nova história através de nossas atividades, ações, projetos, formações escolares e acadêmicas” (p. 37). Martins (2015, p. 43), pesquisador pertencente ao povo guarani, pondera que

A escola foi introduzida nas aldeias sem que os guarani conhecessem corretamente, sendo que era para introduzir a cultura portuguesa. Mas hoje é umas das armas fundamentais para que a cultura e tradição seja fortalecida. Com professores indígenas capacitados para trabalhar nas comunidades, a educação indígena guarani começou a mudar.

A capacitação profissional de educadores/as indígenas, aliada à produção acadêmica e elaboração de pesquisas que geram materiais didáticos próprios desses povos, a serem utilizados na educação escolar diferenciada, tende a contribuir positivamente para a construção de uma interculturalidade crítica no processo educativo dos povos originários. Nesse sentido, a escola acaba assumindo um papel de educação que vai além da esfera propriamente escolar, açambarcando toda a comunidade. Assim como os diversos âmbitos da realidade estão conectados, não apresentando fronteiras bem definidas, a educação escolar também pode ser submetida a essa dinâmica, que não é vista de forma instrumental, mas como parte integrante das culturas originárias e ponto de contato e articulação (não necessariamente convergência) com a “cultura nacional”. Conforme Almeida (2015), pesquisador pertencente ao povo Laklãnō/xokleng:

a escola é formadora de novas lideranças que conheçam a cultura, a língua materna, a tradição de nosso povo e saibam correr atrás de nossos direitos; dessa maneira, a escola passa a ter múltiplos sentidos para a comunidade indígena, pois, além de ser um espaço de educação e

formação de alunos, é um ambiente aberto à comunidade, como um espaço indígena ela pode refletir também nossas próprias formas de saber-fazer. (p. 49)

Para que haja uma escola voltada para a autonomia e a autodeterminação dos povos originários é fundamental que tais comunidades detenham o controle dos processos pedagógicos. Nesse sentido, garantir uma escola específica e diferenciada não é o suficiente se as orientações basilares da escolarização intercultural forem propostas a partir dos interesses das instituições nacionais e dos/as indigenistas. Para isso, a educação bilíngue é fundamental, pois, conforme Crespo (2015), pesquisador pertencente ao povo kaingang, “o ensino bilíngue nos ensina a dialogar” (p. 35). Entretanto, ressalva que “o bilinguismo somente faz sentido quando se aprende a falar e valorizar a nossa cultura” (CRESPO, 2015, p. 35).

A educação intercultural crítica é um projeto que se faz na prática, em constante aperfeiçoamento, evitando a centralização, concentrado em experiências que valorizam as particularidades socioculturais locais, assim como a relação entre necessidades e possibilidades de cada situação específica. Pode-se dizer que a interculturalidade não é uma fórmula, mas uma proposta, uma perspectiva respeitosa que valoriza o diálogo, a reciprocidade e, sobretudo, a empatia. Conforme ressalta Kuitá (2001):

eu acho que nós índios estamos ganhando espaço para fazer as pessoas entenderem. Porque até há pouco nós não tínhamos esse espaço de chegar e dizer para as pessoas o que é que nós queremos, de que é que nós gostamos, o que é a nossa realidade. Nós não tínhamos esse espaço. As pessoas brancas, os professores, as pessoas responsáveis pela sociedade indígena vinham, impunham: “você têm que fazer isso e pronto”. (p. 25-26)

Contudo, é importante ter em mente que a educação escolar tem um potencial ambivalente. A escola é muitas vezes vista como uma possibilidade de criação de pensamento crítico e mudança social; entretanto, é preciso lembrar que a escola, nos moldes como a conhecemos<sup>11</sup>, é uma instituição republicana-liberal, voltada para a inculcação dos valores ligados a esse imaginário político, aos interesses do Estado-nação e dos agentes que o controlam: em uma palavra, ao modelo civilizatório (neo)liberal. Mesmo entre os povos originários, essa ambivalência se mantém, isto é, a escola possui o duplo potencial de proporcionar conhecimentos críticos e reproduzir valores dos grupos que dominam o Estado e a sociedade civil.

---

<sup>11</sup> Embora tenham raízes nas escolas e universidades do período medieval caracterizado como “escolástica”, o modelo escolar da modernidade/colonialidade apresenta diferenças pontuais, como a laicidade e a secularidade, entre outras.

Nesse sentido, Monte (2000) sublinha que “convivem, nas interações entre órgãos de Estados e organizações indígenas, modelos educativos de corte neoliberal com modelos críticos de resistência e emancipação que não são compatíveis” (p. 118), indicando como há uma disputa pelo sentido e as práticas da educação escolar indígena no Brasil. Taukane (2001), por exemplo, relata que “levamos um bom tempo para entendermos a proposta do MEC [Ministério da Educação], porque a nossa prática de docência nas aldeias e a proposta de uma educação diferenciada eram bem diferentes” (p. 21).

Para a pesquisadora guarani Antunes (2015) “[...] o modelo escolar que está sendo imposto pelos estados e municípios nas aldeias não serve para a educação escolar indígena”. Isto porque “a escola regular tem como objetivo criar máquinas humanas para o trabalho, os indígenas formam humanos para viver bem” (p. 12).

Nota-se que, de maneira geral, as escolas indígenas estão educando para a emancipação e não exatamente para a libertação desses povos. Mignolo (2003) indica que “libertação” é uma categoria situada “na perspectiva das fronteiras externas do sistema mundial/colonial moderno” enquanto emancipação “é o termo usado para o mesmo propósito dentro das fronteiras internas do sistema mundial colonial/moderno” (p. 28).

A emancipação trata-se do empoderamento desses povos no interior da “razão moderna”, limitado pelos interesses estruturais do sistema social envolvente, no sentido mais preciso de uma interculturalidade funcional que opera no interior do sistema social vigente por reconhecimento exclusivamente étnico-cultural, mas mantendo a centralidade do pensamento eurocêntrico e a estrutura (inter)nacional de classes sociais, contornando o projeto de autonomia e autodeterminação orientado criticamente para a libertação desses povos.

As pesquisas e argumentos utilizados nessa análise levam a crer que há predominância de uma lógica intercultural funcional emancipatória na prática das escolas indígenas atualmente no Brasil. É plausível e prudente considerar que os casos particulares provavelmente destoam, mas que uma generalização dos casos leva a essa conclusão parcial.

Por outro lado, as análises dos/as pesquisadores/as indígenas evidenciam como o acesso ao ensino superior tende a expandir a consciência social e histórica desses sujeitos, permitindo que tenham uma compreensão mais profunda e precisa da situação na qual se encontram envolvidos. Portanto, indicam como o acesso ao ensino superior é um caminho possível para a construção da interculturalidade crítica, especialmente por meio da confecção de materiais didáticos, administração, criação de currículos e docência próprios, com capacitação formal superior oferecida pelo Estado nas universidades públicas. O ensino superior indígena, pelo que se percebe e diferentemente da educação escolar indígena, está mais orientado para a construção de uma interculturalidade crítica e, logo, para a perspectiva da libertação, da autonomia e da autodeterminação desses povos.

## Considerações finais

A educação escolar contribui na construção do simbólico, do imaginário social, das identidades e da cultura de maneira geral. Assim, se a colonialidade do poder/saber é em alguma medida construída pela educação, é possível que seja também reconstruída por meio dessa mesma instituição, que seja decolonizada, reinventada. Com isso seria possível redefinir aspectos socioculturais tais como o imaginário de “nação” e as hierarquias raciais e de gênero, permitindo a construção de outro imaginário social acerca das possibilidades plurais da cultura e das identidades nacionais (plurinacionalidade), estabelecendo novas posições de sujeito na sociedade.

Para finalizar, é fundamental, também, questionarmos “quem precisa de interculturalidade”, já que, na maior parte dessas propostas a interculturalidade tem uma direção única, ou seja, é aplicada exclusivamente aos povos originários. São ações que criam espaços voltados aos povos originários na sociedade envolvente, especialmente no âmbito da educação. Mas e a educação nacional nas escolas regulares, como trabalha o tema da interculturalidade? Não seriam os *djuruá* – “brancos”, na língua guarani – tão carentes de interculturalidade quanto (ou mais que) os povos originários?

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, W. C. P. O *Môg* como instrumento pedagógico na educação escolar indígena: uma experiência Laklãnõ/Xokleng. **Trabalho de Conclusão de Curso** – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2015.

ANTUNES, E. Nhandereko nhandembo'e nhembo' ea py Sistema nacional de educação: um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas guarani da Grande Florianópolis. **Trabalho de Conclusão de Curso** – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2015.

BENGOA, J. **La emergência indígena en América Latina**. (3ª edição). Chile: FCE, 2016.

BENITE, S. Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ fundamento da pessoa Guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. **Trabalho de Conclusão de Curso** – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2015.

BRIGHENTI, Clóvis Antônio. Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. 2015. Disponível em: [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1461007755\\_ARQUIVO\\_Artigo\\_X\\_XVIII\\_S\\_NH.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1461007755_ARQUIVO_Artigo_X_XVIII_S_NH.pdf).

CABIXI, D. M. Educação escolar entre os Pareci, Nambikwara e Irantxe no contexto socioeconômico da Chapada dos Parecis, MT. In VEIGA, J., SALANOVA, A. (Orgs.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, Brasil, 2001.

CANDIDO, S. K. Histórias Kaingang. **Trabalho de Conclusão de Curso** – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2015.

CRESPO, B. P. O Ensino Bilíngue na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Davi Rÿgjo Fernandes: concepções pedagógicas e trajetórias de formação docente ao longo da história da instituição. **Trabalho de Conclusão de Curso** – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2015.

D'ANGELIS, W. R. Uma breve história da Educação Escolar Indígena. In: D'ANGELIS, W. R. **Aprisionando sonhos. A educação escolar Indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, Brasil, 2012.

KUITÁ, G. A educação indígena estava muito fechada. In VEIGA, J., SALANOVA, A. (Orgs.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, Brasil, 2001.

Espaço Ameríndio

MARTINS, D. T. Kyringuei'kuery: noções nativas de infância, aprendizagem e desenvolvimento da pessoa. **Trabalho de Conclusão de Curso** – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2015.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo, SP: Loyola, Brasil, 1979.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/Projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasil, 2003.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas Latino-americanas. São Paulo: CLACSO, Brasil, 2005.

MONTE, N. L. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, nº 15, Set/Out/Nov/Dez, Brasil, 2000.

MORI, A. C.. A língua indígena na escola indígena: quando, para que e como? In VEIGA, J., SALANOVA, A. (Orgs.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, Brasil, 2001.

NARSIZO, G. As várias faces da violência na Terra Indígena Xapecó Século XX (1902 – 1989). **Trabalho de Conclusão de Curso** – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2015.

OLIVEIRA, J. T., FERNANDES, M. R. O artesanato kaingang na T.I. Xapecó. **Trabalho de Conclusão de Curso** – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2015.

PATTÉ, A. N. (2015). Histórias cotidianas do povo Laklanõ. **Trabalho de Conclusão de Curso** – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

PRIPRÁ, Z. A organização social e política Laklãnõ/Xokleng. **Trabalho de Conclusão de Curso** – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas**. São Paulo, SP: CLACSO, Brasil, 2005.

ROSA, A. A língua Kaingang na educação infantil da Escola Gomercindo Jêthê Tenh Ribeiro da Terra Indígena Guarita. **Trabalho de Conclusão de Curso** – Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2015.

SANTOS, S. C. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre, RS: Editora Movimento, Brasil, 1975.



TAUKANE, D. L. Avanços e impasses na educação escolar indígena: a experiência dos Kurâ-Bakairi. In VEIGA, J., SALANOVA, A. (Orgs.). **Questões de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, Brasil, 2001.

TOMMASINO, K. A educação escolar indígena no Paraná. **Revista Mediações**, v.8, n.1, jan./jun. Londrina, Brasil, 2003.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensaios desde Abya Yala**. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2012.

---

Recebido em: 31/03/2020 \* Aprovado em: 12/12/2021 \* Publicado em: 23/12/2021

---