

PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ARGENTINA E NO BRASIL

OVERVIEW OF INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN ARGENTINA AND BRAZIL

Aline Silveira Machado¹ - UEPA 
José Anchieta de Oliveira Bentes² - UEPA 

RESUMO

Este texto desenvolve uma historiografia comparada da educação escolar indígena na Argentina e no Brasil, a partir de uma perspectiva histórico-crítica e decolonial. A análise organiza-se em cinco etapas: educação pré-hispânica e pré-lusitana; educação colonialista de assimilação; educação pós-independências nacionais; educação indigenista como política de integração; e educação intercultural a partir da autoria indígena. Sustenta-se que os povos indígenas possuíam sistemas próprios de educação antes da colonização, tanto em formas não institucionalizadas quanto em instituições formais, o que questiona visões eurocêntricas sobre escolarização. Demonstra-se que, ao longo da colonização, da formação dos Estados nacionais e das políticas indigenistas do século XX, a educação foi utilizada como instrumento de dominação e assimilação cultural. Por fim, discute-se a educação intercultural crítica como resultado das lutas indígenas e como alternativa às políticas integracionistas e multiculturalistas funcionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar indígena; Interculturalidade; Colonialismo; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This paper develops a comparative historiography of Indigenous school education in Argentina and Brazil from a historical-critical and decolonial perspective. The analysis is structured around five historical stages: pre-Hispanic and pre-Lusitanian education; colonial assimilationist education; post-independence national education; indigenist education as a policy of integration; and intercultural education arising from indigenous authored. It argues that Indigenous peoples had their own educational systems prior to colonization, including both non-institutionalized practices and formal institutions, challenging Eurocentric conceptions of schooling. The study demonstrates that throughout colonization, nation-state formation, and twentieth-century indigenist policies, education functioned largely as an instrument of domination and cultural assimilation. Finally, it discusses critical intercultural education as a result of Indigenous struggles and as an alternative to integrative and functional multicultural policies.

KEYWORDS: Indigenous school education; Interculturality; Colonialism; Educational policies.

¹Doutoranda em Educação pela UEPA. Mestra em Educação pela UEPA. Graduada em Letras/Libras pela UFPA. E-mail: alinesmachado4@gmail.com

²Doutor em Educação Especial pela UFSCAR. Mestre em Letras pela UFPA. Graduado em Letras pela UFPA. Docente associado do Programa de Pós-graduação em Educação pela UEPA. E-mail: jose.bentes@uepa.br

INTRODUÇÃO

Proponho fazer nesta seção uma historiografia da educação escolar indígena de duas nações: a argentina e a brasileira. Uma das possibilidades de fazer essa historiografia é seguir a referência apontada por Mariana Kawall Ferreira (2001), que sugere quatro fases: 1) educação colonialista de assimilação das indígenas; 2) educação das missões indígenas – que inicia com a “criação do [Serviço de Proteção aos Índios (SPI)] em 1910 e se estendeu à política de ensino da [Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI)] articulada ao *Summer Institute of Linguistics* e a outras missões religiosas” (Medeiros, 2018, p. 2); 3) das ONGs indigenistas e do movimento indígena – durante a ditadura militar no Brasil; e 4) da iniciativa dos próprios indígenas – que inicia na década de 1980 na Argentina e no Brasil.

Essa proposição inicia com a colonização dos espanhóis e dos portugueses no continente, ou seja, com a chegada de Cristóvão Colombo às Antilhas em 1492 e com a chegada de Pedro Álvares Cabral, ao território que hoje é o Brasil, na América do Sul, em 1500 e Juan Dias de Solis chega no estuário do Rio da Prata, no meio-rio de Mar Doce, e desembarca na ilha Martim Garcia, em 1516. Acontece que antes da chegada desses colonizadores já existiam inúmeros etnias habitando esses territórios.

Gostaria de acrescentar uma etapa anterior a colonização espanhola e Lusitana³, uma vez que essas informações vão influenciar a mobilização dos indígenas por uma por uma educação que considere as suas ancestralidades, que ocorriam antes da ocupação das Américas. Outra justificativa é justamente esta, ocorria um processo de educação – escolar e não-escolar anterior ao período da colonização.

Um outro argumento é que o tempo atual não é estanque, apesar de ser impositivo. O tempo atual sempre está sobreposto a um tempo passado, pois, há necessidade de explicar os fatos, as razões de ocorrer tal política educacional ou até uma política linguística. É o caso da implantação de uma escola indígena. Por um lado, os Estados argentinos e brasileiros podem requerer que o currículo seja igual em todo território nacional, independente das singularidades das regiões e ou das etnias e outras diferenças identitárias e culturais; por outro lado, as diversas etnias indígenas vão reivindicar currículos diferenciados, que remetam as suas ancestralidades. A argumentação, portanto, é que é preciso superar ideologias assimilacionistas das etnias indígenas às culturas ocidental, dita civilizadas.

Por essas razões, apresento uma primeira etapa, que designamos de Educação indígena e sistemas educativos no período pré-colonial com os seguintes objetivos: 1) apresentar uma historiografia que “incorporar as experiências e contribuições da educação indígena entre as tradições pedagógicas da região” (Arata, 2020, p. 25); 2) confirmar que a educação não é exclusiva a descrição e análise da escola formal, uma vez que considera a pedagogia indígena, valorizando outras formas de educação, como a que não ocorre em um prédio, chamado escola; e 3) supera etnocentrismos, não é centrado em uma temporalidade ocidental.

A partir desta primeira etapa, designo mais quatro, tendo como critério a abrangência de dois territórios. A partir da ampliação da classificação de Ferreira, estabeleço as seguintes:

A segunda designada de Educação colonial e projeto assimilacionista na América Latina, refere-se ao processo de colonização das populações nativas pelos europeus. Transcorreu dos séculos XVI-XVIII, e foi caracterizada pela pilhagem de matéria prima, invasão de terras, extermínio de etnias indígenas pelo assassinato, estupros e surtos epidemiológicos. Caracteriza-se pela ideologia eurocentrista, com a imposição do monoteísmo cristão e a mestiçagem. Ocorre

³ Estamos usando "lusitano(a)" como termo sinônimo a português(a) ou luso(a). No caso, referindo-me aos colonizadores que utilizam como língua o português.

que as etnias indígenas não ficam passivas a esse processo: nesse período ocorreram levantes e rebeliões.

A terceira designada genericamente de Educação, nacionalismo e assimilação indígena no pós-independências, quando se aprofunda a subordinação dos indígenas já colonizados e iniciam-se as conquistas de outros territórios. Tem início no século XIX, ocorre no processo de independência das nações: a) Argentina: 9 de julho de 1816, com a Declaração da Independência das províncias unidas do Rio da Prata que se tornam definitivamente independentes da Espanha; b) Brasil no 7 de setembro de 1822, com manutenção da monarquia, período designado como do Império no Brasil.

A quarta designada de Educação indigenista como política estatal de integração e assimilação quando ocorre a política de integração nacional dos indígenas por meio da disputa entre liberais e conservadores, mais especificamente, na Argentina, no período de 1946 a 1974, que coincide com os governos de Juan Domingo Perón na Argentina, 1946 a 1955, o período que destituiu Perón do governo, designado de "Revolução Libertadora" e a volta de Perón ao poder de 1973 até sua morte em 1974 e no período da ditadura militar no Brasil – de 1964 a 1985. Em sentido estrito, tratava-se de uma política de Estado tendente a desenvolver ações integracionistas para com as etnias indígenas, com perspectivas liberais, conservadoras e liberais-conservadoras. Seu objetivo, afinal, era orientar a incorporação dos índios ao povo crioulo, na Argentina, integrando-os de forma subordinada aos circuitos econômicos, sociais e políticos das nações e integrá-los a sociedade branca ou miscigenada no Brasil.

A quinta fase é a Educação intercultural a partir da autora indígena, caracterizada pela expansão dos direitos culturais das etnias indígenas. No Brasil e na Argentina ocorreu com as primeiras assembleias na primeira metade da década de 1970, quando ganhou eco as denúncias contra empresas mineradoras, contra a violação de direitos humanos e a luta pela demarcação da terra, reconhecimento das identidades étnicas e educação a partir de suas realidades locais e defesa de suas ancestralidades.

Passo então para um detalhamento dessas fases, considerando que estas não são estanques, pelo contrário, elas se sobrepõem e se complementam. São usadas aqui com objetivos didáticos de melhor organizar a discussão.

EDUCAÇÃO INDÍGENA E SISTEMAS EDUCATIVOS NO PERÍODO PRÉ-COLONIAL

Para iniciar é preciso relembrar que pesquisas arqueológicas já comprovaram que o território conhecido na atualidade pelo nome de América – em homenagem a um dos seus colonizadores, o italiano Américo Vesúcio (1454-1512) – já era habitado por pelo menos 19 mil anos:

Falamos, portanto, a partir de uma região habitada há 19 mil anos na Formação Cultural Chiribiquete (Amazônia colombiana) e há pelo menos 11 mil anos no Sítio da Pedra Pintada, em Monte Alegre, no Pará (Brasil). Tenhamos esses milênios em memória, pois a floresta amazônica, tal como a conhecemos, só se formou depois da última glaciação Würm (13 mil a 18 mil anos), pois, como nos ensina Aziz Ab'Saber (1977), ela estava reduzida a alguns sítios restritos (refúgios), e só depois do recuo da última glaciação é que, com o aumento da pluviosidade no planeta, expandiu-se até alcançar o espaço que hoje abarca, a ponto de exercer um papel importante na dinâmica metabólica do planeta, sobretudo no que diz respeito aos ciclos hídricos com suas implicações climáticas (Malheiro et al., 2021, p. 14).

A lembrança vale tanto para os demais territórios da América Latina:

Em Taima-Taima, sítio venezuelano, há indícios de presença humana que remontam a 15 mil anos. Na Argentina, nos sítios de Piedra Museo e Los Toldos, existem vestígios humanos de aproximadamente 13 mil anos. Os sítios de Tibitó, Colômbia, e os de Quebrada Jaguay e Pachamachay, no Peru, possuem datações antigas de até 11.800 anos (Zarias, 2003, p. 1).

Esse panorama inicial permite compreender um ponto central destacado por Weinberg (2020): a América pré-hispânica não pode ser entendida como um bloco homogêneo. Tratava-se de um conjunto extremamente diverso de sociedades, que iam desde grupos nômades caçadores-coletores até civilizações de elevada complexidade social, política e cultural. Essa heterogeneidade inviabiliza qualquer tentativa de generalização sobre seus modelos educativos, uma vez que tais modelos estavam diretamente vinculados às formas específicas de organização social de cada povo. “Detenhamo-nos, por ora, em recordar a extraordinária diversidade dos povos aborígenes, que ia desde os nômades, coletores e caçadores até as grandes culturas de organização complexa e notável nível cultural.” (Weinberg, 2020, p. 94).⁴

De modo geral, nas sociedades indígenas americanas, a educação não se organizava, na maioria dos casos, em instituições separadas da vida cotidiana. Aprendia-se observando, imitando, participando das atividades produtivas, sociais e rituais da comunidade. Os mais velhos desempenhavam papel central na transmissão dos saberes, experiências e valores, e a repetição das tradições garantia tanto a coesão do grupo quanto sua sobrevivência em ambientes frequentemente adversos.

Vamos ilustrar a educação com um povo, os Tupinambás, para indicar que eram sim povos que se preocupavam com a educação de seus filhos e filhas, em seus territórios. A razão dessa escolha é devida o fato de ser um dos povos mais estudado na historiografia da educação; servir para ilustrar a existência de uma educação que ocorria na vida cotidiana, embora tenhamos a informação que os povos Astecas, possuíam locais específicos para o ensino.

Darcy Ribeiro, em *As Américas e a civilização* menciona alguns conhecimentos dos povos Tupinambás, quando da chegada das naus lusitanas às praias do nordeste brasileiro:

Fizeram-no por caminho próprio, juntamente com diversos outros povos da floresta tropical, que haviam domesticado a mandioca e diversas outras plantas, retirando-as da condição de selvagem para seus roçados. Além da mandioca, cultivavam o milho, o feijão, o amendoim, o tabaco, a batata-doce, o cará, a abóbora, cabaças e cuias, vara de flechas, a pimenta, o urucu, o algodão, o carauá, o caju, o mamão, o mate, o guaraná, entre muitas outras plantas, em grandes roçados que lhes asseguravam fartura de alimentos durante todo o ano e uma grande variedade de materiais para fabrico de artefatos, condimentos, venenos, pigmentos e estimulantes (Ribeiro, 1970, p. 247).

O valor da educação é reconhecido entre os Tupinambás. Segundo Florestan Fernandes, três valores podem ser deduzidos da educação entre os Tupinambás:

⁴ Detengámonos por ahora en recordar la extraordinaria diversidad de los pueblos aborígenes, que iba desde los nómadas, recolectores y cazadores, hasta las grandes culturas de compleja organización y notable nivel cultural” (Weinberg, 2020, p. 94).

Primeiro, o valor da tradição. A tradição não só é sagrada; ela aparece como um saber puro, capaz de orientar as ações e as decisões dos homens, quaisquer que sejam as circunstâncias que eles enfrentem, isto é, quer elas reproduzam o contexto de experiência dos ancestrais, quer elas mantenham com ele uma analogia meramente parcial ou remota. [...] É provável que esteja em jogo o conhecido mecanismo de resguardar, uma conduta adequada e de proteger um comportamento de eficácia comprovada [...]

Segundo o valor da ação: “o “aprender fazendo” constituía a máxima fundamental da filosofia educacional dos Tupinambá. Mesmo antes que a significação das ações pudesse ser captada e compartilhada, os adultos envolviam os imaturos em suas atividades ou estimulavam a reprodução de situações análogas entre as crianças, promovendo dessa forma sua iniciação antecipada nas atitudes, nos comportamentos e nos valores incorporados à herança sociocultural”. E Terceiro, o valor do exemplo, ninguém se eximia do dever que convertia a própria ação em modelo a ser imitado. Em consequência, os adultos em geral e os velhos em particular recebiam essa sobrecarga de uma maneira que não os poupava, já que tinham de “dar o exemplo” e, por isso, estavam naturalmente compelidos a agir como autênticos “mestres” (Fernandes, 1976, p. 72-73).

Esse trecho de Florestan Fernandes é esclarecedor das funções básicas da educação entre os tupinambás que era, primeiro, o de ajustamento das gerações. As gerações mais velhas transmitiam a herança cultural, mantendo as crenças e as tradições. Segundo, de valorização dos saberes ancestrais, e terceiro “de adequação dos dinamismos da vida psíquica ao ritmo da vida social” (Fernandes, 1976, p. 84).

A pergunta que se pode fazer é: necessitava de uma instituição formal para desenvolver a educação das crianças tupinambás? A resposta é não. A educação transcorria na vida cotidiana, sem necessidade de um prédio, do estabelecimento de regras, do estabelecimento de níveis de ensino e de formas de punição pelo não aprendizado. Não, “O nível de organização dessa sociedade não implica, evidentemente, a existência de uma educação institucionalizada, ou seja, os conhecimentos eram transmitidos de maneira informal ou assíncrona”⁵ (Weinberg, 2020, p. 98). Ou seja, atendia aos objetivos de “transmissão de conhecimentos, formação da personalidade, adaptação à comunidade, seleção e promoção de líderes” (Weinberg, 2020, p. 99).⁶

Não precisava, mas em outras etnias como os Astecas a instituição formal existia. Os Astecas

alcançaram um alto grau de desenvolvimento, pois possuíam conhecimentos avançados em diversas matérias, como agricultura, escrita e calendário, rudimentos de metalurgia ao serviço de objetos suntuosos de valor artístico, embora desconhecem a roda e o aproveitamento da força animal para o transporte de cargas (Weinberg, 2020, p. 100).

[...] existiam dois tipos de estabelecimentos: o calmécac e o telpochcalli, ambos governados pelo Estado, conforme consta em múltiplas e coincidentes

⁵El nivel de organización de dicha sociedad no supone, evidente mente, la existencia de una educación institucionalizada, es decir que los conocimientos se trasmitían de manera informal o asistemática” (Weinberg, 2020, p. 98).

⁶transmisión de conocimientos, formación de la personalidad, ajuste a la comunidad, selección y promoción de dirigentes (Weinberg, 2020, p. 99).

referências bibliográficas [...] “no calmécac ingressavam os filhos dos principais [“senhores por linhagem”], enquanto no telpochcalli estavam os filhos do macehualtin [pessoas do povo, camponeses, artesãos, comerciantes] (Weinberg, 2020, p. 104).⁷

Embora tenha local para distintas classes sociais, o fato inegável era que “um povo indígena [os Astecas] da América tenha praticado a educação obrigatória para todos e que nenhuma criança mexicana do século XVI, independentemente de sua origem social, tenha ficado sem frequentar a escola” (Soustelle, 1956, p. 176).

E o que os Astecas ensinavam? Na escola calmécac, “transmitiam as doutrinas e os conhecimentos mais elevados, os cantos e hinos rituais, a interpretação dos “livros pintados” e noções históricas tradicionais e calendárias” (Martínez, 1972, p. 44).⁸ “Do calmécac saíam os “intelectuais” [conhecedores da história, do movimento dos astros e, como já observamos, da escrita e do calendário]” (Weinberg, 2020, p. 106).⁹ Na telpochcalli “se ensinavam elementos de religião e moral” e a arte da guerra (Martínez, 1972, p. 44).¹⁰

Outra etnia que praticava o ensino em instituições formais era a Inca.

No século XV da nossa era, os povos incas habitavam “desde o Sul da atual Colômbia até o norte da Argentina e Chile, desde as margens do mar até os limites da selva amazônica, abrangendo o planalto boliviano” (Weinberg, 2020, p. 112).¹¹

Etnias com uma quantidade enorme de saberes:

Eles cultivavam coletivamente o solo, que aproveitavam ao máximo graças às suas obras de engenharia gigantescas: terraços, aquedutos, canais de irrigação, que lhes permitiam plantar batata, milho, quinoa, tomate e outros vegetais, até mesmo nas encostas íngremes das montanhas (Weinberg, 2020, p. 112).¹²

E como eram essas instituições? Sabemos que existiam distinções de classes:

os povos incas nas instituições formais, para a classe dominante, ensinavam a “sua língua (runa-simi, ou seja, língua do homem, e que os conquistadores chamaram de quíchua) como instrumento imperial de penetração e consolidação de suas instituições” (Weinberg, 2020, p. 110).

⁷ alcanzaron un alto grado de desarrollo, pues tuvieron conocimientos avanzados en diversas materias, así de cultivos, escritura y calendario, rudimentos de metalurgia al servicio de objetos suntuarios de valor artístico, aunque desconocieron la rueda y el aprovechamiento de la fuerza animal para el transporte de carga. (Weinberg, 2020, p. 100).

[...] existían dos tipos de establecimientos: el calmécac y el telpochcalli, gobernados ambos por el Estado, como consta en múltiples y coincidentes referencias. [...] “que en el calmécac ingresaban los hijos de los principales, mientras que en el telpochcalli estaban los del macehualtin” (Weinberg, 2020, p. 104).

⁸ transmitían las doctrinas y conocimientos más elevados, los cantos e himnos rituales, la interpretación de los “libros pintados” y nociones históricas, tradicionales y calendarias. (Martínez, 1972, p. 44)

⁹ Del calmécac salían los “intelectuales” (conocedores de la historia, del movimiento de los astros y, como ya hemos observado, de la escritura y del calendario) (Weinberg, 2020, p. 106).

¹⁰ se enseñaban elementos de religión y moral, pero sobre todo se adiestraba a los alumnos en las artes de la guerra. (Martínez, 1972, p. 44)

¹¹ desde el sur de la actual Colombia hasta el norte de Argentina y Chile, desde las orillas del mar hasta los bordes de la selva amazónica, abarcando la meseta boliviana. (Weinberg, 2020, p. 112).

¹² Cultivaban colectivamente el suelo, que aprovechaban al máximo gracias a sus ciclópeas obras de ingeniería: andenes, acueductos, canales de regadío, que les permitían sembrar papa, maíz, quinua, tomate y otros vegetales, hasta en las escarpadas laderas de las montañas; (Weinberg, 2020, p. 112).

[...] a existência de um sistema de ensino rigidamente organizado e estratificado [...] o yachayhuasi (“casa de ensino”) era um estabelecimento para a formação da nobreza masculina [...] [onde] estudavam sua religião, língua e história, mas também interiorizavam convenientemente as técnicas indispensáveis para a administração, artes marciais, hidráulica, agrimensura, estatística, etc.” (Weinberg, 2020, p. 113).

[...] os incas tinham estabelecimentos para a educação feminina chamados acllahuasi (significa casa das escolhidas) [...] onde eram formadas as mulheres que mais tarde se tornariam sacerdotisas ou virgens do Sol” (Weinberg, 2020, p. 115).

O restante da população, ou seja, a grande maioria, recebia uma educação predominantemente prática, sobretudo através dos pais, com quem os filhos homens viviam até aos 25 anos” (Weinberg, 2020, p. 116).¹³

Terminamos com uma pergunta, antes de passar para a seção seguinte: o que significou a colonização do chamado “novo mundo”? Além da pilhagem de matéria-prima, de minerais, da invasão de terras e do extermínio,

A chegada dos europeus ao Novo Mundo significou, mais do que uma interrupção, uma ruptura nos processos de desenvolvimento que estavam ocorrendo na América [...] eles foram marginalizados como protagonistas, suas instituições foram destruídas, suas formas de organização desarticuladas, suas crenças perseguidas como idolatrias abomináveis e seus valores subvertidos (Weinberg, 2020, p. 91).¹⁴

EDUCAÇÃO COLONIAL E PROJETO ASSIMILACIONISTA NA AMÉRICA LATINA

O Colonialismo na América Latina foi um processo de conquista e dominação político-econômico ocidental iniciado no século XVI por Espanha e Portugal, que transformou profundamente a região ao impor exploração econômica, escravidão e imposição cultural ao continente americano. O colonialismo como a negação do ser é

um sistema que recusa ao colonizado qualquer humanidade e, nesse sentido, é semelhante a um sistema totalitário. O ímpeto revolucionário finca sua raiz na brutalidade das relações sociais e a violência é o único meio para conquistar a liberdade: era necessário levar a violência revolucionária ao extremo para

¹³ el empleo de su lengua (runa-simi, es decir lengua de hombre, y que los conquistadores llamaron quechua) como instrumento imperial de penetración y consolidación de sus instituciones. (Weinberg, 2020, p. 110).

[...] la existencia de un sistema de enseñanza rigidamente organizado y estratificado [...] el yachayhuasi “casa de enseñanza”, era un establecimiento para la formación de la nobleza masculina [...] ya que no solo estudiaban su religión, lengua e historia, sino que también se interiorizaban convenientemente en las técnicas indispensables para la administración, artes bélicas, hidráulica, agrimensura, estadística, etc. (Weinberg, 2020, p. 113).

[...] los incas establecimientos para la educación femenina llamados acllahuasi “quiere decir casa de escogidas” [...] donde se formaban las mujeres que luego serían las sacerdotisas o vírgenes del Sol. (Weinberg, 2020, p. 115).

El resto de la población, es decir la gran mayoría, recibía una enseñanza predominantemente práctica, sobre todo a través de sus padres, con quienes los hijos varones vivían hasta los veinticinco años. (Weinberg, 2020, p. 116).

¹⁴ La llegada de los europeos al Nuevo Mundo significó, más que una interrupción, una fractura en los procesos de desarrollo que tenían lugar en América. [...] quedaron marginados como protagonistas, desbaratadas sus instituciones, desarticuladas sus formas de organización, perseguidas sus creencias como idolatrías abominables, subvertidos sus valores (Weinberg, 2020, p. 91).

romper com o sistema. [...]. O filósofo do existencialismo [J. P. Sartre] apresentava o colonizado como espelho e antítese do colono, a negação do ser, que nega a quem lhe nega a existência” (Araujo, 2017, p. 414).

Afirmo as intenções das colonizações espanhola e Lusitana na América. As intenções do colonialismo estavam relacionadas: a) a “produção de monoculturas em grande escala para o mercado externo” (Pochmann, 2022, p. 50); b) a transferências de lucro para as metrópoles – Espanha e Portugal –; c) a escravidão de indígenas e de negros para a produção da monocultura do açúcar e depois do café; d) o Tráfico negreiro, e) a exploração de minérios, o ouro e a prata; f) o regime de feitorias, a implantação de fazendas em grandes extensões de terra, para exportação de bens primários, valorizando a sociedade agrária; g) o papel preponderante da Igreja no Estado, para justificar o poder absolutista espanhol e português da metrópole.

Detalhando um pouco mais essas intenções:

a) Eurocentrismo e monoteísmo: “parte de uma concepção eurocêntrica e monoteísta, os outros grupos (pagãos, hereges, etc.) deveriam necessariamente ser considerados inferiores, independentemente das características da legislação” (Weinberg, 2020, p. 122).¹⁵

b) a mestiçagem: “o processo de mestiçagem, estimulado por fatores biológicos como o número desproporcionalmente reduzido de mulheres brancas, ocorreu em meio a uma teia de preconceitos raciais e discriminações das mais diversas naturezas” (Weinberg, 2020, p. 122).¹⁶

c) os surtos epidemiológicos: “As epidemias, provocadas por doenças contra as quais os grupos indígenas não tinham defesas biológicas” (Weinberg, 2020, p. 121).¹⁷

d) o Trabalho forçado e a Violência: “a sua introdução tornou-se uma das mercadorias mais importantes do comércio internacional da época” (Weinberg, 2020, p. 124).¹⁸

e) “a pilhagem e o saque das riquezas acumuladas (sobretudo, dos metais preciosos)” (Weinberg, 2020, p. 123).¹⁹

f) o financiamento do capitalismo europeu: “os metais preciosos do Novo Mundo desempenharam no desenvolvimento, fortalecimento e consolidação do capitalismo comercial inicial” (Weinberg, 2020, p. 124).²⁰

Acontece que os indígenas não foram passíveis a essas intenções. Ocorreram diversos “levantes, rebeliões, assaltos e ataques indígenas e outras convulsões semelhantes, que durante séculos afetaram, quando não abalaram, a estrutura colonial” (Weinberg, 2020, p. 129).²¹

Na verdade, a participação indígena nesse processo não foi passiva. É possível enumerar pelo menos três ocorrências:

¹⁵ Fácil es comprender que, si se parte de una concepción eurocéntrica y monoteísta, los demás grupos (paganos, herejes, etc.) necesariamente debían ser considerados inferiores, y esto cualesquiera fuesen los caracteres de la legislación. (Weinberg, 2020, p. 122)

¹⁶ el formidable proceso de mestización, estimulado por factores biológicos como el número desproporcionadamente reducido de mujeres blancas, que se dio en medio de una maraña de prejuicios raciales y discriminaciones de la más diversa índole. (Weinberg, 2020, p. 122)

¹⁷ las epidemias, provocadas por enfermedades para resistir las cuales los grupos indígenas carecían de defensas biológicas.” (Weinberg, 2020, p. 12)

¹⁸ su introducción se convirtió en una de las mercancías más importantes del comercio internacional de la época. (Weinberg, 2020, p. 124)

¹⁹ al saqueo y pillaje de las riquezas acumuladas (sobre todo, de los metales preciosos). (Weinberg, 2020, p. 123).

²⁰ los metales preciosos del Nuevo Mundo en el desenvolvimiento, fortalecimiento y consolidación del temprano capitalismo comercial. (Weinberg, 2020, p. 124)

²¹ los levantamientos, rebeliones, asaltos y ataques indígenas y otras conmociones semejantes, que durante siglos afectaron, cuando no estremecieron, la estructura colonial. (Weinberg, 2020, p. 129)

1) o uso dos indígenas em instituições como a “encomienda”, o trabalho obrigatório e o serviço pessoal. Nas fazendas. Nas missões religiosas.

2) os que combateram o sistema colonial. E no caso, para exemplificar, nas colônias espanholas:

Eles eram chamados de índios revoltosos, bravos ou aucas e entre eles estavam os ava-guaraní (chiriguano) que viviam (e vivem) ao norte da atual Argentina, os guaycurúes que habitavam o Gran Chaco e os reche-mapuche, pampas, rankülche e tehuelches que habitavam as atuais regiões da Pampa e da Patagônia” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN, 2016, p. 24).

3) os que se afastaram da dominação, que se distanciaram cada vez mais dos brancos, dos povoamentos que mais tarde dariam origem às cidades. Trata-se de:

sociedades indígenas que nunca se submeteram à dominação europeia e crioula. Elas habitavam locais inacessíveis, como as selvas amazônicas, as alturas e os desertos. Os selknam e os guaraníes que não foram levados para as missões são um exemplo desse caso” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN, 2016, p. 24)²²

Dessas intenções sobressaem o uso das línguas dos dominadores – imposição do Espanhol e do Português – e a evangelização que serviu para extirpar as idolatrias aos seres politeístas, os quais serviram como de instrumentos para consagrar o domínio europeu.

O sistema colonial implantado na América Latina, entre os séculos XVI e XVIII “serviu para as narrativas da evangelização, do fortalecimento da Coroa e do enriquecimento burguês” (Pochmann, 2022, p. 25). “Para tanto, a difusão do “método da guerra interna”, do uso da violência vitimária e sacrificial como forma de ocupação do território e domínio dos corpos existentes representou possivelmente o maior genocídio da história” (2022, p. 25).

Segundo Weinberg, com a chegada dos europeus à América não foi apenas uma continuação do que já existia, mas sim uma quebra radical com o passado. Nesse sentido, esse processo foi violento e profundo, afetando toda a vida das populações indígenas. Assim, a conquista e a colonização provocaram, segundo ele, um verdadeiro “cataclismo”, ou seja, uma grande destruição. As sociedades indígenas sofreram: a desorganização de suas formas de trabalho; uma redução drástica da população por guerras, doenças e exploração; e também a imposição do poder europeu, cujo modificou as relações sociais e políticas dessas populações.

A chegada dos europeus ao Novo Mundo constituiu um verdadeiro cataclismo para os povos indígenas (“hecatombe demográfica”, como a denomina Celso Furtado), caracterizado tanto pelos deslocamentos populacionais – não apenas em decorrência dos choques iniciais (dos quais o branco tirou melhor proveito, pois dispunha de uma tecnologia mais avançada, como as armas de fogo, e de um recurso tão surpreendente quanto o cavalo) –, mas também pela consequente desarticulação das unidades produtivas aborígenes. A tudo isso devem somar-se muitos outros fatores não menos importantes: as epidemias,

²² sociedades indígenas que nunca se plegaron a la dominación europea y criolla. Habitaban lugares inaccesibles como las selvas amazónicas, las alturas y los desiertos. Los selknam y los guaraníes que no fueron llevados a las misiones son un ejemplo de este caso. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN, 2016, p. 24).

provocadas por doenças para as quais os grupos indígenas careciam de defesas biológicas (Weinberg, 2020)²³.

No que concerne ao campo educacional, o sistema colonial espanhol na América reproduziu a própria estrutura da sociedade colonial, cujo era desigual. A educação, não era pensada para todos, e sim, apenas para uma pequena elite. Assim, “A educação [...], fiel reflexo da sociedade em que era ministrada, permaneceu essencialmente aristocrática, confinada a uma classe seletiva: os crioulos, espanhóis e mestiços da classe alta.” (Haring, 1966 Apud Weinberg, 2020, p. 132)²⁴. Ou seja, só os grupos socialmente privilegiados tinham acesso à educação formal.

Enquanto, na margem, indígenas, negros e a maior parte da população mestiça foram deixados de fora do sistema educacional, permanecendo sem acesso ao ensino, reforçando ainda mais as desigualdades sociais da época.

Assim, a educação colonial serviu principalmente aos interesses da Coroa espanhola e da Igreja, sendo usada como uma forma de controle da população. Ela não tinha como objetivo valorizar as culturas indígenas, mas sim impor os costumes europeus. Nesse contexto, esse processo aconteceu por meio da evangelização, da imposição da língua espanhola e da proibição das religiões e práticas indígenas. “a língua como instrumento de dominação (...) em detrimento de nações ou culturas submetidas” (Weinberg, 2020, p. 348).²⁵

Dessa forma, os povos indígenas foram forçados a deixar suas tradições e ritos. Para o autor, a língua espanhola e o cristianismo foram ferramentas importantes para fortalecer o domínio europeu, pois ajudaram a controlar não só a fé das pessoas, mas também sua cultura.

Por mais que as leis coloniais afirmassem proteger os e defender princípios humanitários, na prática isso não acontecia. Segundo Weinberg, havia uma grande diferença entre o que estava escrito nas leis e o que realmente ocorria na sociedade colonial. Mesmo com muitas normas, como a *Recopilación de Leyes de Indias*, as condições de exploração continuaram. Sistemas como a encomienda, a mita e outras formas de trabalho forçado mantiveram os indígenas em situação de abuso e desigualdade. Por isso, o autor alerta que não se deve confundir as leis com a realidade. Considerar a legislação como prova de que a colonização foi “benevolente” ignora o fato de que o sistema colonial era sustentado por interesses econômicos, que se sobrepunham aos direitos e à proteção dos povos indígenas.

Pois dar-se por satisfeito com as formulações tal como aparecem enunciadas, por exemplo, na *Recopilación de Leyes de Indias* de 1680, de indiscutível espírito humanitário, é algo semelhante a conformar-se com a abundante legislação que hoje proclama a universalidade e a gratuidade do ensino, como se esse enunciado tivesse efeitos mágicos para dissipar o analfabetismo e reduzir

²³ El arribo de los europeos al Nuevo Mundo constituyó un verdadero cataclismo para los pobladores indígenas (“hecatombe demográfica” la denomina Celso Furtado) caracterizado tanto por los desplazamientos poblacionales, no solo debido a los choques iniciales (de los que el blanco sacó la mejor partida pues disponía de una tecnología más avanzada, como las armas de fuego, y un recurso tan sorprendente como el caballo), sino también a la consiguiente desarticulación de las unidades productivas aborígenes. A todo esto deben sumarse muchos otros factores no menos importantes: las epidemias, provocadas por enfermedades para resistir las cuales los grupos indígenas carecían de defensas biológicas. (Weinberg, 2020, p. 121)

²⁴ la educación [...] fiel reflejo de la sociedad donde se impartía, permaneció esencialmente aristocrática, confinada a una clase selecta: los criollos, españoles y mestizos de clase alta. (Haring, 1966 apud Weinberg, 2020, p. 132)

²⁵ la lengua como instrumento de dominio (...) en detrimento de naciones o culturas sometidas. (Weinberg, 2020, p. 348)

a evasão escolar. Além disso, é absolutamente evidente que grande parte da copiosa legislação indiana revela, já em si mesma, um tenso contraponto entre os interesses da Coroa e os dos encomenderos, dito isso sem deixar de reconhecer também as contradições em que ela própria incorria. (Weinberg, 2020, p. 126-127) (Weinberg, 2020, p. 126-127)²⁶

Ou seja, embora as leis coloniais falassem em proteger os indígenas e tivessem um tom humanitário, isso não impediu que eles continuassem sendo explorados. Na prática, as leis muitas vezes não eram cumpridas ou eram contraditórias. Ele compara essa situação com o que acontece hoje, não basta a lei dizer que um direito existe, porque isso não garante automaticamente que ele será respeitado.

Nesse contexto, também há a contradição no que tange o papel educativo da igreja. Para Weinberg, alguns missionários tiveram uma atuação positiva e diferenciada. Pessoas como Pedro de Gante, Vasco de Quiroga e Bartolomé de las Casas defendiam ideias mais humanas, acreditavam na capacidade dos indígenas e buscavam uma educação mais justa, inspirada nos valores do renascimento. No entanto, essas experiências não duraram por muito tempo. Elas acabaram sendo enfraquecidas porque iam contra o modelo social dominante, que era baseado na exploração econômica. Assim, apesar das boas intenções de alguns religiosos, o sistema colonial impediu que essas propostas educativas ganhassem força.

Com o sistema colonial avançando e a perda das ideias mais abrangentes do renascimento, principalmente com a influência da contrarreforma, a educação se tornou cada vez mais controlada. O ensino oferecido aos indígenas passou a se restringir quase somente a doutrina cristã e a conhecimentos básicos. As autoridades coloniais viam uma educação mais ampla como algo perigoso, pois acreditavam que poderia levar os indígenas a questionar o domínio europeu ou até a organizar rebeliões. Segundo Weinberg, documentos da época mostram claramente esse medo, o que explica por que a educação foi usada mais como instrumento de controle do que como meio de formação crítica.

Era necessário que a instrução religiosa estivesse em sua base para criar hábitos de trabalho e moralidade, sem os quais é impossível tentar qualquer reforma; e assim se assegurava que o impulso da educação permitiria a formação de cidadãos úteis e virtuosos, corrigindo-se males que não reconhecem outra origem senão a falta de instrução religiosa e política na classe mais numerosa da sociedade (citado em González Navarro, 1952, p. 33, Apud Weinberg, 2020, p. 29).²⁷

Diante disso, o modelo de educação colonial era marcado por muitas contradições. Embora afirmasse que tinha o objetivo de civilizar e evangelizar, na prática não garantia o acesso à educação para todos e não respeitava a cultura dos povos dominados. A educação não era

²⁶ Porque darse por satisfecho con las formulaciones tal como apa recen enunciadas, por ejemplo, en la Recopilación de leyes de Indias de 1680, de indudable espíritu humanitario, es algo así como confor marse con la abundante legislación que hoy proclama la universalidad y la gratuidad de la enseñanza, como si este enunciado tuviese efectos mágicos para disipar el analfabetismo y reducir la deserción escolar. Además, es a todas luces evidente que gran parte de la 126 Modelos educativos en la historia de América Latina copiosa legislación indiana revela ya en sí misma un tenso contra punto entre los intereses de la Corona y los de los encomenderos, dicho sea esto sin desconocer tampoco las contradicciones en que ella misma incurría. (Weinberg, 2020, p. 126-127)

²⁷ Era necesario que la instrucción religiosa estuviese en su base para crear hábitos de trabajo y moralidad, sin los cuales es imposible in tentar reforma alguna, y así se aseguraba que el impulso de la educación permitiría que se formasen ciudadanos útiles y virtuosos, corrigiéndose males que no reconocen otro origen que la falta de instrucción religiosa y política, en la clase más numerosa de la sociedad (citado em González Navarro, 1952, p. 33, apud Weinberg, 2020, p. 29).

entendida como um direito, mas como um privilégio de poucos. Seu principal objetivo não era desenvolver a autonomia das pessoas, e sim manter a ordem social já existente.

Ao usar o olhar de Weinberg, fica nítido que a educação colonial não pode ser vista de maneira isolada, pois fazia parte de um projeto histórico maior, baseado na exploração econômica. Assim, compreender isso é essencial para analisar os períodos seguintes da história da Argentina, pois ajuda a perceber tanto as tentativas de mudar e modernizar a educação quanto os problemas estruturais que permaneceram, continuando a influenciar o desenvolvimento da educação no país.

Assim, caracterizamos o modelo de educação que fora implantado nas colônias. No modelo hispânico, a prioridade era para atender a aristocracia que estava se constituindo na região e os designados crioulos, constituídos pela miscigenação entre espanhóis e indígenas. Na prática, a educação não era permitida pelos senhores nas fazendas: “os propósitos mais elevados e restritos de estabelecer colégios para os filhos dos caciques sofreram a ação inimiga das autoridades, mais interessadas em salvar a “ordem” do que as almas” (Weinberg, 2020, p. 134).²⁸ As poucas escolas da Companhia de Jesus que existiram ensinavam gramática, retórica, filosofia, lógica. Ensinar a doutrina cristã e a ler, escrever e cantar e tocar. Para atender ao modelo de sociedade colonialista e escravocrata. Para torná-los cristãos e servir aos seus alcoses nas fazendas, nas plantações, na mina, na *encomenda*.

A Encomienda é um termo que significa “recomendar” ou “confiar” algo para alguém. No caso, era a contratação de indígenas para os serviços nas fazendas. Criado em 1512, esse regime deixava comunidades indígenas inteiras sob os cuidados de uma encomendero que poderia utilizar a mão de obra dos índios para o desenvolvimento de atividades agrícolas ou a extração de metais preciosos. Em troca, o encomendero deveria assegurar o oferecimento da educação religiosa cristã para “seus” índios”.

A Mita “também era conhecida pelos nomes de “repartimiento” e “cuatéquil”. Nesse sistema, amplamente empregado na extração e beneficiamento de minérios, os índios eram escalados por sorteio para uma temporada de serviços compulsórios” (Sousa, 2025, p. 1).

É bom lembrar, que para as exigências do império, existiram algumas formações específicas e práticas, como os ofícios de carpinteiro, serralheiro e ferreiro, os quais eram contratos para ensinar pessoas escolhidas nas colônias e fazendas, em troca de alimentação, vestuário – por ano – e cuidar da sua saúde, caso adoecesse (Weinberg, 2020).

Passo para o modelo de Educação colonialista lusitano no Brasil. É preciso contextualizar que a proposta desse modelo estava sendo implantada em uma

sociedade predominantemente rural de monocultura, predadora do solo, patriarcal, que explora sobretudo o trabalho escravo (e que, para mantê-lo, assegura um intenso tráfico de escravos) e na qual, após o desaparecimento dos povos indígenas, ocorrerá um intenso processo de miscigenação (Weinberg, 2020, p. 159).²⁹

No caso, a educação nesse contexto estava a cargo as companhias religiosas:

²⁸ los propósitos más levantados y restringidos de establecer colegios para los hijos de los caciques sufrieron la acción enemiga de las autoridades, más interesadas en salvar el “orden” que las almas. (Weinberg, 2020, p. 134)

²⁹ sociedad predominantemente rural de monocultivo, depredadora del suelo, patriarcal, que explota sobre todo el trabajo esclavo (y que para mantenerlo se asegura un intenso tráfico negrero) y en la que, luego del eclipse de los pobladores autóctonos, se producirá un intenso proceso de mestizaje. (Weinberg, 2020, p. 161).

A educação formal ficou a cargo, fundamentalmente, da Companhia de Jesus, que se tornou no Brasil, como em tantos outros lugares, a ordem educadora por excelência. Seu ensino elementar confundia-se com sua função catequética e, nas poucas escolas existentes, o objetivo era recrutar seus próprios quadros (Weinberg, 2020, p. 161).³⁰

A educação era gratuita, “mas apenas para aqueles que estavam em condições de fazer doações e contribuições para a manutenção da Ordem” (Weinberg, 2020, p. 162).

Cabe destacar a questão da língua mais falada na época da colonização. Era uma espécie de língua geral:

Ao lado do português (culto e popular), inicialmente se propagou o tupí (língua geral), utilizado pelos próprios ocupantes para se comunicarem com as diferentes tribos. Tal foi a importância adquirida pelo tupí que, por um momento, chegou-se a proibir seu uso no púlpito (1727), onde era amplamente utilizado. A esse sério obstáculo à comunicação soma-se outro fator: o uso do latim pelos religiosos (Weinberg, 2020, p. 161).³¹

EDUCAÇÃO, NACIONALISMO E ASSIMILAÇÃO INDÍGENA NO PÓS-INDEPENDÊNCIAS

Em 9 de julho de 1816, foi declarada a Independência e das províncias unidas do Rio da Prata, quando estas se tornam independentes da Espanha. Essa declaração foi a culminância de um longo conflito com a metrópole. Para se ter uma ideia desse processo, em 1810 chega em Buenos Aires a notícia de que o irmão de Napoleão Bonaparte, José Bonaparte iria assumir o trono espanhol. Tal acontecimento gerou uma revolta, ocasionando na não aceitação do novo Rei. Na época já havia a constituição de uma junta, provocando a independência, que só foi consolidada em 1816. Não é o caso de detalhar todo esse processo, mas dizer as ideologias que foram construídas:

As novas repúblicas se sustentavam na noção jurídica de cidadania universal centrada no homem individual e proprietário, livre e igual. Mas nem todos eram cidadãos ou o eram efetivamente e, entre eles, sobretudo, estavam os indígenas (se eram cidadãos, era porque já não eram indígenas e, se eram indígenas, não podiam ser cidadãos de fato). Após as guerras de independência, eles começaram a ser vistos como um problema que deveria ser resolvido para construir sociedades e mercados integrados ao mundo da época (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN, 2016, p. 24-25).³²

³⁰ La educación formal estuvo a cargo, fundamentalmente, de la Compañía de Jesús, que se convirtió en el Brasil, como en tantos otros lugares, en la orden educadora por excelencia. Su enseñanza elemental se confundía con su función catequística y en los pocos colegios existentes el propósito era reclutar sus propios cuadros. (Weinberg, 2020, p. 161)

³¹ Al lado del portugués (culto y popular) se propagó inicialmente el tupí (língua geral) utilizada por los mismos ocupantes para comunicarse con las distintas tribus. Tal fue la importancia adquirida por el tupí que, por un momento, llegase a prohibir su empleo en el púlpito (1727), donde era ampliamente utilizado. A este serio obstáculo para la comunicación súmese otro factor: el empleo del latín por parte de los religiosos. (Weinberg, 2020, p. 161)

³² Las nuevas repúblicas se sostuvieron en la noción jurídica de ciudadanía universal centrada en el hombre individual y propietario, libre e igual. Pero no todos eran ciudadanos o lo eran efectivamente y entre ellos, sobre todo,

Esses ideais de autonomia em relação a metrópole não representaram para as etnias indígenas da Argentina o fim da colonização dos brancos. Criou-se um nacionalismo que implicava o ideal de nação: era preciso apropriar-se todo o território para a constituição de uma nação única, em um território único, com uma bandeira única, língua única, o que significou eliminar as etnias, que não estavam inseridas nesse ideal. Essa tensão nação e etnia

ou, ainda, nação unitária/pluralidade constitutiva é circular: é a nação que recebe um grupo, uma etnia ou um conjunto de práticas que configuram uma nova coletividade (por exemplo, religiosa) e os recria em seu seio, assignando-lhes uma posição no contexto de seus outros segmentos para, ao mesmo tempo, colocar-se em tensão com ela – o conflito próprio do seu caráter plural com sua vontade de unidade (Silva, 1997, p. 5).

Os ideais de nação foram construídos, a partir das "Conquista do Deserto" (1870-1880) – os lugares em que os selvagens viviam eram chamados de “deserto” e era preciso ocupar esses lugares em que selvagens viviam, supostos “vazios humanos”, ou “vazios demográficos” (Lenton, 2010) – como no Pampa e na Patagônia. No caso, foi implementada verdadeiros genocídios de etnias indígenas, com o argumento do progresso da geração de 1880:

a chamada Geração de [18]80 estabeleceu três objetivos em relação às terras conquistadas e aos povos subjugados: afirmar a soberania argentina sobre o território anteriormente sob controle indígena; erradicar os modos de vida “atrasados” ou “incivilizados”; e construir uma nação homogênea e moderna (Lenton, 2010, p. 67)

Em relação a expansão do território argentino, a partir de 1881 acontece uma intensa campanha militar conhecida como Conquista do Deserto, quando tropas argentinas marcham para o sul, dominando todos os territórios que ainda estavam sob o poder dos povos nativos como os Mapuches e Teruelxes. Cito as conquistas militares da região designadas de desertos populacionais:

No final do século XIX, as conquistas militares do Deserto (Pampa Patagônia) e do Deserto Verde (Chaco argentino) abriram a colonização das supostas “terras vazias” às relações capitalistas. As campanhas foram resistidas e, em alguns casos, como por exemplo nos milenarismos guaycurúes no Chaco, continuaram até bem entrado o século XX (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN, 2016, p. 25).³³

A independência do Brasil não representou autonomia da nação. Pelo contrário, representou a manutenção da herança e das características do colonialismo. Sociedade agrária.

estaban los indígenas (si eran ciudadanos se debía a que ya no eran indígenas y si eran indígenas no podían ser ciudadanos de hecho). Pasadas las guerras de independencia, comenzaron a ser vistos como un problema que debía resolverse a fin de construir sociedades y mercados “integrados al mundo” de la época. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN, 2016, p. 24-25)

³³ Hacia fines del siglo XIX, las conquistas militares del Desierto (Pampa Patagonia) y del Desierto Verde (Chaco argentino) abrieron la colonización de las supuestas “tierras vacías” a las relaciones capitalistas. Las campañas fueron resistidas y, en algunos casos, como por ejemplo en los milenarismos guaycurúes en el Chaco, siguieron hasta bien entrado el siglo XX. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN, 2016, p. 25)

Tripé: família real, nobreza e clero, nos termos que “Portugal somente aceitou a independência nacional em 1825, mediante o pagamento de 2 milhões de libras e a preservação do título de imperador honorário do Brasil a d. João VI” (Pochmann, 2022, p. 50).

No que diz respeito à educação, a ideologia do patriotismo serve para sustentar a independência. Todos os planos de ensino são direcionados para uma espécie de devoção à nação. A função da educação de crianças e jovens deve ser o de memorizar e recitar essa devoção à nação. Os objetivos da escola são os objetivos da nação, com o fim de substituição de um o ideal de súdito ao Rei para de fiel e da nação. Trata-se da constituição de um “estilo” renovado, do cidadão de uma nação, que agora se baseia em ideias de igualdade, liberdade e justiça. (Weinberg, 2020).

As diversas etnias indígenas nessa política e a partir da ideologia do patriotismo era de serem “integrados” à nação, aos modelos ocidentais de civilização, significando deixar de lado sua língua, suas crenças, suas formas de educar, seus nomes e suas culturas tradicionais, que seriam substituídas pela dominante europeia. A atribuição dada aos indígenas é que eram ignorantes, selvagens e infelizes, por isso precisavam ser educados na escola do Branco para se tornarem com cultura, civilizados e felizes.

A prática educacional de ensino de sujeitos indígenas, portanto, obrigava que estes aprendessem a língua oficial do país, no caso o espanhol ou o português, proibindo as diversas línguas indígenas. Mesmos nos territórios indígenas, a base era a catequese e a moral cristã, proibindo ou desvalorizando as cosmologias e os saberes tradicionais.

EDUCAÇÃO INDIGENISTA COMO POLÍTICA ESTATAL DE INTEGRAÇÃO E ASSIMILAÇÃO

As ações por parte das Nações estado Brasil e Argentina foram de eliminação, genocídios, expulsão dos seus territórios, prisão ou confinamentos e assimilação ou integração para trabalhar nas cidades e fazendas.

A retórica das políticas indigenistas na América Latina ocorre em meados do século XX, com a ascensão do Estado de Bem-Estar Social e supunha uma “reparação histórica” em relação às etnias indígenas em repúblicas liberais e em repúblicas ditatoriais, como a brasileira. Na prática significou a tentativa de integração à sociedade civilizada, por meio de diversas políticas públicas. Na Argentina, a ocorrência dessa retórica ocorreu com mais intensidade nas décadas de 1940 e início dos anos 1950, no peronismo e o marco da política indigenista é a Lei nº 23.302/1985 (Argentina, 1985).

No peronismo, conforme estudos, ocorreu algumas iniciativas – indiretamente políticas indigenistas – de integração de pessoas indígenas na sociedade urbana e rural, por meio de uma política trabalhista. Durante o primeiro mandato de Juan Domingo Perón (1946 a 1955), “iniciou-se uma política mais orgânica de concessão e confirmação de títulos de propriedade, juntamente com os benefícios derivados das novas determinações da política trabalhista” (Lenton, 2019, p. 68), portanto, concessão de direitos trabalhistas, com possibilidade de ter uma carteira de trabalho, integrando-os a sociedade.

Outro marco dessa política indígena integracionista foi a aprovação da convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho, com a formulação “Convenio relativo a la protección e integración de las poblaciones indígenas y de otras poblaciones tribuales y semitribuales en los países independientes” que foi regulamentado na Argentina pela Lei nº 14.932, de 15 de dezembro de 1959 (Argentina, 1959). No Brasil, o Congresso Nacional aprovou essa mesma resolução com o Decreto Legislativo nº 20, de 30 de abril de 1965, em plena Ditadura Militar.

Em termos gerais essa resolução estabelecia a assimilação saúde ou integração dos indígenas à sociedade nacional, em troca de oferecer proteção jurídica – trabalho, saúde e educação – sem a garantia do reconhecimento das identidades, das suas cosmovisões e de seus territórios. Um breve trecho dessa resolução:

Artigo 2º

1. Competirá principalmente aos governos pôr em prática programas coordenados e sistemáticos com vistas à proteção das populações interessadas e sua integração progressiva na vida dos respectivos países.

[...]

Artigo 6º

A melhoria das condições de vida e trabalho das populações interessadas e de seu padrão educacional terá alta prioridade nos programas gerais de desenvolvimento econômico das regiões por elas habitadas. Os projetos específicos de desenvolvimento econômico de tais regiões deverão ser igualmente elaborados de maneira a favorecer essa melhoria (Justiça do trabalho, 1965, p. 3-4).

A ênfase estava na integração ou aculturação ou assimilação ou incorporação das populações das diversas etnias indígenas às sociedades, tornando-os trabalhadores braçais, com direitos à educação, na língua oficial do país, a saúde e a proteção do Estado.

No período de Golpe Militar na Argentina – de 1976 a 1983 – retomou a repressão e a usurpação dos territórios indígenas, com o argumento da segurança nacional de proteção do território: “focando no desenvolvimento de áreas de fronteira, fragmentando as políticas sociais e subordinando-as à crescente Doutrina de Segurança Nacional” (Lenton, 2010, p. 71).

Na fase de redemocratização, em razão da “pressão tanto da jurisprudência internacional quanto da mobilização interna do ativismo indígena” (Lenton, 2010, p. 57), que iniciava na Argentina, o *Congreso de la Nación Argentina* aprovou em 12 de novembro de 1985 a Ley nº 23.302 *sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes* (Argentina, 1985). O destaque dessa Lei é que reconhece os povos comunidades aborígenes – do grego *ab origine*: da origem – cria o Instituto Nacional de Assuntos Indígenas (INAI) para tratar de questões como o acesso a propriedade da terra, o financiamento para produção na agricultura, na pecuária, na mineração e no artesanato, mas que não reconhece as identidades, as línguas e as tradições, o que implicava em uma política indigenista integracionista ou assimilacionista:

Artigo 14 – É prioritária a intensificação dos serviços de educação e cultura nas áreas de assentamento das comunidades indígenas. Os planos que, nessa matéria, forem implementados deverão resguardar e revalorizar a identidade histórico-cultural de cada comunidade aborígene, assegurando, ao mesmo tempo, sua integração igualitária na sociedade nacional (Argentina, 1985, p. 6).³⁴

No Brasil, com características liberais-conservadoras, o marco ocorreu durante a ditadura militar (1964-1985) com a aprovação do Estatuto do Índio.

³⁴ Artículo 14. – Es prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas. Los planes que en la materia se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígen, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional. (Argentina, 1985, p. 6)

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL A PARTIR DA AUTORIA INDÍGENA

Etapa ganha destaque os movimentos sociais indígenas, a partir de suas próprias iniciativas ou em cooperação com organizações não governamentais que defendem as causas indígenas. Cabe aqui a citação de alguns fatos que marcam esses movimentos indígenas na América Latina:

Em 1990, teve início no Equador a “revolta indígena” que contribuiu para a destituição do então presidente equatoriano, Rodrigo Borja, e para a posterior participação de líderes indígenas no novo governo nacional; em 1992, ocorreram múltiplas ações no âmbito da Contrafestação do Quinto Centenário, incluindo a concessão do Prêmio Nobel da Paz à ativista maia quiché Rigoberta Menchú; em 1994, surgiu em Chiapas o Exército Zapatista, movimento que continua até hoje; em 2003, eclodiu a “guerra do gás” na Bolívia, com protagonismo central do movimento aymara, que levou à derrubada do então presidente boliviano, Gonzalo Sánchez de Losada; em 2005, assumiu o governo Evo Morales, o primeiro presidente indígena da Bolívia, que atualmente está em seu terceiro mandato (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN, 2016, p. 15).

Na Argentina, as organizações sociais iniciaram no final da década de 1960 e início da década de 1970. Estas surgiram apesar das políticas de integração ou de assimilação, apesar das indiferenças, apesar das políticas de segurança e vigilância nos governos militares, apesar da repressão. Trago aqui algumas destas organizações:

em 1968 se fundou o Centro Indígena em Buenos Aires; em 1970, a Confederação Indígena de Neuquín; em 1973, a Federação Indígena de Chaco e a de Tucumán; e em 1975, a Associação Indígena da República Argentina e sua ramificação – e no fim da década e sob a ditadura – o Centro Kolla, ambos em Buenos Aires (Lenton, 2010, p. 72).

Nesse contexto histórico e político, a educação intercultural emerge como resposta ao fracasso das políticas estatais que buscavam assimilar os povos indígenas e como resultado direto das lutas protagonizadas por esses povos. Diferentemente do passado, no qual os indígenas eram concebidos como sujeitos tutelados pelo Estado, a perspectiva intercultural passa a reconhecê-los como sujeitos políticos, produtores de conhecimento e participantes ativos dos processos educativos.

Refletir sobre a educação intercultural exige, portanto, a compreensão do próprio conceito de interculturalidade. Essa abordagem distingue-se do multiculturalismo, uma vez que, embora este proponha a inclusão de grupos historicamente excluídos, tal inclusão ocorre a partir dos parâmetros da cultura dominante. Desse modo, mantêm-se as desigualdades e as estruturas de poder que posicionam esses grupos em lugares subalternos (Candau, 2008; Walsh, 2009).

Segundo as autoras, o multiculturalismo não altera as bases estruturais que sustentam a exclusão social. A inclusão ocorre de forma limitada, na medida em que se espera que os grupos marginalizados se adaptem à cultura hegemônica, relegando suas diferenças a um plano secundário. Nesse cenário, destaca-se o que Walsh (2009) denomina interculturalidade funcional, que promove a integração sem enfrentar as relações de poder nem as injustiças históricas existentes.

Para Walsh (2009), a educação intercultural vai além da simples valorização da diversidade cultural proposta pelo multiculturalismo. Conforme afirma a autora,

Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade funcional, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora incluindo os grupos historicamente excluídos (Walsh, 2009, p. 16).

Nesse sentido, diversas políticas educacionais implementadas na América Latina, inclusive no Brasil, recorrem às noções de multiculturalismo e interculturalidade de forma estratégica e superficial. Tais conceitos acabam sendo apropriados para absorver reivindicações historicamente marginalizadas, sem provocar transformações efetivas no modelo estatal e educacional, que permanece sustentado por uma lógica eurocêntrica e colonial.

Diante desse quadro, Walsh (2009) propõe a interculturalidade crítica como alternativa às abordagens funcional e multicultural. Essa perspectiva parte do reconhecimento das relações históricas de dominação, do colonialismo e do racismo estrutural, buscando não apenas o diálogo entre culturas, mas a transformação das estruturas de poder que produzem exclusão. No campo educacional, isso implica repensar currículos, práticas pedagógicas e formas de gestão escolar, de modo que os conhecimentos indígenas não sejam incluídos apenas de forma simbólica, mas reconhecidos como saberes legítimos e fundamentais.

Assim, a educação intercultural crítica não se limita à coexistência entre culturas, mas propõe um processo de construção coletiva do conhecimento, no qual diferentes racionalidades dialogam em condições mais igualitárias. Para os povos indígenas, isso representa a possibilidade de uma educação que fortaleça suas identidades, línguas e projetos de vida, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos. Dessa forma, a interculturalidade crítica se afirma como um caminho para a superação das heranças coloniais na educação e para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, a partir das ideias de Weinberg (2020), fica claro que a colonização da América não foi um processo contínuo ou pacífico, mas sim, uma ruptura profunda com o passado indígena. Esse processo foi extremamente violento e provocou um verdadeiro cataclismo, afetando a organização social, econômica e cultural das populações originárias, além de causar uma grande redução demográfica.

No campo educacional, a educação colonial reproduziu as desigualdades da sociedade da época. Ela foi pensada para atender aos interesses da coroa espanhola e da igreja, beneficiando apenas uma pequena elite. Indígenas, negros e grande parte da população mestiça foram excluídos do acesso à educação formal, o que contribuiu para a manutenção das desigualdades sociais.

Além disso, a educação não teve como objetivo valorizar as culturas indígenas, mas sim impor os valores europeus, principalmente por meio da evangelização e da língua espanhola. Mesmo existindo leis que, no discurso, defendiam princípios humanitários e a proteção dos

indígenas, na prática essas normas não impediram a exploração e o trabalho forçado. Como aponta o autor, há uma grande distância entre a legislação e a realidade vivida na sociedade colonial.

Sendo assim, a educação colonial não pode ser entendida como um instrumento de emancipação, mas como parte de um projeto maior de dominação e exploração econômica. Compreender esse modelo educacional é fundamental para analisar os períodos posteriores da história, pois muitas das desigualdades e problemas estruturais da educação continuaram presentes, influenciando o desenvolvimento educacional da Argentina e do Brasil ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Rodrigo Nabuco de. A voz da Argentina. A propaganda revolucionária da Frente de Libertação Nacional argentina no Brasil. Independência nacional e revolução socialista (1954-1962). **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 30, n. 61, p. 401-424, Aug. 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/eh/a/99WmnGqrKxfptgQ9nrRRD9z/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 13 ago. 2021.

ARATA, Nicolás. El desarrollo, la semilla y la ruina: Gregorio Weinberg en la historia de la educación Latinoamericana. *In*: WEINBERG, Gregorio. (1984). **Modelos educativos en la historia de América**. Prefacio de Nicolás Arata; Inés Dussel; Pablo Pineau. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; UNICE Editorial Universitaria, 2020. p. 13-38. Disponível em: <<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15691/1/Modelos-educativos.pdf>>. Acesso em 22 dez. 2025.

ARGENTINA. **Ley nº 14.932/1959**. Diciembre, 15 de 1959. Disponível em: <<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-14932-203613/texto>>. Acesso em 07 jan. 2026.

ARGENTINA. **Ley nº 23.302/1985**. Ley sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes. 1985-11-12. Disponível em: <<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-14932-203613/texto>>. Acesso em: 08 jan. 2026.

ARGENTINA. **Constitución de la Nación Argentina**. 2004 - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural, 2016. Disponible em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondebolsillo_01_constitucion_nacion_argentina.pdf>. Acesso em 03 jan. 2025.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana K. L. (Org.). **Antropologia, História e Educação**. A Questão Indígena e a Escola. São Paulo: FAPESP/MARI-USP/Global Editora, 2001, p. 44-70.

IBGE; PERERS, Jana; LOSCHI, Marília. Censo 2022: Brasil tem 391 etnias e 295 línguas indígenas. **Agência IBGE Notícias**. 24.10/2025. Disponível em:

<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44848-censo-2022-brasil-tem-391-etnias-e-295-linguas-indigenas>>. Acesso em 05 jan. 2026.

INDEC. Instituto Nacional de Estadística y Censos. **Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022: resultados definitivos: población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos. INDEC, 2024. Disponível em: <https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022_poblacion_indigena.pdf>. acesso em 04 jan. 2026.

JUSTIÇA DO TRABALHO. Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região São Paulo. **Convenções da Organização Internacional do Trabalho - OIT**. Convenção nº 107. Decreto Legislativo nº 20, de 30/04/1965. Disponível em: <https://www.trt2.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/CLT/OIT/OIT_107.html>. Acesso em 07 jan. 2026.

LENTON, Diana. Política indigenista argentina: una construcción inconclusa. **Anuário Antropológico** [Online], v.35 n.1. 2010. p. 57-97. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/aa/781>>. Acesso em 07 jan. 2026.

MALHEIRO, Bruno; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; MICHELOTTI, Fernando. **Horizontes amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021.

MARTÍNEZ, J. L. **Nezahualcóyotl: Vida y obra**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. Biblioteca Americana. 1972.

MEDEIROS. Juliana Schneider. História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos. **XIV Encontro estadual de História ANPUH RS** 18 a 21/07/2018. Democracia, liberdades, Utopias. Disponível em: <https://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros_.pdf>. Acesso em 21 dez. 2025.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN. **Pueblos indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias**. 1a ed ilustrada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016. Disponível em: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005249.pdf>>. Acesso em 03 jan. 2026.

FERNANDES, Florestan. Aspectos da educação na sociedade Tupinambá. In: SCHADEN, Egon (org.). **Leituras de etnologia brasileira**. São Paulo: Editora Nacional. 1976, p. 63-86. POCHMANN, Marcio. **Novos horizontes do Brasil na quarta transformação estrutural**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2022.

RIBEIRO, Darcy. **As Américas e a civilização**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1970.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação escolar indígena como problema de investigação. Caxambu: ANPOCS, 1997. 17 p. **XXI Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu, 21 a 25 de outubro de 1997. Disponível em: <<https://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto38/FO-CX-38-2374-97.PDF>>. Acesso em 23 dez. 2025.

SOUSA, Rainer Gonçalves. Mita e Encomienda. Brasil Escola. 2025. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/mita-encomienda.htm>>. Acesso em 09 de janeiro de 2026.

SOUSTELLE, J. **La vida cotidiana de los aztecas**. Trad. C. Villegas. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. 1956.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**: in-surgir, re-existir e reviver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43

WEINBERG, Gregorio. [1984]. **Modelos educativos en la historia de América**. Prefacio de Nicolás Arata; Inés Dussel; Pablo Pineau. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; UNIPÉ Editorial Universitaria, 2020. p. 91-118. Disponível em: <<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15691/1/Modelos-educativos.pdf>>. Acesso em 22 dez. 2025.

ZARIAS, Alexandre. Novos dados lançam dúvidas sobre o homem americano. **comciencia** n° 47, Setembro 2003. Acesso em: 04 jan. 2003. Disponível em: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/arqueologia/arq02.shtml>

Submetido em: março de 2026

Aprovado em: julho de 2026

Publicado em: setembro de 2026