

**Educação escolar indígena segundo os códigos da modernidade da CEPAL no século XXI**

*Indigenous school education according to the CEPAL modernity codes in the 21st century*

Suzana Cristina de Freitas  
Rosângela Célia Faustino  
**Universidade Estadual de Maringá – UEM**  
Maringá- Paraná-Brasil

**Resumo**

A partir dos anos 1990 organismos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicam documentos com ênfase na educação enquanto condição de alívio da pobreza, êxito econômico e desenvolvimento dos países, especialmente, da América Latina e Caribe. Os códigos da modernidade emergem como proposta da CEPAL-UNESCO no ano de 1992, e são caracterizados pela aquisição da leitura, escrita, operações aritméticas e comunicação, sendo estes elementos imperativos para o desenvolvimento das competências dos indivíduos frente as demandas do mercado de trabalho. No início do século XXI, observa-se nos documentos da CEPAL uma atenção especial aos povos indígenas. Assim, o objetivo deste texto é discutir a proposta dos códigos da modernidade para estas populações. O artigo tem caráter bibliográfico, documental, e utiliza o método histórico-dialético na análise. Conclui que o discurso da inclusão indígena por meio dos códigos da modernidade pode conferir, inicialmente, uma questão essencial para que estes tenham acesso à educação escolar e superior, porém estando esta política dissociada da demarcação dos territórios, revela o ensejo de coesão, adaptação e integração dos indígenas ao capitalismo.

**Palavras-chave:** Códigos da modernidade; CEPAL; Povos Indígenas.

**Abstract**

Since the 1990s, international organizations such as the Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) have published documents with an emphasis on education as a condition of relief poverty, economic success and development of countries, especially Latin America and the Caribbean. The codes of modernity emerged as proposed by ECLAC-UNESCO in 1992, and are characterized by the acquisition of reading, writing, arithmetic operations and communication, these being imperative elements for the development of the skills of individuals in the face of the demands of the labor market. At the beginning of the 21st century, special attention is paid to indigenous peoples in ECLAC documents. Thus, the purpose of this text is to discuss the proposal of modernity codes for these populations. The article is bibliographic, documentary, and uses the historical-dialectical method in the analysis. It concludes that the discourse of indigenous inclusion through the codes of modernity may initially confer an essential issue for them to have access to school and higher education, however this policy being dissociated from the demarcation of territories, reveals the opportunity for cohesion and adaptation of indigenous to capitalism.

**Keywords:** Codes of modernity; CEPAL; Indigenous Peoples.

## **1. Introdução**

A partir da década de 1990 é possível verificar uma vasta produção de documentos dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), enfatizando a educação como requisito indispensável ao desenvolvimento dos países, em especial, da América Latina e Caribe.

No Brasil os anos de 1990 constituem um momento em que a legislação educacional passa por profícuas reformas após a promulgação da Constituição de 1988. Nesse cenário, CEPAL e UNESCO publicam, em 1992, o documento *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, no qual apresentam os códigos da modernidade, sendo esses caracterizados pela leitura e compreensão de textos escritos, comunicação escrita, operações aritméticas básicas; observação, descrição e análise do entorno, recepção e interpretação de mensagens dos meios de comunicação modernos e a participação no desenho e execução de trabalhos em grupo. Estes são indicados como elementos imperativos para o desenvolvimento das competências dos indivíduos frente às demandas no cenário da década, notadamente, marcado pela crise do capitalismo advinda dos anos 1970 (FAUSTINO, 2006), a ascensão do neoliberalismo bradado como único meio de saída da crise e que, por consequência, trouxe a descentralização do Estado de setores essenciais como educação, saúde, moradia, previdência entre outros.

No início do século XXI, os códigos da modernidade são expostos em documentos publicados pela CEPAL, nos anos de 2001, 2002 e 2006, com foco nas populações indígenas, o que requer análises de seus objetivos. Desta forma, neste texto, discutimos a proposta dos códigos da modernidade para estas populações e os encaminhamentos desta proposição na política educacional do período.

Metodologicamente, o artigo pautou-se em pesquisa bibliográfica, documental e análise pelo método histórico-dialético. A pesquisa bibliográfica foi realizada entre livros e artigos científicos que versam sobre o tema de estudo. A pesquisa documental ocorreu por meio da análise na documentação selecionada publicada por organismos e organizações internacionais, com base em Evangelista (2012). A adoção do método histórico-dialético, justifica-se porque este considera que os fatos e as políticas estatais não podem ser avaliadas fora de um contexto social, econômico e cultural.

Visando organicidade à discussão, no texto abordamos, inicialmente, o conceito de Estado e de políticas públicas, pois compreende que antes de analisar a proposta dos códigos da modernidade, como pressupostos de organismos internacionais para o desenvolvimento, é imprescindível apreender a relação entre Estado e políticas públicas. Na sequência, realiza uma contextualização sobre o que são os códigos da modernidade na educação escolar indígena. Por fim, apresenta um quadro com os documentos selecionados da CEPAL que versam sobre os códigos da modernidade aplicados a educação escolar indígena, e finaliza expondo algumas considerações sobre a análise das publicações.

## **2. Conceituando Estado e Políticas Públicas para as populações minorizadas**

Para avaliar os delineamentos dos códigos básicos da modernidade para a educação, como uma proposta da CEPAL aos Estados, é preciso apreender como a política pública é concebida e sua relação com as demais políticas de Estado, sendo este considerado como um: “[...] conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo [...]” (HÖFLING, 2001, p. 31).

É preciso analisar que houve a expropriação das terras e demais meios de produção e que o Estado, na sociedade capitalista, é uma organização política que: “[...] abre-se a separação entre o domínio econômico e o domínio político. O burguês não é necessariamente o agente estatal. As figuras aparecem, a princípio, como distintas [...]” (MASCARO, 2013, p. 17).

O Estado tendo sido criado para regular as questões sociais e os conflitos gerados pela apropriação, acumulação e concentração da renda nas mãos de poucos, constitui-se em palco de contradições, antagonismos, embates e busca de consensos. Na sociedade capitalista atua como um ente terceiro na relação entre exploradores e explorados, já que estes passam a ser considerados sujeitos de direito, livres para contratar ou vender a força de trabalho. Destarte, estando unidos em um mesmo território, em uma comunidade, os sujeitos passam a ter a ideia de pátria, nação, unidade que iguala a todos como cidadãos.

[...] No capitalismo, a apreensão do produto da força de trabalho e dos bens não é mais feita a partir de uma posse bruta ou da violência física. Há uma intermediação universal das mercadorias, garantida não por cada burguês, mas por uma instância apartada de todos eles. O Estado, [...], se revela como um aparato necessário à reprodução capitalista, assegurando a troca de mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada. As instituições jurídicas que se consolidam por meio do aparato estatal – o sujeito de direito e a garantia do

contrato e da autonomia da vontade, por exemplo, possibilitam a existência de mecanismos apartados dos próprios exploradores e explorados. (MASCARO, 2013, p. 18).

Logo, o Estado como um aparato organizacional e legal, organiza e regula a sociedade civil num determinado território, por meio do contrato social ou pacto político. A política, por sua vez, fica intrínseca na relação entre Estado e sociedade, porque mediante o diálogo ela tenta sanar problemas conflitantes entre os sujeitos sem empregar a violência. (ARENDR, 2018). Em relação à política pública, caracteriza-se como intenções e objetivos, prioridades e opções que se configuram na proposta de governabilidade de determinado governo, “[...] é uma modalidade particular de intervenção estatal, guiada pelo interesse comum, com vistas a promover o bem-estar geral [...] .” (CARVALHO, 2016, p. 80).

Nota-se que, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais, impostas numa hierarquia “de cima para baixo”, e por isso o entendimento de que o Estado não é hegemônico, visto que há embates, principalmente oriundos dos movimentos sociais organizados com suas pautas de reivindicações. Os sujeitos civis, as classes, os grupos étnicos, se mobilizam, convergem, negociam ou discordam no processo de construção e implementação das políticas públicas. Conforme Mainardes (2006), observa-se que, mesmo quando uma política pública é implementada ela pode sofrer alterações, os agentes podem ressignificar aquilo que estava proposto inicialmente.

Verifica-se, então, que política pública não se resume apenas à ação estatal em determinados setores, mas ela é também a não ação intencional de um governo (HÖFLING, 2001). A atuação e a inação dos governos diz muito sobre uma proposta de governança, porque quando um governo não investe em determinados setores, como a educação, ele deixa expresso que esse não é um campo prioritário em seu projeto de administração. E, neste caso, investir em políticas públicas de inclusão de minorias pode dar uma visibilidade às ações pois estas respondem as demandas do contexto das reformas neoliberais dos anos de 1990 (FAUSTINO, 2006; NOVAK, 2014).

### **3. Os códigos da modernidade**

Pretendemos aqui apresentar conceitualmente o que são os códigos da modernidade, visando apreender a relação que eles estabelecem com o contexto, sobretudo, econômico do período. Corroboramos com as considerações de Evangelista (2012), em que analisar uma fonte documental exige não apenas averiguar o que ela diz, o

que está escrito no texto final. Trata-se, na realidade, de um trabalho em que o pesquisador se debruça sobre aquilo que o documento mostra abertamente e o que ele oculta. Logo, como expõe Ginzburg (2007) o pesquisador busca em sinais, indícios, as vezes imperceptíveis, a resposta de sua indagação.

A demanda de análise dos conceitos reiterados nos documentos dos principais órgãos estatais e organismos multilaterais, como Banco Mundial e UNESCO, de onde provêm orientações para a reforma educativa na virada do século, na América Latina e Caribe, sugere a identificação dos conceitos-chave em torno dos quais se estruturam, a identificação dos vocábulos ou expressões que os compõem. Ou seja, há uma teia conceitual nas fontes e ao selecioná-las é necessário explicitar os critérios pelos quais foram estas as escolhidas em detrimento de outras. Em razão da sua aparência é que se pode dizer, de modo genérico e irônico, que elas “mentem”. Há nelas mais do que o dito textualmente O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte. (EVANGELISTA, 2012, p. 61).

As mudanças ocorridas no contexto internacional, como a crise econômica advinda da década de 1970, a ascensão do neoliberalismo, o aumento da pobreza mundial e do descontentamento social, são elementos que produzem por parte dos organismos internacionais um discurso carregado de argumentos que são predominantes nas políticas educacionais, como as competências e habilidades necessárias para a obtenção do sucesso, ou melhor, da ascensão econômica. Este discurso que vem sendo apregoado desde os anos 1990 está presente na legislação educacional brasileira, como na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e mesmo que apresente uma linguagem modificada, ou, uma “roupagem nova”, exhibe o mesmo mote: a coesão social e responsabilização do indivíduo frente as desigualdades econômicas, ocultando a expropriação e acumulação permanentes da sociedade capitalista que leva à exclusão de milhares de pessoas.

A análise de algumas publicações da CEPAL proporcionaram a constatação que desde a década de 1990 a proposta dos códigos da modernidade já estão sendo recomendados em seus encaminhamentos. Tais assertivas respaldam-se, por exemplo, pela análise do documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, de 1992, o qual a CEPAL em contribuição com a OREALC/UNESCO define os códigos da modernidade como:

[...] operaciones aritméticas básicas; la lectura y comprensión de un texto escrito; la comunicación escrita; la observación, descripción y análisis crítico del entorno; la recepción e interpretación de los mensajes de los medios de comunicación

## *Educação escolar indígena segundo os códigos da modernidade da CEPAL no século XXI*

modernos; y la participación en el diseño y la ejecución de trabajos de grupo. (CEPAL/OREALC/UNESCO, 1992, p. 157).

Dessas acepções, podemos ressaltar que os códigos da modernidade enfatizam uma escolarização básica para: ler, escrever, contar e expressar-se. Obtendo esses elementos as pessoas provenientes das classes e grupos expropriados estariam aptas ao trabalho. Essa ênfase na aprendizagem elementar nos anos 1990 passa a ser delineada como primordial no sucesso dos indivíduos e desenvolvimento dos países. Os Estados, por sua vez, deveriam contribuir para o acesso de todos os cidadãos a escolarização fundamental.

[...] A literatura internacional, retomando aspectos da Teoria do Capital Humano, muito em voga nos anos de 1970 [...] afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. [...] Disseminou-se a ideia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 56).

Salientamos que o contexto da crise econômica dos anos 1970 reverbera no mundo, com o colapso do modelo econômico pós-guerra e da indústria de produção em massa, a prescrição para superação da crise é atrelada ao neoliberalismo. Mais mercado, menos Estado, este é o lema. O Estado é posto como fator preponderante da crise, pois segundo esta abordagem liberal, gastou demais em áreas que não eram de sua competência. De tal modo, ele deveria retirar-se de diversos setores. “Houve em toda parte uma empática acolhida ao neoliberalismo nas práticas e no pensamento político-econômicos desde os anos 1970. A desregulação, a privatização e a retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social [...]” (HARVEY, 2011, p. 12).

Constata-se, assim, um cenário que envolve transformações tecnológicas cada vez mais rápidas e que tiram o emprego do homem; a nova expansão do capitalismo, disseminado-se para diversas localidades do mundo, sobretudo, em locais que confere maior lucro na exploração dos trabalhadores; a globalização; o “ausentismo” do Estado em áreas como a educação<sup>1</sup>, saúde, moradia entre outras. Nesse contexto, tanto CEPAL, UNESCO como o Banco Mundial passam a evidenciar em suas publicações a educação escolar como medida para que os indivíduos obtenham êxito na melhoria de suas condições de vida.

[...] atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de

soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 56).

Ressaltamos, também, no período, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Conferência de Jomtien), promovida pela UNESCO; UNICEF, com apoio do Banco Mundial, nos anos 1990, ela constitui-se em um documento basilar para as propostas dos países da América Latina e Caribe em relação a educação. A ênfase do lema “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” denota o interesse em uma educação apenas elementar para: ler, contar, comunicar-se e adaptar-se, como trabalhador, as transformações da sociedade capitalista do século XXI, e, todos esses aspectos são ressaltados posteriormente pela CEPAL nos códigos da modernidade.

[...] Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades [...]. (UNESCO, 1990, p. 3).

Após a Conferência de Jomtien e para abrir caminho ao neoliberalismo, os países signatários deveriam elaborar propostas de políticas e projetos educacionais que garantissem aos indivíduos o desenvolvimento dessas necessidades básicas. Conforme a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a aprendizagem começa com o nascimento e todas as pessoas nascem com essas necessidades básicas que precisam ser desenvolvidas ao longo da vida. Portanto, se todos são dotados do mesmo potencial para desenvolver as necessidades básicas de aprendizagem, caberia a cada um buscar esse aperfeiçoamento ao longo da vida, em todos os locais e situações.

[...] desenha-se a imagem de um indivíduo contemporâneo que, sendo responsável por sua “aprendizagem”, é também responsável pelo seu próprio destino. É um sujeito que deve aprender a ser e viver nas sociedades de hoje e, por isso mesmo, sua aprendizagem, antes de ser de conteúdos, consiste em diversas formas para acessá-los; antes de ser para adquirir uma técnica que lhe permita desenvolver uma tarefa ou um trabalho, consiste em aprendizagem de competências para adaptar-se a diferentes espaços e atividades segundo as demandas do meio onde se desenvolva antes de ser códigos e das formas de viver em um tempo definido, trata-se de uma aprendizagem de habilidades para se adaptar [...] (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 138).

Os organismos e organizações internacionais, utilizam, especialmente, desde a década de 1990, em seus documentos, palavras-chaves e conceitos que são postos como essenciais na elaboração das políticas públicas, das reformas de ordem desde econômica à educacional. “A vulgarização do ‘vocábulo da reforma’ pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como imprescindível da ‘modernidade’.” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Nesta política os Estados devem encarregar-se de ofertar as condições mínimas de escolarização, especialmente, para os grupos ditos minoritários, como os indígenas. “[...] Estados e governos reconhecem os direitos desses grupos, os incorporam na legislação e fornecem os meios [...] necessários para o desenvolvimento de seu potencial, treinando no manejo dos códigos básicos da modernidade. [...]”. (HOPENHAYN; BELLO; MIRANDA, 2006, p. 44, tradução nossa).

No caso dos povos indígenas omite-se sua história de expropriação, escravização, preconceito e exclusão, aos quais têm sido expostos ao longo dos séculos, na região. Ao falar sobre qualificação, não se discute a lógica excludente do capitalismo, do mercado de trabalho, que marginaliza os trabalhadores considerando-os inaptos e/ou pouco qualificados. “[...] na Bolívia, 67% dos empregos precários e 28% dos empregos semiquilificados são ocupados por [...] indígenas. [...] apenas 4% [...] ocupam empregos que exigem maior qualificação [...]”. (VALENZUELA, 2004 *apud* HOPENHAYN; BELLO; MIRANDA, 2006, p. 30, tradução nossa). Após serem expropriados das terras e terem que habitar em pequenas áreas demarcadas que não lhes oferece mais a sustentabilidade, em muitas situações, os povos indígenas são forçados a buscar ocupações no entorno de suas comunidades, porém, são excluídos, em um contexto de grande desemprego (FAUSTINO, 2006).

#### **4. Proposta da CEPAL para a educação escolar indígena como meio de aquisição dos códigos da modernidade**

Em estudos de documentos<sup>ii</sup> da CEPAL, entre os anos de 1990 a 2014, observa-se que os povos indígenas eram mote de várias publicações que enfatizaram a necessidade de educá-los para que não ficassem excluídos, de maneira especial, em relação ao mercado de trabalho, pois, na análise dessa organização, uma das questões centrais que propicia a segregação dessas populações na sociedade é a sua baixa escolarização, com alta taxa de

analfabetismo. “Um aspecto determinante da menor probabilidade de sair da pobreza sofrida pelas famílias indígenas, é a precária inserção trabalhista desses grupos, ligada [...] a aspectos de discriminação trabalhista e sua menor dotação de capital humano. [...]”. (HOPENHAYN; BELLO; MIRANDA, 2006, p. 30, tradução nossa). Deste modo, tornou-se imperativo que os países da América Latina construíssem uma agenda de políticas públicas e programas que focalizassem a educação dos povos originários com vistas à diminuição do analfabetismo.

Para a compreensão de elementos dessa política, três documentos da CEPAL, publicizados nos anos de 2001, 2002 e 2006 foram selecionados para análise e suas propostas enfatizam o quão importante é a aquisição dos códigos da modernidade pelos indígenas.

Portanto, com base nesses códigos, recomendou-se uma educação que propicie condições básicas para ler, escrever, resolver operações aritméticas e comunicar-se. Segundo, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 64): “[...] Esse corpo comum de aprendizagens requeridas baseia-se no domínio dos códigos culturais básicos da modernidade e no desenvolvimento das capacidades humanas para resolver problemas, tomar decisões e seguir aprendendo [...]”.

Como os povos indígenas foram, e seguem sendo, expropriados de seus territórios pelo avanço do capitalismo no campo, (IANNI, 1984; GARCIA LINERA, 2008), entendemos que em um contexto de crise econômica do capital agravada desde os anos de 1970, incide uma maior exclusão da classe trabalhadora e das populações minoritárias, além de instabilidades e descentralização do Estado em várias funções. Pela defesa da doutrina neoliberal do estado mínimo, tornou-se essencial que os indivíduos sejam postos para resolverem problemas que o Estado não se responsabilizará. Com um discurso sobre autonomia (FAUSTINO, 2006) a política destinada aos povos indígenas deixa de observar que o sistema de mercado se apropriou dos territórios indígenas, que houve eliminação das florestas, poluição dos rios, perda de espécies animais e vegetais que faziam parte da sustentabilidade indígena.

Sem considerar esta realidade e a defasagem que ela impõe aos povos originários, verifica-se o que preconizaram os documentos da CEPAL para a educação escolar indígena.

**Quadro 1** – Documentos da CEPAL que mencionam os códigos da modernidade para a educação escolar indígena

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>RESUMO</b>
2001	Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe.	Como ocorre com os encaminhamentos da CEPAL, esse documento é da autoria <sup>iii</sup> de Martín Hopenhayn e Alvaro Bello, e a organização enfatiza que não se responsabiliza pelas ideias expostas, porém os autores da obra são apresentados como funcionários desta organização. A publicação afirma que a exclusão dos povos indígenas dos sistemas educativos manifesta-se nitidamente nos altos índices de analfabetismo e a baixa média de anos de estudo, sobretudo, nos níveis de ensino médio e superior. Aos problemas de acesso e permanência, apresenta a falta de conhecimento pedagógico, bem como as dificuldades dos sistemas educacionais em abordar a interculturalidade e o bilinguismo. Afirma-se que educação para os povos indígenas tem sido um instrumento de incorporação da cultura nacional, mas torna-se necessário procurar novas alternativas que permitam às sociedades indígenas a incorporação dos códigos da modernidade, referindo ao que a CEPAL definiu como habilidades requeridas para avançar em competitividade, exercício da cidadania moderna e igualdade de oportunidades. Entre estas habilidades destacam-se o cálculo, a leitura, a capacidade de buscar e usar informações e o conhecimento, a disposição à mudança, a adaptação a novos desafios e o trabalho em grupo.
2002	La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes em América Latina y el Caribe.  Revista de La CEPAL	Este documento é da autoria de Martín Hopenhayn e Marta Rangel, texto escrito e vinculado na Revista da CEPAL, a qual enfatiza que não se responsabiliza pela ideias expostas pelos autores no documento, porém, de igual maneira, os autores são apresentados como funcionários desta organização. O documento reitera que a exclusão dos indígenas dos sistemas educativos manifesta-se nos elevados índices de analfabetismo e nos baixos índices de anos de estudo alcançado nos níveis de ensino médio e superior. Informa que, até princípios da década de 1990 os países da região, salvo algumas exceções, não tinham abordado o tema da interculturalidade e bilinguismo. No entanto, defende que vários estudos apresentam a necessidade de procurar alternativas que permitam às sociedades indígenas se incorporarem aos códigos da modernidade sem que isso signifique a perda da sua identidade étnica, língua e cultura.
2006	Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milênio.	Esse documento é da autoria de Martín Hopenhayn, Alvaro Bello e Francisca Miranda, de igual maneira a CEPAL enfatiza que não se responsabiliza pela ideias expostas pelos autores no documento. Esta publicação apresenta os principais resultados de estudos da CEPAL sobre os povos indígenas da Bolívia, Chile e Guatemala. Os números relativos à situação destes povos na educação mostram que estes enfrentam obstáculos para inserir-se no sistema de educação formal que dizem respeito à promoção do bilinguismo e do alto índice do analfabetismo. Afirma que a aplicação de políticas linguísticas na região deve ser orientada para que os indígenas tenham acesso aos códigos da modernidade, sem que isso signifique uma perda de sua identidade étnica, sua língua e cultura.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Observa-se que os delineamentos da CEPAL para a educação escolar indígena enfatizaram uma educação de valorização da diversidade linguística e cultural dos povos indígenas ao mesmo tempo em que reitera a necessidade de uma educação básica alicerçada em códigos que são genéricos e padronizadores. Porém, a interculturalidade e o bilinguismo destacam-se como pontos relevantes nos documentos, e de fato esses são eixos centrais para a educação escolar indígena (FAUSTINO, 2006), pois as línguas indígenas são parte da essência desses povos impulsionando as organizações socioculturais das diferentes etnias. Deste modo, a educação intercultural, o reconhecimento, respeito e presença dos conhecimentos e línguas indígenas nas instituições educativas é a condição fundamental de reconhecimento da diversidade em sociedades multiculturais e inclusivas visando combater o colonialismo que preponderou por séculos na região.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 63), desde a década de 1990: “[...] a estratégia da CEPAL, se articulava em torno de objetivos de cidadania e competitividade, critérios inspiradores de políticas de equidade e eficiência com diretrizes de reforma institucional para a integração nacional e descentralização.” Consequentemente, a educação escolar indígena, nos moldes dos códigos da modernidade visa proporcionar a “integração” dessas populações ao mercado de trabalho por meio da educação básica (ler, escrever, operações aritméticas, comunicação). Conforme esta política, com o domínio destes códigos, os povos indígenas tornar-se-ão mais competentes e adaptáveis as mudanças e necessidades do mercado de trabalho.

Estas estratégias discursivas estão em diversos documentos e eventos, e ocorreram em toda a década de 1990, para afiançar as reformas neoliberais (NOVAK, 2014). Em 1993, no Brasil, durante o governo do presidente Itamar Franco, ocorreu em Olinda, Pernambuco, o “Encontro Latino Americano sobre Educação dos Jovens Trabalhadores”, promovido pelo Ministério da Educação (MEC) com apoio da UNESCO. Nesse evento, estudiosos de diversos países discutiram sobre a educação de jovens e adultos, inclusive dos povos indígenas. Analisando os trabalhos apresentados foi possível averiguar que os códigos da modernidade já estavam sendo amplamente divulgados como um direcionamento imperativo da CEPAL. Nas referências dos autores que citavam essa agência

### *Educación escolar indígena segundo los códigos de la modernidad de la CEPAL en el siglo XXI*

referíanse a los presupuestos presentes en el documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*.

A propuesta de la CEPAL sobre transformación productiva con equidad en América Latina y sus consecuencias para la educación, presentadas en el documento CEPAL-UNESCO "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad", permite revalorizar el papel de la EDA en el desarrollo actual de América Latina y vincularla al esfuerzo mayor de aumentar al mismo tiempo la competitividad productiva, la equidad y la ciudadanía. (GARCIA-HUIDOBRO, 1993, p. 41).

Las recomendaciones del documento de la CEPAL-UNESCO, de 1992, son presentadas como indispensables para el desarrollo de América Latina, ya que por medio de la educación los individuos tendrían subsidios y estarían aptos para la competitividad. Todavía, en este aspecto reside uno de los puntos centrales que no se aplica a la escolarización de los pueblos originarios, ya que la competitividad inculca la individualización de los sujetos, cada uno en su lucha, compitiendo, perfeccionándose para ser el mejor, para ascender económicamente. Sin embargo, en las culturas indígenas la organización sociocultural enfatiza exactamente lo contrario de este supuesto de individualidad y competitividad propagado por el sistema capitalista.

Los pueblos indígenas se organizan por la colectividad y reciprocidad y, en consonancia con esta organización, la educación indígena aspira a la perpetuación de las tradiciones de sus etnias, el reconocimiento de los saberes ancestrales, siendo una educación para el fortalecimiento de las comunidades y los territorios de forma colectiva. Los pueblos indígenas, sufren, sin embargo, desde los comienzos de la colonización, con inversiones severas para que abandonen sus formas propias de colectividades para ingresar en la sociedad de mercado.

[...] Es necesario subrayar que en la dificultad de construcción del sujeto colectivo hay un factor importante que permea nuestras relaciones actuales: las prácticas mercantiles, de competencia, atomización de los sujetos, de lucha por la supervivencia a través del sometimiento o exterminio del otro o darwinismo social han penetrado nuestra manera de estar en el mundo. El "otro" es un posible competidor que nos ganará en alguna de nuestras múltiples competencias: estatus social y/o económico, amor, amistades, inteligencia, trabajo, liderazgo, etc. la lista es larga, las competencias múltiples. (RUIZ, 2014, p. 97).

Debido a estas acciones de colonización los pueblos indígenas están en contacto con la educación escolar disciplinadora durante muchos años, desde el Brasil Colonia e Imperio, bajo la forma de una educación dirigida a la integración, en la que se vislumbraba que el indígena abandonaría sus costumbres, su cultura, su tierra y transitoriamente o forzosamente dejaría de ser

índio (FAUSTINO, 2006). A partir da Constituição Federal de 1988 os povos originários conquistaram, por meio de muita luta, organização e resistência, o direito à educação intercultural, bilíngue e diferenciada, porque entendem também que é imprescindível conhecer a cultura da sociedade envolvente, a língua hegemônica, o sistema econômico dominante, para, inclusive, exigir seus direitos.

[...] Na área educacional, as políticas evidenciam e possuem concepções de mundo, sociedade e educação que traduzem o lugar histórico. A educação deve ser entendida como um direito social fundamental. Sua efetivação deve ocorrer em um contexto caracterizado como um campo de disputas e concepções e projetos. As posições políticas determinam a educação, o que também significa afirmar que a *educação é um ato político*, expressando diferentes concepções e não por acaso as políticas educacionais, na qualidade de políticas públicas, traduzem tais disputas. Portanto, as políticas traduzem os limites e possibilidades resultantes das condições sociais mais amplas que configuram a sociedade capitalista. (MOREIRA, 2015, p. 243, grifo nosso).

É fundamental observar, na análise dos documentos das organizações e organismos internacionais que fundamentam as políticas públicas, que, ao proporem a inclusão indígena nos códigos da modernidade pela via da educação deixam-se relegadas as vitais necessidades dos povos indígenas em relação à demarcação das terras, sustentabilidade, proteção e valorização das línguas indígenas, proteção dos direitos originários, autonomia indígena frente as decisões que lhes dizem respeito.

No entanto, a educação escolar para os indígenas é vislumbrada muito aquém de uma “imposição” do Estado para sua integração, assim, apesar dos códigos da modernidade almejarem apenas condições básicas de aprendizagem, os povos indígenas utilizam a educação escolar para traçar estratégias frente aos não indígenas, conhecendo o modo de organização do outro, assim, ressignificam uma aprendizagem elementar como meio de pertinácia.

##### **5. Na guisa da conclusão**

Do que foi dito, conclui-se que os códigos de modernidade da CEPAL para os povos indígenas, dissociadas da garantia às terras e à sustentabilidade nas formas coletivas próprias de produção e distribuição indígenas são proposições discursivas, aparentemente benevolentes desse organismo, no decorrer dos anos 2000, para padronizar uma formação voltada à competitividade no mercado de trabalho. Essa estratégia quer fazer acreditar que a solução para a exclusão histórica a que foram submetidos os povos indígenas pela

*Educação escolar indígena segundo os códigos da modernidade da CEPAL no século XXI*

expropriação das terras, será resolvida por meio de acesso à escolarização elementar associada a procedimentos de comunicação escrita, interpretação de mensagens dos meios de comunicação e realização de trabalhos em grupo.

Aborda-se a relevância do bilinguismo e da interculturalidade, pressupostos da educação escolar indígena atual, como meros elementos facilitadores e capazes de proporcionar a incorporação dos tais códigos da modernidade pelos povos indígenas via a escola.

A proposta destes códigos traduzidas em aprendizagens básicas são provenientes da década de 1990, momento em que a crise do capitalismo levou à adoção de medidas ofensivas dos governos contra os direitos sociais e trabalhistas adquiridos em períodos anteriores. Com a defesa do Estado mínimo que se desobriga de suas funções de manutenção de serviços públicos essenciais como a educação, saúde, moradia, previdência e outros, uma das estratégias é fazer com que os povos indígenas se tornem competitivos e busquem empregos no disputado mercado de trabalho. Nesse cenário a educação e os códigos da modernidade são anunciados como redentores, capazes de promover a superação da exclusão econômica a que o povo e as populações minorizadas foram colocados desde à expropriação de seus meios de produção da vida.

Estas prescrições visam a focalização da pobreza, a equidade entre os diferentes e não a igualdade. Em relação da política pública, entre elas a educacional, deve ser compreendida como complexa, na qual não podemos apontar que o Estado e os organismos internacionais prescrevem e impõem regras padronizadas e terão os resultados esperados conforme pensaram nos documentos de aplicação da política.

Os povos originários utilizam a educação escolar indígena como um meio de aquisição dos códigos que lhes permite lutar por seus direitos, falar a língua do não-indígena consente conhecer o seu aparato jurídico, a sua organização, e na luta, na resistência, são questões fundamentais. Assim, as políticas públicas são aceitas, porém constantemente ressignificadas pelos sujeitos como um processo inegável de enfrentamentos e construção de novas estratégias.

Neste sentido, torna-se importante a análise dos documentos provenientes dos organismos e organizações internacionais, suas intencionalidades, como é o caso da proposição de acesso indígena aos códigos da modernidade via a escola e de como, ao mesmo tempo em que se discursa sobre o respeito às identidades étnicas, às línguas

indígenas, ao bilinguismo e à interculturalidade, objetiva-se inculcar elementos de competitividade, concorrência e ingresso ao mercado de trabalho, escamoteando as questões centrais para a continuidade e existência dos povos e culturas indígenas que é a demarcação e ampliação dos territórios e a proteção às formas coletivas próprias de produção indígena da sustentabilidade.

### Referências

ARENDDT, H. **O que é política?** 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Presidente da República Brasileira. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, E. J. G. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan./abr. 2016.

CEPAL. **Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago, Chile: CEPAL, 1992.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 334 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GARCIA-HUIDOBRO, J. E. Mudanças nas Concepções Atuais da Educação de Adultos. In.: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, MEC-INEP-SEF/UNESCO, 1993, Olinda. **ANAIS [...]**. Brasília, p. 41-85, 1994.

GARCIA LINERA, Á. **La potencia plebeya: acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia**. compilador Pablo Stefanoni. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Clacso, 2009.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

HARVEY, D. Liberdade é apenas uma palavra. In: \_\_\_\_\_. **Neoliberalismo: história e implicações**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011, p. 15- 47.

*Educação escolar indígena segundo os códigos da modernidade da CEPAL no século XXI*

HOPENHAYN, M.; BELLO, A. **Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe**. CEPAL. División de Desarrollo Social: Santiago, Chile, 2001, Serie Políticas Sociales.

HOPENHAYN, M.; RANGEL, M. *La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe*. **Revista de La CEPAL**, nº 76, p. 39-54, 2002.

HOPENHAYN, M.; BELLO, A.; MIRANDA, F. **Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio**. CEPAL. División de Desarrollo Social: Santiago, Chile, 2006, Serie Políticas Sociales.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IANNI, O. **As origens agrárias do Estado brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Censo demográfico: População residente, segundo a situação do domicílio e condição de indígena – Brasil 1991/2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 21 nov. 2019.

MAINARDES, J. abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.27, n, 94, jan./abr. 2006

MÁRIN-DÍAZ, D. L. **Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas**. 491 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2012.

MASCARO, A. L. Estado e forma política. In: \_\_\_\_\_. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 17-50.

MOREIRA, J. A. S. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal**. Maringá: EDUEM, 2015, 346p.

NOVAK, M. S. J. **Os Organismos Internacionais, a Educação Superior para Indígenas nos anos de 1990 e a Experiência do Paraná: Estudo das Ações da Universidade Estadual de Maringá**. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

RUIZ, V. P. P. *Necesidades y problemáticas de formación de comunidades indígenas. Primera aproximación*. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, vol. 36, núm. 2, p. 88-112, julio-diciembre, 2014.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos-Jomtien** (1990). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 20 dez. 2019.

## Notas

---

<sup>i</sup>Podemos considerar uma assertiva contraditória dizer que as publicações internacionais e as reformas educacionais empreendidas pelos Estados enfatizam a educação como meio indispensável para o desenvolvimento dos países e sucesso dos indivíduos, se antagonicamente o Estado neoliberal apregoa investimentos mínimos nesse setor.

<sup>ii</sup>A análise foi realizada no site da CEPAL, em janeiro de 2020, utilizando indígenas como termo chave de busca. Os idiomas selecionados para análise das publicações foram espanhol e português.

<sup>iii</sup>Cabe ressaltar que na análise de documentos provenientes de organismos internacionais deve-se ter o cuidado de verificar que muitas publicações são financiadas, encomendadas e divulgadas por estes, mas as agências atrelam o teor da publicação apenas como responsabilidade dos autores dos documentos, eximindo-se de possíveis questionamentos. Todavia, como observado na documentação selecionada da CEPAL os autores das publicações são funcionários desta agência, ou seja, escrevem de acordo com os pressupostos do organismo ao qual pertencem.

## Sobre as autoras

### Suzana Cristina de Freitas

Mestranda em Educação (PPE/UEM). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (Faculdade São Braz); Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino (UTFPR - Campus de Medianeira); Especialista em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar (IFPR - Campus de Paranavaí). Licenciada em História e Pedagogia (UNESPAR - Campus de Paranavaí). Atualmente é bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), e integra o GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Indígena no Paraná (CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0186-9459>. E-mail: [scf2091@gmail.com](mailto:scf2091@gmail.com)

### Rosângela Célia Faustino

Pós-Doutora em Conhecimento e Inclusão Social em Educação (FAE/UFMG-MG). Doutora em Educação (PPGE/UFSC). Mestre em Fundamentos da Educação (PPE/UEM). Graduada em Pedagogia e História. É Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (UEM) e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação PPE/UEM-PR (Mestrado e Doutorado) na Universidade Estadual de Maringá. É Coordenadora do GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Indígena no Paraná (CNPq) e coordenadora da Ação Saberes Indígenas – Núcleo/UEM-PR.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0094-5528>. E-mail: [rcfaustino@uem.br](mailto:rcfaustino@uem.br)

Recebido em: 03/07/2020

Aceito para publicação em: 03/07/2020