

Volumen 5 - Número Especial Octubre/Diciembre 2018

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Historia de la Educación en Territorios Indígenas en América Latina y el Caribe

EDITOR NÚMERO ESPECIAL

JUAN GUILLERMO MANSILLA SEPÚLVEDA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO-CHILE

221 B

WEB SCIENCES

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. © Carolina Cabezas Cáceres
Universidad de Los Andes, Chile

Subdirector

Dr. Andrea Mutolo
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Cuerpo Asistente

Traductora Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza
Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado
Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos
Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dr. Francisco José Francisco Carrera
Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González
Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy
Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz
Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya
Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

*Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Dra. Leticia Celina Velasco Jáuregui

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores
de Occidente ITESO, México*

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

*Universidad Popular Autónoma del Estado de
Puebla, México*

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos*

Dr. José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura

*Instituto de Estudios Albacetenses “don Juan
Manuel”, España*

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Diálogos en MERCOSUR, Brasil

Dr. Álvaro Márquez-Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa

Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo

*Universidad Nacional Autónoma de Honduras,
Honduras*

Dra. Yolanda Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y
el Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez

*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. Vivian Romeu

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López

*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía / Revista
Inclusiones / Santiago – Chile
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





WZB

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque
Library



REX

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de
Ciencia, Tecnología
e Innovación Productiva



Uniwersytet
Wrocławski



Stanford University
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY
LIBRARY

WESTERN
THEOLOGICAL SEMINARY



ROAD

DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES

**NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL:
APORTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**NARRATIVAS SOBRE EDUCACIÓN DE PUEBLOS INDÍGENAS EN BRASIL:
APORTES PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**

Dr. José Rubens Lima Jardimilo
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
jrjardilino@gmail.com

Fecha de Recepción: 15 de julio de 2018 – **Fecha de Aceptación:** 28 de julio de 2018

Resumo

O presente artigo faz uma reflexão sobre a educação escolar indígena na perspectiva da História da Educação no Brasil. Utiliza-se de fontes documentais e da produção do conhecimento sobre a temática no campo científico da História da Educação. Tem como objetivo discutir no panorama da História do Brasil, as lacunas de uma historiografia da Educação Indígena. Parte-se da periodização tradicional dos estudos em História da Educação, para apontar lacunas do campo na contemporaneidade. Conclui-se com um exercício de reflexão sobre a história do tempo presente no que diz respeito ao campo educacional e sócio-político da questão indígena no Brasil hoje.

Palavras-Chave

História da Educação – Educação Indígena – História do Presentee – Política Educacional

Resumen

El presente artículo hace una reflexión sobre la educación escolar indígena en la perspectiva de la Historia de la Educación en Brasil. Se utiliza de fuentes documentales y de la producción del conocimiento sobre la temática en el campo científico de la Historia de la Educación. Tiene como objetivo discutir en el contexto de la Historia de Brasil, las lagunas de una historiografía de la Educación Indígena. Se parte de la periodización tradicional de los estudios en Historia de la Educación, para señalar lagunas del campo en la contemporaneidad. Se concluye el presente análisis con un ejercicio de reflexión sobre la historia del tiempo presente en lo que se refiere al campo educativo y socio-político de la cuestión indígena en Brasil hoy.

Palabras Claves

Historia de la Educación – Educación Indígena – Historia del Presente – Política Educativa

Introdução

A questão indígena no Brasil é um tema de maior relevância no debate em diversos campos do conhecimento - Antropologia, Sociologia, História, Política e Educação. Há uma profusão de teses e artigos sobre a temática, em especial, no período de redemocratização do país, no último quartel do século XX, onde explodiu o debate e as diversas e dissonantes vozes sobre a questão indígena, sobre os direitos de sua brasilidade e do seu papel na nova democracia brasileira. Desde aí se produzem narrativas diversificadas, as quais pretendemos analisar, ainda que rapidamente, neste artigo, no campo da educação.

Entretanto, no que pese à redução do espaço, não podemos omitir no debate que a temática remonta, na história do Brasil, como em toda a América Latina, à Colônia. Naturalmente, neste espaço restrito destinado a esse artigo não será possível fazermos essa leitura histórica, a tomaremos, tão somente, como *locus* referencial para algumas questões educacionais do período, para assim permanecer na dialética do binômio da metodologia historiográfica – passado- presente.

Nestes termos o artigo, a modo de ensaio, partirá de uma leitura da educação dos Povos Indígenas no Brasil em perspectiva histórica, perpassando por momentos claves neste debate e de maneira panorâmica fazendo leituras de diversas narrativas aí construídas, quer seja no Império, na República ou no período de redemocratização – chamado de República Nova ou Terceira República no Brasil.

O indígena na História da Educação Brasileira acentos e “Ausências”

A historiografia da educação brasileira se constitui, de maneira mais ampla, numa periodização bastante comum nesse campo – Colônia, Império e República. A temática da questão indígena está situada mais especificamente no período da colônia no qual se analisa as relações conflituosas que se travaram entre os colonizadores e os nativos. Em especial, se põe acento na estratégia de catequizá-los por meio da coroa portuguesa usando como braço civilizado a Companhia de Jesus. Na bagagem dos missionários continha uma dupla estratégia de intenção civilizacional, a primeira diz respeito ao ideal da Igreja na expansão do reino de Deus no mundo. Desse modo a “descoberta” e conquista do novo mundo foi para a Igreja Católica um campo missionário importante, dada às querelas que essa vinha acumulando ao longo dos séculos (XIV ao XVI). As ideias da Reforma Protestante colocava um condimento especial na contestação à ordem religiosa no mundo. A segunda, não menos nobre, era perpetuar a relação entre Igreja e Reino secular no domínio e no poder¹ do novo mundo. Neste particular a ação dos

¹ A Península estava financeiramente arruinada após a longa luta pela expulsão dos “moriscos” e a reconquista de seu território. Só vai se recompor com a investida dos Reis Católicos, Isabel e Fernando, os quais, por meio da estratégia da instalação da Santa Inquisição, reconquista poder e dinheiro dos gentios, agora cristãos novos composto de judeus e mouros que dominavam o poder financeiro na Espanha e Portugal. As peças de processos da Santa Inquisição são, num primeiro momento, destinados a quem era “gentil” (cristãos novos) e dominava a cena econômico-político nos vários reinos da Espanha contra os quais a primeira ação era o confisco dos bens e propriedades. Sobre esse tema confira: Confira GIL, Juan. Los conversos y la Inquisición Sevillana. Sevilla. Universidade de Sevilla/Fundación el Monte, 2003; Michel Boeglin. L’Inquisition espagnole au lendmain du Concile de Trente. Le Tribunal du Saint-Office de Sevilla – 1560-1700. Mompellier,

missionários neste novo mundo tem dupla função: ampliar o reino de Deus para além da Europa e ampliar seu domínio político/econômico nas novas terras conquistadas pelos reinos seculares.

Desta forma podemos caracterizar as ações educativas nas colônias ibéricas como uma ação de assimilação dos valores e cultura ocidental, embora pôde-se constatar, em poucos casos, é verdade, também como uma concepção de caráter mais emancipatório. Conforme Bergamasch; Medeiros² “A educação escolar indígena no Brasil tem uma longa trajetória, tecida desde os primórdios da colonização e cujo modelo predominante, alheio as cosmologias indígenas, foi imposto com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador”.

As ações educativas no período colonial feita pelos religiosos tinham como meta a assimilação cultural que, depois de domesticar os nativos a um deus estrangeiro, preparava-os para o momento posterior, na formação de mão de obra para a construção das vilas e cidades e tudo o que fosse necessário para subsistência dos invasores na nova terra. Esse processo educacional de adestramento e acultramento não levou em conta o plurarismo étnico e religioso que caracterizava aquele contexto histórico de início da colônia. Prolongou-se por todo o período posterior no desbravamento das terras do Brasil adentro. A ação educadora/catequética pretendeu em última instância:

“educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional. Inicialmente, tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo Modelo assimilacionista de submersão, onde as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim, para “aprenderem a ser gente”. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade”³

ETILAL, 2003.; Beatriz Comella. *La inquisición española*. Madrid: Ediciones RIALP, 2010; Juan Antonio Llorente. *Historia crítica de la Inquisición española* (Madrid: Hiperon, 1981).

“A Espanha vivia o tempo da reconquista. O ano de 1492 não foi apenas o ano do descobrimento da América, o novo mundo nascido daquele equívoco de grandiosas consequências. Foi também o ano da recuperação de Granada. Fernando de Aragão e Isabel de Castela, que com o casamento tinham evitado o desmonte de seus domínios, no princípio de 1492 eliminaram o último reduto da religião muçulmana em solo espanhol. Custara quase oito séculos a retomada daquilo que fora perdido em sete anos e as despesas da campanha tinham esgotado o tesouro real. Mas esta era uma guerra santa, a guerra cristã contra o Islã, e não é casual, de resto, que no mesmo ano de 1492, 150 mil judeus declarados tenham sido expulsos do país. A Espanha adquiria realidade como nação, erguendo espadas cujas empunhaduras traziam o signo da cruz. A rainha Isabel fez-se madrinha da Santa Inquisição” in Eduardo Galeano. “As veias abertas da América Latina” (Porto Alegre: L&PM, 2012).

² Maria Aparecida Bergamasch y Juliana Schneider Medeiros, “História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang”. *Revista Brasileira de História*, 30, n.60, (2010) p 55-75.

³ Marilda do Couto Cavalcanti y Terezinha de Jesus M. Maher, “O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?” (Campinas: CEFIEL/UNICAMP/MEC, 2005).

Uma síntese da história dos povos indígenas na América do sul, em especial no Brasil está marcada por um processo de aculturação imposto pelo branco, gerando desigualdade, preconceito, intolerância e estigma aos povos nativos após o período colonial. Estruturou uma sociedade anti-indígena causando sérias fissuras nas relações estabelecidas entre esses povos e os outros segmentos da sociedade nacional desde o período colonial até a atualidade.

Ao desconsiderar a sociedades dos povos indígenas como uma estrutura social organizada, os colonizadores impuseram também um projeto educacional para retirá-los da barbárie que imaginavam ser o sistema social nos quais esses povos se organizavam. Saviani⁴ recorrendo a belíssima interpretação de Florestan Fernandes sobre a educação tribal dos Tupinambás demonstra sua organização por faixas etárias e o que isso significava no processo educacional destes povos. Narra Saviani citando Fernandes:

“A partir dos 40 anos os homens entravam na fase mais bela, podendo tornar-se chefes e líderes guerreiros e chegar à condição de pajés. Nas “casas grandes” cabia-lhes fazer preleções, transmitindo as tradições e orientando os mais jovens, para os quais sua conduta tinha caráter exemplar. Eram admirados e respeitados por todos os membros da tribo. Destaca Florestan que “a qualidade da influência que exerciam no decorrer de suas pregações era de tal ordem, que Thevet os comparou aos professores europeus”.⁵

No que pese, na atualidade, os esforços para que a concepção educacional do indígena seja, pouco a pouco assimilada e implementada, uma vez que a legislação busca assegurar direitos aos povos originários e não permitem mais ações discriminatórias ou de qualquer outra natureza voltadas aos povos nativos, historicamente foram inúmeras suas perdas ao longo da colonização e dos primeiros anos do Estado brasileiro enquanto nação. Destaca-se dentre as mais graves e agressivas a perda linguística, pois está foi indutora de outras consequências culturais e identitárias profundas.

Sobre a população e diversidade linguísticas na colônia os estudiosos da questão indicam que o universo e variedade de nações e comunidades linguísticas no Grão Pará e Maranhão (1654), que a época compreendia toda a região amazônica brasileira, estima-se que era de aproximadamente 700 línguas nativas⁶ antes da entrada dos portugueses e demais europeus na região. Todo processo de colonização das nações indígenas dessa região e, naturalmente, aqui não estou me referindo tão somente ao período cronológico datado pela historiografia como “o período colonial”, mas ultrapassando-o pelas várias incursões colonizadoras europeia e hoje norte-americana, levou ao extermínio e genocídio linguístico e humano, que já no início do século XVII mais da metade dessas línguas, havia desaparecido. Conforme os dados de pesquisadores, mesmo com o genocídio linguístico, pode se afirmar que na região amazônica da atualidade encontra-se mais de 50 famílias linguísticas.

⁴ Dermeval Saviani, *História das ideias pedagógicas no Brasil* (Campinas: Ed. Autores Associados, 2007), 37.

⁵ Florestan Fernandes, *Educação numa sociedade tribal*. In: Luiz Pereira e Marialice M Foracchi (org) *Educação e Sociedade* (São Paulo: Ed. Nacional, 1964), 168-193.

⁶ A. Rodrigues, “Aspectos da história das línguas indígenas da Amazônia”. In: Simões, M. do S. (Org.). *Sob o signo do Xingu*. 1.ed., v.1, (Belém, PA: UFPA, IFNOPAP, 2003).

Sobre a população indígena na colônia. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE informa por meio de gráficos o que se pode depreender do “desaparecimento” das populações e desses povos no Brasil ao longo destes séculos de história. Entre o século XVI e o XX, houve uma aniquilação das populações por meio de vários mecanismos sociais, políticos e econômicos, podendo estimar em uma cifra de mais de 2.0 milhões (gráfico 1) de indígenas no século da invasão portuguesa aos povos originários sul-americanos neste quinhão hoje é chamado de Brasil, no século XX, época em que mais se avançou na reconquista de direitos para os povos originários, as cifras são denunciadoras do impedimento que nossa história causou a esses povos impedindo-os de se tornarem constituintes desta nação. Em 1998, 10 anos após a instalação da Constituição Democrática do Brasil, que possibilitou a acessibilidade e ascensão das culturas subalternas no cenário nacional de Direitos que lhe foram sempre negados, a população que restava radicadas em suas terras, era de aproximadamente 300.000⁷ (gráfico 2).

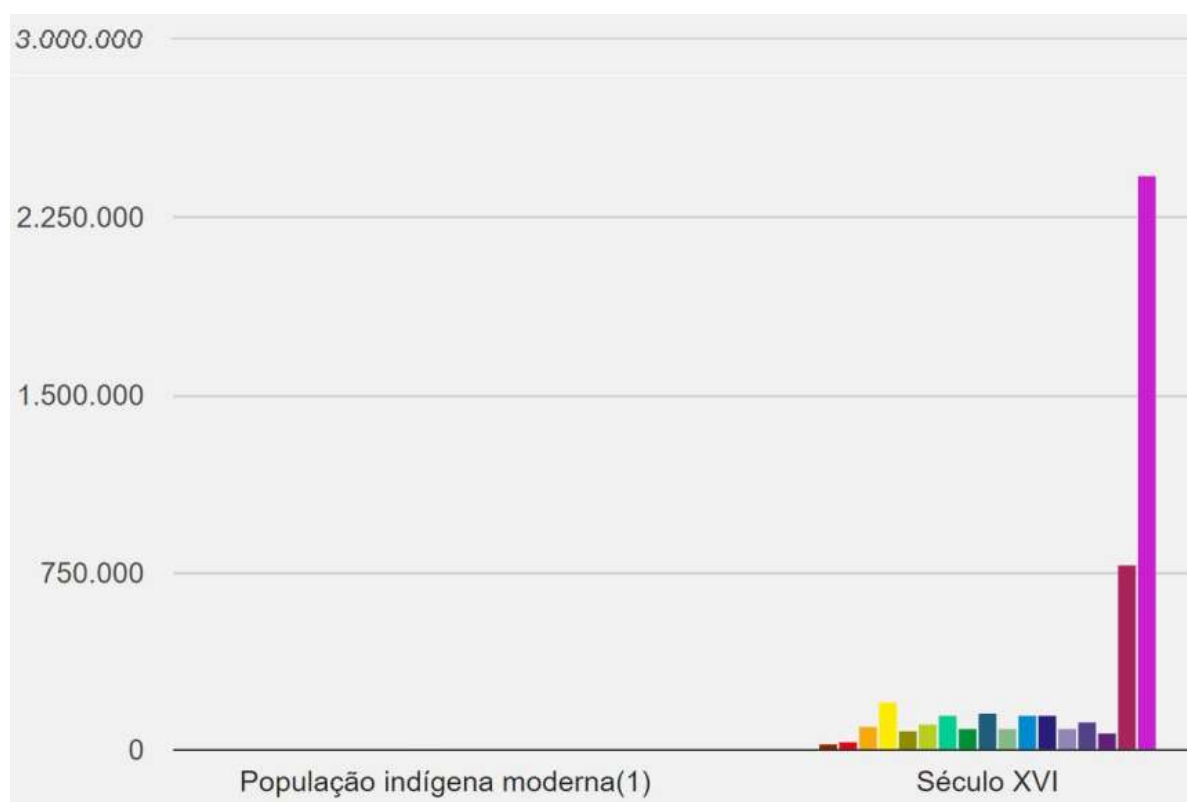


Gráfico 1
População de povos originários do Brasil Século XVI
Fonte IBGE/Brasil

⁷ No gráfico 2 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE representa somente as pessoas que vivem em terras indígenas numa década após outorgada a Constituição Federal do Brasil(1988). Isso explica o processo de “desterritorialização” sofrida pelos povos indígenas ao longo da história.

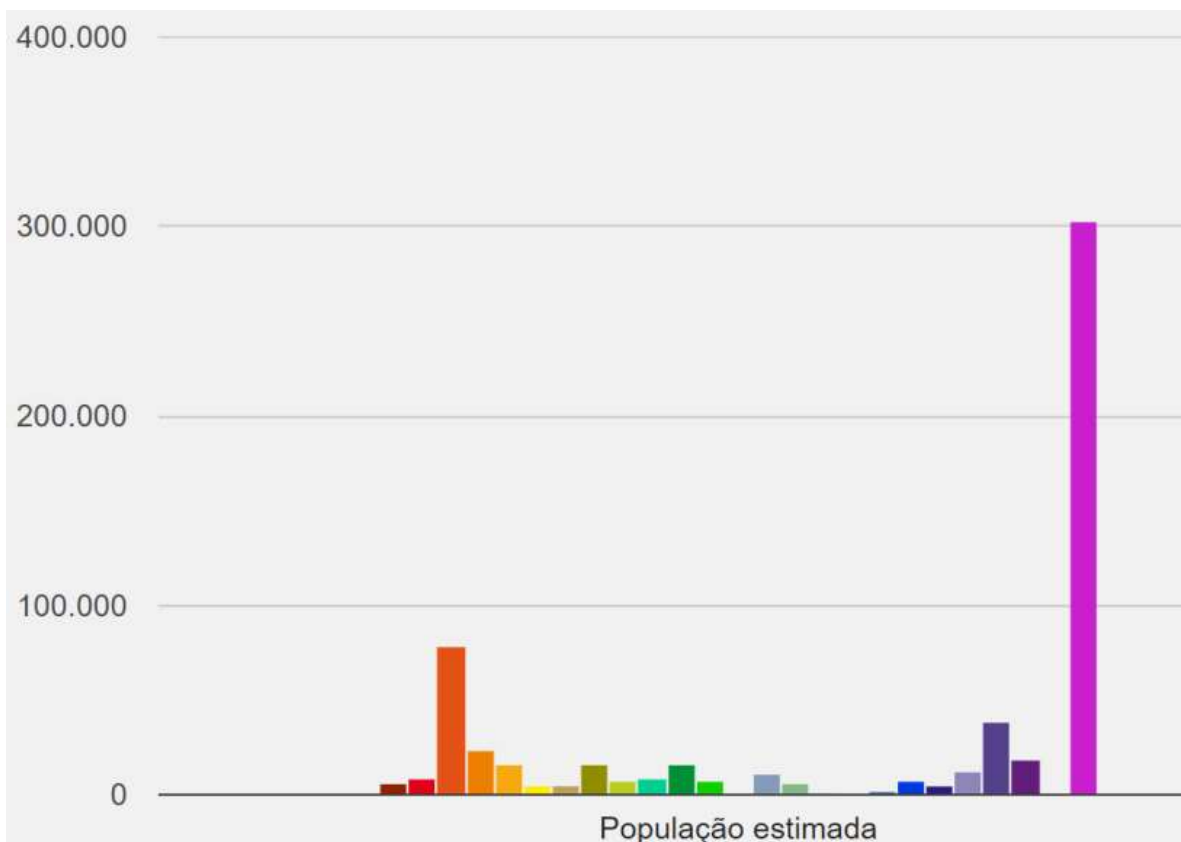


Gráfico 2
 População de Indígenas que vive em sua terra em 1998
 Fonte IBGE/Brasil

De acordo com os dados do Censo de IBGE/2010 a população indígena contemporânea é de 817.963. Destes 315.180 vivem na zona urbana e 502.783 vivem na zona rural. Embora essa população rural, em pouco mais de uma década apresente crescimento exponencial, nem tudo é fruto do direito da terra. Muitos estão em situação de trabalhadores rurais sem terra e em condições de vulnerabilidade. Outra explicação para o fato, pode-se atribuir a um certo redescobrimto do pertencimento indenitário e cultural de descendentes de vários povos indígenas, após a onda de resgate de direitos dos povos e seu ressurgimento como cidadão de direitos na República do Brasil.

Enfim, mesmo depois de todas as lutas pela conquista de direito destes povos, temos na atualidade uma proporcionalidade muito baixa que em relação à população brasileira do último censo (2010) era de 190.732.694, para uma população indígena de 817.963 o que representa apenas 0,43% da população geral. Os dados da FUNAI (2011) indicam que hoje os indígenas estão divididos em 236 etnias e falam 180 línguas, diferentemente do que a mídia divulga que estão concentrados na Amazônia brasileira, na verdade estão espalhados pelos 26 estados da federação, claro que em proporções populacionais bem distintas nas cinco regiões do Brasil.

Os dados acima, apesar de todos os avanços ocorridos no final do século XX na perspectiva do resgate dos direitos aos povos originários de nossa nação, levam-nos a observar uma dupla realidade; uma drástica redução em números absolutos da população

indígena e/ou mestiça, o que significou os cinco séculos de domínio da cultura ocidental sobre “Nuestra América”, solapando a Terra que lhes pertencia por direito, em violentos conflitos, de ontem e de hoje. Houve não apenas um “despovoamento” como se refere o IBGE no senso de 2010, mas sim uma “desterritorialização” por completo destes povos até a segunda metade do século, XX, quando entra em cena uma nova realidade, na qual os direitos lhes foram sendo, em parte, restituídos com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, não sem razão, chamada de Constituição Cidadã.

	1991	2000	2010
Total(1)	146.815.790	169.872.856	190.755.799
Não indígena	145.986.780	167.932.053	189.931.228
Indígena	294.131	734.127	817.963
Urbana(1)	110.996.829	137.925.238	160.925.792
Não indígena	110.494.732	136.620.255	160.605.299
Indígena	71.026	383.298	315.180
Rural(1)	35.818.961	31.947.618	29.830.007
Não indígena	35.492.049	31.311.798	29.325.929
Indígena	223.105	350.829	502.783

Fonte IBGE/Brasil

No quesito educação os indígenas são personagens constantes na história basicamente até meados do século XVIII, quando Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal⁸, seduzido pelas novas ideias iluministas, pautadas na visão racionalista do mundo na qual colocava em cheque a relação entre fé e ciência, expulsa os jesuítas do reino de Portugal e suas colônias. Pombal, trazendo em sua bagagem as experiências vivenciadas como diplomata na Prússia e Áustria de reformas educacionais sob a lógica iluminista, operou sua reforma político-educativa no Reino de Portugal com certo tom de secularização, pertinente ao ideário iluminista/Modernidade, tendo como principal objetivo pensar a educação como um instrumento para atender aos interesses da coroa portuguesa e não aos interesses da Igreja.

Orientado por essa visão de mundo, a expulsão dos Jesuítas, no Reino e suas colônias é uma consequência imediata. Com esta ação a pedagogia dos Jesuítas cede lugar a uma proposta de escola moderna, na qual o indígena vai sumindo lenta e paulatinamente do cenário escolar, uma vez que este representava o mundo bárbaro e incivilizado. Carlota Boto em seu estudo sobre a Instrução pública como projeto civilizador analisa a trajetória dos homens de saber do século XVIII como teóricos do iluminismo

⁸ Nascido de família pobre, porém, dedicada a magistratura. E como a ascensão social do período burguês não estava circunscrita ao nascimento, mas sim pelas posses e funções ocupadas na sociedade, a “Toga” dava a família certa nobreza, ficando socialmente localizado em nobreza e a burguesia. Essa posição lhe consignou cargos diplomáticos e por fim a ascensão a corte. Em, 1750 é nomeado ministro do exterior e da guerra; Teve papel importante por ocasião do terremoto de Lisboa (1755) o que 1756 lhe permite chegar ao cargo de secretário de Estado dos negócios do Reino de Portugal, tornando Conde de Oeiras e Marquês de Pombal e, finalmente, 1769 galga a função estratégica de primeiro ministro do reino português Confira. Dermeval Saviani. História das ideias pedagógicas no Brasil (Campinas: Autores Associados, 2007); e Carlota Boto, Instrução Pública e Projetos Civilizador: O século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola (São Paulo: Editora UNESP, 2017).

português, e claro, que aí inclui as teses das reformas pombalinas, tendo a instrução como processo civilizador na o indígena não tem lugar assegurado.

“Ao expulsar os jesuítas, ao idealizar o modelo de aulas régias e ao reformar os estudos da Universidade de Coimbra, a prática da ação pombalina indicava sua filiação teórica ao pensamento ilustrado. (...) A ação político-pedagógica do Marquês de Pombal, entre outros aspectos, assinalava como uma necessidade histórica o Estado tomar para si o controle das questões do ensino em todos os seus níveis. Não se tratava, portanto, de uma mera questão religiosa. (...) A moderna escola pública tem início quando o Estado passa a prover e a gerir a educação. O ensino, progressivamente, tornar-se-ia matéria de tratamento público⁹”

Os manuais e demais produção do campo da história da educação brasileira por meio de teses, e artigos em revistas acadêmicas, pouco discutem a temática indígena, Talvez, em consequência da raridade de linhas investigativa no campo científico da História da Educação sobre a questão indígena. Isso permite dizer que na historiografia da educação brasileira o tema é tratado de maneira lacunar. A temática tem grande relevância nos estudos sobre a colônia e chegam até a expulsão dos jesuítas por Marques de Pombal, ou seja, vai até primórdios do século XVIII. Os períodos subsequentes, o índio desaparece da historiografia educacional nacional, porque a partir daqui o Brasil vai se preocupar com a construção de uma maquinaria escolar¹⁰ num projeto de modernidade perseguido até os dias atuais. Nessa modernidade o índio torna-se uma figura folclórica e distanciada, apenas recuperada nos início do século XX pelos considerados interpretes do Brasil, Sergio Buarque de Holanda, Gilberto Freire e Caio Prado Junior¹¹. Ambos, de maneira estereotipada dá uma explicação da formação do povo brasileiro pelo mito das

⁹ Carlota Boto, *Instrução Pública e Projetos Civilizador: O século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola* (São Paulo: Editora UNESP, 2017) 37,44.

¹⁰ Julia Varela; Fernando Alvarez-Urías. *Arqueología de la Escuela* (Madrid: Ediciones La Piqueta, 1991).

¹¹ Gilberto Freyre, Sérgio B. de Holanda e Caio Prado Junior, são considerados três clássicos de interpretes do Brasil na primeira metade do século XX. Gilberto Freyre escreve *Casa Grande e Senzala* (1933) interpretando o Brasil através do que se costumou chamar “mito das três raças” europeia, indígena e africana, constituintes do povo brasileiro. O autor interpreta a mistura entre negro, índio e branco como algo positivo, dando a entender que esta miscigenação é um elemento sine qua no na caracterização da conquista dos trópicos. Buarque de Holanda escreve *Raízes do Brasil* (1936) na qual faz uma interpretação do Brasil a partir das origens culturais de seu colonizador, Portugal. No contexto da obra, os anos 1930 o autor procurava dá resposta a questão do desenvolvimento, portanto sua explicação está centrada no atraso do Brasil em virtude do processo de colonização. Destaca os males da sociedade e cultura brasileira por meio das mazelas que herdamos da cultura portuguesa, a saber – patrimonialismo, clientelismo, sociedade origem agrária assentada na constituição da família patriarcal e rural baseada no latifúndio escravocrata. O terceiro escrito está centrado na perspectiva econômica. “Formação do Brasil Contemporâneo” (1942) obra de Caio Prado Junior faz sua interpretação situada na herança colonial recebida e centrada na monocultura para exportação. Essa tradição coloca a nação no vetor de atraso em relação ao mundo. Embora os autores sejam clássicos interpretes do Brasil no início do século XX, as obras receberam diferentes críticas e contraposições. Há nesse momento uma série de outras leituras dessa interpretação “oficial” do Brasil (Jessé de Souza, 2017) Convém lembrar ao leitor que essa leitura referes ao Brasil contemporâneo do início do século XX, a década de 1930. Cf. Gilberto Freire. *Casa Grande & Senzala*, 52ª ed. (São Paulo: Ed. Global, 2011); Sérgio Buarque de Holanda. *Raízes do Brasil*, 27ª ed. (São Paulo: Cia das Letras, 2014); Caio Prado Junior. *Formação do Brasil Contemporâneo* (São Paulo: Cia das Letras, 2011).

relações harmônica das três raças na construção do que veio mais tarde se chamar de “povo brasileiro”

As narrativas da Educação dos povos indígenas no Brasil

A questão da educação para e dos povos indígenas na história do século XX está amparada em duas narrativas: uma de assimilação e integração a sociedade e outra de inclusão pela reconquista dos direitos de cidadão negado aos povos indígenas. Na primeira o discurso é assumido pelo Estado brasileiro com forte montagem do aparato assistencialista e de amparo ao “silvícola” na perspectiva civilizacional do bom selvagem e de instituições com fins a promoção da pretensa integração do índio à sociedade; e a segunda, constituída pela luta de organizações populares e pela própria organização social dos povos indígenas. Um roteiro para a construção de uma história da educação da educação escolar indígena foi proposto por Oliveira e Nascimento¹² aos quais sigo neste artigo.

Na primeira parte traçamos uma breve exposição da História da Educação indígena no período colonial e apontamos certa ausência do tema no campo até o limiar do século XX.

A primeira República vai retornar mais fortemente ao tema do indigenismo e a questão da educação com intuito integrador, criando em 1910 o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e Localização de Trabalhadores Nacionais/SPIILTN com fins a estabelecer relações entre sociedade brasileira e os povos indígenas, que até então continuam afastados do reconhecimento de sua cidadania. Caso tipo desse período e a atuação de Leolinda de Figueiredo Daltro numa frente de luta pelos direitos dos índios Xerentes¹³ com quem manteve projeto educacional em missão no norte de Goiás, hoje Tocantins travando um sério embate com SPI ea primeira república a respeito do direito dos Índios.

Esse organismo de estado com função de “proteção” escondia o seu objetivo primeiro que residia no desejo integracionista da jovem República de incorporar os indígenas ao estado com fins à manutenção da soberania territorial. Na questão educacional, o SPI seguiu a linha de integração indígena a serviço da incorporação destes na mão de obra que a República necessitava. Não sem razão, a Escola, chamada de “a Casa do índio” tinha construção no estilo de uma “oca¹⁴” mais com formato de oficina de trabalho do que propriamente de uma sala de aula. Organizada em dois salões, um funcionava os utensílios e máquinas para capacitação e trabalho e a segunda com um formato de classe com cadeiras e mesa para as aulas.

¹² Oliveira, Luiz A.; Nascimento, Rita Gomes. “Roteiro para uma História da educação escolar indígena: Notas sobre a relação entre política indigenista e educacional”. in Educação e Sociedade, v. 33, n. 120, (2012) p. 765-781

¹³ Cf. Paulete Maria Cunha dos Santos. Leolinda Daltro a caminhante do futuro: uma análise de sua trajetória de catequista a feminista (Rio e Janeiro/Goiás – 1896-1920). Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RG, 2014. 163f.; José Rubens Lima Jardimino. Educadora, Feminista, Indigenista: Leolinda Figueiredo Daltro, uma “Dama” da educação brasileira no final do século XIX. Rhela, vol.18, Núm.26, Tunja, Colombia, 2016.

¹⁴ Oca é uma palavra de origem tupi-guarani que significa a habitação típica dos povos indígenas dessa etnia.

Já sob o período de perda de democracia e de direitos no governo dos militares (1964), o SPI é extinto e se inicia uma nova etapa na história da educação indígena brasileira, na qual o estado cria a Fundação de Amparo ao Índio (FUNAI) dando-lhe amplos poderes na condução da política de acompanhamento, integração e educação dos povos indígenas. A diferenciação do período anterior é que esta dá início a uma educação bilíngue, entretanto, reassume a concepção religiosa/catequética de educação indígena. A FUNAI estabelece relações de parceria com instituição evangélica americana para atuar na educação destes povos – O Summer Institute of Linguistics – SIL composto de linguistas, com a finalidade proselitista¹⁵ de traduzir a Bíblia para as línguas nativas e a conversão destes povos a fé protestante/evangélica. O SIL torna-se protagonista e parceiro da FUNAI. Em verdade é uma volta a catequese colonial num estilo de modernização e cientificidade que carrega a instituição nos estudos e pesquisa da linguística.

“Amparado nos princípios e metodologia do chamado bilinguismo de transição, a prática acaba contribuindo para a desvalorização da língua indígena, visto que a mesma serve apenas para levar ao domínio da língua nacional e que, posteriormente, cai em desuso, ocasionando um silenciamento das línguas indígenas. Na prática, a aliança FUNAI/SIL é utilizada para respaldar a formação de monitores bilíngues para a documentação das línguas, visando somente à tradução da Bíblia para as línguas indígenas, com intuito meramente de integração”.¹⁶

O alarido de vozes e as conquistas em termos de educação e direitos

A segunda narrativa de cunho inclusivo tem lugar na década de 1970, quando em os movimentos sociais e populares, ainda que na clandestinidade e no embate com o regime militar da ditadura instalada no país, ganham força em vários setores da sociedade. Essa mobilização dos setores sociais e populares resultou após uma década, já no processo de redemocratização, em conquistas políticas que começaram a ser esboçadas na Constituição de 1988, na qual se resgatam muitos dos direitos negados, inclusive dos povos e nações indígenas, garantindo-lhes os direitos de cidadania. O ideário de uma escola indígena na perspectiva da autonomia do indígena, renegando os marcos desta instituição desde a proposta colonizadora, toma forma e corpo a partir do novo cenário de redemocratização no Brasil no final do século XX. Os debates em torno dos direitos sociais e políticos destes povos a uma educação bilíngue, em uma escola como meio de acesso a questões de natureza econômica, política, linguística e ideológica, a fim de que estes entrassem no jogo das relações sociais, nas disputas pelo capital cultural econômico e social, só vieram a ser vislumbrada no período de busca pela redemocratização do país.

Nesse particular, não foi o Estado com sua política de proteção e sua ideologia de assimilação que os presenteou no final da década de setenta, mais as conquistas foram fruto de lutas organizadas da sociedade e dos povos oprimidos que deram luz a

¹⁵ Maria Cândida Drumond Mendes Barros. In. Revista de Antropologia, São Paulo USP, v.47, n1, (45-85) “O SIL é uma missão evangélica especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas. A tradução configura um padrão de evangelização próprio para comunidades rurais pequenas, falantes de línguas ágrafas e que conservam o predomínio da comunicação “face a face”:

¹⁶ Roberto Sanches Mubarrac Sobrinho; Adria Simone Duarte de Souza e Célia Aparecida Bettiol. A educação escolar indígena no Brasil. Uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. In. POIÉSIS, 11, n. 19, (2017).

organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena e pela organização dos próprios sujeitos em questão. Podemos citar entre tantas a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), o Conselho Indigenista Missionário – CIMI e posteriormente o surgimento e organizações laicas de educadores indígenas com projetos alternativos de educação no norte do país, destacando-se entre outros a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - COIAB, Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia – COPIAM, Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIR, Organização dos Professores Tikuna Bilingües – OGPTB e a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN.

Essas instituições da sociedade civil e outras aqui não nomeadas jogaram peso importante para o respaldo jurídico que se conquistou com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988. Constituiu-se em força social que pressionava a Assembleia Constituinte na aprovação de regulamentação sobre os direitos diferenciados dos índios. Essas conquistas levaram a outras tantas no decorrer do final do século XX e início deste novo século. Como exemplo mais significativo sublinham-se as conquistas legais obtidas pelos povos indígenas na luta pelo direito a uma educação escolar diferenciada na LDB e em outras legislações mais recentes, conforme delineamos no quadro abaixo. Convém, entretanto apontar que essas conquistas são frutos da organização e um embate de ferrenhas lutas travadas contra a resistência das classes média e da “elite brasileira do atraso¹⁷”. O quadro abaixo indica o marco regulatório das conquistas, que foram travadas em palcos de muito embate e contando com a forte resistência das classes média e da elite brasileira. Quadro das conquistas na legislação brasileira¹⁸:

Legislação	Ano	Conquista/Direitos
Constituição Federal do Brasil Abandono da postura integracionista de incorporação do indígena à “comunidade nacional” e como categoria étnica e social em via de extinção;	1988	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece aos índios “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” com exclusividade do usufruto das riquezas aí existentes e sua relação ao processo produtivo, à preservação do meio ambiente e à reprodução física e cultural dos povos indígenas; • O direito dos índios a sua identidade cultural e o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas; • Assegura a Educação Escolar Indígena (artigos 78 e 79)-Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988 que o Estado deve oferecer uma educação escolar bilíngüe e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

¹⁷ Jessé Souza, A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato (Rio de Janeiro: Leya, 2017).

¹⁸ Tabela criada com base na Legislação e na organização de Luís Donisete Benzi Grupioni in. Legislação Escolar Indígena, Painel 5. MEC/Brasil, disponível em. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso 8/6/2018.

Narrativas sobre educação dos povos indígenas no Brasil: aportes para a história da educação pág. 166

<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 A nova LDB menciona, de forma explícita, a educação escolar para os povos indígenas</p>	<p>1996</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece que o Ensino Fundamental (art.32) será ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. • Determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação das comunidades indígenas como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. • Prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados. • Que a Educação Escolar Indígena tenha tratamento diferenciado do das demais escolas dos sistemas de ensino, o seja assegurado a prática do bilinguismo e da interculturalidade;
<p>As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena- Parecer nº 14/ 99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação</p>	<p>1999</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Institui as diretrizes, a proposição da categoria “escola indígena”, a definição de competências para a oferta da Educação Escolar Indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização.
<p>Conselho Nacional de Educação Resolução 3/99 – Essa resolução fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas</p>	<p>1999</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cria a categoria “escola indígena” com normas e ordenamento jurídicos próprios • Concede autonomia pedagógica e curricular. • Define a regulamentação dessas escolas nos Conselhos Estaduais de Educação • Garantia de uma formação específica para os professores indígenas • Determina que os estados constituam programas diferenciados de formação para seus professores indígenas; • Regulariza a situação profissional desses professores, criando uma carreira própria para o magistério indígena com concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira; • Estabelecido o regime de colaboração entre União, estados e municípios sobre a educação indígena.
<p>Plano Nacional de Educação (PNE)– Lei 10.172. Tem um capítulo sobre a Educação Escolar Indígena, contendo diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas; as diretrizes para a Educação Escolar Indígena; e, os objetivos e metas que deverão ser atingidos a curto e a longo prazos</p>	<p>2001</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indica a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do Ensino Fundamental; • Assegura autonomia para as escolas indígenas na construção de seu projeto pedagógico; no uso dos recursos financeiros, e a participação das comunidades indígenas nas decisões sobre o funcionamento de suas escolas. • Linhas de financiamento para a implantação de programas de educação em áreas indígenas; • Equipar as escolas indígenas com recursos didático-pedagógicos básicos, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio; • PNE assume como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena; criação da categoria de professores indígenas com carreira própria do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena.

Fonte: organizado pelo próprio autor com base nos documentos e referencias citadas.

Apresentamos até aqui, na maneira sucinta, a perspectiva histórica da educação escolar indígena no Brasil, considerada secular, porque acompanha nossa história brasileira desde a colônia, culminando com o marco regulatório dos anos XX.

Cabe, pois conclui este artigo com uma mirada para realidade contemporânea, uma vez que se vem perseguindo, desde os inícios dos anos de 1970, a adequação do processo educativo às realidades dos povos indígenas, amplamente debatida e analisada interdisciplinarmente por especialistas dos campos das ciências sociais (antropólogos, linguistas e educadores), que assessoram a construção de projetos escolares alternativos de educação junto com os sujeitos implicados, no que desaguaram na organização de seus próprios movimentos indígenas reivindicativo do reconhecimento de seus direitos, em especial, os de educação formal de qualidade, negados ou sequestrados em vários momentos de nossa história.

À guisa de conclusão: O estado da questão no Brasil pós-golpe parlamentar de 2016

Na história do tempo presente que trata desta questão, demasiadamente aberta a vários olhares e perspectivas, pode-se acompanhar, quase de maneira informativa, os desdobramentos desta temática. Estamos nos referindo a o período de 2002 -2016, quando o Brasil passou a consolidar uma série de conquistas populares e sociais, almejada e reivindicada nos períodos anteriores ao que chamamos de processo de redemocratização do Brasil o século XX.

“Nessa intensa mobilização, as relações entre povos indígenas, Estado e sociedade civil tentam se definir e organizar no campo das políticas públicas a partir da óptica dos povos indígenas. A primeira década dos anos 2000 também foi um período de forte conquista no âmbito da legislação, com várias leis aprovadas e ações desenvolvidas para garantir, aos povos indígenas, uma educação específica e diferenciada. Neste sentido, em 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação; em 2004 é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD; com a reestruturação do Ministério da Educação (MEC), em 2011, há uma fusão entre da Secretaria de Educação Especial com a SECAD, para formar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que existe até a atualidade¹⁹ e direciona as ações voltadas para a educação escolar indígena em colaboração com os estados e municípios(...). Em 2009, na cidade de Luziania/GO, o Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a Fundação Nacional do Índio – Funai, realizou a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONNEI, que discutiu, a partir das políticas desenvolvidas e avanços apontados, os impasses para direcionar as futuras ações nesta área (BRASIL, 2014) Após os 20 anos de LDB, a escola indígena conta com respaldo legal que lhe garante um tratamento diferenciado e próprio. Contudo, em termos de avanços advindos das políticas públicas, existem impasses quanto à efetividade dos direitos indígenas no campo

¹⁹ Dentre as secretarias de governo que foram criadas no governo do Partido dos Trabalhadores no Brasil de cunho social a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), foi a primeira a ser extinta no governo ilegítimo instalado no Brasil, após o Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff ocorrido 31 de agosto de 2016.

educacional e problemas na implantação e desenvolvimento das ações vinculadas à educação escolar indígena. Assim sendo, muitas questões precisam ser avaliadas, principalmente no tocante aos Eixos Temáticos propostos pela II CONEEI, prevista para realizar-se em novembro de 2017, a saber: Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena; Práticas Pedagógicas Diferenciadas na Educação Escolar Indígena; Formação e Valorização dos Professores Indígenas; Políticas de Atendimento à Educação Escolar Indígena na Educação Básica; Ensino Superior e Povos Indígenas”²⁰

Estamos nesse momento no Brasil – 2016-2018 - vivenciando um verdadeiro retrocesso das conquistas duramente alcançadas no período posterior a ditadura militar brasileira dos anos 1964-1985, que chamamos redemocratização do Brasil. Não cabe aqui, neste artigo fazer uma análise de momento político contemporâneo pleno de nuances e interpretações em todos os jornais e documentários no mundo todo. Entretanto não devo, a despeito das dificuldades de análise da história do presente, deixar de me contrapor a narrativa do golpe e de demonstrar com fonte documental que o governo ilegítimo instalado no Brasil, desde junho de 2016 está desmontando, com a aliança dos dois poderes da República Brasileira – Legislativo e Judiciário - parte significativa das conquistas sociais do povo. A questão indígena tornou-se foco principal desta investida da Elite do atraso brasileiro e dos impérios de mídia construída por essa mesma classe, que seduziu e alienou as classes médias do país.

Quais as razões desta investida de atraso, quando o Brasil mostrava sinais de vários seguimentos que estava avançando em termos de Direitos a sua população? Isso ocorre por duas questões centrais ligadas ao capital internacional globalizado: primeiro por uma elite ruralista latifundiária e do agronegócio alojada no Congresso Nacional, que nunca aceitou que os povos indígenas tenham direito a sua terra e, segundo, pela opulência do capital internacional, a quem a “elite do atraso brasileiro” e as classes médias servem, numa investida já de longa data sobre as riquezas naturais que essas terras contem. O exemplo de maior eloquência depois do saque colonial nas riquezas naturais é hoje o Pré-Sal²¹ que no primeiro ato do “golpe” o governo desnacionalizou essa riqueza e entregou nas mãos dos sócios internacionais.

Voltando aos povos indígenas, atualmente tramitam no Congresso Nacional e no Senado brasileiro dezenas de propostas²² que atentam contra os direitos conquistados

²⁰ Roberto Sanches Mubarak Sobrinho; Adria Simone Duarte de Souza e Célia Aparecida Bettiol. A educação escolar indígena no Brasil. Uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. In. POIÉSIS, 11, n. 19, (2017) p. 63

²¹ Segundo a Petrobras “as descobertas no pré-sal estão entre as mais importantes em todo o mundo na última década. Essa província é composta por grandes acumulações de óleo leve, de excelente qualidade e com alto valor comercial. Uma realidade que nos coloca em uma posição estratégica frente à grande demanda de energia mundial” A produção diária de petróleo no pré-sal passou da média de aproximadamente 41 mil barris por dia, em 2010, para o patamar de 1 milhão de barris por dia em meados de 2016. Um crescimento de quase 24 vezes. In. <http://www.petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/areas-de-atuacao/exploracao-e-producao-de-petroleo-e-gas/pre-sal/>

²² Conforme Levantamento realizado pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi) identificou que há, hoje, 33 proposições anti-indígenas em tramitação no Congresso e no Senado. Somadas às propostas apensadas por tratarem de temas semelhantes, ultrapassam uma centena. Das 33 proposições anti-indígena apuradas, 17 buscam a alteração nos processos de demarcações de Terras Indígenas - oito sustam portarias declaratórias; seis transferem ao Congresso Nacional a

pelos povos indígenas, e a sua maioria está relacionada à questão do direito a terra. Essa situação tem levantado o ânimo dos povos na defesa de suas conquistas. Em Carta endereçada ao Presidente do Congresso Nacional em 11 de dezembro de 2017, documento apensado ao processo em debate sobre a Proposta de Emenda Constitucional - PEC 2015, a indígena terena Payakê (Ester da Silva Sobrinho nome português) técnica indigenista aposentada da FUNAI (FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDIO), acima com 85 anos de idade, porém ainda militante ativista dos direitos dos povos indígenas, expressa suas inquietações diante desse processo de atentados contras os direitos do povo ao qual pertence:

“Excelentíssimo Senhor Deputado Presidente da Câmara dos Deputados. Com o devido respeito e acatamento venho à Vossa Excelência, no intuito de sensibilizá-lo, rogando sua atenção aos fatos intolerantes que ora nós povos indígenas brasileiros estamos passando. É de conhecimento de todos, que os problemas que mais afligem nós indígenas neste plano, é a questão relacionada a terra, vez que atualmente esta sendo alvo de negociata pelo atual governo, no intuito de garantir sua permanência no poder, vem permitindo que a bancada ruralista, mediante Medidas Provisórias, satisfazendo suas ambições, utilizando as terras indígenas, com suas fosse. Passamos a poucos meses por uma lide ligada a PEC 215, onde o Governo, como uma onça com fome, buscou aprovação da mesma, sendo o principal objetivo, estabelecer o marco temporal a partir da Constituição de 1988, e sobre o renitente esbulho, observem que estão sendo usadas forças políticas contra um povo explorado, digamos em tudo e por todos, atos que desviam o sentido da democracia, vez que buscam conduzir nosso destino, determinando rumos e sentido que desencadeiam graves conseqüências as nossa futuras gerações”²³.

O quadro das cenas dessa história do presente certamente ganhará consistência teórica e metodológica no campo da História quando se tornar fonte documental legítima na concepção da historiografia tradicional. Até, antropólogos e cientistas sociais de maneira geral vão dando interpretações sobre esse fenômeno político, social e cultural brasileiro. Até muito pouco tempo a educação indígena, como apontamos nesse artigo, tinha pouca ascendência nos estudos nas pesquisas no campo da Educação, as pioneiras foram realizadas por pesquisadores do campo da linguística e da antropologia, dentre eles destacam-se as pioneiras contribuições de Meliá e Lopes da Silva²⁴ que alimentou boa parte dos referenciais sobre a temática. O movimento atual, sem nenhum levantamento sistemático mais rigoroso sobre o estado da arte, parece indicar que o tema está emergindo nos estudos e investigações no campo da pesquisa educacional. Contudo, ainda é pouco expressivo o volume de pesquisas que se relacionam aos povos indígenas.

competência de aprovar e gerir as demarcações das terras. In. <https://www.brasildefato.com.br/2017/10/17/congresso-anti-indigena-33-propostas-no-congresso-ameacam-direitos-indigenas/>

²³ Sobrinho-Payakê, Ester da Silva. Arredamento das terras indígenas: avanço ou retrocesso? Comissão Especial PEC 215/2000 cópia da carta S/N de 11/12/17 da Sra Esther da Silva Sobrinho.

²⁴ Meliá, Bartomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979 e Lopes da Silva, Aracy. A Questão da Educação Indígena (São Paulo. CPI/ Brasiliense, 1981)

Do ponto de vista de partida deste artigo – a história e historiografia da Educação Indígena no Brasil, ainda é uma temática escassa, pode se dizer que ainda é um tema pouco visitado nas pesquisas desse campo no Brasil. Em 2002, Marcilene Silva ao realizar sua pesquisa de mestrado apontava essa ausência da temática e a ênfase dos trabalhos na perspectiva do opressor/oprimido.

“Dois autores, Monteiro (1998)²⁵ e Mattos (2000)²⁶ recentemente, escrevendo sobre a questão indígena, chamaram a atenção para a escassez de pesquisas historiográficas, relacionadas a essa temática. Concordando com estes autores, acrescento ainda uma observação quanto a necessidade de uma revisão crítica das formas como o passado indígena vem sendo discutido em produções recentes. O que se verifica em alguns estudos históricos, à exceção de alguns, é o predomínio de perspectivas de análise, nos quais a ênfase é dada ao aspecto dominador das relações de contato mantidas entre índios e não índios. Os grupos indígenas são abordados ora sob a condição de dominados, ora sob a condição de assimilados”²⁷.

É urgente sim repensar a historiografia dos povos indígenas como sujeito da história brasileira como já mencionava por Monteiro²⁸ e “recuperar o papel histórico de atores nativos na formação das sociedades e culturas do continente, revertendo o quadro hoje prevalente, marcado pela omissão ou na melhor das hipóteses, por uma visão simpática aos índios mas, que os enquadra como vítimas de poderosos processos externos à sua realidade”. No cenário da pós-graduação brasileira já há trabalhos que vem buscando este viés historiográfico²⁹. Todavia, neste artigo na perspectiva histórica que tratamos mantivemos a tradição da pesquisa neste campo, porque mesmo concordando com as críticas feitas a ênfase no binômio opressor/oprimido na pesquisa sobre os indígenas no Brasil, o momento histórico que vivemos revela que ademais do protagonismo povos indígenas e de outros atores sociais, a investida dos poderes estabelecidos na República e as alianças com o Mercado e o Capital, se faz necessário demonstrar como se geram formas de quitar conquistas realizadas pelo protagonismo dos setores sociais e populares em nossa frágil democracia. Embora essa história não seja cíclica, nem guiada por determinismo, temos na história destes povos muitos episódios de restrições aos direitos ao longo destes cinco séculos de história do Brasil.

Em fim, os historiadores da Educação no Brasil têm uma enorme dívida, em termos de pesquisa e compreensão das ações – passadas e presentes - com esses sujeitos sociais que na atualidade se encontram severamente ameaçadas.

²⁵ Jhon Manuel Monteiro, “O desafio da história indígena no Brasil”. In Jhon Manuel Monteiro, A temática indígena na sala de aula (São Paulo: FAPESP/MARI, 1998).

²⁶ Isabel Missagia Mattos. Temas para o estudo da História Indígena em Minas Gerais. In Seminário “500 Anos de Resistência Indígena – Novos desafios: Identidades Emergentes e Índios nas Cidades”, Cedefes. Contagem, 2000.

²⁷ Silva, Marcilene. “Índios civilizados e escolarizados em Minas Gerais no século XIX. A produção de uma outra condição de etnicidade”. Dissertação de Mestrado em História da Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2003.

²⁸ Jhon Manuel Monteiro. “O desafio da história indígena no Brasil ... 227.

²⁹ Podemos apontar a dissertação de mestrado de Marcilene Silva. “Índios civilizados e escolarizados em Minas Gerais...”

Referencias

Bergamasch, Maria Aparecida; Medeiros, Juliana Schneider. “História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang”. Revista Brasileira de Historia, 30, n.60, (2010).

Boelglin, Michel. L’Inquisition espagnole au lendmain du Concile de Trente. Le Tribunal du Saint-Office de Sevilla – 1560-1700. Mompellier: ETILAL. 2003

Boto, Carlota. Instrução Publica e Projetos Civilizador: O século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Editora UNESP. 2017

Brasil. Censo Escolar da Educação Básica de 2014. Brasília: MEC. 2014.

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 1991-2010. <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Anuário Estatístico do Brasil 1998. Rio de Janeiro, V. 58 (1999) 1-143-1-152. In. <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/os-numeros-da-populacao-indigena.html>

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro. 2000. In <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/os-numeros-da-populacao-indigena.html>

Brasil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Base da 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI. 2016.

Buarque de Holanda, Sérgio. Raízes do Brasil, 27ª ed. São Paulo: Cia das Letras. 2014.

Cavalcanti, Marilda do Couto; Maher, Terezinha de Jesus M. O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo? Campinas: CEFIEL/UNICAMP/MEC, 2005.

Comela, Beatriz. La inquisición española. Madrid: Ediciones RIALP. 2010

Freyre, Gilberto. Casa Grande & Senzala, 52ª ed. São Paulo: Ed. Global, 2011

Galeano, Eduardo H. As veias abertas da América Latina. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM. 2012

Gil, Juan. Los conversos y la Inquisicion Sevillana. Sevilla. Universidade de Sevilla/Fundación el Monte. 2003

Grupioni. Luís Donisete Benzi. Legislação Escolar Indígena, (org).Painel 5. MEC/Brasil, disponível em. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso 8/6/2018.

Llorente, Juan Antonio. Historia crítica de la Inquisición española. Madrid: Hiperon. 1981.

Lopes da Silva, Aracy. A Questão da Educação Indígena. São Paulo. CPI/ Brasiliense. 1981

Maher, Terezinha de Jesus M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In Grupioni, Luiz. Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.

Mattos, Isabel Missagia. Temas para o estudo da História Indígena em Minas Gerais. In Seminário “500 Anos de Resistência Indígena – Novos desafios: Identidades Emergentes e Índios nas Cidades”. Cedefes.

Meliá, Bartomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola. 1979

Monteiro Jhon Manuel. “O desafio da história indígena no Brasil”. In Monteiro Jhon Manuel, A temática indígena na sala de aula. São Paulo: FAPESP/MARI. 1998.

Oliveira, Luiz A.; Nascimento, Rita Gomes. Roteiro para uma História da educação escolar indígena: Notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. In Educação e Sociedade, v. 33, n. 120, (2012) 765-781. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acessado em 14 de maio de 2018

Prado Junior, Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. São Paulo: Cia das Letras. 2011.

Quaresma, Francinete de Jesus Pantoja; Ferreira, Marília de Nazaré de Oliveira. Os povos indígenas e a educação. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, (2013) 234-246.

Ribeiro, Darcy. Culturas e línguas indígenas do Brasil. Educação e Ciências Sociais, 1, n.6 (1957).

Rodrigues, A. “Aspectos da história das línguas indígenas da Amazônia”. In: Simões, M. do S. (Org.). Sob o signo do Xingu. 1. ed., v.1, Belém, PA: UFPA, IFNOPAP. 2003.

Rodrigues, A. Línguas Brasileiras – Para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Ed. Loyola. 1986.

Saviani, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados. 2007;

Silva, Marcilene. “Índios civilizados e escolarizados em Minas Gerais no século XIX. A produção de uma outra condição de etnicidade”. Dissertação de Mestrado em História da Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2003.

Silva, Marcilene. Historiografia e História da Educação Indígena em Minas Gerais no século XIX. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. 2002. <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/7119.pdf>

Sobrinho, Roberto Sanches Mubarak; Souza, Adria Simone Duarte de e Bettiol, Célia Aparecida. A educação escolar indígena no Brasil. Uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. In. POIÉSIS, 11, n. 19, (2017) 58 - 75, in.<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acessado em 04/5/2018

Sobrinho-Payakê, Ester da Silva. Arredamento das terras indígenas: avanço ou retrocesso? Comissão Especial PEC 215/2000 cópia da carta S/N de 11/12/17 da Sra Esther da Silva Sobrinho. In. <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14562>, acessado em 5 de Junho de 2018.

Souza, Jessé. A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya. 2017

Varela, Julia; Alvarez-Urías, Fernando. Arqueología de la Escuela. Madrid: Ediciones La Piqueta. 1991

Para Citar este Artículo:

Jardilino, José Rubens Lima. Narrativas sobre educação dos povos indígenas no Brasil: aportes para a história da educação. Rev. Incl. Vol. 5. Num. Especial, Octubre-Diciembre (2018), ISSN 0719-4706, pp. 155-173.

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.