

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

Jaqueline Maia Garda¹

Thaís Janaina Wenczenovicz²

RESUMO: Nas comunidades indígenas todo espaço é escola, toda atividade cotidiana é incorporada à educação. A reflexão tem como objetivo geral compreender a trajetória sócio-histórico-jurídica de dominação com vistas ao processo de colonialismo e decolonialismo para os povos indígenas na conquista plena de seus direitos, em especial, o direito à educação escolar. Os objetivos específicos são: I) analisar o processo colonialista etnocentrista que inviabilizou e dominou os povos indígenas na América Latina e no Brasil; II) Abordar a base legislativa internacional e nacional educacional intercultural; III) diferenciar a educação indígena e a educação escolar indígena e a concepção de conhecimento; IV) formação do professor e do currículo da educação escolar indígena. O procedimento metodológico utilizado foi o bibliográfico-investigativo, acrescido de coleta de dados em bancos estatísticos. Utiliza-se também da análise de documentos jurídicos e legislativos. É possível observar que todo o aprendizado indígena, baseando-se na reciprocidade, deve ser útil e promover o bem-estar da comunidade. Diante da diversidade dos povos a educação deve ser intercultural, bilingue e desenvolvida em conjunto com a comunidade, desde a escolha do professor que deve compreender os valores e a cultura da comunidade. Conclui-se que, a educação e o ensino intercultural escolar é a maneira de tornar o indígena protagonista, desvinculando-o do colonialismo.

Palavras-chave: Colonialismo; Decolonialismo; Direitos Humanos; Educação indígena; Ensino Intercultural.

-
- 1 Discente no Programa de Pós-graduação em Direito – PPGD pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. Grupo de pesquisa Interculturalidade, Intersubjetividade de Gênero e Personalidade. E-mail: jaqueline.garda@hotmail.com.
 - 2 Docente adjunta/pesquisador sênior da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito/UNOESC. Professora Colaboradora no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Paraná - UNIOESTE. Avaliadora do INEP - BNI ENADE/MEC. Membro do Comitê Internacional Global Alliance on Media and Gender (GAMAG) - UNESCO. Líder da Linha de Pesquisa Cidadania e Direitos Humanos: perspectivas decoloniais/PPGD UNOESC. E-mail: twencze@terra.com.br.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Cidadã promulgada em 1988 assegurou o reconhecimento dos direitos culturais dos povos indígenas, o que significa que a lei sustenta o direito à diferença. Diferenças essas situadas após o processo de ocupação e povoamento. Acrescido do ideário do colonialismo e da colonialidade. Nesse sentido, como direito de cidadania, a presença da educação escolar indígena foi um marco histórico presente no capítulo VII, artigos 231 e 232 da Constituição Brasileira, em que o Estado assegura o atendimento às populações indígenas dentro das prerrogativas dos direitos humanos e do reconhecimento da pluriversalidade.

O direito à educação como direito humano fundamental, positivado na Constituição Federal de 1988 e demais legislações, traz em si a responsabilidade de preservar a multiplicidade no contexto escolar. Diante da relevância da educação para o desenvolvimento da sociedade brasileira, criou-se a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996. Posteriormente, desenvolveu-se o Plano Nacional da Educação-PNE, a fim de estabelecer metas com duração de 10 anos para expandir e qualificar o ensino obrigatório. Por isso, faz-se necessário qualificar a educação na forma que abranja a todos, mas, reconhecendo a impossibilidade de padronização do ensino diante da diversidade étnico-cultural dos povos brasileiros.

Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizou-se o bibliográfico-investigativo, acrescido de coleta de dados em bancos estatísticos de organismos e órgãos oficiais como: IBGE e MEC. Já a abordagem da pesquisa caracterizou-se como qualitativa, através da análise de documentos jurídicos, materiais bibliográficos em vistas a indicar uma busca interdisciplinar.

Ante a problemática da reflexão, tem-se como objetivo geral compreender o papel do colonialismo, colonialidade e decolonialismo para os povos indígenas na conquista plena de seus direitos, em especial, o direito à educação escolar. Os objetivos específicos são: I) analisar o processo colonialista etnocentrista que inviabilizou e dominou os povos indígenas na América Latina e no Brasil; II) Abordar a base legislativa internacional e nacional educacional intercultural; III) diferenciar a educação indígena e a educação escolar indígena e a concepção de conhecimento; IV) formação do professor e do currículo da educação escolar indígena.

O artigo inicia pela revisão bibliográfica, com a discussão sobre a exploração do indivíduo e a perspectiva decolonial; posteriormente, o colonialismo e a dominação do povo originário na América Latina; na sequência, o direito à educação como direito humano fundamental e a positivação no direito nacional; em seguida, a educação escolar indígena brasileira e a base legislativa, assim como, as diretrizes para elaboração do currículo, material e do professor indígena. Chega-se, então, à conclusão e as referências.

2 A EXPLORAÇÃO DO SER E A PERSPECTIVA DECOLONIAL

Os povos indígenas têm o direito de manifestar, praticar e ensinar suas próprias tradições espirituais e religiosas, costumes e cerimônias; o direito de manter, proteger e ter acesso, em privacidade, aos sítios religiosos e culturais; o direito ao uso e controle de objetos cerimoniais, dentre outros. Entretanto, esse processo é o resultado de muitos séculos de exploração a contar da chegada dos colonizadores. Etnocídios, epistemicídios, genocídios, memoricídios e outras violências foram severamente utilizadas contra as populações nativas do Brasil.

Trata-se sim da forma como se construiu o imaginário sobre o indígena desde a invenção da Nação Brasileira no século XIX, e porque não dizer de todo período colonial. O Brasil torna-se independente de Portugal, mas para os indígenas o processo colonial persiste. As visões idílicas e animaiscrias criadas sobre o indígena caminham juntas nesse cenário e nesse contexto insta dialogar sobre algumas rupturas: a decolonialidade.

A decolonialidade é uma análise do sistema-mundo, assim como do marxismo contemporâneo e demais estudos pós-colonial. Para Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007), o decolonialidade advém de uma divisão internacional do trabalho que segmentou os centros face os subúrbios, construindo hierarquias étnico-raciais populacionais provenientes da difusão colonial europeia. Mas, mesmo após o fim do período colonial que abriu espaço para a formação dos Estados-nações, tais divisões sociais seguiram enraizadas nas populações.

A população pobre, ainda que trabalhe muito, não possui nada para vender a não ser a si mesmos, ou seja, a exploração do seu trabalho a fim de gerar riquezas para poucos. Essa acumulação de riquezas é chamada de acumulação primitiva que consiste na separação do produto do seu produtor. O sistema colonial possui dois elementos considerados como superiores: a indústria e o comércio; tendo a mais-valia como objetivo primordial da humanidade (MARX, 1867). A dor e o sofrimento são produções históricas que ferem e vulnerabilizam a vida corporal dos sujeitos. Por meio da *desumanização* as sociedades modernas deixam de lado a reciprocidade para promover a posse, o controle dos corpos e dos seres humanos, tornou-se o mais lucrativo dos negócios (GARCÍA RAMÍREZ, 2009).

O indígena é excluído da formação da sociedade, à exemplo, do Estado do Paraná, sob a justificativa de que eram improdutivos, resultando na migração forçada para permitir que os grandes produtores, tornassem-nas produtivas, ou seja, realizar grandes plantações e a usurpação das terras já habitadas (MOTA, 1992). O colonizador como protagonista da história, o colonizado como coadjuvante.

Muitos povos indígenas possuíam sistemas estruturados para a produção agrícola, como, por exemplo, calendários para o plantio com base na astrologia e o manejo dos solos. Também detinham conhecimentos de elementos biológicos que reduziam as pragas e doenças, por meio da variabilidade genética usado para o cultivo e a diversificação das espécies cultivadas (ALVES, 2001).

O indígena, por não produzir com o intuito de gerar riquezas não se encaixando ao modelo capitalista de exploração de mão de obra, mas, sim, para consumo e a sobrevivência da comunidade, é visto como improdutivo, incapaz de contribuir para o crescimento da sociedade idealizada. Ocorre que por invisibilizarem a existência do indígena e de seus vastos conhecimentos difundidos entre as comunidades, o processo de colonização considerando-os primitivos e não-civilizados descartando suas produções e substituindo-as ou, ainda, usurpando-as.

Faz-se necessário refletir e realizar uma distinção entre a educação indígena e a educação escolar indígena. O processo nativo tradicional é o conjunto de experiências, ensinamentos, filosofias, arte, cultura, repassado para as crianças e os jovens dentro da comunidade indígena. Mas, a partir da intervenção do não-indígena, que passou a conviver aos arredores das comunidades indígenas, urge compreendê-los através da ancestralidade e cosmovisões, ou seja, artes, língua, da matemática e demais conhecimento, surgindo a Educação Escolar Indígena. Dentro das comunidades indígenas todo espaço é escola, toda atividade cotidiana é incorporada à educação, seja o trabalho, lazer, primordialmente conhecimentos úteis ao bem-estar coletivo. Já o não-indígena possui um processo de aprendizado cíclico estabelecidos por períodos para alfabetização (GRUPIONI; MAHER, 2006).

3 O INDÍGENA NA AMÉRICA LATINA

A América Latina, vista desde a forma de colonização implantada, exprime opressões singulares. O eurocentrismo da Europa-Occidental colonizador da América Latina considerava que sua racionalidade e modernismo poderiam ‘civilizar’ o povo indígena, posteriormente, separando por questão de raça como não-Europeu, irracional e desprovido de conhecimentos anteriores ao marco da chegada civilizatória europeia. A teoria da modernidade permite evidenciar que todas as culturas são possuidoras de conhecimentos, por exemplo, do povo Maia-Asteca que já possuíam o racional científico vislumbrado como um sistema de irrigação e calendário, que retiram o protagonismo eurocentrista como o único provedor moderno de conhecimento (QUIJANO, 2005).

A colonização das Américas e do Caribe criou uma hierarquia dualista entre: humanos e não humanos. O homem e a mulher civilizados são humanos; já os não civilizados, como os indígenas e os escravos africanos eram vistos como não humanos, animais selvagens não passíveis de controlar os seus próprios desejos. O homem burguês europeu branco visto como sujeito capaz de racionalizar e controlar seus instintos designado para a vida pública. A mulher burguesa branca europeia subordinada ao homem branco dotada de passividade e cuidados servia para promover o cuidado do lar, mas nunca ser sujeito público, pois não detinha capacidade de governar (HOLLANDA, 2019).

A luta dos povos indígenas possui as mesmas pretensões dos povos com direitos plenos, como as formas próprias de organização e representação, justiça interna com base na construção dos seus próprios direitos, conservação da cultura e das tradições, entre outros. Mas, os movimentos que objetivam declarar autonomia indígena tornam-se ameaças para setores econômicos e políticos detentores do poder, visto que podem influenciar a criação de novos movimentos sociais na América Latina, posteriormente, refutando políticas neoliberais (BÁRCENAS, 2008).

3.1 DECOLONIALIDADE DO SABER INDÍGENA

A etnoscência é a ciência do outro, mas, como alternativa ao modelo inflexível científico, considerando que a cultura é orgânica ao homem, conseqüentemente, inexistindo indivíduos desprovidos de cultura, todos criam, difundem e aplicam-na ao meio social, contudo alguns impõem o modelo ideal da cultura superior, tal concepção definida como etnocentrismo (WIECZORKOWKI; PESOVENTO; TÊCHIO, 2018). No processo de dominação indígena uma das medidas utilizada consistia na generalização, isto é, desvinculação de toda e quaisquer singularidade dos diversos povos, reduzindo-os a índios genéricos (GRUPIONI; MAHER, 2006).

A perspectiva dos indígenas como sujeitos de pesquisa e não como sujeitos produtores de conhecimentos úteis para outros países, deve ser refutado e se propõe um novo método e teoria como giro epistemológico: o *two-spirit*. O *two-spirit* é um movimento criado nos Estados Unidos e no Canadá nos anos 80, buscava resgatar o papel indígena se desvinculando dos preceitos hegemônicos, tais como: a visão do indígena como sagrado, pois a colonização de imposição da moral da supremacia branca, o cristianismo, o heterossexualismo, afastou-os da sua identidade cultural. A miscigenação forçada fez o indígena usar nome de branco, vestir-se e comportar-se como o padrão colonizador, assim como, na homossexualidade indígena que acaba sofrendo agressões na sociedade interna (comunidades) e externas (cidades) (FERNANDES, 2016).

O decolonialismo na América Latina busca o reconhecimento da produção epistemológica dos saberes, os quais são compreendidos como inferiores na visão eurocentrista que detinha o conhecimento superior face ao primitivo dos povos latino-americanos. Critica as teorias feministas da diferença que, posteriormente, constroem uma concepção universal pertinente a opressões como fundamentalmente comuns, mas, não retratam as mulheres a partir das singularidades e necessidades dentro da perspectiva de cada grupo social que pertence (QUIJANO, 2005; ESPINOSA, 2014).

No final do século XX foi iniciado a invisibilidade das identidades coletivas e das suas práticas sociais, sendo submetidos aos poucos ao processo de acumulação de capital e até mesmo a criação de patentes sobre o conhecimento indígena. A invisibilidade gerou o estudo das novas teorias de justiça, como, por exemplo, John Rawls, que prevê a superioridade da liberdade face à igualdade; ou Robert Nozick

com a proposta do estado mínimo. Mas, tais teorias também objetivam a erradicação das conquistas sociais do século XX (HERRERA FLORES, 2009).

O controle do saber e a difusão intelectual exercem um papel substancial sobre a dominação econômica dos grandes imperialistas, que também se desenvolve no âmbito acadêmico, tanto pela desintegração do conhecimento quanto pela supressão das origens históricas e suas conquistas sociais. O eurocentrismo impacta diferentes formas do saber, apesar de que existam importantes grupos de pesquisas no Brasil, porém, o volume de pesquisas que se recusam a utilizar o parâmetro ocidental, demonstra-se em fase inicial (AGUIAR N., 2018).

4 DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL

A Declaração Universal dos Direitos Humanos dispõe no art. 26 (ONU, 1948), que o ser humano tem direito à instrução gratuita nos graus elementares e fundamentais, bem como, estabelece a obrigatoriedade da instrução elementar. A instrução deve promover o desenvolvimento da personalidade e o respeito dos direitos humanos e liberdades fundamentais, a fim de fomentar a tolerância entre os grupos e nações.

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, ratificado pelo Decreto nº 591 de 1992 (BRASIL, 1992), dispõe no art. 13, que os Estados membros devem reconhecer o direito à educação, a qual busca formar a personalidade e a dignidade humana, com o intuito de instruir e inserir os indivíduos ativamente no meio social. Como, também, devem assegurar a educação primária gratuita e obrigatória, educação secundária acessível e, ainda, a educação superior acessível, inclusive fomentar a partir da criação de bolsas de estudo. De modo que não haja qualquer forma de restrição a liberdade individual e da família para escolher a forma de educação mais adequada aos seus filhos.

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1965, ratificada pelo Decreto nº 65.810 de 1969 (BRASIL, 1969), nos moldes do art. I, define a discriminação racial como o ato de distinguir ou excluir indivíduos baseando-se na cor, descendência, etnia e origem nacional, visando suprimir ou reduzir o exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos diversos âmbitos sociais. As ações que objetivam proteger os grupos oprimidos não se caracterizam como medidas discriminatórias, mas, sim, garantias do exercício pleno dos direitos humanos e liberdades fundamentais. Os Estados, na forma do art. VII, comprometem-se a promover, por meio da educação, cultura e a informação, o combate a toda forma discriminatória, instigando a tolerância e a amizade entre os grupos e nações, cumprindo com os objetivos da Carta das Nações Unidas da Declaração dos Direitos do Homem, Declaração das Nações Unidas sobre a erradicação da discriminação racial.

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, promulgado pelo Decreto nº 99.710 de 1990 (BRASIL, 1990), dispo no art. 28, que a criança tem direito à educação, portanto, o Estado deve promover o ensino primário gratuito obrigatório e os demais níveis educacionais e estimular a frequência regular escolar. O art. 23, dispõe do direito à educação da criança com deficiência, do acesso aos serviços de saúde e das oportunidades no mercado de trabalho.

5 A EDUCAÇÃO POSITIVADA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A ideia de dignidade ou das exigências decorrentes da observância do referido princípio constitucional, é formada pela vivência de cada indivíduo, povo, cultura, religião, entre outros. Não há espaço para elencar a melhor ou pior forma de compreensão da dignidade, mas, sim, de respeitar cada convicção. Além da compreensão individual moral, as normas, apesar de serem formadas a partir da discussão pública, é incabível impor um comportamento definido como padrão a ser observado por todos como o modelo de vida mais digno para conviver em sociedade, apenas por ter sido escolhido baseado na regra da maioria (NOVAIS, 2019).

As legislações anteriores a 1988 eram pautadas na integração dos povos indígenas na sociedade civilizada, ou seja, 'torná-los brasileiros.' Com a promulgação da Constituição Federal, em 05 de outubro de 1988, a população indígena foi reconhecida como cidadã brasileira, enquanto povos identitários possuidores de plenas capacidades, conseqüentemente, desvinculando-se da tutela estatal, mas, exigindo como dever do Estado a promoção e a proteção dos seus direitos e garantias para o indígena ter direito de ser indígena (BRASIL, 1999).

A educação é um direito social, nos termos do art. 6, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A União é detentora privativa legisladora sobre diretrizes e bases da educação nacional, nos termos do inciso XXIV, art. 22 da referida constituição. Sendo dever de todos os entes federativos promover o acesso à educação, conforme inciso V, art. 23. A educação é direito de todos, mas é dever do Estado e da família promovê-lo, com base no art. 205, tal como, dos profissionais educadores, conforme inciso V do art. 206.

O Estado promoverá a educação, conforme art. 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o ensino básico de educação obrigatório dos 4 aos 17 anos de idade; universalização do ensino médio gratuito; demais níveis de ensino; e ofertar ensino regular noturno. O ensino oferecido em rede privada deverá observar as normas gerais da educação nacional, além de serem avaliados e qualificados pelo Poder Público, com base no art. 209.

5.1 A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA E INTERCULTURAL

A Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL 1996), estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional, a educação é dever da família e do Estado, possui o intuito de instruir o indivíduo para exercer a cidadania, assim como, de qualificá-lo para o mercado de trabalho, nos termos do art. 2º. É dever dos pais ou responsáveis matricularem a partir dos 4 anos as crianças no ensino de educação básica, conforme disposição do art. 6º.

No âmbito do ensino fundamental e médio, de escolas públicas ou particulares, é obrigatório a inclusão no currículo de ensino matérias, em especial história brasileira e literatura, o estudo da cultura afro-brasileira e dos indígenas, inclusive enfatizando as contribuições realizadas para a formação da nação brasileira, conforme art. 26-A, criado a partir da alteração realizada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2008).

As sociedades indígenas dentro das suas comunidades possuem pensamentos, concepções e valores próprios. Ao longo da existência dos povos indígenas produziram ricos materiais sobre conhecimentos, filosofias sobre a natureza, modelo de sociedade e formação da vida humana. Mas, o Brasil desde o século XVI, baseava-se em um sistema educacional de catequização, com o intuito de torna-los seres civilizados, ou seja, forçar a inserção dos povos à sociedade por meio do apagamento de suas raízes (BRASIL, 2015).

O parecer do CNE/CEB nº 14/2015 (BRASIL, 2015), aprovado em 11 de novembro de 2015, dispõem das Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, exemplificando que:

A inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas implica em produzir um novo olhar sobre a pluralidade de experiências socioculturais presentes no Brasil, o que exige, em termos de metodologia de ensino, que essa temática seja trabalhada durante todo o período formativo do estudante, em diferentes disciplinas e com diferentes abordagens, sempre atualizadas e plurais, evitando que o tema fique restrito a datas comemorativas.

As escolas indígenas terão normas e diretrizes curriculares diferenciadas, como intuito de promover o ensino intercultural, bilingue ou multicultural, tendo prerrogativas especiais para a sistematização das atividades escolares, nos termos do artigo 3º do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. A comunidade poderá requerer a criação da escola sendo custeado pela União, assim como, a formação dos professores indígenas e demais profissionais da educação, na confecção do material didático e o ensino médio integrado à formação profissional, por intermédio de um plano etnoeducacional elaborado por cada território, com base no parágrafo único do art. 4º e incisos de I a IV do art. 5º e §1º, da referida lei (BRASIL, 2009).

Para o Sistema Nacional de Educação, no *caput* do seu art. 7º (BRASIL, 2010), estabelece que a educação deve orientar e instituir um sistema colaborativo entre os

entes federados, observando sistemas educacionais autônomos vinculada a educação nacional, superando a desarticulação institucional e políticas públicas fragmentadas.

6 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien 1990), estabelece no art. 3º, o compromisso de superar a desigualdade educacional dos grupos excluídos, à exemplo dos povos indígenas a partir da não discriminação ao acesso de oportunidades educacionais (UNESCO, 1990).

O Censo do IBGE estima que no Brasil 45% da população é negra, apesar de serem a maior parte da população não é o bastante para superar os estereótipos racistas, de modo que privilegia raízes europeias e demais raízes brancas, ao passo que desvalorizam culturas indígenas, africanas e asiáticas (BRASIL, 2004). No ano de 2018, o número de pretos ou pardos atingiu a marca de 55,8% da população brasileira (IBGE, 2018). Passados 4 anos, observa-se um crescimento no país do total de brasileiros que se autodeclaram pretos e pardos. Os dados divulgados indicam que em dez anos aumentou 32% o número de brasileiros que se declaram pretos e quase 11% os que se declaram pardos, nomenclatura usada pelo IBGE (2021).

Nesse contexto, a exclusão escolar reflete-se também nas crianças e adolescentes pobres, pretos, pardos e indígenas, na faixa etária de crianças de 4 e 5 anos e adolescentes entre 15 e 17 anos. A EC nº 59 de 2009, prevê o ensino obrigatório gratuito no Brasil para a faixa etária de 4 a 17 anos, de implementação até o ano de 2016. A efetivação da emenda tornou-se falha, pois, em 2019 quase 1,1 milhão de crianças entre 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos, não frequentavam o ensino obrigatório (UNICEF, 2021).

O diálogo é o itinerário entre as minorias e o envolvimento no espaço público. Elencar matérias para serem postas em discussão, como por exemplo, a caracterização e as formas de opressão, o não reconhecimento identitário ou o (pre)conceito, são condições basilares na promoção do diálogo, caso contrário desvincula-se do propósito de libertação para uma simples conversa. Posteriormente, construindo-se pautas ambicionando torná-las ações efetivas, dado que de nada adianta promover atividades pedagógicas se no âmbito social não favorecem a luta política dos oprimidos (DIEHL, 2012).

6.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

A diversidade das etnias indígenas pressupõe demandas distintas para cada comunidade no tocante à educação escolar. Reconhecendo a relevância do estudo bilingue, pois, ao falar o idioma nativo cultua suas raízes, mas, também, faz-se necessário aprender o idioma oficial, por exemplo, para facilitar na venda dos artesa-

natos confeccionadas pelas comunidades indígenas. Um dos desafios na promoção da educação intercultural escolar são as políticas públicas contrárias a socioculturais indígenas, através de burocracias do ensino do não-indígena, como a aplicação da Prova Brasil nas comunidades (COSTA LANA, 2009).

A educação escolar indígena não se confunde com a educação escolar dos não-indígenas. A educação escolar não-indígena busca moldar o indivíduo para conviver em sociedade, além de preparação para o mercado de trabalho. Os povos indígenas dentro das diversidades culturais terão uma concepção do que consiste a educação, para que e de que forma é aplicada nas comunidades. Questões que não são avaliadas com o devido olhar decolonial por parte dos órgãos públicos que buscam integrar um só conhecimento dentro um universo multicultural de cada etnia.

O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõem nos incisos I, II, §6º, art. 32 (BRASIL, 1990), a proteção a crianças e adolescentes indígenas e de quilombolas a identidade social, cultural, costumes, tradições e suas instituições sejam respeitadas, desde que não violem os direitos fundamentais.

O ensino da Língua Portuguesa na educação escolar deve servir como ferramenta ao professor indígena para lutar contra as opressões rompendo o obstáculo da interação entre a sociedade com a comunidade indígena. O docente deve analisar a função social da escola, se há uma hierarquização do conhecimento branco ao indígena, criar e incentivar projetos educativos que fomentem a interculturalidade, assim, criando métodos de ensino e currículos que atendam a perspectiva de cada comunidade. É primordial que o docente tenha ampla discricionariedade na elaboração das pautas (NASCIMENTO, 2015).

A formação do professor indígena terá como diretriz o currículo de educação nacional indígena, o curso de formação deve enfatizar: competência em conhecimentos e valores condizentes com a educação indígena; estar apto a elaborar, desenvolver e avaliar o currículo próprio; produzir o material didático e utilizar a metodologia mais adequada para atender as comunidades, conforme incisos I a IV, §1º do artigo 9º do Decreto nº 6.861/ 2009 (BRASIL, 2009).

O Censo Escolar de Educação Básica de 2020, das 273.928 matrículas realizadas em escolas indígenas, 166.546 são do Ensino Fundamental enquanto o ensino médio apenas 26.358. A diferença entre os matriculados reflete a falta de estrutura e qualificação do corpo docente para atender as demandas educacionais dentro das comunidades indígenas. Além de que os indígenas são obrigados a deslocar-se para escolas dos centros urbanos para cursar o ensino médio enfrentam problemas para custear o transporte, a discriminação e a inexistência das propostas escolares a partir da realidade indígena (INSTITUTO UNIBANCO, 2021).

Ser professor indígena não é uma decisão individual, mas, sim, uma decisão da comunidade, considerando que o professor indígena será um referencial, por isso, a formação deve ser baseada nos princípios e objetivos interculturais a partir de uma sistematização curricular de ensino (RAMOS; ZÓIA, 2013).

7 CONCLUSÃO

A perspectiva decolonial permite visualizar a real participação e contribuição histórico-social do indígena brasileiro, que por possuir concepções étnicas distintas dos colonizadores, à exemplo, da produção da riqueza, considerava-os improdutivos, conseqüentemente, primitivos. O que vem sendo demonstrada há anos são as mais variadas áreas do conhecimento que o indígena usufruía, como, por exemplo, domínio de técnicas agrícolas que possibilitaram a subsistência da comunidade indígena.

A educação indígena baseada nos ensinamentos nativos repassados por gerações, além de tratarem de concepções filosóficas, conhecimentos medicinais, deveria integrar todas as ações, ou seja, todo aprendizado deveria ter por finalidade a utilidade gerando o bem-estar da comunidade. Tal reciprocidade, nos preceitos de Karl Marx, não é possível visualizar nas sociedades capitalista, por meio do processo de desumanização em que o produto se desvincula do produtor, objetivando lucro, posse e acúmulo de riquezas.

No contexto da América Latina a concepção etnocentrista considerava o diferente como inferior, logo, necessitados da superioridade do homem branco. O controle do ser do saber é requisito primordial de dominação, descartar o conhecimento dos povos originários significa extingui-los da sociedade.

O direito à educação como direito humano fundamental é positivado na Constituição Federal de 1988, que até a data da promulgação da referida constituição tutelava o indígena como ser incapaz que necessitava ser domesticado para se tornar cidadão brasileiro. As ações discriminatórias são as maneiras de alcançar o mínimo da igualdade real, à exemplo das cotas nas universidades, como forma de amenizar o impacto ocasionado aos povos originários. Diante da diversidade dos povos a educação deve ser intercultural, bilingue e desenvolvida em conjunto com a comunidade para melhor atendê-los. Mas, certas ações de órgãos governamentais ditam parâmetros educacionais a partir da visão do colonizador como a busca por uma educação padronizada que via de encontro com a proposta original da ampliação discricionária do professor e da comunidade indígena.

A educação escolar indígena dentro das suas peculiaridades deve suprir a busca do conhecimento a partir da demanda da comunidade, a construção do currículo e material educacional exige interações com a comunidade, desde a escolha do professor que deve compreender os valores e a cultura povo indígena, dar voz a demanda da comunidade e usar como ferramenta a educação, inclusive, a Língua Portuguesa para lutar contra as mais variadas formas de dominação, exploração colonialistas que se mantêm vivas até os dias atuais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR N., Jórisa Danilla. A colonização do conhecimento e a crítica ao eurocentrismo nas Ciências Sociais a partir da produção teórica brasileira. *In: Relegación*. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, vol. 3, nº 9, p. 133 – 147, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6437/643766991011/html/>. Acesso em: s./d..

ALVES, Raimundo Nonato Brabo. **Características da agricultura indígena e sua influência na produção familiar da Amazônia**. Belém: Embrapa Amazonia Oriental, 2001. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/402939/1/OrientalDoc105.PDF>. Acesso em: 25 out. 2022.

BÁRCENAS, Francisco López. **Autonomías Indígenas en Américas**. De la demanda de reconocimiento a su construcción. CETRI, Le Sud En Mouvement, 12 fev. 2008. Disponível em: <https://www.cetri.be/Autonomias=-Indigenas-en-America-de?lang-fr>. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicao-federal.asp>. Acesso em: s./d..

_____. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, DF: Poder Executivo, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: s./d..

_____. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DOU: 19 abr. 2004. Acesso em: s./d..

_____. **Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Brasília, DF: Poder Executivo, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html. Acesso em: s./d..

_____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: s./d..

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: s./d..

_____**Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino e obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: s./d..

_____**Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.** Brasília, DF: MEC, 2004.

_____**Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer homologado nº 14/99/CEB,** aprovado em 14-09-1999. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União: 19 out. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: s./d..

_____**Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer homologado nº 14/2015/CNE/CEB,** aprovado em 11-11-2015. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União: 18 abri. 2016, Seção 1, pg. 43. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: s./d..

_____**Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília Diário Oficial da União: 9 jul. 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSFÖGEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

COSTA LANA, Eliana dos Santos. O Professor Indígena e o Sistema de Educação. *In: V Encontro Anual da ANDHEP – Direitos Humanos, Democracia e Diversidade.* 17 a 19 de set. 2009, UFPA-, Belém – PA. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: GT08 – Culturas e Territórios Indígenas, Quilombolas e Ribeirinho e Direitos Humanos, 2009. Disponível em: <http://www.andhep.org.br/anais/arquivos/Vencontro/gt8/gt08p08.pdf>. Acesso em: s./d..

DIEHL, Diego Augusto. Democracia e educação em direitos humanos: um debate sobre o PNDH-3 e o PNEDH à luz da pedagogia freireana. *In: Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília*, v. 1, p. 275-297, 2012b.

GARCÍA RAMÍREZ, José Carlos. Siete tesis sobre la descolonización de los derechos humanos en Karl Marx: Un diagnóstico popular para evaluar la calidad de la democracia en América Latina. In: **Tabula Rasa**, nº 11, p. 253-285, 2009.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias - Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória - Terezinha Machado Maher**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: https://www.mppma.mp.br/arquivos/COCOM/arquivos/centros_de_apoio/cao_direitos_humanos/Froma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_ind%C3%ADgenas_repensando_trajet%C3%B3rias.pdf#page=11. Acesso em: s./d..

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re) invenção dos Direitos Humanos**. Tradução de: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253519/mod_resource/content/1/Joaquin%20Herrera%20Flores%20-%20A%20reinven%C3%A7%C3%A3o%20dos%20direitos%20humanos.pdf. Acesso em: s./d..

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. Disponível em: https://www.mppba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras_digitalizadas/heloisa-buarque-de-hollanda-pensamento-feminista_-conceitos-fundamentais-bazar-do-tempo-_2019_.pdf. Acesso em: s./d..

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2018. Disponível: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso: 17 jun. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Desafios da educação indígena: mais escolas e mais professores**. 19 abri. 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/desafios-da-educacao-indigena-mais-escolas-e-mais-professores/>. Acesso em: 15 out. 2022.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política - Livro I: o processo de produção do capital**. Hamburgo: 1867. Tradução: Rubens Endorle. 16, ed. Boitempo, 2014.

MOTA, Lucio Tadeo. A construção do vazio demográfico e a retirada da presença indígena da história social do Paraná. **Dissertação de mestrado**. Pontifca Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 1992.

NASCIMENTO, André Marques do. **Contextualizando o Ensino de Português: lições de um professor indígena**. Universidade Federal de Goiás. Currículo sem

Fronteiras, v. 15, nº 2, p. 465-491, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/nascimento.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.

NOVAIS, Jorge Reis. **Princípios Estruturantes de Estado de Direito**. Coimbra: Almedina, 2019.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. Clacso: Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: s./d..

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Genebra: ONU, 1948.

RAMOS, Vanessa Nunes; ZÓIA, Alceu. A formação do Professor Indígena. In: **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 4, nº 2, p. 230-238, ago. – dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/reps/article/view/9420/5449>. Acesso em: dia mês ano.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Jomtien: Unesco, 1990.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Brasília: Unicef, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: s./d..

WIECZORKOWKI, Juscinete Rosa Soares; PESOVENTO, Adriane; TÊCHIO, Kachia Hedeny. ETNOCÊNCIA: um breve levantamento da produção acadêmica de discentes indígenas do curso de educação intercultural. In: **Revista Ciências & Ideais**. Vol. 9, nº3, set.-dez. 2018. DOI: 10.220047/2176-1477/2018.v9i3.948.

HUMAN RIGHTS AND BRAZILIAN INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION

ABSTRACT: In indigenous communities, every space is a school, every day-to-day activity is incorporated into education. The general objective of this reflection is to understand the socio-historical-legal trajectory of domination with a view to the process of colonialism and decolonialism for indigenous peoples in the full achievement of their rights, in particular, the right to school education. The specific objectives are: I) to analyze the ethnocentric colonialist process that made indigenous peoples in Latin America and Brazil unfeasible and dominated; II) Address the international and national educational intercultural legislative base; III) to differentiate indigenous education and indigenous school education and the conception of knowledge; IV) teacher training and the curriculum of indigenous school education. The methodological procedure used

was bibliographical-investigative, plus data collection in statistical databases. It also uses the analysis of legal and legislative documents. It is possible to observe that all indigenous learning, based on reciprocity, must be useful and promote the well-being of the community. Given the diversity of peoples, education must be intercultural, bilingual and developed together with the community, from the choice of teacher who must understand the values and culture of the community. It is concluded that education and intercultural school teaching is the way to make the indigenous protagonist, detaching him from colonialism.

Keywords: Colonialism; Decolonialism; Human rights; indigenous education; Intercultural Teaching.

RESUMEN: En las comunidades indígenas, cada espacio es una escuela, cada actividad del día a día se incorpora a la educación. La reflexión tiene como objetivo general comprender la trayectoria socio-histórico-jurídica de la dominación con miras al proceso de colonialismo y decolonialismo para los pueblos indígenas en la conquista plena de sus derechos, en particular, el derecho a la educación escolar. Los objetivos específicos son: I) analizar el proceso colonialista etnocentrista que invió y dominó a los pueblos indígenas en América Latina y Brasil; II) Abordar las bases legislativas internacionales y nacionales de la educación intercultural; III) diferenciar la educación indígena de la educación escolar indígena y la concepción del saber; IV) la formación docente y el currículo de la educación escolar indígena. El procedimiento metodológico utilizado fue bibliográfico-investigativo, más recolección de datos en bases de datos estadísticas. También utiliza el análisis de documentos legales y legislativos. Es posible observar que todo aprendizaje indígena, basado en la reciprocidad, debe ser útil y promover el bienestar de la comunidad. Ante la diversidad de los pueblos, la educación debe ser intercultural, bilingüe y desarrollarse en conjunto con la comunidad, desde la elección del docente que debe comprender los valores y la cultura de la comunidad. Se concluye que la educación y la enseñanza escolar intercultural es el camino para hacer protagonista al indígena, alejándolo del colonialismo.

Palabras clave: Colonialismo; Decolonialismo; Derechos humanos; Educación indígena; Enseñanza Intercultural.