

POLÍTICA EDUCACIONAL INDIGENISTA BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

POLÍTICA EDUCATIVA INDIGENISTA BRASILEÑA: CONTRADICCIONES Y DESAFÍOS

INDIGENIST BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY: CONTRADICTIONS AND CHALLENGES

Kasandra Conceição CASTRO¹
Rita de Cássia GONÇALVES²

RESUMO: A história das políticas educacionais brasileiras voltadas às populações indígenas é perpassada pelo paradigma sociológico clássico da tradição e modernidade. Este texto apresenta um breve panorama das políticas educacionais indigenistas, apontando como os modelos tradicionais e modernos afetaram o desenvolvimento das mesmas. O estudo é de natureza teórica e, portanto, baseado em pesquisa bibliográfica e documental para questionar as políticas indigenistas implementadas no Brasil. O desenvolvimento deste artigo apresenta a política educacional brasileira para a educação indígena dentro de um contexto histórico, utilizando-se do conceito tradição e modernidade. Analisa aspectos da política educacional indígena tradicional e as modificações trazidas pela chamada modernidade que se estabeleceu definitivamente no debate educacional indígena após a Constituição de 1988. E tece considerações sobre alguns resultados das políticas adotadas nas primeiras décadas do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Política educacional. Política indigenista. Tradição. Modernidade.

RESUMEN: *La historia de las políticas educativas brasileñas dirigidas a las poblaciones indígenas está impregnada del paradigma sociológico clásico de tradición y modernidad. Este texto presenta un breve panorama de las políticas educativas indígenas, señalando cómo los modelos tradicionales y modernos han afectado su desarrollo. El estudio es de naturaleza teórica y se basa en investigaciones bibliográficas y documentales para cuestionar las políticas indígenas implementadas en Brasil. El desarrollo de este artículo presenta la política educativa brasileña para la educación indígena en un contexto histórico, utilizando el concepto de tradición y modernidad. Analiza aspectos de la política educativa tradicional indígena y los cambios provocados por la llamada modernidad que se instauró definitivamente en el debate educativo indígena posterior a la Constitución Brasileña de*

¹ Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba – PR – Brasil. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui graduação em Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil (2010). Especialista em A Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar da Universidade Federal do Paraná - UFPR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8259-2529>. E-mail: kasandrak1224@gmail.com

² Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba – PR – Brasil. Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação (UFPR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0588-6803>. E-mail: professoraritadecassia@gmail.com

1988. *Y hace consideraciones sobre algunos resultados de las políticas adoptadas en las primeras décadas del siglo XXI.*

PALABRAS CLAVE: *Educación. Políticas educativas. Política indigenista. Tradición. Modernidad.*

ABSTRACT: *The history of Brazilian educational policies aimed at indigenous populations is permeated by the classic sociological paradigm of tradition and modernity. That text presents a brief overview of indigenous educational policies, pointing out how traditional and modern models have affected their development. This study is theoretical in nature and, therefore, based on bibliographic and documentary research to question indigenous policies implemented in Brazil. The development of this, it presents the Brazilian educational policy for indigenous education within a historical context, using the concept of tradition and modernity. Analyzes aspects of traditional indigenous educational policy and the changes brought about by the so-called modernity who was definitively established in the indigenous educational debate after the 1988 Constitution. Finally, this makes considerations about some results of the policies adopted in the first decades of the 21st century.*

KEYWORDS: *Education. Educational policies. Indigenous politics. Tradition. Modernity.*

Introdução

A história das políticas educacionais brasileiras voltadas às populações indígenas pode ser interpretada, como se verá nesse estudo, pelo paradigma sociológico clássico da modernidade e tradição. No interior deste debate, o moderno aparece associado a todas as formas de sociabilidade capitalistas, enquanto o tradicional ocupa o horizonte oposto, associado às sociabilidades não-capitalistas, pré-capitalistas ou parcialmente capitalistas (DUSSEL, 2005; QUIJANO, 2005; ROUANET, 1987). Estes conceitos serão discutidos de forma mais aprofundada no decorrer deste artigo.

Na esfera da política educacional indigenista (PEI), o paradigma da modernidade foi hegemônico e se materializou nas ações “integracionista”, “assimilacionista”, “colonizadora” e “civilizatória”. As concepções associadas a estes conceitos ajudaram a moldar as políticas públicas destinadas às populações indígenas ao longo da formação da sociedade brasileira.

Até 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira conhecida como Constituição Cidadã, a PEI brasileira seguia um formato que começou a ser construído no período colonial, marcado pela busca da conversão do indígena num cidadão civilizado (LUCIANO, 2006, 2013). De acordo com os especialistas na área (AIRES, 2009; LUCIANO, 2006, 2013; OLIVEIRA; FREIRE, 2006; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012), esta política tinha como objetivo levar o indígena a romper com suas raízes e abandonar seu modo de vida em favor da

adesão ao modo de vida tipicamente ocidental e capitalista. Tanto no período colonial quanto no pós-colonial os objetivos práticos por trás desta política se assemelham: utilizar a mão-de-obra indígena nas atividades econômicas associadas ao modo de produção capitalista, apropriar-se de suas terras, riquezas naturais e de seus conhecimentos e força para a proteção de territórios (AIRES, 2009; FAUSTO, 2006; LUCIANO, 2006, 2013; OLIVEIRA; FREIRE, 2006). Contudo, do final do século XX à atualidade esta política sofreu mudanças significativas, dentro da perspectiva do que se pode chamar de um “novo paradigma da modernidade”, o qual absorve o tradicional como um de seus componentes (SANTOS, 2013).

A postura modernizadora da Política Indigenista (PI) brasileira se explicava, em nível macro, pela busca da valorização econômica, política e estratégica do homem nativo, o que significava a conversão do nativo em mão-de-obra barata para o capital, a transformação de suas riquezas naturais em mercadorias e o incentivo à promoção da ocupação territorial. Estes objetivos eram justificados em nome da unidade cultural da nação e da mitigação das ameaças de fragmentação territorial para reduzir as vulnerabilidades do país em relação às cobiças de outras nações (FONTENELE, 2008; SANTOS, 2013).

É este conjunto de interesses que alimenta o padrão modernizador da PI e da PEI até, basicamente, os anos de 1980. No final desta década, em função do fortalecimento da sociedade civil, do movimento indigenista e do avanço de uma cultura política e social democrática, o Estado brasileiro começaria a adotar uma nova postura. Esta se mostraria mais afinada com a afirmação da tradição do modo de vida tradicional, pelo qual, de um lado, buscava-se alinhar a PI com os interesses e necessidades próprias das populações indígenas (GUSTAFSON, 2002).

Estudiosos da questão indígena que a analisam pelo viés da teoria crítica (AIRES, 2009; BARROSO-HOFFMANN *et al.*, 2007; DEAN, 2015; GUSTAFSON, 2009; HALE, 2002) salientam que esta postura política mais aproximada dos interesses indígenas se enquadrava, também, nas novas demandas globais do sistema capitalista, o qual, além da globalização, do neoliberalismo e da produção flexível, buscava ajustar sua engrenagem ao fortalecimento dos movimentos ambientalistas e do desenvolvimento sustentável.

De acordo com Hale (2002), ao mesmo tempo em que os proponentes da ideologia neoliberal estimularam o multiculturalismo, ao promover a defesa dos direitos culturais indígenas e a abertura do espaço político para conquista destes direitos, também buscaram impor suas agendas políticas e regular os espaços de participação política dos índios, assim como de normatização das diferenças culturais.

De um modo ou de outro, o endosso neoliberal ao multiculturalismo, à sustentabilidade e aos direitos das minorias gerou efeitos não controlados ou, como prefere Hale (2002), “não intencionais”, que culminaram com o fortalecimento da sociedade civil, de movimentos sociais e, por meio destes, da ideologia do desenvolvimento sustentável.

O fortalecimento desta ideologia da sustentabilidade foi tal que passou a se cogitá-la como um “pretenso ‘novo paradigma da modernidade’: o ‘desenvolvimento sustentável’” (FLEURY; ALMEIDA, 2007). No movimento indígena, este “novo paradigma da modernidade” foi responsável pela aproximação das comunidades indígenas com agências de financiamento governamentais e internacionais para projetos de desenvolvimento comunitários, consolidação de parcerias entre estas comunidades e Organizações Não Governamentais (ONGs), e pela formação de associações e organizações de base local e regional (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

É neste contexto de fortalecimento do movimento indígena brasileiro, permeabilização da cultura do desenvolvimento sustentável no interior deste movimento, conquista limitada de direitos e autonomia por parte destes povos, e de avanços e retrocessos do próprio processo democrático no Brasil, que se justifica questionar a política educacional indigenista. Este artigo é um estudo de cunho qualitativo, que apresenta questões teóricas partindo de pesquisa bibliográfica e documental. Contudo, dados secundários de natureza qualitativa e quantitativa foram utilizados para ilustrar alguns argumentos aqui desenvolvidos, mormente aqueles relacionados às condições socioeconômicas e educacionais dos indígenas brasileiros.

O desenvolvimento deste artigo apresenta a política educacional brasileira para a educação indígena dentro de um contexto histórico, utilizando-se dos conceitos sociológicos de tradição e modernidade do modo como aparece em Rouanet (1986), Giddens (1991) e Dussel (2005), isto é, a tradição enquanto a organização econômica, social, política e as manifestações culturais típicas de sociedades arcaicas não-capitalistas, e a modernidade enquanto o modo de vida e o *ethos* das sociedades capitalistas (DUSSEL, 2005; GIDDENS, 1991; ROUANET, 1986). Analisa aspectos da política educacional indigenista desde sua criação em 1988 e as modificações trazidas pela Constituição de 1988. E tece considerações sobre alguns resultados das políticas adotadas nas primeiras décadas do século XXI.

Política Educacional Brasileira para a Educação Indígena: Tradição e Modernidade

Luciano (2006) aponta que o imaginário do brasileiro sobre os indígenas apresenta três linhas: uma romântica, uma desumanizadora e uma cidadã. As duas primeiras são herdeiras do processo colonizador e estão afinadas com o etnocentrismo europeu, isto é, com a concepção de superioridade e centralidade humana dos povos colonizadores. Por fim, a visão cidadã, que se consolida a partir da CF/1988, “é a visão mais civilizada do mundo moderno, não somente sobre os índios, mas sobre as minorias ou as maiorias socialmente marginalizadas. Esta visão concebe os índios como sujeitos de direitos e, portanto, de cidadania” (LUCIANO, 2006, p. 36).

A ideia de progresso, segundo a qual a história de todas as sociedades humanas obedece às etapas que se estendem de uma fase mítica, primitiva, passando por uma etapa metafísica, intermediária, até a fase positiva, que seria superior (DUSSEL, 2005; QUIJANO, 2005), esteve na base ideológica da criação da Política Indigenista Brasileira, a qual, oficialmente, inicia-se em 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN). Posteriormente, em 1918, o SPILTN foi substituído pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Como reconhece o próprio Governo Federal, no site da Fundação Nacional do Índio:

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” (FUNAI, 2020).

Até a criação do SPILTN, as ações indigenistas no Brasil eram descentralizadas e, assim, ficavam a cargo, mormente, ou de missões religiosas, que os buscavam catequizar e converter ao cristianismo, ou de missões empresariais, que tinham por finalidade transformar o índio em mão de obra escrava para se apropriar das suas riquezas naturais (LUCIANO, 2006; OLIVEIRA; FREIRE, 2006; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

A política indigenista oficial deu prosseguimento, ao longo do século XX, a ações de integração, aculturação, conversão dos povos tradicionais por meio da ideologia do progresso e da evolução, o que resultou na destruição da cultura, do modo de vida destes povos, e sua integração, muitas vezes forçada e marginal, à sociedade moderna. Nesta política de integração, voltada para “capacitar” e “integrar” o índio, a política educacional passou a

ocupar um lugar central, pois a esta restou a responsabilidade de desenvolver as habilidades intelectuais e físicas necessárias ao aproveitamento da força de trabalho destes sujeitos.

Na política de educação indígena brasileira, a “mítica” do progresso se traduziu na construção de um modelo que especialistas denominam de “integracionista”, “colonialista”, “civilizador”, “assimilacionista”, “modernizador”, “evolucionista” (AIRES, 2009; LUCIANO, 2006; MELIÁ, 1979; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

Deste modo, aquilo que aqui está se chamando de modelo moderno da política educacional indígena brasileira teve por principal objetivo cumprir as metas do progresso: alterar o modo de vida e a cultura tradicional dos povos indígenas, integrá-los à sociedade moderna e ensinar-lhes os valores, conhecimentos e o modo de vida capitalista:

[...] 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 a civilização ou nacionalizá-los. E sob tal imperativo que será instituído o campo indigenista dentro dos aparelhos institucionais do Estado, tendo como pressuposto a inferioridade dos indígenas em relação a raça branca civilizada, estando situados, desta feita, numa fase evolutiva primeva ou selvática. [...] Então, tidos como obstáculos ao projeto modernizador do país, os índios estiveram [...]. No momento em que se institucionalizavam as políticas indigenistas brasileiras, no centro de debates que previam a sua extinção. (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 768).

Como se vê, na criação da Fundação Nacional do Índio, em 1967, se encontram presentes os ideais de evolução, progresso, integração e tutela do indígena: busca pela “aculturação espontânea”, para não causar mudanças bruscas, mas com o propósito evidenciado de realizar a “integração” e a “evolução” socioeconômica destes povos.

Esta política educacional foi uma política que não conseguiu integrar o índio senão de modo marginal à sociedade nacional, por meio da favelização, da subproletarização, do desemprego, da informalização, do empobrecimento e da violência física, social e simbólica contra estes sujeitos (SOUZA, 2009). Como nota Luciano (2006, p. 97): “Não se pode esquecer que o Estado brasileiro é o resultado de uma estrutura colonial que incide sobre os índios, forçando-os a fazerem parte dos setores mais empobrecidos, explorados e discriminados do Brasil e da América Latina”.

No “novo paradigma da modernidade”, o desenvolvimento sustentável, no discurso e na prática, busca inverter a lógica da relação que o Estado e a sociedade, sob a hegemonia da ideologia da modernidade/progresso/evolução, mantiveram com os indígenas brasileiros. Isso se explica porque, no contexto do imaginário modernizador clássico, a tradição é entendida como atraso e obstáculo ao desenvolvimento, e neste novo contexto passa a ser compreendida

como uma aliada e, mesmo, uma etapa do desenvolvimento. Assim, considera-se que uma organização, um Estado e uma sociedade, para serem modernos, desenvolvidos, capitalistas, têm de ser econômica, social, política e culturalmente eficientes, isto é, que promovam, ao mesmo tempo, o crescimento econômico, o desenvolvimento social, o uso racional e ético dos recursos públicos, a preservação e o fortalecimento da diversidade cultural (DIZ, 2014; IPEA, 2012; VEIGA, 2010).

A política educacional indigenista brasileira sob o novo paradigma da modernidade está afinada com a percepção cidadã do índio. Luciano (2006), ao analisar esta percepção, enfatiza:

Aqui os povos indígenas ganharam o direito de continuar perpetuando seus modos próprios de vida, suas culturas, suas civilizações, seus valores, garantindo igualmente o direito de acesso a outras culturas, às tecnologias e aos valores do mundo como um todo.

As principais conquistas normativas associadas ao novo paradigma da modernidade que recaem sobre os povos indígenas têm início com a CF/1988. Tais conquistas estão relacionadas à consolidação do direito de posse das terras que habitam e à diversidade cultural: “Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988). Também estão associadas ao direito a uma educação diferenciada, como determina o Parágrafo 2º do Art. 210 da Carta Magna: “§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

O reconhecimento do direito à terra, à diversidade cultural e a uma educação diferenciada se desdobrou, posteriormente, em normas voltadas para efetivar uma política educacional indígena diferente da adotada até 1987, e que se orientou, paulatinamente, pelos princípios e pelo discurso do desenvolvimento sustentável, como se mostra mais adiante.

A legislação neste âmbito envolve, além da CF/88, normas como o Decreto n. 26, de 1991, que dispõe sobre educação indígena no Brasil (BRASIL, 1991); Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Lei n. 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008); Decreto n. 6861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras

providências (BRASIL, 2009); Lei n. 12.711/2012, que dispõe sobre ações afirmativas para afrodescendentes e indígenas; (BRASIL, 2012a); Decreto n. 7747/2012, que institui a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas (BRASIL, 2012b); Resolução CEB/CNE n. 05/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012c); Portaria MEC n. 389/2013, que cria o Programa Nacional de Bolsa Permanência para estudantes de graduação ingressantes em universidades e institutos federais (BRASIL, 2013a); Portaria MEC n. 1.062/2013, que institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE (BRASIL, 2013b).

A LDB reafirma e entende o indígena como sujeito de direitos. Nos artigos 78 e 79, por exemplo, o direito a uma educação diferenciada é reforçado ao reforçar o direito à diversidade cultural, à autonomia e à participação destes povos na formulação da sua educação escolar:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; **Art. 79.** A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A diversidade cultural, a participação, a autonomia, a defesa, a promoção e o fortalecimento dos modos de vida dos povos indígenas são veículos que conectam diretamente a política educacional indígena brasileira com os Direitos Humanos³ e, por meio destes, com o desenvolvimento sustentável, uma vez que um dos fundamentos deste modelo de desenvolvimento é a promoção da diversidade cultural, a sustentabilidade ambiental, o bem-estar social, a democracia política, a promoção da igualdade e a redução das injustiças sociais, estes também vetores dos Direitos Humanos (BRASIL, 2013c; DIZ, 2014; IPEA, 2012; VEIGA, 2010).

³ Arruda (2020, p. 8) afirma que os Direitos Internacionais “referem-se aos direitos universalmente aceitos na ordem internacional, pois tratam direito atribuídos à humanidade em geral, por meio de tratados internacionais”. Neste sentido, como mostra Brasil (2013c), englobam um conjunto de Direitos previstos em Tratados Internacionais que vão desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, passando pela Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, até a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Para mais informações, ver **Direitos Humanos**: atos internacionais e normas correlatas (BRASIL, 2013c).

As demais normas que regulamentam a educação indígena brasileira apenas reforçam, detalham e operacionalizam os objetivos já explicitados na LDB, mas avançam na explicitação da ideologia da sustentabilidade ou do “novo paradigma da modernidade” como seu fim maior. Assim, por exemplo, a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, salienta, em seu Artigo 13, Inciso I, explicitamente, como mostram os fragmentos grifados, o desenvolvimento sustentável como norte desta política:

Art. 13 A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I - contribuir na construção da gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos (BRASIL, 2012c).

Esta resolução é precedida pelo Decreto nº 7.747, de 5 de junho de 2012, o qual institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI). Este Decreto faz referências dez vezes ao termo sustentável ou seus derivados, como sustentáveis e sustentabilidade, o que explicita ser este o eixo principal da PNGATI.

Assim, já nas disposições preliminares desta norma, em seu Art. 1, lê-se que: “Fica instituída a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas - PNGATI, com o objetivo de garantir e promover a proteção, a recuperação, a conservação e o **uso sustentável dos recursos naturais das terras e territórios indígenas**” (BRASIL, 2012b, grifo nosso).

Em seguida, no capítulo II, das Diretrizes e Objetivos da PNGATI, Inciso IV, esta norma define que uma das diretrizes desta política é:

IV - reconhecimento e valorização da contribuição das mulheres indígenas e do uso de seus conhecimentos e **práticas para a proteção, conservação, recuperação e uso sustentável dos recursos naturais imprescindíveis para o bem-estar e para a reprodução física e cultural dos povos indígenas** (BRASIL, 2012b, grifo nosso)

No Art. 4, que trata dos eixos nos quais estão estruturados os objetivos específicos da PNGATI, o Decreto nº 7.747 trata especificamente da sustentabilidade como eixo desta política no Eixo 5, como mostram as partes grifadas por nós:

V - eixo 5 - **uso sustentável** de recursos naturais e iniciativas produtivas indígenas:

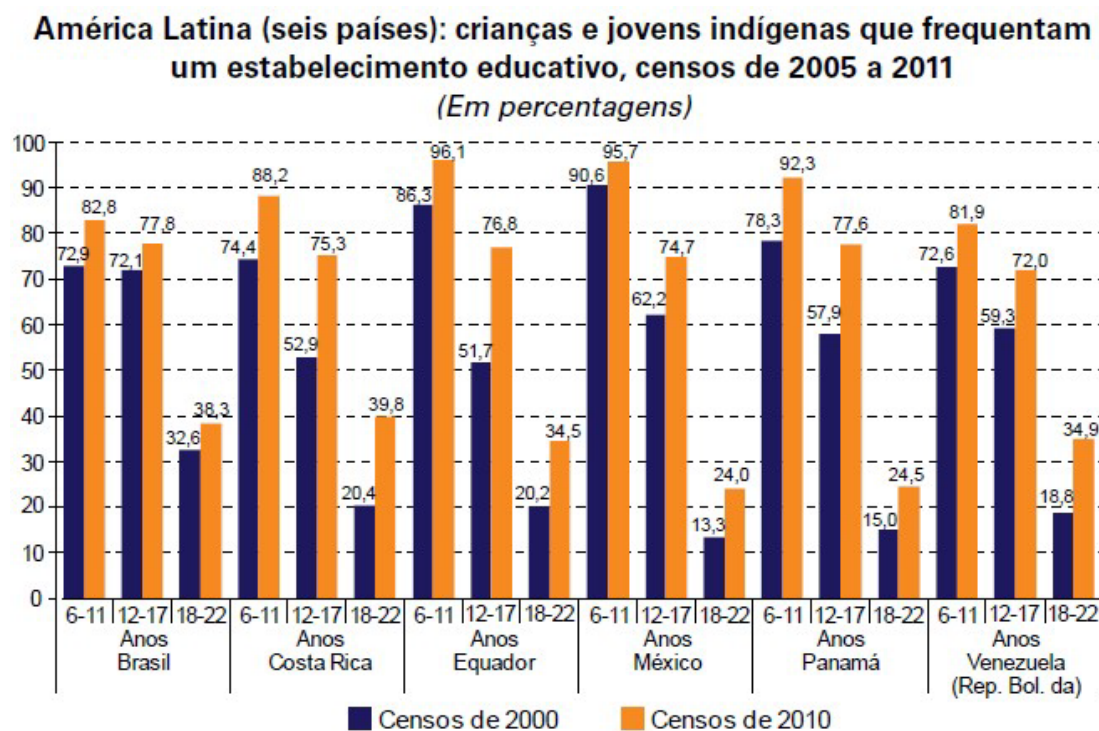
- a) garantir aos povos indígenas o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos existentes em terras indígenas;
- b) fortalecer e promover as iniciativas produtivas indígenas, com o apoio à utilização e ao desenvolvimento de novas **tecnologias sustentáveis**;
- c) promover e apoiar a conservação e o **uso sustentável** dos recursos naturais usados na cultura indígena, inclusive no artesanato para fins comerciais;
- d) apoiar a substituição de atividades produtivas não sustentáveis em terras indígenas por **atividades sustentáveis**;
- e) apoiar estudos de impacto socioambiental de atividades econômicas e produtivas não tradicionais de iniciativa das comunidades indígenas;
- f) desestimular o uso de agrotóxicos em terras indígenas e monitorar o cumprimento da Lei nº 11.460, de 21 de março de 2007, que veda o cultivo de organismos geneticamente modificados em terras indígenas;
- g) apoiar **iniciativas indígenas sustentáveis de etnoturismo e de ecoturismo**, respeitada a decisão da comunidade e a diversidade dos povos indígenas, promovendo-se, quando couber, estudos prévios, diagnósticos de impactos socioambientais e a capacitação das comunidades indígenas para a gestão dessas atividades;

Um pouco antes, no Decreto nº 6.861/2009, o princípio da sustentabilidade já está presente na formatação da educação escolar indígena, como evidencia o Art. 11 desta norma, onde se lê que: “As propostas pedagógicas para o ensino médio integrado à formação profissional dos alunos indígenas deverão **articular as atividades escolares com os projetos de sustentabilidade formulados pelas comunidades indígenas** e considerar as especificidades regionais e locais” (BRASIL, 2009, grifo nosso).

O conteúdo das normas indica, portanto, que a política educacional indígena brasileira da atualidade se orienta, em última instância, pelo “novo paradigma da modernidade” como estratégia de desenvolvimento para estes povos. Após quase três décadas da publicação da Constituição Federal de 1988, pode-se afirmar, ao final de duas décadas do século XXI, que este novo paradigma se consolidou, se não como prática, mas como discurso ideológico, científico e normativo/oficial orientador desta política.

Como afirma Saviani (1999; 2010; 2011), uma política educacional é bem-sucedida se ela concorre para ampliar as oportunidades sociais, o bem-estar social, o acesso a direitos sociais, trabalhistas, à cidadania, à dignidade e, assim, as possibilidades de desenvolvimento social e humano de uma sociedade. Neste sentido, é importante se indagar como andam as condições econômicas das populações indígenas brasileiras sob as políticas educacionais induzidas pelo novo paradigma da modernidade? Seguem alguns dados para reflexão.

Figura 1 – Crianças e jovens indígenas que frequentam um estabelecimento educativo em países com as populações indígenas mais expressivas na América Latina



Fonte: CEPAL (2015, p. 97)

Os dados da Figura 1, que englobam alguns dos países com as populações indígenas mais expressivas na América Latina, mostram que, no Brasil, de 2000 para 2010, houve aumento da frequência de indígenas em todas as faixas de idade, dos 6 aos 22 anos, em estabelecimentos escolares. Os dados da CEPAL indicam melhoria do acesso escolar por parte de indígenas no Brasil e se coadunam com outras pesquisas que, ao longo da última década, mostram melhoria da escolaridade entre indígenas.

De acordo com Vettorazzo (2017), a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos – onde se localizam os indígenas – tinha caído para 9,9% em 2017, porém, continuava sendo o dobro da taxa de analfabetismo entre brancos, que era, neste ano, de 4,2%. O analfabetismo entre os indígenas, entre 2000 e 2010, era quase 3 vezes superior ao índice nacional, e chegava a 23,3% da população.

Cerca de dez anos depois, a realidade da pobreza entre indígenas no país segue forte, como indicam os dados epidemiológicos destas populações. De acordo com o boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde de 2017, por exemplo, as taxas de mortalidade infantil entre indígenas no Brasil são superiores às dos demais grupos étnicos avaliados. O boletim também mostra que doenças típicas da pobreza e da miséria, como a leishmaniose e a tuberculose (BRASIL, 2017), são endêmicas entre estes povos. Seguem os dados do Boletim:

Os coeficientes de detecção entre os indígenas e negros foram, respectivamente, 18 e 3,4 vezes maiores do que na população branca (3,5/100 mil hab.). Em todas as regiões analisadas, observou-se que os indígenas respondem pelos maiores coeficientes de detecção de casos novos de LT (Leishmaniose tegumentar), com destaque para a região Centro-Oeste (125,8/100 mil hab.) (BRASIL, 2017, p. 3).

Apesar da melhora no acesso à educação escolar, os dados também não são animadores. De acordo com o Governo Federal, 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 por seus sistemas de ensino [...]. Além disso, 1.970 escolas não possuem água filtrada, 1.076 não possuem energia elétrica e 1.634 escolas não possuem esgoto sanitário. São 3.077 escolas sem biblioteca, 3.083 sem banda larga e 1.546 que não utilizam material didático específico. E, apesar de 2.417 escolas não informar a língua indígena adotada, 3.345 unidades escolares utilizam linguagem indígena (BRASIL, 2019).

A situação de pobreza e miséria que grassa entre as populações indígenas brasileiras, portanto, não permite argumentar em favor da experiência de um processo de desenvolvimento efetivo por parte destas. E isso ocorre no contexto de um novo modelo de política indigenista e de política educacional indígena, embalado pelo discurso do desenvolvimento sustentável.

Considerações finais

O discurso do “novo paradigma da modernidade” busca subverter a lógica do paradigma da modernidade na condução da política educacional indígena brasileira, ao partir de uma nova compreensão da eficiência e do desenvolvimento como um composto que envolve a eficiência ambiental, social, política, cultural e econômica. Neste contexto, os povos tradicionais passaram a ser compreendidos como parceiros e promotores do desenvolvimento sustentável. Como parceiros do desenvolvimento, a cultura, as tradições, o modo de vida, os costumes, as práticas econômicas, as relações sociais e os conhecimentos tradicionais destes povos precisam ser protegidos, promovidos e fortalecidos.

Contudo, os dados educacionais e sociais apresentados mostram que a nova política indigenista, adotada desde 1988, não se mostrou suficiente para levar o desenvolvimento social para estas populações, como mostram os indicadores apresentados. Pode-se inferir que este “novo modelo” ainda não foi capaz de promover o tão almejado desenvolvimento destas

sociedades, nem no sentido clássico, de melhorias econômicas, nem no sentido do desenvolvimento sustentável.

De modo geral, não houve mudanças ou transformações generalizadas nas condições sociais destas populações, o que remete à conclusão de que, mesmo sob a hegemonia deste novo modelo de política educacional, o que se tem são processos de reprodução das condições sociais de marginalidade, marcados pela vulnerabilidade em massa destes povos.

Porque, mesmo após quase três décadas de hegemonia do discurso do desenvolvimento sustentável na política educacional indígena brasileira não se observou a ampliação generalizada das oportunidades sociais, do bem-estar social e do desenvolvimento social e humano entre estes povos? É o “novo modelo” que está errado ou ele não está sendo efetivamente aplicado? Se não está sendo aplicado, quais as lutas que devem ser travadas pela sua efetividade? Estes questionamentos podem ser desenvolvidos a partir das questões apresentadas neste artigo.

AGRADECIMENTOS: Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela aprovação de projeto no Edital 02/2016, que permitiu o desenvolvimento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AIRES, M. M. P. De Aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato. *In*: AIRES, M. M. P. **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2009. 215 p.

BARROSO-HOFFMANN, M. *et al.* A administração pública e os povos indígenas. *In*: FALEIROS, V. P.; NUNES, S. P.; FLEURY, S. **A era FHC e o governo Lula: transição?**. Brasília, DF: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2004. p. 293-326.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre educação indígena no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 175, n. 248, p. 27833-27841, 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20no,Afro%2DBrasileira%20e%20Ind%20C3%ADgena%20E2%80%9D. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 100, p. 23-24, 2009.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Decreto n. 7.747, de 05 de junho de 2012. Institui a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas – PNGATI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 109, p. 9-11, 2012b.

BRASIL. Resolução CEB/CNE n. 05, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 121, p. 7-10, 2012c.

BRASIL. **Portaria do Ministério da Educação MEC N° 389/2013**. Cria o Programa Nacional de Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília, DF: Governo Federal, 2013a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30550825. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Portaria do Ministério da Educação GM/MEC n° 1.062/2013**. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE. Brasília, DF: Governo Federal, 2013b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176478/do1-2013-10-31-portaria-n-1-062-de-30-de-outubro-de-2013-31176474. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Direitos Humanos**: Atos internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2013c. 441 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/508144>. Acesso em: 14 set. 2021

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Indicadores de Vigilância em Saúde descritos segundo a variável raça/cor, Brasil. **Boletim Epidemiológico**, Brasília, v. 48, n. 4, 2017.

BRASIL. MEC trabalha por avanços na educação escolar indígena. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-avancos-na-educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 03 mar. 2020.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Os povos indígenas na América Latina**: avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. Santiago: CEPAL/ONU, 2015. 124 p. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/S1420764_pt.pdf;jsessionid=4D1C2B75ACA46D1B59C5DF8C725E3E63?sequence=1. Acesso em: 14 out. 2020.

DEAN, B. Identity and Indigenous Education in Peruvian Amazonia. In: JACOB, W. J.; CHENG, S. Y.; PORTER, M. K. **Indigenous Education**: Language, culture and identity. Berlim: Springer, Dordrecht, 2015. p. 429-446.

DIZ, J. B. M. **Nova ordem ambiental internacional e desenvolvimento sustentável**. Belo Horizonte: Arraes, 2014. 117 p.

DUSSEL, E. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

FLEURY, L. C.; ALMEIDA, J. Populações tradicionais e conservação ambiental: um a contribuição da teoria social. **Revista Brasileira de Agroecologia**, Dois Vizinhos, v. 2, n. 3, p. 3-19, 2007. Disponível em: <https://revistas.aba-agroecologia.org.br/rbagroecologia/article/view/6270/4578>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FONTENELE, F. N. **Grão-Pará pombalina**: trabalho, desigualdade e relações de poder. 2008. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. In: **Política indigenista**. Brasília, DF: Funai, 2020c. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/politica-indigenista?limitstart=0#>. Acesso em: 15 out. 2020.

GUSTAFSON, B. Manipulating cartographies: plurinationalism, autonomy and indigenous resurgence in Bolivia. **Anthropological Quarterly**, Washington, v. 82, n. 4, p. 985-1016, 2009. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20638677>. Acesso em: 23 nov. 2020

GUSTAFSON, B. Paradoxes of Liberal Indigenism: Indigenous Movements, State Process, and Intercultural Reform in Bolivia. In: MAYBURY-LEWIS, D. **Identities in Conflict**: indigenous peoples in Latin American States. Cambridge: Harvard University Press, 2002. p. 267-306.

HALE, C. R. Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala. **Journal of Latin American Studies**, Cambridge, v. 34, n. 3, p. 485-524, 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3875459>. Acesso em: 25 maio 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais na Visão de seus Membros**. Brasília, DF: IPEA, 2012. 60 p.

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, LACED/Museu Nacional, 2006. 236 p. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

OLIVEIRA, J. P.; FREIRE, C. A. R. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2006. 272 p.

OLIVEIRA, L. A.; NASCIMENTO, R. G. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wMzP6M8bn8bDsjdQMwNzk4J/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2020.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

ROUANET, S. P. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Sistema nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2020.

SOUZA, A. H. C. **População indígena de Boa Vista/RR**: uma análise socioeconômica. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VEIGA, J. E. Indicadores de Sustentabilidade. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, p. 39-52, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/kbNBRDnhFxbgL5rwyn3q8Cv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

VETTORAZZO, L. País tem 11,8 milhões de analfabetos; taxa entre negros dobra ante brancos. São Paulo: **Folha de São Paulo**, 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: 15 out. 2020.

Como referenciar este artigo

CASTRO, K. C.; GONÇALVES, R. C. Política educacional indigenista brasileira: Contradições e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1062-1078, 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14354>

Submetido em: 15/10/2021

Revisões requeridas em: 07/01/22

Aprovado em: 12/03/2022

Publicado em: 01/04/2022