

## Trajectoria e meandros da Educação Escolar Indígena em países colonizados pela Espanha

Paulo Roberto Vilarim<sup>1\*</sup> , Décio Ruivo Martins<sup>1</sup> , Sérgio Paulo Jorge Rodrigues<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade de Coimbra - Portugal

\*Autor de correspondência: [paulo.vilarim@ifms.edu.br](mailto:paulo.vilarim@ifms.edu.br)

### RESUMO

A Espanha foi uma das maiores “colonizadoras” em todo o mundo, e sua chegada em terras estrangeiras provocou um grande choque na educação dos indígenas, iniciando-se uma nova etapa na “educação” dos povos originários. Neste sentido, este artigo pretende apresentar um estudo sobre a trajetória da Educação Escolar Indígena (EEI) em seis países colonizados pela Espanha. A partir de um estudo bibliográfico, foi feito um recorte histórico da EEI, desde a chegada das missões religiosas e imposições culturais aos povos originários até o momento de [re]apropriação educacional. O estudo ressalta o protagonismo dos povos originários em relação ao movimento de retomada da EEI para fins de promoção da sua cultura e seus conhecimentos tradicionais.

### ABSTRACT

Spain was one of the biggest “colonizers” in the world, and its arrival in foreign lands caused a great shock in the education of the indigenous people, starting a new stage in the “education” of the native peoples. In this sense, this article intends to present a study on the trajectory of Indigenous School Education (ISE) in six countries colonized by Spain. From a bibliographic study, a historical clipping of the ISE was made, from the arrival of religious missions and cultural impositions on native peoples until the moment of educational [re]appropriation. The study highlights the protagonism of native peoples in relation to the movement to retake the ISE for the purpose of promoting their culture and traditional knowledge.

### RESUMEN

España fue uno de los mayores “colonizadores” del mundo, y su llegada a tierras extranjeras causó un gran impacto en la educación de los indígenas, iniciando una nueva etapa en la “educación” de los pueblos originarios. En este sentido, este artículo se propone presentar un estudio sobre la trayectoria de la Educación Escolar Indígena (EEI) en seis países colonizados por España. A partir de un estudio bibliográfico se realizó un recorte histórico de la EEI, desde la llegada de las misiones religiosas y las imposiciones culturales a los pueblos originarios hasta el momento de la [re]apropiación educativa. El estudio destaca el protagonismo de los pueblos originarios en relación al movimiento de retomo de la EEI con el propósito de promover su cultura y saberes tradicionales.

### PALAVRAS-CHAVE:

Assimilação  
Colonização  
Educação Escolar Indígena  
Educação Indígena  
Retomada

### KEYWORDS:

Assimilation  
Colonization  
Indigenous Education  
Indigenous School Education  
Resumption

### PALABRAS-CLAVE:

Asimilación  
Colonización  
Educación Escolar Indígena  
Educación Indígena  
Reanudación

**SUBMETIDO:** 18 de agosto de 2022 | **ACEITO:** 22 de novembro de 2022 | **PUBLICADO:** 30 de dezembro de 2022  
© ODEERE 2022. Este artigo é distribuído sob uma Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo realizar um estudo da trajetória da educação escolar indígena (EEI) em países colonizados por Espanha, desde a chegada dos espanhóis até a atualidade. São muitos os territórios que foram colonizados pelos espanhóis na América: Uruguai, Paraguai, Bolívia, Argentina, Chile, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Panamá, Honduras, Cuba, República Dominicana, Costa Rica, Nicarágua, Guatemala e México. Destes países, foi realizado um estudo bibliográfico de seis que têm trajetória na educação escolar indígena e que se destacam na literatura e na história da colonização espanhola e servem como amostragem do *modus operandi* no qual ocorreram as colonizações.

Iniciaremos com Colômbia, e na sequência Peru, México, Argentina, Bolívia e Paraguai. Na construção da trajetória da educação escolar indígena, optou-se em registrar uma breve história dos acontecimentos que influenciaram a EEI, desde a chegada dos espanhóis, nos países em estudo, o início da “educação” imposta até a retomada da educação escolar até os dias atuais. Importa salientar que não é um estudo aprofundado da história da educação escolar, educação indígena e educação escolar indígena, que se diferem e são constituídos nesses países de maneira diferente. O que se pretende é lançar uma luz sobre a trajetória da educação escolar indígena e o protagonismo dos povos originários nesta tomada da EEI como um propagador da cultura e conhecimento tradicional.

Este estudo promove uma discussão acerca da educação escolar indígena e a importância dos povos originários na tomada das rédeas dessa arma contra a assimilação, usada pelos colonizadores para promover seus dogmas religiosos, sua língua e sua cultura. Ao ressaltar a importância dos indígenas na tomada da “escola”; entende-se escola como o palco para promover a assimilação dos povos originários e um invasor externo à cultura indígena.

### **Breve história da Educação Escolar Indígena na Colômbia**

Antes da chegada dos espanhóis às terras americanas, os habitantes de nossas terras formaram seu próprio sistema educacional, com ideais e conhecimentos bem definidos em diferentes campos do saber: engenharia, medicina tradicional, música, arquitetura, ciência botânica, atividades artísticas, astronomia e línguas. Com isso, atingiu um nível de desenvolvimento que lhes permitiu construir grandes cidades, canais de irrigação, controle de doenças e técnicas na agricultura, sempre

enquadrada na busca do equilíbrio do homem com a natureza.  
(Organização Nacional Indígena da Colômbia, ONIC, 1992)

Antes da chegada dos espanhóis às Américas em 1499, a região onde hoje situa a Colômbia era habitada por vários povos indígenas que haviam atingido um bom nível de desenvolvimento, destacando-se o povo Muiscas, conhecidos também como Chibchas. Os primeiros espanhóis a chegarem foram Alonso de Ojeda e João da Cosa. Posteriormente, várias expedições passaram pela região litorânea, até que, em 1525, é fundada a primeira cidade, Santa Maria, e após a derrota dos indígenas Chibchas, em 1538, fundaram a cidade de Santa Fé de Bogotá, e nomearam inicialmente o país que se formava, Nova Granada.

Com a chegada de Andrés Díaz Venero de Leiva, em 1564, para ser o primeiro presidente da *La Audiencia y Cancillería Real de Santafé* de Bogotá, criaram-se escolas de primeiras letras (*encomienda*) para os filhos dos colonos e alguns indígenas, ensinando-lhes a ler, escrever, além dos ensinamentos cristãos. Neste mesmo período, foram criadas escolas para os filhos dos chefes indígenas, que não prosperaram e foram extintas em seguida. Cada *encomienda* tinha sua própria "*cura doctrinero*" que se encarregava da evangelização dos indígenas, obtendo a redenção dos povos indígenas e garantindo passividade com a assimilação das ideias cristãs. Os indígenas não podiam falar suas línguas ou contrapor regras impostas no sistema educacional missionário (CRIC, 1999).

Em 1717, o vice-reinado de Nova Granada agregava os territórios do Panamá, Equador, Venezuela e Colômbia, aproximadamente. Bogotá passou a ser a capital; porém, em 1811, Simón Bolívar, considerado o "*El Libertador*", pois liberou os povos afros e indígenas da escravidão proclamou a independência de Nova Granada. Somente em 1819, após resistência dos espanhóis, foi criada a República da Colômbia (em 1821 passa a ser Grã-Colômbia), tendo Simón Bolívar como presidente. Neste período, a educação estava a cargo da igreja católica, que dominava as instituições públicas e privadas e, em 1829, foi modificada toda a educação primária com ideias de Simón Rodríguez e Lancaster (ONIC, 1992).

Simón Rodríguez é um capítulo a parte na história da educação escolar e na educação escolar indígena nas Américas, pois propunha que a educação ia além do simples ler e escrever. A educação deveria ser popular e não restrita aos filhos

dos colonos; deveria ser para todas as crianças, independente da sua classe social, raça ou sexo, e o estado deveria investir na formação dos professores, sem distinções raciais. A partir das ideias de Simón Rodríguez, o país prosperou muito na educação escolar para toda a população, em especial para povos afros e indígenas. Contudo, somente em 1936, a educação escolar passou a ser gratuita e obrigatória para todos.

Outra importante figura na história da educação escolar indígena foi Manuel Quintín Lame Chantre (1880–1967), um indígena colombiano do início do século 20 que tentou formar uma república indígena independente. Escreveu o livro “*El pensamiento del indígena que se educó en las selvas colombianas*” em 1939; defendia uma pedagogia direcionada para as populações indígenas, exaltando suas crenças e conhecimentos tradicionais. Está escrito em espanhol rústico, “obra de um montanhista que se inspirou na montanha, educou-se na montanha, e aprendeu a pensar em como pensar na montanha” segundo a autodescrição de Manuel (CASTILLO CARDENAS, 1987, p. 3).

Em 1970, com as crescentes pressões do movimento indígena em toda a América Latina, a educação escolar indígena passa por mudanças. Como a educação escolar imposta pela a igreja não conhecia as culturas e a forma de viver dos indígenas, impunha um modelo educacional europeizado. Em 1976, com o Decreto 088 que reestrutura a educação na Colômbia, os indígenas passam a ter o direito à sua própria educação escolar e participar ativamente no desenvolvimento e na construção de um currículo próprio. Em 1978 foi emitido o Decreto 1142, que regeia os principais princípios da educação escolar indígena no país, reconhecendo que a educação escolar indígena para os povos originários deve estar de acordo com suas características e necessidades.

No fim da década de 70 e início da década de 80, foram primordiais na autonomia da educação escolar indígena na Colômbia. Começa com o *Consejo Regional Indígena del Cauca* (CRIC), fundado em Toribío no dia 24 de fevereiro de 1971, que gerou a fundação da *Organización Nacional Indígena de Colombia* (ONIC), fundada em fevereiro de 1982. O CRIC tornou-se o porta-voz dos povos indígenas e fundamental para tornar visíveis as necessidades, ameaças e violação dos direitos indígenas. Em um dos congressos promovidos pelo o CRIC, mil e quinhentos delegados e representantes dos povos indígenas do país, em

assembleia geral, acordaram em Lomas de Ilarco na criação da ONIC. Entre as principais diretrizes que norteiam suas ações, destacam-se: a defesa da autonomia e dos territórios indígenas; o controle dos recursos naturais localizados nesses territórios; a promoção das organizações econômicas comunitárias; a defesa da história, cultura e tradições indígenas; a recuperação e promoção da medicina tradicional, demanda por programas de saúde de acordo com as características sociais e culturais das comunidades e povos indígenas; educação bilíngue e bicultural sob o controle das autoridades indígenas (LOAIZA, 2002).

Um reflexo da estrutura organizacional da ONIC está nos números, por exemplo: na década de 1950 a educação primária era de 43% e na década de 80 passou a ser de 97%; o ensino médio era de 4,5% e passou a ser de 35,5%; o analfabetismo caiu para 20% na década de 80, e os gastos com o PIB com educação passaram de 1 para 3% (MOLINA-BETANCUR, 2012).

O Programa de Etnoeducação foi emitido na Resolução 3454 de 1984, pelo Ministério da Educação Nacional da Colômbia, entendida na época como “um processo social permanente, imerso em cultura própria, que consiste na aquisição de conhecimentos e valores, e no desenvolvimento de habilidades e competências, de acordo com as necessidades, interesses e aspirações da comunidade, isso a capacita a participar plenamente do controle cultural da etnia” (ARTUNDUAGA, 1996, p.26). E segundo Molina-Betancur,

[P] progressivamente o avanço e respeito pelo conceito de etnoeducação que, embora seja dirigido e planejado pelo Governo Nacional, tem dado a essas minorias a oportunidade de educar seu povo dentro da sua história e cultura, garantindo a sobrevivência da cultura indígena. A educação escolar indígena é hoje basicamente bilíngue e respeita suas culturas (MOLINA-BETANCUR, 2012). (tradução própria)

As Leis nos anos seguintes (1986, 1988 e 1989) voltaram-se aos municípios, as competências acerca da administração educacional, que foi ratificada na Constituição, em 1991, que pela primeira vez na história da Colômbia, reconheceu a diversidade étnica, o direito da nacionalidade, bem como direitos culturais, linguísticos e educacional indígena. Destaque para a Constituição colombiana de 1991:

Art 07: O Estado reconhece e protege a diversidade étnica da nação colombiana.

Art 10: O espanhol é a língua oficial da Colômbia. As línguas e dialetos dos grupos étnicos são também oficiais em seus territórios. O ensino que é transmitido em suas comunidades com as próprias tradições linguísticas serão bilíngues.

Art. 68: [...] Os membros de grupos étnicos têm direito a uma educação que respeite e desenvolva sua identidade cultural. (Título II, Sobre os direitos, garantias e deveres, capítulo 2, sobre os direitos social, econômica e cultural). (COLOMBIA, 1991) (tradução própria)

Atualmente, outros avanços na educação escolar indígena na Colômbia estão em desenvolvimento para aumentar o compromisso do governo para o desenvolvimento integral da política indígena, considerando que é necessário fortalecer o sistema educacional dos povos indígenas e suas autoridades de acordo com suas características culturais, sociais e administrativas de cada comunidade indígena. Importante ressaltar que todos os povos indígenas podem desenvolver seus sistemas educacionais internamente, elencando seus conhecimentos tradicionais, suas culturas e seus conteúdos científicos.

### **Breve história da educação escolar indígena no Peru**

A história dos indígenas no Peru pode ser datada com os Moche e os Nazca na região litorânea entre 700 a.C. e 100 a.C., uma cultura muito rica e com notáveis trabalhos em metal, cerâmica e têxtil, sem falar nas extraordinárias Linhas Nazca, um grupo de grandes geoglifos feitos no solo do deserto de Sechura no sul do Peru. Contudo, com o declínio destas culturas, outras se sobressaíram, como os Huari e os Tiwanaku (500 e 1.000 d. C.), que influenciaram muitas civilizações posteriores e seus conhecimentos tradicionais se propagaram em uma larga região que engloba a Bolívia, o Peru, o Chile e o noroeste da Argentina (PASTORE, 2017).

Portanto, quando os espanhóis invadiram o território Peruano em 1531, os Incas (século XIII) dominavam uma vasta região que se estendia do norte do Equador até o centro do Chile e se centralizava em Cuzco, cidade que foi dominada em 1534 e criada uma colônia espanhola, após a batalha de Cajamarca (1532) e com a morte do imperador Inca Atahulpa. O rei da Espanha criou o sistema de *encomienda* que forçava os nativos a trabalharem em troca de proteção e catequização, além de mudar os modos de produção e tratamento da terra. Somente alguns chefes indígenas participaram nas administrações, como ponte entre os indígenas e os colonizadores. Bouyer (2007) escreve sobre a legitimação legal da colonização:

Silenciadas as armas da conquista, objetivo da Coroa Espanhola no Peru, como nas demais terras recém-conquistadas, foi duplo: manter a paz e a submissão dos povos derrotados em benefício econômico e político da vitória, conseguir a conversão dos indígenas para legitimar legalmente a guerra e a colonização (BOUYER, 2007).

A educação no Império Inca era como em outras civilizações, transmitida oralmente entre as famílias e comunidades. Após a chegada dos espanhóis, a educação de dominação era o cristianismo forçado pelos missionários que se fundamentavam em ensinar a ler e escrever o básico, além da imposição da conversão. O Rei devia seguir a bula papal *Inter Caetera* (1493), que concedia o domínio das terras descobertas em troca da evangelização dos indígenas. A cristianização foi inerente à “colonização”, pois era necessária a transformação dos “selvagens” em convertidos e de grande importância para a igreja: a “salvação” de todas as almas “selvagens”.

Aos filhos dos chefes indígenas foi lhes dada a “oportunidade” de estudar na Espanha, como estratégia de conversão e imposição cultural. Para convencê-los, foi-lhes prometida a manutenção das suas terras. Os chefes entenderam a importância da educação dos seus filhos, pois poderiam perpetuar suas genealogias e sua cultura, com isso a Coroa entendia que “a linguagem geral seria aprendida com mais prazer e menos trabalho e sofrimento” (GARCILASO, 1960, p.247). Um decreto real de 1526, que não foi obedecido, ordenou que vinte filhos de chefes fossem enviados para a Espanha (OSORIO ROMERO, 1990, p.21).

Outro artifício usado na “educação” dos indígenas foi a utilização de crianças órfãs e filhos dos colonos para facilitar na educação, com o apoio total e irrestrito do rei. Em 1536, foi autorizada a instrução de ensino superior aos filhos dos chefes indígenas, o que não foi muito aceito por todos os clérigos, pois os padres espanhóis sem educação formal não gostavam de ser humilhados por indígenas que tinham superioridade educacional. As jovens da nobreza, apenas as escolhidas ou *aclias*, receberam instrução sistemática (KAUFFMANN, 1963).

A primeira escola oficial no Peru foi aberta, em 1827, em Ayacucho, pelo presidente Manuel Justo Pardo para formação de mão de obra qualificada; a missão “civilizadora” procurou introduzir a educação escolar indígena no sistema público (MILLONES, 2005). Em 1876, Pardo mandou imprimir mil cópias de um dicionário espanhol-quéchuá para ser distribuído entre os indígenas (LARSON, 2004). Mas, somente em 1905, com o governo José Pardo y Barreda, que se iniciou

uma reforma educacional que estabelecia uma ampla cobertura e obrigatória a todos, com distribuição gratuita de material didático e promoção da abertura de escolas. Pardo desejava que o desenvolvimento da cultura nacional prosperasse com a promoção da educação pública em seus diversos graus, sendo primordial para reduzir o número de analfabetos em todo o país naquele período.

Em 1930, o então ministro da educação José Angel Escalante Fuentes criou a direção da educação indígena, em 1931, foi sugerido que os educadores usassem o folclore na sua didática, afirmando que este fosse a "base essencial de todo o trabalho pedagógico". No mesmo ano, a Resolução nº 1593 expressava a oportunidade da composição de aulas para estudar a escrita do alfabeto das línguas indígenas, e a constituição de uma comissão para escrever um dicionário oficial de línguas indígenas (CAVERO; CAVERO, 2007).

Em 1940, o Quíchua era conhecido por mais da metade da população peruana, apesar do esquecimento das outras línguas. A pesquisa de Inés Pozzi-Escot (1998), coletou informações da coexistência de 44 línguas pertencentes a 19 famílias linguísticas no Peru em que apenas o espanhol não é nativo. Segundo Rivera e Leyva (2004),

[A] a diversidade cultural e linguística do Peru é, como no resto da América indígena, uma das características mais marcantes no que diz respeito à população indígena. Essa diversidade, uma de cujas principais manifestações é a variedade de línguas, podem confundir os formuladores de políticas que percebem a realidade indígena como um problema inacessível (RIVERA; LEYVA, 2004).

A educação escolar indígena no Peru, na década de 40, prosperou e muitas frentes educacionais foram abertas e novos programas foram estabelecidos, por exemplo, as mulheres indígenas da região andina de Ayacucho desenvolveram métodos para educar suas crianças com a utilização dos conhecimentos tradicionais (CARRASCO, 2008). Contrário ao avanço na educação escolar indígena, foi criada, em 1941, a Lei Orgânica da Educação Pública Nº 9359, que promovia a "Castelhanização e formação para a vida", uma forma de tecnificação da educação (GALDO; GONZÁLEZ, 1980). Apesar dos esforços para retroceder os ganhos na educação escolar indígena que introduzira uma formação menos técnica e mais humana por parte das lideranças indígenas se sobressaiu. Nesta década, ainda houve a formação dos Núcleos de Escola



Camponesa (1946), um acordo Peru/Bolívia para auxiliar a educação escolar indígena.

Em 1970, existiam 123 núcleos que abrangiam 1.565 comunidades rurais; 1.570 escolas, e 3.118 professores, em uma população de aproximadamente 500.000. Neste mesmo ano, foi elaborado o relatório geral sobre a reforma da educação peruana que apontava 10 problemas na educação peruana, muitos relacionados à negligência da educação indígena, ao analfabetismo, e a marginalização dos indígenas (GALDO; GONZÁLEZ, 1980, p. 103). Foi concretizada a primeira Política Nacional de Educação Bilíngue (PNEB), com a Lei nº 19326 de 1972 e, em 1975, a língua Quéchuá foi oficializada no Decreto 21.156. A educação bilíngue tinha um papel importante na transição entre os idiomas indígenas para o espanhol e uma uniformidade no educar dos mais jovens.

Com a volta da democracia, em 1980, a educação escolar indígena volta a ser prioridade e, em 1988, foi criada a *Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe* (DINEBI). Em 1985, as nomenclaturas mudam de “educação bicultural bilíngue” para “educação intercultural bilíngue” e, na década de 90, a educação escolar indígena toma força em todo o país (MONTROYA, 1990). A importância de se alfabetizarem as crianças no idioma nativo e da importância para a educação escolar indígena é ressaltado por Arguedas (1986) ao afirmar que

[A] a vontade de alfabetizar em Quéchuá e proporcionar que essa alfabetização tenha uma permanência ilimitada por meio do ensino médio, por meio do ensino universitário, significaria o desenvolvimento simultâneo com Quéchuá e Espanhol (ARGUEDAS, 1986, p. 46).

Na Constituição de 1993, Art. 2º, subseção 19, é definido que todos têm direito a sua identidade étnica e cultural, o que possibilita que todos tenham o direito de usar sua língua nativa com direito a intérprete para as solenidades governamentais e ratificada na Lei Geral da Educação nº 28.044 de 2003 que reconhece a diversidade intercultural e norteia a educação escolar indígena no Peru.

Atualmente, no Peru, as comunidades indígenas promovem, nas escolas indígenas, um programa policultural e bilíngue, para preparar suas crianças para serem adultos que conheçam suas histórias e cultura. Os conhecimentos tradicionais são produzidos pelos os professores das comunidades, e ainda há muito para fazer na educação escolar indígena, principalmente nas regiões mais

remotas; pois, apenas em cidades como os Ashaninka na Amazônia, 23% dos meninos e meninas têm acesso ao sistema educacional (INEI, 2015).

Para Guerrero (2010), os países herdaram significados e práticas coloniais caracterizadas pelo preconceito e pela discriminação em relação à população indígena, negando-lhes direitos básicos e classificando seus saberes tradicionais como estagnados em toda América Latina. "*Un indígena que se va a estudiar su carrera respalda a su comunidad*", professor Shipibo da comunidade de Santa Clara de Uchunya (2018). Entretanto, os povos indígenas têm procurado introduzir em suas culturas e aliado conhecimento tradicional com o conhecimento universal, e somente com as rédeas nas mãos, pode-se ter uma educação escolar indígena voltada para a cultura e o conhecimento tradicional de um povo.

### **Breve história da Educação Escolar Indígena no México**

A colonização do México teve início em fevereiro de 1519 pelos espanhóis que subjugarão o Império Asteca. O Comandante Hernán Cortes, em nome da coroa do rei Carlos V, desembarcou às costas da ilha de Cozumel, seguiu até Yucatán e, ao vencer o povo Maia, passou na costa de Villa Rica e fundou a cidade Vera Cruz; depois em Cempoala (grande centro comercial) em que habitavam os Totonacas e, quando chegaram em Tenochtitlán, em novembro de 1519, confraternizaram com o imperador Moctezuma, que os recebeu com honras no palácio Axayácatl; porém, Hernán capturou o imperador, mantendo-o refém. Após uma guerra que duraria três anos, finalmente em agosto de 1521, os espanhóis tomam Tenochtitlán, iniciam-se os anos de barbárie e submissão. O ensino missionário se iniciou, em 1523, por Pedro de Gante, um religioso Franciscano que fundou a primeira escola do continente americano, a *Escuela del San José de los Naturales* (LARROYO, 1947).

A educação indígena estava estabelecida nos conhecimentos familiares e nas técnicas utilizadas nas lidas diárias inerentes para cada setor das comunidades. O imperador asteca Moctezuma estabeleceu um sistema educacional intimamente ligado à reprodução de divisões sociais (*calmécac* e no *tehpocbcalli*), assim como os astecas, os Incas tinham o *ayllus*. As pessoas aprenderam, através do trabalho, rituais e costumes transmitidos oralmente de geração em geração. Existiam escolas de formação criadas pelos imperadores e

tinham uma formação técnica em que as classes dominantes tinham privilégios. Portanto, quando as missões católicas chegaram, já havia um sistema bem organizado e sistematizado de transmissão de conhecimento. Coube aos missionários a cristianização, a educação voltada ao ler e escrever em Espanhol, para embutirem os conceitos religiosos e a formação de uma nova identidade moral e social (CASTILLO ROSAS, 2016).

A educação escolar começou a ser considerada para a população no geral, somente depois de 1810, quando o México passa a ser independente após a guerra. Entretanto, as primeiras escolas a serem criadas para uma educação escolar mais ampla e gratuita se deu em 1820, com a *Escuela Mutua* ou *Lancasteriana*. Somente em 1821, o estado assume a educação escolar como prioridade para uma integração nacional. Contudo, pouquíssimo foi efetivamente feito pela educação escolar e menos ainda para os indígenas. Algo começa a ser desenhado na constituição de 1857 e, somente em 1867, com a lei orgânica da instrução pública que, a pedido do presidente Benito Juárez, foi desenvolvido um programa educacional. Com os congressos de educação de 1889 e 1890, lançaram-se as bases para a uniformidade educacional que era considerada indispensável para a unidade nacional; “porém o indígena foi apontado como um dos obstáculos para colocá-lo em prática” (LOYO BRAVO, 2006, p 360).

Em 1910, 68% da população mexicana era analfabeta e havia, em todo o país, cerca de 14.418 escolas oficiais e particulares para uma população estudantil de, aproximadamente, 900 mil indivíduos, havendo um déficit de 2,7 milhões de jovens sem qualquer instrução (PANI, 1912). Somente em 1911, o congresso federal aprovou um decreto que ampliava a educação escolar pública, mas a educação escolar indígena se restringia a falar, ler e escrever o castelhano e o básico de aritmética. A ideia era reduzir o número de analfabetos, para que fosse estimulada a presença da população, o governo iria distribuir alimentos e vestimentas para os estudantes.

Em 1921, 47,44% continuavam analfabetas, segundo o Censo General de Habitantes. Por iniciativa do reitor da Universidade Nacional, José Vasconcelos, toda a população foi convocada a participar de uma campanha de alfabetização que, além da alfabetização, propunha ensinar o manejo da terra e o curso técnico para a indústria local. Propôs, ainda, a criação de escolas especiais

para a educação indígena, escolas estas que deveriam se estabelecer em regiões densamente povoadas por indígenas, com a instrução do castelhano (VASCONCELOS, 1922). Com a criação do SEP (Secretariado da Educação Pública), em 1921, as comunidades rurais e indígenas tiveram a oportunidade de alguma educação escolar, que começou modestamente, pois estava mais voltada aos camponeses que propriamente aos indígenas.

O “problema indígena”, que seria mais um “problema rural”, consistia para o governo um atraso na construção de uma nação “civilizada” e, em 1922, foi criado o Departamento de Educação e Cultura Indígena (DECI). O DECI contratou professores missionários e residentes para a catalogação, análise cultural/social do interior e das nações indígenas. Além de estudar o que era produzido de manufatura e quais comércios existiriam para auxiliá-los no seu desenvolvimento, organizaram exposições de produtos manufaturados e tiveram a colaboração da Secretaria de Agricultura para uma análise do solo, dos plantios e de toda a geografia rural, para num futuro constituir um elo comercial. Os professores teriam que selecionar entre os nativos os que conhecessem as línguas indígenas, bem como as características da região em que realizaram seu trabalho (MORFIN, 1923, p. 574). Em 1923, é criada *La Casa del Pueblo*, escola criada sob o mandato de José Vasconcelos (Secretário da Educação Pública) para a princípio educar os indígenas.

Nos anos seguintes, o número de escolas aumentou de 309 para 569, assim como o número de professores e de estudantes matriculados. Os indígenas, em particular, viviam em situação precária; e mostravam “desconfiança de serem atendidos por brancos e mestiços e estavam estagnados, sem energia para progredir” (MORFIN, 1923, p 393). Morfin ainda descreve, em seu relatório, que uma estratégia de acolhimento e de aproximação dos indígenas foi a valorização dos produtos produzidos pelos indígenas; “era fundamental garantir que os produtos fossem valorizados tanto no México como no exterior” (p.405). O DECI estudaria a melhor maneira de aperfeiçoar a elaboração do artesanato indígena e as estratégias adequadas para expandir o mercado. No seu relatório [MORFIN, 1923], informa que o indígena não era “inferior ao branco ou ao mestiço”; nem era “um elemento refratário” à “cultura” e as *Las Casas del Pueblo* que, inicialmente, seriam

para educação escolar indígena, podiam se estender para todas as escolas rurais (p. 393).

A primeira *Las Casas del Pueblo*, foi criada na cidade do México em 1923 com o intuito de incorporar os indígenas no sistema educacional e que voltassem para suas comunidades para replicar e ampliar seus ensinamentos. Mas os indígenas que foram enviados para estudar na capital, na maioria, não regressavam para suas comunidades. Nos anos seguintes, alguns avanços foram promovidos para educação escolar indígena no México por parte do governo, por exemplo: Em 1934, foi criada a Secretaria de Educação e Cultura Indígena; 1936 foi instalada uma Comissão em Tarahumara para conhecer as condições de vida dos indígenas e, em 1939, foi fundado o conselho das línguas indígenas.

Em 1940 pode ser considerado o ano da institucionalização do indigenismo na América Latina, a partir do primeiro congresso Indígena Interamericano em Pátzcuaro, que criou o instituto indigenista interamericano, patrocinado por OEA (SÁMANO, 2004). Porém, os povos indígenas não aceitaram bem o projeto por se sentirem excluídos do instituto.

Em 1977 é criada a *Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües*, AC (ANPIBAC), e a educação escolar indígena passa por uma transformação na sua concepção. A cultura, os mitos e os conhecimentos tradicionais foram incluídos no ambiente escolar como uma maneira de promover e ressaltar a cultura de cada comunidade indígena. Em 1978, é criada a *Dirección General de Educación Indígena* (DGEI), órgão encarregado de regular, supervisionar, capacitar e avaliar o sistema educacional bilíngue e intercultural indígena. Na análise de Zolla e Zolla Márquez (2004, p. 245), “no fundo do que estava tentando definir um modelo de incorporação dos indígenas à nação”.

Somente em 1993, é que o governo, na Lei geral de educação, reconheceu a importância da educação escolar indígena e na manutenção da cultura e da propagação dos conhecimentos tradicionais. O Programa de Desenvolvimento Educacional, de 1995, foi o primeiro documento que na educação básica que destinou uma seção destinada às populações indígenas. Em 2000, o plano de desenvolvimento institui a Educação Bilíngue Intercultural (IBE) e, posteriormente, a Coordenação da Educação Intercultural Bilíngue. Em 2003, foi publicada a Lei Geral dos Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas que, no Artigo 1, indica que os

povos indígenas têm o direito de ser educados em seu próprio idioma ao longo da educação básica.

Atualmente, a educação escolar indígena no México apresenta-se intercultural, comunitária, respeitadora da diversidade e inclusiva; todavia, na prática, é cheia de contrastes, defasagens, tensões, obstáculos e limites (MENDOZA ZUANY, 2017). A autora ainda afirma que, por muito tempo, o sistema educacional buscou a assimilação e a integração dos povos indígenas à cultura nacional, um projeto "etnocida", que buscava, antes de tudo, que eles aprendessem o castelhano para torná-los parte da cultura nacional. E, somente com o protagonismo dos povos originários na tomada da educação escolar indígena é que se poderá realizar uma educação escolar mais inclusiva e diversa.

### **Breve história da Educação Escolar Indígena Argentina**

Argentina vem do latim *argentum* (prata), metal precioso encontrado nas mãos de alguns indígenas, que havia sido extraído dos marinheiros da expedição dirigida por Aleixo Garcia, navegador que participou na exploração do Rio da Prata, em 1516, a serviço da Coroa de Castela e sob o comando de Juan Díaz de Solís.

A história da Argentina é marcada por invasões e pela miscigenação cultural, antes mesmo da chegada do navegante espanhol Juan Díaz de Solís pelo Rio da Prata, em fevereiro de 1516. Duas décadas antes, os *Diaguita (de Catamarca)* e os *Yacampis (Vale Calchaquí)*, foram subjugados por ameríndios nômades provindos em partes do Paraguai e Bolívia. Com a chegada dos Incas, os povos nativos foram submetidos aos colonizadores e sofreram uma mudança radical na sua cultura, nos regimes de trabalho para os produtores de cerâmicas e agricultura. Houve, assim, uma troca de conhecimentos tradicionais e uma reestruturação nas redes de comando dos indígenas locais que, posteriormente, sofre mais uma intervenção com a chegada dos espanhóis.

A educação, antes da chegada dos espanhóis, não era institucionalizada como os Astecas no *calmécac* e no *tel-pocbcalli* (templos-escola) ou nos *ayllus* dos Incas, mas seguiam com as transmissões orais de um grupo para outro. Com a chegada dos missionários jesuítas, a educação escolar indígena se restringia a ler e escrever em castelhano e na cristianização dos povos indígenas. A descoberta

da América não produziu um “encontro entre duas culturas”, mas o maior genocídio da história (PUIGGROS, 2003).

Sobre a educação escolar indígena após a chegada dos espanhóis, nada pode ser escrito, pois tudo se resumia à degradação cultural, imposição linguística e conversão obrigatória. Todas as leis e atos eram para usurpação da terra ou a submissão dos indígenas aos mandamentos da Coroa Real ou da Igreja; com a Lei dos Burgos (1512), em que a ideia era a concentração dos indígenas para facilitar a assimilação, as casas de estudo, que se resumiam à doutrinação a partir dos missionários, ou mesmo a Lei Nova de 1542, que se destinava a proteger a vida dos indígenas, pois os massacres estavam fora do controle.

Em 1565, foi fundada a primeira escola em Tucumán; em 1573, a escola de Santa Fé, e os Jesuítas fundaram, em 1586, em Santiago del Estero, uma escola de formação primária. Após a expulsão dos Jesuítas, em 1767, produziu um esvaziamento dos educadores e as escolas passaram para administração dos dominicanos e franciscanos, mas sempre com o enfoque na cristianização e na educação básica. O governador de Tucumán, Gerónimo Matorras, em seu segundo mandato (1772-1775), toma medidas para erradicar as línguas indígenas: criando escolas para ensinar a ler em espanhol; doutrinário em espanhol; uso obrigatório do espanhol em todas as casas; obrigação de saber espanhol para ser nomeado chefe; prefeito; promotor, ou qualquer cargo público e na vida diária (NARDI, 1979).

A independência da Argentina ocorreu em 1816, após a Revolução de Maio e, em 1869, no primeiro censo realizado na Argentina, os indígenas entravam na estatística, como inimigos; “chefes de fronteira fizeram uma estimativa dos indígenas com um critério militar: contar os inimigos” (GABRIEL, 2006). Somente em 1884, com a Lei 1420, que a educação escolar passou a ser um “problema” do estado, que determinava uma educação gratuita, obrigatória e laica. Em 1908, o Inspetor Geral de Escolas discutia o conceito de igualdade, “ao propor a incorporação do indígena para a categoria de sujeito educável, categoria no qual o presidente Domingo Sarmiento e outros funcionários educacionais haviam excluído” (ROSSO, 2006, p.01).

Sarmiento entendia a escola como essencial para a construção do espírito público, atributo inerente ao sistema republicano. Esse esforço que obteve razoável

sucesso nos níveis de escolarização primária: em 1895, 31% das crianças argentinas frequentavam a escola primária, índice que atingiu 48%, em 1914, (FILMUS, 1996, p.22). Pode-se dizer que as primeiras escolas indígenas foram criadas em 1905, com a Lei 4874, Art 1º, também conhecida como Lei Laínez, a partir da qual foi autorizada a instalação de escolas primárias nacionais, de acordo com as demandas das províncias, sobretudo em áreas de baixa escolarização e com altos índices de analfabetismo.

Em 1985, foi sancionada a Lei 23.302, chamada de "*política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes*", que cria o INAI (Instituto Nacional de Assuntos Indígenas) com participação efetiva dos indígenas na sua formação. Contudo, somente em 1994, com a incorporação dos direitos indígenas à Carta Magna, no Artigo 75, a educação escolar indígena começa a ser realizada em todo o território nacional (ARGENTINA, 1994). Lembrando-se que, até 1994, regia o Artigo 67, inciso 15 da Constituição Nacional de 1853, que dizia que "providenciar a segurança nas fronteiras; preservar o tratamento pacífico com os indígenas e promover sua conversão ao catolicismo" (ARGENTINA, 1953).

Nos anos seguintes, a educação escolar indígena passou a ser não somente uma preocupação dos chefes indígenas, mas também um ato de estado. As leis começaram a ser pensadas na educação das populações indígenas e para as populações indígenas. As principais mudanças ocorreram na construção de uma escola inclusiva e bilíngue com a promoção de professores, e um currículo intercultural e bilíngue, nas Resoluções 63/97 e 107/99, melhorando, assim, a qualidade da educação escolar para as populações indígenas.

Em 2004, foi lançado o Programa Nacional de Educação Intercultural Bilíngue (PNEIB), na resolução 549/04 e, em 2006, na Lei 26.206, a diversidade é reconhecida cultural e linguisticamente na "Educação Intercultural Bilíngue" como uma das oito modalidades do sistema educacional nacional, um marco legal para "desenvolver políticas que, ao mesmo tempo, defenda a igualdade não pare de ceder à diversidade" (BORDEGARAY; NOVARO, 2004, p. 116). Em 2010, o Ministério da Educação reconhece o *Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas* (CEAPI) como a entidade representante dos povos indígenas na Resolução 1119/10. Sobre a educação escolar indígena e a democracia, Cabrera (1995) fala que



[...] é necessário realizar um esforço para superar a inércia acumulada em anos de preconceito, seus problemas e modernidade etnocêntrica e racista a partir de um aparato escolar rígido e inepto, enfrentando os desafios impostos pelos povos indígenas e suas culturas [...] a verdadeira democracia será aquela que consolide nos homens a certeza de que os valores coletivos também fazem parte do patrimônio humano (CABRERA, 1995, p.95,97).

Atualmente, o analfabetismo da população indígena é 3,7%, e a taxa nacional é de 1,9%, segundo o Censo 2010 (ARGENTINA, 2013). Há um racismo estrutural com as populações indígenas e a educação escolar não chega a todos da mesma forma. As populações indígenas, em suas aldeias, têm escolas precárias e muito do esforço para educar suas crianças, já que falta capacitação dos professores e estruturas melhores (LÓPEZ; KÜPER, 1999). Na maioria dos países, as populações indígenas sofrem com o descaso do Estado e têm escolas com infraestrutura precária, algumas em situação deplorável.

### **Breve história da Educação Escolar Indígena na Bolívia**

A Bolívia foi habitada entre os séculos II a.C. até 1200 d.C. por civilizações que se desenvolveram e tinham uma rica agricultura. Os mais numerosos eram chamados de Tiwanaku que viviam ao redor do lago Titicaca; outros povos habitaram também a região, entre eles os Mollo (leste) e Troxo (norte). Após o desmembramento desses povos, provavelmente, em função das secas, surgiram outros sete povos. E todos dominavam muito bem a agricultura, a arquitetura e a metalurgia. Os Aymara, por exemplo, que viviam em vilas fortificadas no alto das colinas, eram hábeis nas técnicas de irrigação, congelamento e desidratação de alimentos.

Quase toda a região da Bolívia foi invadida pela civilização Quéchua (império Inca) que, através de um oficial superior, respondia ao Imperador dos Quéchuas, supervisionava os governadores locais e impunha os nativos no trabalho nas lavouras e minas. A região era muito rica em minerais, em especial a prata. Mas os Quéchuas não alteraram inicialmente os esquemas das culturas, costumes e língua. Os filhos dos nobres eram enviados para estudar em Cuzco e suas famílias mantiveram suas propriedades sob a supervisão dos Quéchuas.

A educação antes dos Quéchuas era de responsabilidade das famílias, por tradição oral e não sistematizada. Após a ascensão dos novos governantes, a educação passou a ser obrigatória e coube aos sábios do império (Amautas) a

transmissão dos conhecimentos. Adotou-se como língua oficial o Quíchua e a educação tinham como base a instrução e a formação de mão de obra.

Com a chegada dos espanhóis, em 1532, na região e o estabelecimento do primeiro assentamento em Cuzco, no ano de 1534, a educação indígena foi desmantelada e passou a ser ministrada pelos frades com autorização papal: educação escolar indígena que seguia a cartilha de castelhanização através da leitura, escrita e evangelização.

Em 1571, a primeira escola foi fundada em La Paz pelo padre Alonso Bágano e, em 1599, foi fundado o primeiro colégio Seminário de Chuquisaca pelo o Bispo Alonso Ramírez; mais tarde, em 1621, foi fundada o colégio Santiago que, em 1624, foi transformado em Universidade Real e Pontifícia de San Francisco Javier de Chuquisaca (VASQUEZ, 1991).

Em 1825, é proclamada a Nova República e, em 9 de janeiro de 1827, a educação escolar passou a ser um dos focos principais do governo, que começou a implementar escolas em todo o país sob o auspício de que "a saúde da República depende da moral que os cidadãos adquirem por meio da educação na infância" (OIE, 1997, p.04). Em 1851, a educação escolar passa a ser obrigatória e gratuita e de responsabilidade do estado.

A educação escolar indígena começa como "escolas clandestinas" ou "escolas *ayllu*", operando clandestinamente à noite na morada de alguns indígenas, que viam a educação como uma maneira de libertação e de luta contra um sistema que os impingia ao ostracismo social e à ignorância. Roberto Shock (1992) esclarece que "[A]s origens históricas das escolas indígenas não começaram precisamente em 1900 [...] já no final dos séc. XIX e sem qualquer apoio das autoridades, as primeiras tentativas de educação entre indígena camponeses".

Da experiência das "escolas *ayllu*", posteriormente chamada de escola indígena *Warisata*, em que a ideia era o indígena educar o indígena, surge a fundação de um centro educacional que foi denominado "Centro Educacional *Kollasuyo*", em 8 de agosto de 1930. Neste centro, havia atividades importantes como alfabetização, expansão cultural e publicação de documentos sobre educação e acesso à terra. Este projeto inovador foi amplamente perseguido

amplamente replicado por sua eficiência na transmissão de conhecimento tradicional e consciência política e social.

Apesar da dissolução das escolas indígenas *Warisata*, em 1940, houve um marco na reforma agrária e na educação escolar indígena, não somente para a Bolívia, mas para toda América Latina. Em 1955, o governo a partir da Lei 10.704 cria o Código Boliviano de Educação (CEB), que estava muito longe do que propunha a escola indígena *Warisata*, pois, em sua estrutura, tentava espanholizar os indígenas e os educar para serem serviçais e trabalhadores. E, segundo o CEB, o foco era educar e dignificar o camponês, pois 83% da população não tinha acesso à educação (CEB, 1955) e, segundo a constituição do CEB (1995, cap. X), a alfabetização seria uma prioridade na instrução em espanhol:

A ação de alfabetização será realizada em áreas onde predominam línguas vernáculas, usando a língua nativa, como veículo para a aprendizagem imediata do espanhol como fator necessário de integração linguística nacional. Para este propósito, alfabetos fonéticos que têm a maior semelhança possível como alfabeto da língua espanhola (CEB, 1955) (tradução própria).

Novamente, a educação escolar indígena passa por um retrocesso com o CEB e a tentativa de assimilação dos indígenas, a destruição da sua cultura e língua. Nas décadas seguintes, houve algumas reformas no CEB; porém, nenhuma para promoção da cultura indígena ou a autonomia educacional que propunha as escolas indígenas *Warisata* (ALBÓ, 2002, p. 29). Somente no final da década de 80, as organizações indígenas campesistas bolivianas promovem uma retomada da cultura e dos costumes indígenas na educação dos indígenas. Assim, surgem várias organizações como, por exemplo: *Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia* (CSUTCB), *Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano* (CIDOB); Assembleia do Povo Guarani (APG); *Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia* (CONMERB), e Central Operária Boliviana (COB). Muitos desses, referenciando suas propostas educacionais no modelo das escolas indígenas *Warisata*.

Numa dessas propostas para estruturação de uma educação escolar indígena, o COB propôs:

Frente à educação, da negação colonizadora, para valorização da identidade das nossas grandes nacionalidades e etnias, o Projeto de Educação Popular propõe a Educação Intercultural Bilingue destinada a resgatar, reavaliar e desenvolver línguas e culturas nativas, fortalecer a

identidade étnica e desenvolver a consciência da identidade nacional do nosso país (COB 1988) (tradução própria).

Na sequência, em 1989, foi criado o Projeto de Educação Intercultural Bilíngue (PEIB) nas áreas Quechua, Aymara e Guarani em 118 escolas. Indígenas das Terras baixas promoveram uma marcha em 1990, "Pelo Território e Dignidade", em que um dos principais pilares seria a educação escolar indígena que, por muito era ignorada. Com os apelos e a pressão das organizações, em 1994, é implementada a Lei da Reforma Educacional (LRE, art. 1 (5) e DS 23950, art. 9 e 11), que declara a educação nacional como intercultural e bilíngue (IBE).

Com o Decreto Supremo 28.725, de maio de 2006, a educação escolar indígena tem se mostrado promissora, faltando abrangência e capacitação. Somente em 2010, foi aprovada a Assembleia Plurinacional, que captou muitas das ideias das comunidades indígenas e das organizações indígenas na sua constituição e formação. Cabe aqui uma reflexão sobre a escola indígena *Warisata*, que, se tivessem sido dados os encaminhamentos e deixado que evoluíssem e propagassem, desde a sua origem, a educação escolar indígena na Bolívia, seria um modelo a ser seguido em todo o mundo. Felizmente, os conhecimentos tradicionais estão sendo transmitidos nas escolas indígenas e suas culturas e tradições poderão perpetuar-se nas gerações seguintes, apesar de séculos de descaso e negligência.

### **Breve história da Educação Escolar Indígena do Paraguai**

A colonização do Paraguai começa em 1524, pelo o navegador português Aleixo García da expedição do espanhol Juan Díaz de Solís, que navegava pelo o Rio Paraná (Río de la Plata). Após massacres e tomada de território, os espanhóis se fixaram e aí começa o processo de catequização dos indígenas, seguindo a cartilha de assimilação dos nativos através das ordens missionárias. Os primeiros foram os da ordem de São Francisco de Assis e depois os Jesuítas, na concretização de uma educação de assimilação e imposição da fé cristã através da educação escolar básica de ler, escrever e da aritmética para condução dos trabalhadores do campo e doméstico. A primeira escola jesuíta é fundada em Asunción, no século XVII.

Um primeiro passo dado para uma educação escolar indígena foi realizado pelo o governador Lázaro de Ribeira (1796 a 1806), que tentou uma melhoria da educação escolar como uma maneira de obter sucesso das empresas e, segundo suas próprias palavras:

Uma boa educação é absolutamente necessária. Todos os indivíduos que compõem uma sociedade devem saber ler, escrever e contar, para que esse conhecimento possa influenciar o sucesso de empresas públicas e privadas. Tudo isso é alcançado por meio de boas escolas de primeiras letras, mas infelizmente os índios não sabem da ignorância deles, não têm conhecimento nem mesmo remoto do nosso trabalho (apud ALMADA, 2012) (tradução própria).

O governador Lázaro de Rivera afirmava ainda que com a expulsão dos jesuítas, que tinham a única função de evangelização e

[...] os indígenas são mantidos na ignorância absoluta da nossa língua e como na deles conhecida pelo nome de Guarani, é impossível explicar bem as verdades eternas da nossa religião, verifica-se que o bom a espiritualidade desses infelizes é marcada e envolta na escuridão, da ignorância e às vezes do erro (MASSARE, 1975 apud MELIÀ, 1999).

Nada obstante, não houve grande avanço na educação escolar indígena neste período, pois as elites não queriam uma educação escolar adequada aos “selvagens”, sendo cômodo ter uma população ignorante para submetê-los a suas vontades. O País tornou-se independente com a revolução de 14 e 15 de maio de 1811, em que uma das medidas tomadas por José Gaspar Rodríguez Francia (Dr. Francia) foi a instalação de escolas públicas obrigatórias em todo o país. Em 1849, são fundadas escolas primárias no interior e, em 1870, foi fundado o Colégio Nacional de Assunção, mas a educação concentrava-se exclusivamente no ensino fundamental. Somente após 1878, iniciaram-se as escolas de ensino médio, e a Universidade Nacional de Assunção é fundada em 1889.

Em 1942, foi criada a *Asociación Indigenista del Paraguay* (AIP) e, em 1949, no evento *Curaduría de Indios Mbyá-Guaraníes del Guairá*, foi criada uma comissão para o desenvolvimento das populações indígenas. Em 1958, no Decreto 1.341/58, foi criado o DAI (Departamento de Assuntos Indígenas), um dos primeiros atos foi a organização do I Congresso Nacional Indígena (agosto de 1959), em que foi discutida a situação social do indígena no país, em especial, a educação escolar. A Constituição, promulgada no ano de 1967, não mencionou a palavra indígena nenhuma vez na sua estrutura.

No Decreto 18.365 de 1975, foi criado, no governo ditatorial do presidente Alfredo Stroessner, o INDI (*Instituto Paraguayo del Indígena*) para “[P] promover o desenvolvimento integral das diferentes comunidades indígenas do país, bem como a integração efetiva na sociedade nacional, respeitando as suas respectivas culturas” (Art. 1). Nos anos seguintes, foi introduzido o Guaraní como disciplina em todas as instituições do país na Reforma da Educação de 1973 e, em 1978, foi introduzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) um programa bilíngue que foi implementado em grande escala em 1994. O conceito de Educação Intercultural Bilíngue (IBE), que vai além à dimensão do bilinguismo na educação indígena, que buscou incorporar uma abordagem cultural indígena aos programas educacionais para promover o diálogo intercultural (LÓPEZ; KÜPER, 1999).

Somente na Constituição de 1992 foram citados, nos Artigos 62 a 67, o reconhecimento dos povos indígenas; a preocupação com a educação escolar indígena, e o mantimento da cultura e identidade étnica. A Comissão Internacional American Human Rights (CIDH) indicou, em 1999, que o sistema educacional nacional não leva em consideração as especificidades culturais dos povos indígenas no país e que a estrutura era inadequada para a educação escolar indígena. Em 2007 (Lei 3.231/07), foi criada a direção geral das escolas indígenas com o “[P] projeto para a melhoria da educação indígena” que busca valorizar a diversidade e a riqueza cultural dos povos indígenas do país.

Segundo Environmental Performance Index (EPI, 2008), a estrutura da população indígena é eminentemente jovem, já que 46% têm entre 0 e 14 anos, e 26%, entre 15 e 29 anos. O grupo acima dos 30 anos, apenas 27%, e a população indígena é estimada em 108.308 pessoas, ou seja, 1,7% da população total do Paraguai. E, neste cálculo, o MEC paraguaio (2009), define que a população indígena é constituída por pessoas que se declaram pertencentes a um grupo étnico ou pessoas originais e membros de uma comunidade se manifestam como núcleo de famílias ou bairro indígena, independente de falar ou não a língua de origem. A taxa de analfabetismo das populações indígenas ultrapassa 40%, enquanto que a média nacional é de, aproximadamente, 5% (UNICEF, 2013), sendo essa uma realidade mundial.

## Considerações finais

Entre a chegada dos espanhóis nos países de estudo até a criação da primeira escola para educação escolar indígena não doutrinária, levaram-se séculos para surgir em alguns países. O *modus operandi* que os espanhóis seguiram para impor sua cultura e criar um processo de assimilação ocorreu através da educação e dos religiosos. O que se observa é que o embrião das primeiras e poucas escolas administradas pelos indígenas iniciaram-se de forma clandestina e marginal.

Dos países em que já havia escolas, ou podemos dizer uma educação sistematizada, como, por exemplo, dos Astecas e Incas, foram ignoradas e desprezadas. Educação indígena sempre existiu em todos os países pesquisados; na sua maioria, era uma educação oral e muito eficiente, que seguia uma hierarquia e sempre voltada para a comunidade. A grande ignorância dos colonizadores estava em acreditar que sua língua era a melhor; sua cultura a mais importante, e seus costumes os mais corretos. Contudo, é importante lembrar que invasões tinham como finalidade expandir os territórios e exploração dos recursos naturais e escravização.

A cor da pele foi crucial na história da exploração: quanto mais escura, mais discriminatória foi a exploração e, mais distante, foi a política educacional que, como o próprio nome induz, é um ato político e necessita que seja realizado por quem governa. Outros fatores foram importantes no estudo da educação escolar indígena nos países pesquisados, como por exemplo: ditaduras, mudanças constantes de políticas públicas, inúmeras invasões e interesses internacionais.

Neste contexto, é importante ressaltar que uma atitude dos próprios indígenas na tomada da sua educação escolar é imprescindível na construção de uma comunidade mais atuante e forte. Como diz Linda Smith (2012, p. 293), “[O] o conhecimento tradicional indígena está sendo revitalizado em espaços criados pelo ativismo”.

Os Mouros deixaram palavras que persistem na arquitetura e no vocabulário dos dois países até hoje, como por exemplo: blusa (espanhol e português) e bloosa (árabe); camisa (espanhol e português) e Kamis (árabe); guitarra (espanhol e português) e qithara (árabe); aceite (espanhol) e azeite (português), e zayt (árabe), música (espanhol e português) e moseka (árabe). Contudo, quando se

trata da chegada dos mesmos, a palavra troca de sentido, passa a ser atenuada como algo suave e que, aparentemente, conota a exploração de terra vazia ou marginalizada, e “colonizar”, nos livros escolares, sempre representa a figura do “herói”, dos “descobridores” e “aventureiros”, os “países do colonialismo”. Como se, nos países colonizados, houvesse apenas “selvagens” em busca de salvação, como imaginavam muitos dos governantes da época.

Em contrapartida, observa-se que o nativo, dono original da terra, passa a ser coadjuvante da sua própria história e a história passa a ser divulgada apenas pelo olhar do “herói” e “aventureiro”. Da chegada à terra estrangeira, o invasor dizimou populações inteiras; muitas culturas foram extintas, e a imposição de um idioma estrangeiro matou muito das línguas nativas. Hoje, quando morre um ancião numa aldeia, diz-se que se morre um “dicionário”; uma “biblioteca viva”. Quantas “bibliotecas vivas” não foram extintas nas invasões?

Pretendeu-se, neste trabalho, não invadir o espaço de direito dos que, por direito, têm a voz final na sua própria história, e sim abrir a possibilidade de uma discussão, ao ampliar o diálogo entre todos, e jogar luz sobre a história da educação escolar indígena na América Latina.

## Referências

ALBO, X. **Iguales aunque diferentes:** Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia. 4a edición actualizada, CIPCA dernos de Investigación 52. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF e CIPCA, 2002.

ALMADA, M. **Paraguai:** Educação e dependência [online]. Assunção: M. Almada. In Academic Memory. 2012. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.355/pm.355.pdf>

ARGENTINA, Constitución de la Nación Argentina: publicación del bicentenario, 1853. 1ª ed. Buenos Aires: Corte Suprema de Justicia de la Nación. Biblioteca del Congreso de la Nación. Biblioteca Nacional, 2010. disponível em: <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ar/ar147es.pdf>

ARGENTINA, Constitución de la Nación Argentina, 1994., disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0039.pdf?view=1>

ARGENTINA, Secretaría de derechos humanos de la nación, “un enfoque de inclusión desde la perspectiva de la interculturalidad” (MIMEO), BUENOS AIRES. 2013

ARGUEDAS, J. **Nosotros los maestros.** Edit. Horizonte. Lima, 1. Perú. 1986.

ARTUNDUAGA, A. **La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia.** En: Revista Iberoamericana de



Educación N° 13. Educación Bilingüe Intercultural. 1996. Biblioteca virtual. <http://www.campus-oei.org/revista/>, acceso em 21/04/2021

BORDEGARAY, D.; NOVARO, G. **Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de educación intercultural bilingüe en el Ministerio de Educación.** Cuadernos de Antropología Social., Buenos Aires, n. 19, p. 101-119, 2004.

BOUYER, M. A. **La educación de las elites indígenas en el Perú colonial Lima: IFEA-Instituto Riva Agüero**, 2007.

CABRERA, O. **Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina**, Revista Interamericana de Educação de Adultos, V 3. P. 67-99. 1995.

CARRASCO, R. C. **Educación para indígenas en los Andes peruanos: una mirada intercultural (1941-1989)**, 2008.

CASTILLO CARDENAS, G. **Liberation theology from below: The life and thought of Manuel Quintín Lame.** New York: Orbits Books, Maryknoll. 200 p.p. 1987.

CASTILLO ROSAS, A. **Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo.** Revista Mexicana de Investigación Educativa. 21(70), 691-717. 2016.

CAVERO, R. **Retábulo de Memórias (Indígenas e Indígena sem Ayacucho).** Lima: Universidade Nacional de San Cristóbal de Huamanga, 2007.

CEB - **Código de Educação da Bolívia.** Decreto Lei n° 10.704 de 20 de janeiro de 1955.

COB - **Central Oobrero Boliana.**, Proyecto educativo popular. La Paz. 1989.

COLOMBIA - **Constituição da Colômbia de 1991**, acesso em 04/03/2021 em <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

CRIC - **Consejo Regional Indígena del Cauca.** Recopilación de la Legislación Indígena. Popayán. 1999.

FILMUS, D. **Estado, sociedad y educación en la Argentina del fin de siglo.** Proceso y desafíos. Buenos Aires: Troquel, 1996.

GABRIEL, G. **Primer relevamiento que realiza el Estado sobre esos Pueblos**, 2006. disponible em <http://www.clarin.com/diario/2006/08/20/sociedad/s-04801.htm> acceso em 11/02/21.

GALDO, V.; GONZÁLEZ; E. **Historia de la Educación en el Perú.** En: Historia del Perú, Tomo X. Lima: Editorial Juan Mejía Baca. 1980

GARCILASO de la VEGA, I. **Comentarios Reales de los Incas.** Lima: Librería Internacional del Perú, 1960

INEI - **Instituto Nacional de Estadística e Informática.** Informe Técnico: Evolución de la pobreza monetaria 2009-2014. Lima, 2015.

KAUFFMANN, F. **Los Incas y el Tahuantisuyo.** Peruanistia, 1963.

LARROYO, F. *Historia comparada de la educación en México*, México. Porrúa, 1947.

LARSON, B. **Trials of nation making: Liberalism, Race and Ethnicity in the Andes, 1810-1910.** Reino Unido: Cambridge University Press, 2004.

- LOAIZA, F. R., **La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y sociohistóricos**. 2002. Disponível em: [http://www.equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/fernando\\_romero\\_loaiza.htm](http://www.equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.htm) acesso em 11/02/2021
- LÓPEZ, L.E.; KÜPER, W. **Educação intercultural bilingüe na América Latina: equilíbrio e perspectivas**. Ibero-American Journal of Education, 20, 17-85. 1999. <https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- LOYO BRAVO, E., **Educación indígena: Controversia por la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria (1911-1917), en La génesis de los derechos humanos en México**, Ciudad de México: Instituto de Pesquisa Legal-unam., 2006.
- MELIÀ, B., **Educação indígena na escola**. Caderno CEDES, Campinas, v. 19, n. 49, p. 11-17, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-32621999000200002>
- MILLONES, L. **La nostalgia del pasado glorioso: Ayacucho 1919-1959**. En: Hiroyasu Tomoeda y Luis Millones, Pasiones y Desencuentros en la Cultura Andina. Lima: Fondo Editorial del Congreso de la República. 2005.
- MOLINA-BETANCUR, C. M. **La autonomía educativa indígena en Colombia**, 124 Universitas, 261-292, 2012.
- MONTOYA, R., **Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo**. Lima: Editores CEPRES y Mosca Azul. 1990.
- MENDOZA ZUANY, R. G., **Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena**. Perfiles educativos, 39(158), 52-69. 2017.
- NARDI, R., L., J., El Kakán, **Lengua de los Diaguitas** SAPIENS N°3 - Museu Arqueológico "Dr. Osvaldo Famenghin", Buenos Aires. 1979.
- OEI. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura de España, 1997.
- ONIC - **Organización Nacional Indígena de Colombia**. 2002. Página Web. <http://www.onic.org.co/> acesso 15/02/2021
- OSORIO ROMERO, I., **La Enseñanza del Latín a los Indios**; México: Universidad Nacional Autónoma de México. 1990.
- PASTORE, F., **Tiahuanaco: Pacarina dos povos andinos**. As visões dos cronistas coloniais. I Congresso de América Colonial – Historiografia, Acervos e Documentos Laboratório de Estudos Americanos – LEA. Campinas, agosto de 2017.
- PANI, A. J., **la instrucción rudimentaria en la República** 1912, 14, 17-18.
- POZZI-ESCOT, I. **El multilingüismo en el Perú**. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas y Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos. 1998.
- PUIGGROS, A., **Qué pasó en la educación : breve historia desde la conquista hasta el presente** .- 1s. ed.- Buenos Aires :Galerna. 2003.
- RIVERA, A. C.; LEYVA, M. Z. **Educación indígena en el Perú**, Asamblea Nacional de Rectores, Lima, 2004
- ROSSO, L. L., **Educação para indígenas nas fronteiras da Nação. (1891 - 1930)**, 2006.
- SÁMANO R., M. A., **Indigenismo institucionalizado no México (1936-2000): uma análise**, in Ordoñez, JE (coord.) A construção do Estado nacional:democracia,

justiça, paz e estado de direito (pp. 141-158), Cidade do México: unam -Instituto de Pesquisa Legal. 2004. Disponível em: <http://biblio.juridicas.unam.mx/Libros / 3/1333 / 10.pdf>

SMITH, L. T. **Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples**. London & New York: Zed Books. 2012.

SHOCK C. R., **La escuela indigenal: La Paz (1905 1938)**. in Shock Canqui, Roberto et al. : Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización? La Paz: Ediciones Aruwiwiri, pp. 19 40. 1992.

UNICEF., **Escuelas de comunidades indígenas en Paraguay** - Análisis de datos 2006-2011, Asunción-Paraguay, 2013.

VÁSQUEZ, V. H., **Historia de la educación boliviana de la Educación Boliviana Franz Tamayo**. La Paz: Teddy. 1991.

VASCONCELOS, J. **El Movimiento Educativo en México**. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1922.

ZOLLA, C.; ZOLLA MÁRQUEZ, E., **Los pueblos indígenas de México**. 100 Preguntas, UNAM, México. 2004. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv1xxvwr>