



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6333 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 04 - Estado e Política Educacional

A POLÍTICA EDUCACIONAL INDIGENISTA BRASILEIRA ENTRE A MODERNIDADE E A TRADIÇÃO: O QUE MUDOU EM TERMOS PRÁTICOS?

Kasandra Conceição Castro - UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

Rita de Cássia Gonçalves - UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

## **A POLÍTICA EDUCACIONAL INDIGENISTA BRASILEIRA ENTRE A MODERNIDADE E A TRADIÇÃO: O QUE MUDOU EM TERMOS PRÁTICOS?**

### **INTRODUÇÃO**

A política educacional indigenista brasileira (PEI) experimentou dois períodos distintos quanto à sua orientação teórica, normativa e prática: o primeiro, chamado de paradigma da modernidade, mais afinado ao ideário clássico do desenvolvimento capitalista e à formação do Estado-Nação brasileiro; o segundo, de “novo paradigma da modernidade”, expressão usada por Fleury e Almeida (2007) para se reportar ao discurso do desenvolvimento sustentável, afinado com a preservação do modo de vida destas comunidades e com o acesso a recursos de cidadania e bem-estar social.

Este estudo analisa aspectos teóricos, normativos e práticos destes dois momentos, a fim de compreender se estão relacionados a mudanças significativas nas condições de vida destas populações. Levantou-se os seguintes questionamentos: quais são os principais aspectos teóricos, normativos e práticos do paradigma da modernidade e do “novo paradigma da modernidade” presentes na PEI? As diferenças de discurso entre estes paradigmas se refletiram em diferenças de resultados práticos para as populações indígenas?

O estudo é de natureza teórica e emprega uma metodologia qualitativa, com pesquisa bibliográfica. Os dados teóricos, normativos e práticos foram obtidos de fontes secundárias, por pesquisas em artigos e livros científicos, artigos jornalísticos e documentos oficiais.

### **MODERNIDADE, PROGRESSO E EVOLUÇÃO: NOTAS SOBRE AS BASES DA PEI**

O quadro de referências das elites políticas e intelectuais do Brasil do final do Século XIX e início do Século XX que moldou o nascimento da PEI foi o

paradigma da modernidade. Pode ser descrita como um modelo e um processo civilizatório gestado na Europa entre os séculos XVI e XVIII que tem como objetivos o desenvolvimento e expansão da economia capitalista, da cultura racional-científica, do Estado Constitucional-liberal e da sociedade estruturada em duas classes distintas, trabalhadores e capitalistas (BERMAN, 1986; ROUANET, 1987; GIDDENS, 1991).

A partir do século XIX, a este ideário da modernidade foi adicionado um modelo de interpretação da história, das culturas e das sociedades vinculado às teorias da evolução e do progresso, resultante da separação entre corpo e mente, natureza e cultura realizada pelos iluministas do século XVIII, que resultou numa escala de análise da história que iria da natureza à cultura, do primitivo ao civilizado (QUIJANO, 2002).

Os povos europeus passaram a cultivar a ideia de superioridade em relação aos demais povos, pois, na escala do progresso, quanto mais estranho ao modelo socioeconômico, político e cultural europeu mais próximo da natureza, primitivo e atrasado um povo. Esta percepção alimentou a ideia de que os povos tradicionais representavam um obstáculo ao progresso, o que requeria a adoção de medidas para acelerar seu progresso ou para os “remover do caminho” (BERMAN, 1986; QUIJANO, 2002).

No Brasil, a associação ideológica das elites dirigentes com as concepções de modernidade, progresso e evolução se fez através das teorias raciais desenvolvidas por intelectuais como Nina Rodrigues, Silvio Romero, Euclides da Cunha, João Batista de Lacerda, Oliveira Viana, Fernando de Azevedo, entre outros (LORENS, VECHIA, 2009; BECHELLI, 2009; SKIDMORE, 2012).

Estes intelectuais sustentavam que o ritmo lento de desenvolvimento tecnológico, econômico e social no Brasil tinha como causa a miscigenação racial, que seria responsável pela degeneração moral, física e intelectual das pessoas. Assim, apontaram como solução a ideia de branqueamento da raça através do recurso à “eugenia”, que defende ser preciso acelerar o progresso estimulando a reprodução dos “melhores” indivíduos, que seriam os membros da “raça branca”, e impedindo a reprodução dos “menos aptos”, membros das “raças inferiores”.

A adesão das elites a estas referências se materializou na frase que adorna a bandeira republicana do Brasil, em políticas migratórias, econômicas excludentes e na ausência de políticas sociais para negros, indígenas e seus descendentes.

Este referencial também orientou a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), em 1910, o qual instaurou a Política Indigenista Brasileira. O próprio Governo Federal reconhece esta filiação:

Esta decisão governamental foi tomada num momento histórico em que predominavam, ainda, as ideias evolucionistas sobre a humanidade e o seu desenvolvimento através de estágios. Esta ideologia de caráter etnocêntrico influenciou a visão governamental, sendo que a Constituição vigente naquela época estabelecia a figura jurídica da tutela e considerava os índios como "relativamente incapazes" (BRASIL, 2020).

O SPILTN foi transformado, em 1918, no Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e este, em 1967, em Fundação Nacional do Índio (FUNAI), todos criados sob

os referenciais do progresso e da evolução. No entanto, também se envolveram em inúmeras denúncias de práticas de violências contra indígenas. Dentre outros, um documento emblemático é o Relatório Figueiredo, elaborado pelo Procurador Jader Figueiredo, que, em 1967, percorreu 130 postos do SPI, onde encontrou:

indígenas em regime de escravidão, venda de crianças indígenas, torturas, suplícios, sevícias, espancamentos de homens, mulheres e crianças, inoculação de patógenos mortais em etnias, enfim, uma longa lista de atos, cometidos por agentes do estado, que se igualam aos piores genocídios registrados (PALMQUIST, 2018, p.71)

Suess (1980) e Alarcon (2018) apresentam dados documentados sobre a violência cometida contra indígenas por agentes da própria FUNAI, o que remete à questão: estaríamos ante a perpetuação da visão do índio como uma raça inferior e um obstáculo que precisava ser removido em nome da modernidade e do progresso?

## **A PEI MODERNIZADORA**

Na política de educação indígena brasileira modernizadora, a perspectiva da “modernidade”, do “progresso” e da “evolução” se traduziu na construção de um modelo educacional que especialistas denominam de “integracionista”, “colonialista”, “civilizador”, “assimilacionista”, “modernizador”, “evolucionista” (VEIGA, SALANOVA, 2001; OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012).

Integracionista, porque se orientou pela busca de integração do indígena à sociedade nacional; colonialista, objetivando submete-lo e às suas riquezas naturais à exploração predatória; civilizador e partiu do princípio de que era preciso civilizar o indígena; assimilacionista, porque buscou assimilar o indígena ao modo de vida moderno; modernizador, investiu contra a diversidade a fim de padronizar a nação ao referencial da modernidade; e, evolucionista, porque seu fundamento ideológico foi ideia de evolução da história e das “raças” humanas.

Na prática, esta política educacional consistiu em imprimir os valores da modernidade em detrimento do modo de vida tradicional dos povos indígenas. A passagem a seguir é ilustrativa:

o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial às práticas indigenistas do século XX, era trazê-los à civilização ou nacionalizá-los. É sob tal imperativo que será instituído o campo indigenista dentro dos aparelhos institucionais do Estado, tendo como pressuposto a inferioridade dos indígenas em relação à raça branca civilizada, estando situados, desta feita, numa fase evolutiva primeva ou selvática. Fora do tempo da nação, os índios eram vistos como estando fadados ao desaparecimento, como sobreviventes de um passado que se queria distante (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012, p.768).

Os documentos oficiais expressam o progresso e a modernização como objetivo da política educacional indigenista. É o caso da Lei nº5.371 (BRASIL,1967) que criou a FUNAI, que salienta que cabe a ela resguardar a aculturação espontânea do índio, promover a educação para integrar o indígena e exercer a tutela jurídica destes povos. Mesmo a instauração do ensino bilingue, Portaria nº 75/N/1972, teve como propósito realizar uma “aculturação espontânea”.

## **A PEI PELO NOVO PARADIGMA DA MODERNIDADE**

Na perspectiva do desenvolvimento sustentável, uma organização, um Estado e uma sociedade para serem modernos, desenvolvidos, capitalista tem de ser econômica, social, política e culturalmente eficientes (SACHS, 2002; SACHS, 2005).

Estes postulados teóricos mobilizaram estudiosos da questão indígena, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e partidos políticos na luta por uma nova política educacional indigenista para o Brasil (PIMENTA, 2004; COSTA, COSTA, 2018).

Esta “nova política” tem início em 1988, com a consagração de um conjunto de direitos aos povos indígenas inspirados na perspectiva do desenvolvimento sustentável. O texto constitucional se reporta à educação e à cultura indígena nos Artigos 210, 215 e 231, que conferem proteções à cultura, língua, às tradições, crenças, aos costumes e ao modo de vida das populações indígenas brasileiras.

Este reconhecimento se desdobraria, ao longo das décadas subsequentes, em um conjunto de normas voltadas para efetivar uma nova política educacional indígena no país, tais como o Decreto nº 26/1991 (**BRASIL, 1991**); a Lei 9.394/1994 (LDB) (BRASIL, 1996); a Lei nº 11.645/ 2008 (BRASIL, 2008); o Decreto 6861/2009 (BRASIL, 2009); a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a); o Decreto 7747/2012 (BRASIL, 2012b); a Resolução CEB/CNE nº 05/2012 (BRASIL, 2012c); a Portaria do MEC Nº 389/ 2013 (BRASIL, 2013a); e, a Portaria do Ministério da Educação GM/MEC nº 1.062/2013 (BRASIL, 2013b).

Na LDB, os Artigos 32, 78 e 79 reforçam a educação diferenciada prevista na Constituição (BRASIL, 1988) e estabelecem o multiculturalismo, o resgate, fortalecimento, afirmação das identidades étnicas e do modo de vida tradicional como objetivos da PEI. Também abandonam a cultura de tutela e a perspectiva evolucionista dos povos indígenas pelo Estado.

As demais normas que regulamentam a educação indígena brasileira reforçam e operacionalizam os objetivos explicitados na LDB e avançam na perspectiva da sustentabilidade como seu objetivo, caso da Resolução nº5 e do Decreto nº 7.747.

## **O QUE INDICAM OS RESULTADOS PRÁTICOS?**

Processos de transformação social decorrem da elevação do montante de capital econômico, cultural, social e simbólico em propriedade dos agentes sociais. Deste modo, a transformação social está associada à ampliação do acesso a estes recursos, caso contrário, o que se tem são processos de reprodução social, ou, reprodução das condições/posições de classe e das estruturas de desigualdade (PIRES, 2014).

Dados da CEPAL (2015, p.97) mostram que, no Brasil, de 2000 a 2010, houve aumento da frequência de indígenas em todas as faixas de idade, dos 6 aos 22 anos, em estabelecimentos escolares, o que indica melhoria do acesso escolar.

Contudo, Leal (2012), afirma que o analfabetismo entre os indígenas é quase 3 vezes superior ao índice nacional e chega a 23,3% da população. Na mesma direção, Vettorazzo (2017), salienta que a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos -onde se localizam os indígenas- tinha caído para 9,9%, porém,

continuava sendo o dobro da taxa de analfabetismo entre brancos, que era, neste ano, de 4,2%.

Dados do INEP mostram que o percentual de indígenas matriculados em relação ao total de alunos varia de 0,8% a 1,7% conforme nível de ensino: no (EJA), este percentual é de 2,1% para o ensino fundamental e 1,2% para o médio (INEP, 2020, p.39). Por sua vez, na educação profissional, este percentual é de 1,1% (INEP, 2020, p.43).

Portanto, a melhoria no acesso à escola não reduziu o nível de desigualdade educacional no Brasil em favor dos indígenas. Destarte, também não expressa a qualidade da educação ofertada e é o próprio Governo Federal quem oferece pistas a este respeito.

De acordo com este, em 2019, havia 3.345 escolas indígenas no Brasil, porém, 1.029 escolas indígenas não funcionam em prédios escolares; 1.027 escolas indígenas não estão regularizadas [...], 1.970 escolas não possuem água filtrada, 1.076 não possuem energia elétrica, 1.634 escolas não possuem esgoto sanitário, 3.077 escolas sem biblioteca, 3.083 sem banda larga, 1.546 que não utilizam material didático específico, e 2.417 escolas não informam a língua indígena adotada (BRASIL, 2019).

Os dados sobre a melhoria do acesso à escola, portanto, ocultam a precariedade do serviço educacional prestado ao indígena, o que pode significar que esta educação não o está capacitando adequadamente para exercer profissões nas sociedades capitalistas.

Os dados sobre pobreza e indigência das populações indígenas também são desanimadores. De acordo com a CEPAL (2015, p.82):

as crianças indígenas registram indicadores de pobreza alarmantes na América Latina, muito acima dos observados entre as crianças não indígenas e outros grupos etários [...]. No período 2000-2005 cerca de 63% das crianças da região sofriam de algum tipo de privação, situação que era mais grave entre as crianças indígenas (88%).

Dados recentes desta Comissão indicam que as condições de vida das populações indígenas na América Latina vêm se deteriorando. Ela aponta o aumento da migração de crianças e jovens indígenas para as cidades, a perda de identidade daí decorrente, a exposição a condições de vida insalubres e o aumento da exploração do trabalho infantil na cidade e no campo como indicadores desta deterioração: 34,3% das crianças e adolescentes indígenas trabalham no Peru; 23%, no Equador; 23%, na Guatemala; 20,2%, na Bolívia; é quatro vezes maior o número de crianças indígenas trabalhando no Brasil em relação a crianças não-indígenas (CEPAL, 2020, p.190).

Corroboram com estes dados os do boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde de 2017, que mostram taxas de mortalidade infantil entre indígenas no Brasil superiores a dos demais grupos étnicos e a única que ultrapassa a marca dos 20% (BRASIL, 2017, p.26). O boletim também mostra que doenças típicas da pobreza e miséria como a leishmaniose e tuberculose (BRASIL, 2017) são endêmicas entre estes povos e que eles estão à frente dos demais grupos étnicos no Brasil (BRASIL, 2017, p.3).

Em outros termos, estes dados indicam que três décadas de hegemonia

do “novo paradigma da modernidade” na orientação da PEI não se fizeram acompanhar de processos de transformação social efetiva, mas, apenas corroboraram processos de reprodução das condições e posições sociais destas populações.

## QUESTIONAMENTOS FINAIS

Por que, mesmo após quase três décadas de hegemonia do discurso do desenvolvimento sustentável na PEI não se observou a ampliação generalizada do bem-estar social e da qualidade de vida destes povos? É o “novo modelo” que está errado ou ele não está sendo efetivamente aplicado? Se não está sendo aplicado, os representantes deste novo paradigma estão dispostos a travar lutas para que o seja ou este é seu propósito oculto, tal como apontam os críticos deste discurso que nele enxergam um instrumento ideológico de legitimação do capitalismo neoliberal?

Estas perguntas devem embalar futuros estudos, teóricos e práticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Indígena, Políticas Públicas, Educação.

## REFERÊNCIAS

ALARCON, Daniela. Povos indígenas foram vítimas de genocídio na ditadura militar. **Revista ADUSP**, nov./2018.

BECHELLI, Ricardo Sequeira. **Metamorfoses na interpretação do Brasil** tensões no paradigma racial (Silvio Romero, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Oliveira Viana). Tese (Doutorado em História Social), São Paulo, USP, 2009.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. Companhia da Letras: São Paulo, 1986.

BRASIL. **Lei nº5.371/1967**. Brasília/DF: Governo Federal, 1967.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil/ 1988**. Brasília/DF: Governo Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 26/1991**. Brasília/DF: Governo Federal, 1991.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394/1994 (LDB)**. Brasília/DF: Governo Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645/2008**. Brasília/DF: Governo Federal, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6.861/2009**. Brasília: Governo Federal, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711/2012**. Brasília/DF: Governo Federal, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Decreto 7.747/2012**. Brasília/DF: Governo Federal, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB/CNE n. 05/2012**. Brasília/DF: Governo Federal, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC Nº 389/2013**. Brasília/DF: Governo Federal, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Portaria GM/MEC nº 1.062/2013**. Brasília/DF: Governo Federal, 2013b.

\_\_\_\_\_. Indicadores de Vigilância em Saúde descritos segundo a variável raça/cor. **Boletim Epidemiológico**, Ministério da Saúde, Vol. 48, nº4, 2017.

\_\_\_\_\_. **MEC trabalha por avanços na educação escolar indígena.** Governo Federal: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-avancos-na-educacao-escolar-indigena>. Acesso em 03/03/2020.

\_\_\_\_\_. **Política indigenista.** Funai, 2020. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/politica-indigenista?limitstart=0#>. Acesso em: 20/03/2020.

CEPAL. **Os povos indígenas na América Latina: avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos.** Santiago: CEPAL/ONU, 2015.

\_\_\_\_\_. **Los pueblos indígenas de América Latina – Abya Yala y la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible: tensiones y desafíos.** Santiago: CEPAL/ONU, 2020.

COSTA, G. L. P.; COSTA, A. M. M. Movimento indígena no Brasil: militância, educação e o caminho para a preservação cultural. **Anais V CONEDU**, Olinda, 17 a 20 de out./ 2018.

FLEURY, L. C.; ALMEIDA, J. Populações tradicionais e conservação ambiental: um a contribuição da teoria social. **Revista Brasileira de Agroecologia**, 2(3), 3-19, 2007.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.

INEP. **Censo da Educação Básica 2019:** resumo técnico. Distrito Federal: MEC, 2020.

LEAL, L. N. Analfabetismo entre indígenas é quase três vezes maior que índice nacional. **O Estado de São Paulo**, 10/08/2012. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,analfabetismo-entre-indigenas-e-quase-tres-vezes-maior-que-indice-nacional,914426>. Acesso em: 22/03/2020.

LORENZ, Karl M.; VECHIA, Ariclê. Fernando de Azevedo e a Questão da “Raça Brasileira”: Sua Regeneração pela Educação Física. **Cadernos de História da Educação**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, L. A. de; NASCIMENTO, R. G. do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012.

PALMIQUIST, Helena. **Questões sobre genocídio e etnocídio indígena: a persistência da destruição.** Dissertação (Mestrado em Antropologia, Belém, UFPa, 2018).

PIMENTA, J. Desenvolvimento sustentável e povos indígenas. **Anuário Antropológico**, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 2004.

PIRES, V. de A. **Nova Informalidade Entre os Vendedores Autônomos do Centro Comercial de Belém do Pará e o Caso do Espaço Palmeira.** Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Ano 17, N° 37, 2002.

- ROUANET, S. P. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SACHS, I. **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- SACHS, J. **A era do desenvolvimento sustentável**. Lisboa: Conjuntura Atual, 2005.
- SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- SUESS, Paulo. **Em defesa dos povos indígenas: documentos e legislação**. São Paulo: Loyola, 1980.
- VEIGA, J.; SALANOVA, A. (Orgs). **Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2001.
- VETTORAZZO, L. País tem 11,8 milhões de analfabetos; taxa entre negros dobra ante brancos. 21/12/2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1944963-pais-tem-118-milhoes-de-analfabetos-taxa-entre-negros-dobra-ante-brancos.shtml>. Acesso em: 03/04/2020.