

Capítulo 32 Em Síntese

Marcos históricos e desafios na construção e expansão da educação intercultural participativa na Amazônia



Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, na Comunidade de Piçatuba, Belterra
(Foto: Fábio Zuker/Amazônia Real)



THE AMAZON WE WANT
Science Panel for the Amazon

Marcos históricos e desafios na construção e expansão da educação intercultural participativa na Amazônia

Sandra Frieri^a, Fernanda Bortolotto^b, Gloria Amparo Rivera^c, André Baniwa^{a,d}, Clara van der Hammen^e, Paulo Moutinho^f, Julia Ari-eira^{g,h}

Mensagens Principais & Recomendações

- 1) Os povos da Amazônia são imensamente ricos em termos de diversidade cultural, histórica e étnica, o que reflete em suas visões de mundo, sistemas de conhecimento, modos de vida e relações e interdependência com a natureza. Dessa forma, no contexto da Amazônia, a educação intercultural é um meio importante para facilitar encontros entre os diversos sistemas de conhecimento.
- 2) Apesar do grande conhecimento dos povos Indígenas e comunidades locais, existe uma violência epistêmica no desenvolvimento dos processos educacionais e de construção de competências contemporâneas.
- 3) Construir uma educação intercultural participativa implica que as partes não apenas tenham a possibilidade de expressar suas visões, mas também que estejam abertas para outras perspectivas, sistemas de conhecimento e práticas. Existe uma necessidade urgente de trocar experiências de forma que o fortalecimento das competências gere espaços de aprendizado inclusivo, conectados com o território e as linguagens simbólicas dialogadas.
- 4) Deve-se atingir a criação da educação cultural e de políticas linguísticas através do fortalecimento da autonomia político-administrativa e governança local no desenvolvimento dos currículos, criando propostas de educação intercultural na Amazônia urbana, criando pontes

entre a educação primária, secundária e superior e projetando modelos de currículos participativos com a possibilidade de inovação tecnológica.

Resumo Este capítulo visa a dar visibilidade a experiências em educação intercultural participativa por toda região amazônica. Começa com uma análise das questões acerca do sistema educacional em geral e prossegue com estudos de casos que oferecem diferentes caminhos a serem seguidos. Esses estudos de caso refletem não apenas a importância da educação participativa para os Povos Indígenas e comunidades locais (em inglês, *Indigenous peoples and local communities* - IPLCs), mas também como o conhecimento é, por si só, uma forma de comunicação e influência política que auxilia os IPLCs a garantir seus direitos.

Assimetria do sistema educacional Os sistemas educacionais de estilo colonial estiveram raramente alinhados com a diversidade, aqui definida como acesso igualitário à riqueza e oportunidade. Ao contrário, a tendência em direção a uma homogeneização sociocultural e padronização curricular começou com os poderes coloniais e permanece como o modelo dominante nos dias de hoje. As políticas, programas e currículos educacionais raramente reconhecem a diversidade dos sistemas, práticas e recursos de conhecimento existentes nas sociedades amazônicas. Essa assimetria é talvez melhor ilustrada pela prática de ensinar exclusivamente nas

^a Fundación Tropenbos Colombia, Diagonal 46 No. 20-64, Bogotá, Colombia, sandra.frieri@uexternado.edu.co

^b University of Brasília Sustainable Development Center (UnB), Darcy Ribeiro Gleba A, Asa Norte, Brasília DF 70297-400, Brasil

^c National Training Service (SENA) Vaupés, Av. 15 No. 6 176, Mitú, Vaupés, Colombia

^d Organização Indígena da Bacia do Içana. Rua Projetada 70, Centro São Gabriel da Cachoeira AM, Brasil

^e Pontifical Xavierian University School of Social Sciences, Carrera 7 No. 40 62, Bogotá, Colombia

^f Amazon Environmental Research Institute (IPAM), Av. Nazaré 669, Centro, Belém PA 66040-145, Brasil

^g Universidade Federal do Espírito Santo, Instituto de Estudos Climáticos, Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória, ES, Brazil

^h Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Áreas Úmidas (INAU), Universidade Federal de Mato Grosso, R. Quarenta e Nove, 2367, Boa Esperança, Cuiabá, MT, Brazil

línguas nacionais dos países, proibição de ensinar em outras línguas (ex.: dialetos Indígenas) e adoção de um modelo padronizado de conteúdo e transmissão de conhecimento¹ que promove valores nacionais acima do profundo conhecimento construído no dia a dia nas interações com o território. Os desequilíbrios de poder permeiam o dia a dia das pessoas, inclusive através de sistemas educacionais que reforçam a assimetria social e a violência simbólica, restringem o discurso de um em detrimento da maior legitimidade do outro e evidenciam um “caráter monolíngue e monocultural”².

Entendendo a educação intercultural e a construção de competências A interculturalidade é muitas vezes entendida como a construção de espaços para diálogo entre diferentes culturas e sua interação igualitária para gerar expressões culturais compartilhadas. Esse diálogo implica que as partes envolvidas não apenas têm possibilidade de expressar suas visões, mas também abertura para outras perspectivas, práticas e sistemas de conhecimento³. Na Amazônia, a noção de interculturalidade suporta a riqueza cultural e linguística de diferentes visões de mundo e formas de interagir com o meio ambiente natural (veja os Capítulos 8-13).

Cada um dos cerca de 400 grupos Indígenas⁴⁻⁶ que habitam a Amazônia representa uma imensa riqueza em termos de diversidade cultural, histórica e étnica, refletida em suas visões de mundo, sistemas de conhecimento, modos de vida e relações e interdependência com a natureza. As comunidades amazônicas têm coexistido com a natureza por milhares de anos, baseando suas vidas em interações equilibradas com recursos e sistemas de suporte à vida essenciais à sobrevivência⁷ (veja os Capítulos 10 e 13).

O entendimento da interculturalidade pelas políticas educacionais evoluiu na América Latina na década de 1980, quando os povos Indígenas, ONGs e, em alguns casos, os Estados promoveram a Educação Intercultural Bilíngue (EIB)⁸. Segundo Walsh, a década de 1990 foi caracterizada por um novo foco na diversidade etnocultural na América Latina, o que incluiu o reconhecimento legal da necessidade

de promover relações positivas entre diferentes grupos culturais e combater a discriminação, o racismo e a exclusão; e promovendo uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural, vivendo e trabalhando em união⁸.

Na Colômbia, a educação Indígena, inicialmente nas mãos da Igreja Católica, passou por transformações em resposta às lutas sociais e políticas das diferentes organizações Indígenas nas décadas de 1970 e 1980. Organizações não governamentais e a academia eram aliados, expressando a necessidade de uma educação que defendesse a cultura e a língua.

No Equador, as iniciativas e propostas mais significativas para a educação Indígena foram criadas na década de 1980. Em resposta a pedidos dos povos Indígenas amazônicos e das terras altas, o governo do Equador criou a Direção Nacional de Educação Intercultural Bilíngue do Equador (DinBIE) e as Direções Provinciais de Educação Intercultural Bilíngue em 1988. Em 1992, o Congresso Nacional aprovou a descentralização do DinBIE. Em 1993, o Modelo de Educação Intercultural Bilíngue tornou-se oficial e em 2000 as direções educacionais foram organizadas por nacionalidade, dentro da estrutura das diferentes redes de zonas EIB⁹.

A Constituição brasileira de 1988 foi um marco histórico para o reconhecimento da diversidade sociocultural brasileira, devido ao sucesso da mobilização e lobby dos povos Indígenas e Afrodescendentes e de suas parcerias¹⁰. O reconhecimento da diversidade sociocultural penetrou nos espaços educacionais bem antes da Constituição de 1988; entretanto, foi somente na década de 1990 que a construção e implementação de políticas afirmativas começaram a reconhecer e promover a inclusão social de minorias e grupos culturalmente diferenciados que historicamente ocupavam espaços marginais¹⁰.

A Constituição peruana de 1993 reconheceu a educação intercultural bilíngue (EIB) como direito fundamental dos povos Indígenas, ecoando as novas constituições de outros países amazônicos e a legislação internacional, que cada vez mais promoviam o reconhecimento dos direitos dos povos Indígenas

e comunidades locais. De acordo com a Lei EIB N.º 27.818, o Ministério da Educação é responsável pelo projeto de um Plano Nacional de Educação Intercultural Bilingue para todos os níveis e modalidades de educação, com a efetiva participação dos povos Indígenas¹¹.

A fim de explorar o futuro da educação intercultural, seguimos duas perspectivas propostas por Walsh⁸ que nos permitem entender os vários papéis da interculturalidade. O primeiro é a perspectiva relacional, que explora os contatos e trocas entre culturas, povos, práticas e sistemas de conhecimento, sejam em termos igualitários ou não. O segundo é a perspectiva funcional, que reconhece a diversidade e as diferenças culturais como intrínsecas ao sistema. Desse ponto de vista, a interculturalidade é parte do funcionamento do sistema; não inclui assimetrias ou desigualdades socioculturais como parte de seu trabalho. Experiências com a educação intercultural na região amazônica evidenciam uma diversidade de abordagens.

Diversidade na educação intercultural e construção de competências Muitas comunidades amazônicas não são incluídas nas políticas de educação intercultural. Abordar essa questão exige uma mudança que engloba desde requerer uma determinada educação para alguns grupos até uma educação contextualizada que reconhece o caráter único e a diversidade de cada ser humano e permite que o conhecimento intrínseco seja construído a fim de satisfazer as experiências de cada espaço educacional.

O conceito de diversidade em um contexto educacional é, algumas vezes, entendido através de uma lente reducionista associada a situações extraordinárias, nas quais os estudantes se desviam dos padrões comuns ou de uma imagem tradicional de um estudante “normal”. Esse contexto educacional, com frequência, personifica um modelo educacional homogeneizador que desenvolve currículos estritos, sistemas metodológicos idênticos e sistemas padronizados de avaliação; todos com o objetivo de treinar pessoas utilizando padrões de comportamento e de conhecimento predeterminados.

Reconhecimento de contextos de conhecimento e educação prévios Reconhecer o conhecimento prévio dos estudantes e as particularidades de seus contextos educacionais exige um conhecimento integral do espaço e das pessoas com os quais se interage. Isso também requer que haja respeito pelo conhecimento que os estudantes adquirem através de seu dia a dia. A esse respeito, Cole¹² afirma que “as pessoas desenvolvem ferramentas culturais e habilidades cognitivas associadas aos domínios de suas vidas nos quais essas ferramentas e habilidades são de importância capital”. De forma semelhante, Bruner¹³ propõe uma psicologia cultural que situa o surgimento e funcionamento de processos psicológicos dentro das interações sociais diárias e, simbolicamente, nos eventos que as pessoas vivem em seu dia a dia.

Educação intercultural na prática: estudos de caso

Colômbia: Treinamento pedagógico e intercultural em SENA, Vaupés A Colômbia demonstra o importante progresso no reconhecimento da diversidade cultural, conhecimento ancestral e direitos coletivos, bem como das políticas institucionais que promovem o acesso ao treinamento com igualdade de oportunidades e atenção à diversidade. Entretanto, as administrações nacionais enfrentam dificuldades para reconhecer e incorporar esses treinamentos nas políticas e programas nacionais. Nesse sentido, são necessárias mais iniciativas para sistematizar, entender, reconhecer e promover melhor os exemplos de sucesso da educação intercultural superior.

O Serviço Nacional de Educação (SENA) é associado ao Ministério do Trabalho da Colômbia e oferece treinamentos para construção de competências técnicas e tecnológicas. Essa instituição investe no desenvolvimento social e técnico dos trabalhadores, em nível nacional, e oferece treinamento vocacional, inclusive para as comunidades Indígenas da Amazônia colombiana. Desde 2013, o SENA Vaupés tem considerado o acesso a capital, incluindo recursos humanos, mas também os recursos necessários para apoiar diálogos baseados no conhecimento a

fim de integrar os conhecimentos tradicional e acadêmico.

A inclusão dos povos Indígenas melhora as práticas pedagógicas. O SENA tem tentado incluir os povos Indígenas nos treinamentos de instrutores, definindo objetivos de aprendizado, preparando guias de aprendizagem e adaptando a pedagogia a diferentes contextos. Também tem construído relacionamentos com instrutores Indígenas, a fim de fortalecer a identidade cultural em seus processos de treinamento e implementar pesquisas locais baseadas no conhecimento ancestral.

Colômbia: Pesquisa local para fortalecer a autonomia e governança territorial A tribo Koreguaju, com população de cerca de 3.700 pessoas, pertence à família linguística Tukano Ocidental. Um projeto desenvolvido pela The Nature Conservancy (TNC) e Tropenbos, em 2018, pretendia fortalecer os governos locais como um meio de reduzir o desmatamento no mosaico Caquetá. O projeto também planejou criar espaços para tomadores de decisão em sete territórios legalmente reconhecidos da etnia Koreguaju e um território da etnia Nasa a fim de trocar experiências na implementação participativa de planos de gestão territorial¹. Esse estudo de caso demonstra como desconstruir práticas coloniais por meio de metodologias de diálogo, articular diferentes formas de entender o mundo e explorar recursos ambientais, produtivos, sociais e culturais.

Durante esse processo, houve a participação de duas pessoas de cada um dos oito territórios, com o entendimento de que todos os participantes fariam importantes contribuições e compartilhariam as lições aprendidas de suas respectivas comunidades. O treinamento consistiu em uma série de atividades intracomunidades e reuniões intercomunidades. O treinamento culminou no projeto de uma proposta pedagógica para fortalecimento da gestão territorial. Planos para pesquisa local incentivaram diver-

sas formas de construir o conhecimento e permitiram que a aprendizagem fosse situada dentro de um contexto.

Brasil: Educação intercultural Indígena no Rio Negro Talvez não exista um lugar melhor para explorar experiências interculturais entre populações Indígenas e não Indígenas do que a região do Rio Negro, lar de 23 grupos étnicos, quatro famílias linguísticas e 18 dialetos distintos. Nessa área, os povos Indígenas nascem dentro de um ambiente intercultural, especialmente quando consideramos as diferenças entre o pai e a mãe que se juntam para se tornar uma família.

Fundada em 1992, a Organização Indígena da Bacia Içana (OIBI) presta serviços para as tribos Baniwa e Koripako. Essa organização tem sido uma ferramenta importante para a tribo Baniwa compreender seus direitos, liderando iniciativas relacionadas a medicina tradicional e educação, entre outras áreas. As principais conquistas incluem a unificação da ortografia do dialeto Baniwa, o treinamento de professoras e a preparação da Escola Indígena Baniwa e Koripako (BIEK Pamáali). Adicionalmente, a organização investiu na produção e comercialização de cestarias de Arumã e da pimenta jiquitaia para culinária da tribo Baniwa.

A BIEK Pamáali é reconhecida pelo sistema educacional municipal de São Gabriel da Cachoeira (Brasil). A tribo Baniwa começou sua luta por uma escola em 1984, reafirmando essa demanda em 1987 como parte do movimento Indígena do Rio Negro. Entre 1992 e 1997, foram feitas várias reuniões para atingir um consenso sobre práticas e um currículo educacional. Em 1998, foi proposta a escola, em parceria com o Instituto Socioambiental (ISA).

Desde 2000, a BIEK Pamáali desenvolve seus próprios processos de aprendizagem com base na metodologia de educar por meio da pesquisa. Essa metodologia facilita a aprendizagem e a produção de

¹ O objetivo desses planos é fortalecer a governança dentro de territórios Indígenas reconhecidos legalmente por meio da reflexão sobre o território, recursos disponíveis e a concordância com um acordo de zoneamento para diferentes usos e priorização de ações para o desenvolvimento sustentável.

conhecimento intercultural, seja cultural, técnico ou científico. A escola é multilíngue, oferece aulas em três dialetos Indígenas e dois idiomas nacionais. O dialeto Baniwa é um dos dialetos Indígenas oficiais do município de São Gabriel da Cachoeira e, juntamente com o Koripako, é amplamente falado em toda a região.

Colômbia: A Fazenda Balcanes na Universidad de la Amazonia Esse estudo de caso examina o papel da mediação intercultural no nível universitário e busca preencher duas lacunas na Colômbia pós-conflito, isto é, a desconsideração de gênero e dos povos Indígenas. Essas perspectivas são fundamentais para a consolidação e continuação dos Acordos de Paz, uma conclusão apoiada pela pesquisa acadêmica e pelo trabalho de campo sobre o papel do conhecimento intercultural na mediação¹⁴. Nesse contexto, o caso Balcanes propõe a possibilidade de uma aliança entre uma universidade (Universidad de la Amazonia) e uma organização de comunidade Indígena (Agrosolidaria) para conduzir um diálogo de conhecimento sobre a *chagra* (terreno para agricultura). Trata-se de um exemplo onde a universidade torna-se o Mediador de Conhecimento Intercultural com mulheres Indígenas produtoras. O diálogo de conhecimento destacou e fortaleceu o papel das mulheres Indígenas para garantir segurança alimentar e soberania. As mulheres na Amazônia estão, cada vez mais, assumindo papéis como chefes de família e líderes de produção agrícola. Esse estudo de caso nos convida a reclamar o papel das universidades e das organizações comunitárias ou Indígenas no reconhecimento da *chagra* Indígena e na mediação em um diálogo de conhecimento produtivo.

Brasil: Mudanças climáticas fortalecem a luta dos povos Indígenas Este estudo de caso demonstra como os líderes Indígenas na Amazônia brasileira utilizam as mudanças climáticas para fortalecer sua luta pelos direitos aos territórios. Fortalecendo as competências das populações Indígenas e não Indígenas, os povos Indígenas estão construindo suas próprias narrativas, baseadas em seu conhecimento e experiências de vida, para serem incorporadas nas políticas nacionais do clima. Por exemplo, o Plano Nacional de Adaptação no Brasil reconheceu o

conhecimento Indígena e local como uma importante ferramenta para adaptação. Da mesma forma, após múltiplas oficinas com os povos Indígenas e comunidades locais, o Plano incluiu os resultados de seus estudos locais sobre os impactos do clima em suas vidas. Os povos Indígenas possuem vários e diferentes tipos de conhecimento relacionados ao clima, devido à sua dependência dos recursos naturais, especialmente da sazonalidade da flora e fauna. Esse profundo entendimento da variabilidade permite aos povos Indígenas distinguir entre atrasos normais e impactos das mudanças climáticas¹⁵.

Reflexões resultantes e necessidades identificadas As experiências amazônicas com a educação intercultural são, com frequência, implementadas nos contextos locais, representando a diversidade regional e sociocultural na Bacia Amazônica. Existem muito mais exemplos de experiências bem sucedidas que merecem ser mapeadas e que informam planos futuros para a educação intercultural. A partir do pequeno conjunto de iniciativas descritas neste capítulo, é possível observar que a educação intercultural na Amazônia é implementada de várias formas e em vários espaços, por exemplo, em escolas comunitárias que oferecem educação elementar e secundária técnica, em instituições que oferecem educação pós-secundária técnica e em universidades (Figura 32.1). Essas oferecem alternativas para a crescente integração das populações Indígenas e outras comunidades amazônicas em programas nacionais padronizados.

A presença Indígena nas universidades oferece possibilidades para autorreflexão sobre práticas pedagógicas no ensino superior e seu papel na sociedade. Esses exemplos ilustram como os povos Indígenas e comunidades locais constroem seus próprios currículos, enfatizando a linguagem e a autonomia. A diversidade de casos nos permite concluir que quando os currículos e os treinamentos estão em diálogo com as experiências do dia a dia, as instituições e comunidades encontram novas formas de se relacionar entre si, construindo a interculturalidade. Há necessidade de um exame mais profundo da educação intercultural na Bacia Amazônica na literatura



1
Tendência em alguns contextos institucionais para desenvolver práticas educacionais padronizadas que respondam aos modelos universais cognitivos e homogeneizados para entender desenvolvimento e aprendizado.



3
Reconhecimento de práticas e conhecimento desenvolvido por diferentes comunidades da Amazônia.



2
Treinamento complementar com uso pedagógico de ferramentas participatórias interculturais (observação de pássaros em território coletivo).



4
Aprendizagem dialógica, conectada com território, com linguagens simbólicas e com diferentes necessidades produtivas e tecnológicas.

Figura 32.1 Exemplos de práticas padronizadas da educação regular (1), que podem ser superadas por meio da Educação Intercultural, incluindo o reconhecimento de práticas e saberes (2), educação pós-secundária com ferramentas interculturais (3) e aprendizagem dialógica ligada ao território (4).

científica, a fim de entender tanto o desenvolvimento de programas quanto o monitoramento dessas ações.

Conclusões O conhecimento Indígena e local é raramente reconhecido nos processos formais de educação e construção de competências na Amazônia. Esse conhecimento não apenas é sistematicamente ignorado, mas em muitos casos é intencional e forçosamente excluído. Os estudos de caso apresentados aqui fornecem exemplos da diversidade de contextos nos quais a educação intercultural pode ser construída e contribuir para uma maior reflexão sobre os benefícios de integrar o conhecimento Indígena e local à educação local. Reconhecer o conhecimento dos povos amazônicos é uma ferramenta potencial para a manutenção da sociobiodiversidade extraordinariamente rica na região.

Referências

1. Freire, P. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. (Siglo XXI Editores S. A., 2002).
2. Sepúlveda, G. Interculturalidad y construcción del conocimiento. *Educ. e Intercult. en los Andes y la Amaz.* 93–104 (1996).
3. Van der Hammen, M., Frieri, S., Zamora, N. C. & Navarrete, M. P. *Herramientas para la formación en contextos interculturales*. (Tropenbos Internacional Colombia, 2012).
4. Llorente, J. C. & Sacona, U. Investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe: Algunas reflexiones epistemológicas. (2012).
5. Coordination of Indigenous Organizations in the Amazon Basin - COICA. Agenda Indígena Amazônica. <https://coica.org.ec/agenda-indigena-amazonica/> (2017).
6. Inter-American Commission on Human Rights - IACHR. *Situation of Human Rights of Indigenous and Tribal Peoples of the Pan-Amazon region*. (Organization of American States, 2019).
7. Rodríguez, C. & van der Hammen, M. Biodiversidad y manejo sustentable del bosque tropical por los Indígenas Yukuna y Matapí de la Amazonia colombiana. in *El Vuelo de la Serpiente. Desarrollo sostenible en la América prehispanica* 86–107 (Siglo del hombre editores, 2000).
8. Walsh, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. in *Ampliación de la ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz* 9–11 (2009).
9. Vélez, C. Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Rev. Educ. y Pedagog.* 103–112 (2008).
10. Fialho, V. & Nascimento, R. Antropología, Educação e Estado Pluricultural: : notas sobre o sistema educacional brasileiro frente à pluralidade cultural. *O Público e o Priv.* 16, 123–142 (2010).
11. del Pueblo, P. D. Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos Indígenas del Perú. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/854/489>. Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos Indígenas del Perú.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (2011).
12. Cole, M. *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. (Ediciones Morata, 1996).
13. Bruner, J. *La educación, Puerta de la cultura. Colección Aprendizaje* (Visor Dis., SA Madrid, 1997).
14. Herrera, B. Mediación Universitaria para la Solidaridad en Comunidades Morales. Por el derecho de la naturaleza en territorios de paz. in *Hechos y emprendimientos cooperativos de transformación* (eds. Álvarez, J., Zabala, H., Salgado, O., Sierra, D. & Salazar, F.) (Actas del XI Encuentro de Investigadores Latinoamericanos en Cooperativismo, 2020).
15. Turner, N. J. & Clifton, H. “It’s so different today”: Climate change and indigenous lifeways in British Columbia, Canada. *Glob. Environ. Chang.* 19, 180–190 (2009).