



*Revista de Estudos Linguísticos, Literários, Culturais e da Contemporaneidade -*

Associada ao programa de mestrado Profletras-UPE-Garanhuns -

aos grupos de pesquisa ARGILEA e DISCENS

ISSN: 2236-1499 - registro na Crossref, d.o.i.: 10.13115/2236-1499

Número Especial 18b – 03/2016 – Com artigos, resumos e comunicações do CONEAB-2015

---

## DE MOVIMENTO SOCIAL A POLÍTICA PÚBLICA: o desafio da escola indígena intercultural <sup>1</sup>

Adjair Alves <sup>2</sup>

*[...] fiquei um tanto espantado quando [...] ouvi da boca do embaixador do Brasil em Paris a versão oficial: “Índios? Infelizmente, prezado cavalheiro, lá se vão anos que eles desapareceram. Ah, essa é uma página bem triste, bem vergonhosa da história de meu país. Mas os colonos portugueses do século XVI eram homens ávidos e brutais. [...] Apanhavam os índios, amarravam-nos na boca dos canhões e estraçalhavam-nos vivos, a tiros. Foi assim que os eliminaram, até o último. Como sociólogo, o senhor vai descobrir no Brasil coisas apaixonantes, mas nos índios, não pense mais, não encontrará nem um único...”.*

Claude Lévi-Strauss – Tristes Trópicos

### Resumo

Atento ao foco do diálogo ao qual nos propomos no presente texto – o de discutir, ainda que de maneira preliminar, o movimento indígena brasileiro; não podemos deixar aqui de apresentar, não como imperativo, mas como referência, alguns acontecimentos que dão conta do protagonismo e da resistência indígena presentes na história do contato desde tempos coloniais, são eles: a Confederação dos Tamoios, a Guerra dos Bárbaros, a Guerra dos Manaus, a Guerrilha dos Muras, a Guerra Guaranítica entre outros tantos que se perdem na poeira dos tempos. Nosso objetivo principal é destacar a organização e luta do movimento indígena, contra a idéia de “tutela” ou “dádiva” do Estado brasileiro que se reflete no campo

---

<sup>1</sup> Texto para o I Congresso Internacional de Estudos sobre ÁFRICA e BRASIL\_ Entre Margens e Fronteiras.

<sup>2</sup> Doutor em Antropologia – Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco.

da educação escolar no questionamento a um modelo de sociedade cujas raízes encontram-se fundadas em uma visão colonialista da história.

### **Movimento Indígena Brasileiro: breve trajetória**

As origens do movimento indígena brasileiro (MIB), segundo Lino Neves (2003:115), “está diretamente relacionada com os movimentos étnicos que, a partir dos anos 70<sup>3</sup>, emergem em diversos países da América Latina”. Tratando, ainda, sobre a constituição do MIB, Poliene Bicalho (2010: 178), nos permite apontar as Assembléias Indígenas; o Decreto de emancipação de 1978; a União das Nações Indígenas - UNI; a Assembléia Constituinte de 1987 e a Constituição Federal de 1988, como “simbólicos acontecimentos fundadores de um Movimento que se impôs pela resistência, a persistência e a perseverança a um Estado e a uma sociedade que transitavam entre duas culturas políticas: o autoritarismo e a democracia”.

As Assembléias Indígenas teriam sido o nascedouro do movimento indígena brasileiro como uma “resposta aos desmandos das políticas indigenistas do governo autoritário, principalmente, quanto às invasões das terras indígenas” (*Ibid.*, p. 105-6); já as manifestações contrárias à aprovação do Decreto de Emancipação de 1978 contestava a emancipação compulsória dos índios como parte do projeto do Regime Militar, que ao pretender emancipar os índios, engenhosamente, isentava-se de suas responsabilidades de tutela, não plenamente realizada pelo Estado. Isentava-se, igualmente, da responsabilidade concernente à demarcação das terras indígenas, concorrendo assim para a negação da identidade indígena. Bicalho (*Ibid.*, p. 182) afirma, que “O Estado quis com esse projeto de emancipação justamente negar essa diferença, ignorando-a ao confundir diversidade com desigualdade e submetendo as populações indígenas do Brasil a uma experiência típica de desrespeito”.

Aqui cabe ressaltar o trabalho da UNI na “mobilização da opinião pública” nacional e internacional que culminou em reivindicações e conquistas alcançadas na Organização das Nações Unidas - ONU e por extensão na Organização Internacional do Trabalho – OIT e Organização dos Estados Americanos – OEA, com a inclusão da questão indígena em suas pautas. Ressalte-se, a atuação da UNI, aliada as forças progressistas de apoio à causa indígena, na campanha pré-Constituinte, concretizando-se na garantia dos direitos dos povos indígenas contemplados na Carta Constitucional de 1988. Neste sentido, Bicalho (*Ibid.*, p. 178) afirma sobre a carta de 1988, que “entre todas, é de longe a que mais avançou em relação à diversidade destes povos”, evidentemente que fruto da participação do Movimento Indígena, que “lançou-se no campo político como um dos tantos movimentos sociais da época, embalados pelo contexto de elaboração da nova Carta Constitucional” (*Ibid.*, p. 198).

---

<sup>3</sup> Apesar da literatura sobre o movimento indígena brasileiro partir dos anos de 1970 como marco da origem do Movimento Indígena reconhecemos que a luta indígena é centenária, na medida em que o processo de colonização ocorreu em simultâneo com a resistência indígena.

Alguns aspectos podem ser destacados como processo de luta do movimento indígena, que indicam suas razões. A questão fundiária, desde sempre, está na ordem do dia e pode-se dizer, como assinala Marcio Souza et. al (1981), que a luta pela terra, pela autodeterminação e pela nacionalidade são elementos capitais presentes nas discussões fundantes do movimento indígena brasileiro. Mas não é só pelo direito a terra, que marcam sua trajetória enquanto movimento social; juntam-se aí, a preservação dos valores, da cultura, da identidade, o direito de ter direitos, a autodeterminação e a sobrevivência, que se efetiva na existência de mais de 200 povos indígenas, a despeito da brutalidade do contato.

Ao discutir a organização e mobilização do MIB, Neves (2003: 113, 114) apresenta atuações que evidenciam um caráter mais político desse movimento classificando-as como “iniciativas responsáveis pela voz política do índio como agente ativo no campo do indigenismo brasileiro e pela afirmação de novas políticas do movimento indígena e de suas organizações locais”. É no bojo dessas atuações que as principais conquistas que delinearão a trajetória histórica do MIB podem ser destacadas. Nos anos de 1970 como característicos das “assembléias indígenas”, celebrou-se a aproximação e articulação política de diferentes etnias e, “o grande feito das assembléias foi a tomada de consciência da situação de dominação e discriminação a que estavam sujeitas todas as etnias” (*Ibid*, p. 116), o que potencializou nos povos indígenas, a busca por “formas de organização política e de mobilização em suas disputas e embates com a sociedade brasileira”, celebrando-se ainda, nessa década, “a primeira grande conquista do Movimento Indígena contemporâneo”; o arquivamento do Decreto de Emancipação de 1978 (BICALHO, 2010; SOUZA et. al. 1981). Os anos de 1980 marcam a criação da UNI e o estabelecimento de relações de parcerias com setores da sociedade civil e instituições de apoio aos povos indígenas, que culminam o fim da relação de tutela por parte do Estado. Com a promulgação da Constituição de 1988, reconhece-se como direito aos povos indígenas a sua “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”<sup>4</sup>.

Conforme Neves (Op. Cit.) os anos de 1990 são evidenciados pela atuação das organizações indigenistas na “consolidação de projetos étnicos” e as negociações de políticas indigenistas com o Estado. Assinala ainda, o que denomina por “realidades indígenas emergentes”; aquelas que se concretizaram na “Marcha Indígena 2000”, na “Conferência dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil” contra a falácia das comemorações aos 500 anos de descobrimento do Brasil<sup>5</sup> e a “autodemarkação”,<sup>6</sup> onde o protagonismo indígena na luta por fazer valer o direito a terra ressignifica a relação dos povos com o Estado.

## **Dos sentidos da interculturalidade**

---

<sup>4</sup> Art. 231 da Constituição Federal de 1988.

<sup>5</sup> Ambas as ações fizeram parte do “Movimento Brasil Outros 500”, tendo sido a primeira marcada pela violenta ação policial que tentou impedir a manifestação; a segunda, realizada no Nordeste, caracterizou-se pelo reconhecimento dos demais povos aos índios daquela região (NEVES, 2003).

<sup>6</sup> Que tem como marco a atuação dos índios Kulina do estado do Acre, “que realizaram a demarcação física de sua terra abrindo picadas na mata e fixando improvisados marcos e placas de madeira construídos por eles próprios” (NEVES, 2003:133).

Segundo Catherine Walsh (2010) a partir dos anos de 1990 um novo olhar às questões da diversidade étnico-cultural, inscreve a interculturalidade em um contexto de luta dos movimentos sociais latino-americanos na busca pela construção de uma sociedade mais justa, equitativa, igualitária e plural (p. 76).

Todavia, essa autora chama a atenção para o fato de que a despeito de a interculturalidade ter se tornado um termo da moda amplamente empregado e difundido, aponta para uma variedade de entendimentos e compreensões. Assim, de forma a discutir a partir de uma perspectiva contemporânea e conjuntural, define a interculturalidade sob três perspectivas específicas. A primeira perspectiva é a **relacional**, concebida como aquela que faz referência ao contato entre culturas distintas constituindo-se como a forma mais básica e geral de interculturalidade. Para Walsh (*Ibid.*) essa perspectiva “*oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación*”, amparando-se em estruturas sociais, políticas, econômicas e epistêmicas que “*posicionan la diferencia cultural em términos de superioridad e inferioridad*” (p. 77). Concorrendo inclusive para invisibilizar o processo de escravização e extermínio físico de negros e índios que deu o tom da invasão cultural e da dominação colonial como mote da violenta imposição do padrão civilizatório eurocêntrico.

Já a segunda perspectiva de interculturalidade é a que se denomina por **funcional** e encontra no pensamento do filósofo peruano Fidel Tubino (2005) sua definição:

*Se trata de aquel interculturalismo que postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y em muchos casos extrema em que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tie nen – para comprender las relaciones interculturales – la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y ‘los desniveles culturales internos existentes em lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad’ (TUBINO, 2005: 5).*

Essa perspectiva, apontada como sendo a nova lógica multicultural do capitalismo global (WALSH, 2010) busca a integração à ordem nacional, com fins a acumulação capitalista, através de uma estratégia de dominação que silencia os conflitos e insurgências em nome da suposta criação de sociedades mais igualitárias de forma a atender – através da inclusão dos outrora excluídos – aos interesses do modelo neoliberal de acumulação capitalista.

A terceira perspectiva é a da **interculturalidade crítica** que põe em discussão a raiz estrutural-colonial-racial que sustenta a colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2005). Por essa posição crítica de interculturalidade se entende:

*Al partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica – como práctica política – dibuja um camino muy distinto, que no se*

*limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino que también se cruza com las del saber, el ser y la vida mesma. Es decir, se preocupa también por/com la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados por las prácticas – de deshumanización y subordinación de conocimientos – que privilegian a unos sobre otros, ‘naturalizando’ la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y mantienen em su interior. Pero, y adicionalmente, se preocupa por los seres y saberes de resistència, insurgência y oposición que persisten a pesar de la deshumanización y subordinación (WALSH, 2010: 89).*

Na busca por resgatar as raízes do pensamento intercultural na América Latina, Vera Candau (2010) e Mariana Kawall Ferreira (2001) tomam **a educação indígena** como ponto de partida. Assim sendo, principiamos por esclarecer que a determinação da escola aos povos indígenas acompanhou o início da colonização, tendo sido fundada a partir da concepção “do índio como inferior” e se estabeleceu no Brasil, desde a ação jesuítica quinhentista assentada em uma postura catequética, colonialista e etnocêntrica através da qual a “sociedade branca superior” desconsidera a autonomia dos povos indígenas na condução de seus próprios projetos sociais e educacionais, impondo aos mesmos, a submissão a um processo civilizatório autoritário que se valeu da escolarização também para os fins de dominação. Pois como nos adverte Santos (1975):

Vivendo em contato permanente com componentes da sociedade nacional há várias décadas e, em alguns casos, há mais de século, os indígenas da região sul do Brasil [e não só esses] sofreram as mais diversas pressões destinadas a garantir a sua submissão ou a diluição na sociedade nacional. A educação foi sempre considerada como instrumento estratégico para se atingir aqueles objetivos (SANTOS, 1975:53).

Segundo Candau (2010) e Ferreira (2001) a educação imposta aos povos indígenas pode ser classificada em quatro fases, que em alguns momentos sobrepõe-se umas as outras. A primeira fase tem início com o Período Colonial e teve como fim a dominação cultural indígena através do caráter padronizador, homogeneizador e monocultural da educação proposta pelo grupo dominante (CANDAU, 2008). No intuito de restabelecer o protagonismo negado aos povos indígenas, dialogamos com Bartolomeu Melià (1979) quando este nos esclarece que “muitos dos que tentaram fazer a educação para o índio, constataram com amargor e desespero que o índio não muda” e que “perpetua o seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão de mundo, nas relações com os outros, na sua religião”. Assim, segundo esse autor, “a educação missionária mostra logo uma série de fracassos e frustrações” quando, “o educador constata que o índio não aprende e que no profundo do seu ser é intocável” (p. 9, 47). Somos levados a admitir, portanto, que a despeito da violência do contato colonial, os índios desenvolveram suas formas de resistência à ação colonizadora.

De acordo com Ferreira (2001) “após quatro séculos de extermínio sistemático das populações indígenas”, tem início a segunda fase da escolarização indígena, quando “o Estado resolveu formular uma política indigenista menos desumana, baseada nos ideais positivistas do começo do século” (p. 74). Portanto, é na efervescência desse novo olhar para a questão

indígena, que se propõe uma educação escolar que atente para “a diversidade lingüística e cultural dos povos indígenas” (*Ibid.*, p. 74). Todavia, vale ressaltar que embora numa primeira instância o Estado reconheça a diversidade do índio, seu intento é o de num momento posterior integrá-lo à sociedade nacional. É nesse contexto que como destaca Candau (2010) surgem as primeiras escolas bilíngües que viam o bilingüismo, com raras exceções, como um instrumento para “alfabetizar e civilizar” (p. 156). Em convergência com esta idéia Melià (1979) afirma que o modelo educacional que objetiva a integração do índio à sociedade nacional “não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária” e “recolhe fracassos do mesmo tipo” (p. 48).

Já a terceira fase da educação escolar dos povos indígenas, que se inicia entre o fim da década de 1960 e início da década de 1970, seria aquela, alavancada pelos “projetos alternativos” e “os encontros de educação para índios” pautados em reivindicações que apontam para a autodeterminação indígena. Foi nesse período que se deu também a criação de diversos grupos e núcleos de estudos indigenistas em diferentes Instituições de Ensino Superior no Brasil e no Peru (CANDAU, 2010; FERREIRA, 2001). Pontuamos, ainda que nessa fase “o bilingüismo deixa de ser visto apenas como instrumento civilizatório para ser considerado de importância fundamental para a continuidade dos próprios grupos minoritários” (CANDAU, Op. Cit.: p. 156,7).

Por fim, Ferreira caracteriza a quarta fase como aquela que surge “da própria iniciativa dos povos indígenas, a partir da década de 1980, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal” (*Ibid.*, p. 72), diríamos que nessa fase os povos indígenas empreendem o esforço de garantir o acesso ao conhecimento institucionalizado, conservando, contudo, suas especificidades culturais e identitárias. É nessa fase que as Constituições de onze países latino-americanos, dentre esses o Brasil, acenam para o reconhecimento da diferença cultural de suas sociedades, e por conseguinte, “as diferentes reformas na área da educação incorporam a perspectiva intercultural, seja como um dos eixos articuladores dos currículos escolares, seja introduzindo questões relativas às diferenças culturais como temas transversais” (*Ibid.*, p. 163).

Embora reconheça os ares de progresso subjacentes à incorporação da diferença nas políticas públicas na área educativa, Candau nos chama a atenção para a ambigüidade que permeia esse processo uma vez que ele ocorre por iniciativa de “governos que estão comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais” (*Ibid.*, p. 163). Sobre isso essa autora assevera que,

A incorporação do discurso da interculturalidade neste contexto se dá com uma abordagem orientada a inibir conflitos explícitos ou latentes, e não provocar mudanças de caráter estrutural. São incorporados alguns aspectos da diversidade cultural, orientados a promover a tolerância, o respeito mútuo e maiores espaços de expressão dos diferentes grupos socioculturais, mas sempre limitada (*Ibid.*, p. 163).

Concordamos com a autora na direção que percebemos encontrar-se ai implícito perspectiva funcional (ou neo-liberal) de interculturalidade sobre a qual tratamos anteriormente.

## **A dimensão educativa do Movimento Indígena Brasileiro**

O protagonismo do movimento indígena também alcançou o campo educacional. Bicalho (Op. Cit., p. 173) destaca que, a despeito da luta pela terra ter lugar central nas discussões das Assembléias Indígenas; “[...] a consciência do direito à educação também aparecia em algumas falas, já reconhecendo inclusive a importância do estudo para o alargamento de suas atuações junto ao Estado e a sociedade nacional”. Destaca, ainda, que como tantas outras questões levadas a ONU por iniciativa da UNI; no que tange ao debate sobre “As Nações Indígenas e o Direito à Educação no Brasil”, muito se falou a respeito da “inexistência de uma educação indígena no Brasil, o que se confirma diante de uma política educacional brasileira que sempre se negou a diversidade e heterogeneidade” (*Ibid.*, p. 195). Aponta, todavia, para alguns importantes avanços nesse campo representados pelas conquistas, expressas na Convenção N° 107 e N° 169 da OIT, bem como na Convenção da ONU de 21 de dezembro de 1965 e na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 13 de setembro de 2007, inclua-se aí “à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma” (*Ibid.*, p. 196).

Sobre a luta do MIB, sobleva-se na década de 1980 o texto constitucional, ao menos na letra da lei (cap. VIII, do Título VII), que restitui aos povos indígenas seus direitos legítimos de cidadãos plenos. Na Carta de 1988 é assegurado aos mesmos, o direito à diferença e a uma educação que respeite sua língua materna e seus processos próprios de aprendizagem. Direitos, posteriormente ratificados pela Lei Federal N.º 9394, de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei Federal N.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, bem como a Resolução N.º 3/1999 da CNE/CEB, que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, garantindo-lhes o direito a educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngüe.

Um exemplo da atuação do movimento indígena no campo da educação é apresentado por Ferreira (2001:105) quando faz referência aos anos de 1980: “a maior articulação de professores indígenas do país foi desencadeada por ocasião dos Encontros de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima”, que culminou na criação de várias organizações de professores e eventos regionais. Uma conexão com Bicalho (Op. Cit., p. 197) possibilita compreender que “a educação das populações indígenas suscitou um diálogo sério entre essas populações, os organismos estatais e a sociedade civil”, reivindicando “mudanças no currículo escolar, no material didático e na metodologia do ensino-aprendizagem dos indígenas”, tendo como norte os ideais da autodeterminação. Para Ferreira (Op. Cit., p. 101) a “autodeterminação” constitui-se: “a palavra de ordem do movimento indígena”; mas, esclarece que o termo “assume significados específicos e complementares” para cada povo, entretanto, apresentando “reivindicações comuns às sociedades no que diz respeito à questão da autonomia política, econômica e territorial”, assim sendo, “o direito à educação escolar autêntica e diferenciada, fundada nas especificidades socioculturais de cada povo, faz parte desse processo”.

Embora reconheça os ares de progresso subjacentes a incorporação da diferença nas políticas públicas na área educativa, Candau (*Ibid.*) nos chama a atenção para a ambigüidade que permeia esse processo uma vez que ele ocorre por iniciativa de “governos que estão

comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais” (p. 163). Sobre isso essa autora assevera que,

A incorporação do discurso da interculturalidade neste contexto se dá com uma abordagem orientada a inibir conflitos explícitos ou latentes, e não provocar mudanças de caráter estrutural. São incorporados alguns aspectos da diversidade cultural, orientados a promover a tolerância, o respeito mútuo e maiores espaços de expressão dos diferentes grupos socioculturais, mas sempre limitada (*Ibid.*, p. 163).

Diríamos que essa apropriação do discurso da interculturalidade pelos governos neoliberais, evidente que não de maneira fiel aquela reivindicada pelos movimentos sociais, se deu alavancada pelo mito da democracia racial e fundamentada, como sugere Candau (Op. Cit.), muito mais em conceito de interculturalismo funcional.

No Brasil, a interculturalidade – assim como o bilingüismo –, nos textos legais e nos documentos orientadores, surge como condição *sine qua non* das escolas indígenas. De modo que está presente tanto na LDBEN 9394/96, quanto na Resolução CEB/CNE 03/99 e no Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena. Esse último define que a escola indígena intercultural,

[...] deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (MEC/SEF, 1998: 24).

Nesta direção, Eunice D. Paula (1999) afirma que “se por um lado, há um consenso quase unânime de que a escola indígena deva ser intercultural, por outro, parece haver várias concepções sobre o modo como a interculturalidade se concretiza no dia-a-dia de uma escola indígena” (p. 77). Essa inconstância na compreensão permite-nos dizer que embora no âmbito das Políticas Públicas a institucionalização da categoria “escola indígena intercultural” já tenha se concretizado, contudo, na prática, uma perspectiva intercultural crítica ainda parece longe de ser alcançada. Wilmar D’Angelis (2000) destaca que:

As evidências – muitas – estão mostrando que a ‘etno-escola’ é, em última análise, uma ‘escola-adaptada’, refletida nos seus currículos ‘diferenciados’. Na maior parte dos casos, trata-se de uma escola ornada com o folclore da ‘cultura’ (D’ANGELIS, 2000: s/p).

Neste sentido tomamos como referência a reflexão proposta por Candau (2008) quando discute a interculturalidade como “uma tarefa complexa e desafiante, que apenas está dando os primeiros passos entre nós” que, freqüentemente, “assume uma abordagem de orientação liberal e se focaliza, com freqüência, [nas] interações entre diferentes grupos



socioculturais de modo superficial” desconsiderando, nesse processo, o enfrentamento “das relações de poder que perpassam as relações interculturais, e as matrizes profundas, mentalidades, imaginários, crenças configuradoras de sua especificidade” (CANDAU, 2008: 24,25). É nessa direção que conforme Candau (2010), Walsh postula a interculturalidade crítica como ainda em processo de construção tanto do ponto de vista teórico como prático. Todavia essa autora faz referência às formulações e práticas educacionais de Paulo Freire e as teorizações de Franz Fanon como inspiração e referência a uma pedagogia decolonial.

Por fim acreditamos que Candau (Ibid.) situa o ponto nevrálgico da discussão que buscamos empreender com o presente texto; compreender as relações de conflito intercultural presente na forma como a presença do Estado marca a organização e planejamento da educação escolar indígena. Percebendo os contornos que dão forma a colonialidade do saber e poder presentes até hoje na maneira como estabelece relações com os povos indígenas.

### **Considerações finais**

Se hoje um conjunto de políticas públicas apontam para uma relação menos desigual entre os povos originários e a sociedade nacional muito se deve a luta dos movimentos sociais. Nesse sentido Oliveira (2011) alude que estudar as relações interculturais no Brasil é analisar a luta étnico-política dos movimentos sociais no Brasil.

Nesse sentido, o que pretendemos aqui foi clarificar o entendimento de que embora os textos legais busquem superar as abordagens educacionais assimilacionistas e integracionistas o modelo educacional reivindicado pelos índios, este, fundamentado no respeito e na valorização da cultura, bem como no pertencimento étnico de cada povo, ainda, parece distante de ser alcançado; isso, pela histórica implicação de nosso país com a “lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder” (CANDAU, 2010). Entretanto contraposta a essa perspectiva defendemos que os pressupostos de uma interculturalidade crítica, devem representar um projeto de vida e de existência gestado a partir daqueles e daquelas historicamente submetidos e subjugados.

### **Referências**

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970 – 2009)**. Tese de Doutorado. Orientadora: Albene Miriam Ferreira de Menezes. Brasília: Universidade de Brasília. Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História. 2010.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. pp. 13-37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. ; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina:** uma construção plural, original e complexa. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan/abr. 2010.

D'ANGELIS, Wilmar R. **Educação diferenciada:** o projeto colonialista da etno-escola. Ou: duas palavras sobre Paulo Freire, educação libertadora e autonomia. III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural. Campinas – SP, julho de 2000.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In. SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

MEC. SEF. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 2008.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979. (Col. “Missão Aberta”).

NEVES, Lino João de Oliveira. Olhos mágicos do sul (do sul): lutas contra-hegemônicas dos povos indígenas no Brasil. In. SANTOS, Boaventura de Sousa Santos (org.). **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Reinventar a Emancipação Social: Para Novos Manifestos; v. 3) p. 111-51.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Paulo Freire e a educação intercultural. In. CANDAU, Vera Maria (org.) **Diferenças culturais e educação:** construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 35-57.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Educação e sociedades tribais.** Porto Alegre: Movimento, 1975. (Coleção Documentos Brasileiros; v. 6)

SOUZA, Marcio. et. al. **Os índios vão à luta.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1981. (Coleção Dois Pontos; v. 2).

PAULA, Eunice D. de. **A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena.** Cadernos Cedes, ano XIX, n.º 49, Dezembro/99 pp. 76-91.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.227-278.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação In. SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.) **Antropologia, história e educação:** a questão indígena na escola. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

TUBINO, Fidel. **La interculturalid crítica como proyeto ético-político.** En: Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In. WALSH, Catherine. et.al. **Construyendo interculturalidade crítica.** La Paz – Bolívia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello/III CAB, 2010.