

## AUSÊNCIA: UM BREVE PANORAMA HISTORIOGRÁFICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

### ABSENCE: A BRIEF HISTORIOGRAPHIC OVERVIEW OF INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN BRAZIL

Ranna Iara de Pinho Chaves Almeida  
Universidade Federal de Uberlândia  
rannaiara@gmail.com

**Resumo:** *O artigo busca investigar como o indígena é retratado ao longo do tempo na historiografia da educação brasileira. Para tanto, valeu-se da análise de cinco obras que buscam abranger grandes períodos da história da educação nacional e por isso são consideradas se não fundantes, de referência para professores e alunos que se interessam por este campo. O foco da apreciação foi responder a seguinte pergunta: em quais períodos históricos o indígena surge na historiografia da educação? Para tanto não foi possível ignorar a necessidade de delimitar e conceituar o que historiografia e historiografia da educação, além de se apoiar no conceito de Bourdieu de campo, demonstrado que há uma disputa pela dominação epistemológica da área. Tendo levado todas estas variáveis em conta o trabalho é concluído demonstrado que apesar de toda a viragem trazida pelo não-paradigma pós-moderno a historiografia da educação escolar indígena é ainda é uma história da ausência.*

**Palavras-chave:** *historiografia, história da educação, escolarização indígena.*

**Abstract:** *The article seeks to investigate how the indigenous is portrayed over time in the historiography of Brazilian education. In order to do so, it was worth analyzing five books that seek to cover large periods of the history of national education and therefore are considered if not foundational, reference for teachers and students who are interested in this field. The focus of the assessment was to answer the following question: in what historical periods does the indigenous appear in the historiography of education? It was not possible to ignore the need to delimit and conceptualize what historiography and historiography of education, in addition to relying on the concept of field Bourdieu, demonstrated that there is a dispute for the epistemological domination of the area. Having taken all these variables into account the work is concluded demonstrated that despite all the turning brought by the postmodern non-paradigm the historiography of indigenous school education is still a history of absence.*

**Keywords:** *historiography, history of education, indigenous school education*

### Introdução

A palavra ausência é definida pelo dicionário Aurélio como: “Estado ou circunstância de não estar presente”, o substantivo fala então daquele que está desaparecido, que não está ocupando seu lugar. Quando pensamos nas populações denominadas em nosso país como indígenas, termo tão abrangente que tenta abarcar identidades extremamente diversas, notamos uma ausência de relatos, ou quando eles existem são narrativas permeadas pelo distanciamento, tanto histórico quanto geográfico.

Esse padrão é reproduzido na história da educação, é possível identificar em poucos lugares na história a participação efetiva de sujeitos que se denominam indígenas na historiografia da educação do Brasil. O questionamento que fica é se estes indivíduos realmente não participaram dessa história ou há algo a mais por trás desse processo. Acredita-se aqui que houve sim participação dos indígenas na construção da educação nacional, então nos surge outra questão: quais são os períodos históricos em que estes sujeitos aparecem e porque apenas nestes períodos e não em outros?

Para tentar responder essa pergunta aqui propõe-se uma análise de cinco obras que se não são fundantes, são utilizadas e identificadas como trabalhos exemplares da historiografia da educação nacional. São elas: *História das ideias pedagógicas no Brasil*, de Dermeval Saviani (2008); a coletânea *500 anos de educação no Brasil*, que possui como organizadores Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho e Cynthia Greive Veiga (2003); *Educação, poder e sociedade no império brasileiro* de José Gonçalves Gondra e Alessandra Schueler (2008); e *História social da*

*educação no Brasil* (1926-1996) de Marcos Cezar de Freitas e Maurilane de Souza Biccas (2009) e *História da Instrução Pública em Goiás*, de Genesco Bretas (1991).

A escolha não foi aleatória e baseou-se no programa da disciplina - O Sistema Escolar Brasileiro: reformas e currículo, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional de Catalão. Foram disponibilizados pela secretaria do curso dois programas (2015 e 2016) de docentes diferentes, o que permitiu levar em conta escolhas diversas sobre como lecionar a disciplina.

Como não poderia deixar de ser a pesquisa foi bibliográfica, porém exploratória. Não houve pretensão de esgotar o tema, pois sabe-se que seria necessário além de mais tempo, mais recursos para que a apreciação fosse mais completa. Porém, não é devido a isso que o trabalho perde valor, pois pode ser observado como entrada para esta nova possibilidade de pesquisa.

O texto foi subdividido em três partes incluindo sua conclusão. Na primeira parte busca-se conceituar e delimitar historiografia e historiografia da educação. Como são conceitos polissêmicos, foi necessário, tendo em vista o rigor teórico, escolher uma das definições apresentadas para nortear o exame. Pode-se perder nuances importantes nesse processo, todavia houve esta necessidade para evitar o mal maior de se deixar pelo “canto da sereia” da não circunscrição, que leva a discussão a ficar tão ampla chegando ao ponto de não haver conclusão.

A segunda parte do texto traz a análise em si das obras citadas. Duas das cinco obras foram lidas completamente e as outras três a análise partiu da observação do sumário, além de uso da ferramenta de busca dos softwares PDF que permitem que se insira uma palavra chave para cada texto. Neste caso os textos foram analisados através de duas palavras: índio e indígena, que foram recorrentemente encontradas, mas nos mais diversos contextos, como o artigo irá desvendar.

Não há a pretensão de tornar este trabalho definitivo, como já dito anteriormente, mas sim de que ele possa ser um estímulo para novas indagações sobre o tema, já que é impossível em tão poucas páginas abarcar toda a historiografia da educação brasileira e analisar com minúcia todas as obras que podem obter esta classificação. Solicita-se apenas que recorde que: “o gigantismo e a diversidade de nosso país nos obriga a reconhecer que toda abordagem que se refere ao Brasil sempre tem algo de incompleto, sempre carece de outras mãos e vozes [...]” (FREITAS; BICCAS, 2009, p.36).

## Historiografia: conceito e delimitações

O conceito mais conhecido do que é historiografia é o de “produto final do ofício do historiador, podendo ainda ser entendida como conjunto de obras históricas produzidas por historiadores ao longo do tempo” (CORDEIRO C., 2015, p.1). Apesar da simplicidade de compreensão que pode ser gerada com esta redução do conceito devemos sempre nos questionar sobre o campo de disputa de cada área do conhecimento.

Retomamos aqui as considerações de Bourdieu (1983) sobre o fato de que o campo científico é um campo de lutas e disputas entre os pares, onde o que se busca é o crédito científico – trocado em um mercado no qual as publicações científicas têm importância fundamental, pois é por meio delas que os resultados das pesquisas (artigos científicos) alcançam seu público e se transformam em créditos que são trocados por outros. (HAYASHI, 2008, p.195)

Para tanto deve-se levar em conta a infinidade de significados que são imputados a palavra história. A que mais chama a atenção é a contraposição entre *Geschichte* e *Historie*, a primeira sendo o acontecimento histórico em si e a segunda sendo o relato do acontecimento (KOSELLECK apud CORDEIRO C., 2016, p.1). Vemos então que é realizada distinção entre a vida corrente e o conhecimento que é gerado através do fato vivido, sendo que a historiografia se identifica fortemente com esta segunda nuance.

Mesmo assim ainda é necessário questionar-se sobre o significado desta delimitação e o que ela exclui.

Mas, eis as questões: como delimitar o que é e o que não é conhecimento histórico? Como definir o que são obras propriamente históricas? Trata-se de todo o conjunto de obras que relatem aspectos do passado, ou apenas daquelas que são fruto do trabalho de historiadores profissionais, conforme a tradição inaugurada no século XIX da história-disciplina? (CORDEIRO C., 2016, p.2).

Esta definição ainda não está fechada no campo historiográfico nacional e internacional, já que perguntas como as apresentadas acima ainda não geram consenso nas respostas, ou ainda não possuem nenhum retorno, já que se tratam de questões fundantes do campo. Aqui, será aceita a definição de historiografia como:

[...] a construção narrativa dos resultados da pesquisa histórica, realizada a partir do controle metódico de investigação empírica e de crítica documental. É ela que dá forma e feitura histórica aos elementos empíricos (objetivos) da pesquisa, inserindo-os na vida prática, atribuindo-lhes sentidos e significados. O importante é que, apesar das tentativas de dissociar objetividade e narratividade, chegando ao extremo de alegar a diametral oposição entre ambas, a narratividade histórica apresenta em si mesma “elementos de objetividade”, tornando possível caracterizá-la como um produto intelectual do historiador (CORDEIRO C., 2016, p.2).

Sabe-se que a definição apresentada é muito limitante, principalmente tendo em vista a questão da aceitação de novas fontes e a necessidade de delimitação entre fontes e historiografia apresentada como problema de pesquisa para o campo da História, porém na busca de circunscrever o problema de pesquisa aqui exposto leva-se em conta o conceito apresentado, já que apenas foi possível acessar conteúdos que condizem com a definição apresentada<sup>1</sup>. Apesar disso, não há pretensão de formalismo, já que as obras que serão aqui analisadas se valem fartamente das mais variadas fontes históricas.

Tendo delimitado o conceito de historiografia ainda nos resta o questionamento: o que seria então a historiografia da educação? Lombardi (2003) busca iluminar essa questão:

[...] gostaria de salientar que a historiografia da educação é um campo de estudo que tem por objeto de investigação as produções históricas e por objeto de estudo o educacional. Apesar de ser um campo recente, a historiografia da educação praticamente reproduziu as características da produção historiográfica, com trabalhos onde a produção no campo da história educacional é de caráter descritivo, com ênfase nos aspectos formais da produção (tema, período, fontes, etc.); mas também possuindo alguns trabalhos que fazem uma análise dessa mesma produção a partir de seus pressupostos metodológicos e teóricos. Certamente cabe e é necessária a pesquisa historiográfica que analise a produção sobre as instituições educacionais (LOMBARDI, 2003, p.9).

Aqui a historiografia da educação aparece como um conjunto de trabalhos (produção acadêmica) que tem como foco central o educacional, o que nos leva ao ponto de questionamento: Qual tipo de educação tem sido estudada/descrita pela historiografia da educação? Quem são os atores que fazem parte do processo educacional para esses estudos? Como estes atores são representados?

O primeiro questionamento nos mostra o predomínio da educação escolarizada como tema de pesquisa quando falamos sobre educação. Desde o primeiro livro voltado para a narrativa da

---

<sup>1</sup> Para saber mais sobre a discussão fontes *versus* historiografia e o que são obras históricas indica-se a leitura de RÜSEN, Jörn. “Narratividade e objetividade nas ciências históricas”. In: Revista Textos de História, Brasília, v. 4, nº 1, 1996, p. 75-102.

história da educação nacional - *L'Instruction publique au Brésil: histoire et législation* (1500-1889), de José Ricardo Pires de Almeida vemos que a concepção de educação é aquela que é fornecida por uma instituição pública que é gerenciada pelo Estado (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p.40). Assim, a historiografia da educação demonstra ser realmente um campo que presa pela objetividade científica em seu formato mais estreito e busca lidar com o registro oficializado em detrimento de fontes diversas.

Isso já delimita a resposta ao segundo questionamento, sendo a historiografia da educação focada no estudo da educação escolarizada os seus sujeitos serão aqueles que têm a possibilidade de serem incluídos na instituição escola. Na segunda parte de seu livro *A face oculta da escola*, ENGUITA (1989) faz uma breve retrospectiva histórica sobre o surgimento da escola. O autor nos mostra como a escola está intimamente ligada a necessidade de educar para o trabalho e como ela nasceu em um primeiro momento como local de ensino de um ofício, para depois tornar-se cada vez mais parecida com o que temos hoje, com seus ritmos e dinâmicas próprias. Nota-se então que a escola nasce como instituição urbana então seus atores serão eminentemente urbanos. Isso demonstra que há uma série de indivíduos que necessariamente estariam excluídos dela.

O terceiro questionamento é o mais complexo, a representação dos atores irá depender de diversos fatores: quem os descreve, em qual época, através de qual prisma teórico o pesquisador enxerga o mundo. Tudo isso e mais idiosincrasias podem afetar a visão/descrição do pesquisador, tornando o trabalho investigativo sobre esse tema infundo. Deve-se levar em consideração que existe ao menos uma linha de tensão principal quando falamos sobre o campo da história da educação brasileira:

Os mesmos autores [Vidal e Faria Filho] reconhecem a existência de pelo menos dois grupos bem definidos que ocupam importante espaço nas pesquisas em História da Educação no país, desde os anos 1980, que expressam com certa clareza tanto a ampliação da área de estudos nas últimas décadas no país, quanto o aumento das tensões, lutas e oposições que se expressam na atuação dos agentes do campo. Um desses grupos se articula em torno do GT História da Educação, da ANPEd, criado em 1984. Outro, criado em 1986, com o nome de Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, mais conhecido pela sigla HISTEDBR, sob a influência de Dermeval Saviani e da Universidade Estadual de Campinas (SP), põe-se desde a sua fundação, como uma espécie de contraponto à produção do GT da ANPEd (CORDEIRO J. F. P., 2008, p.4).

Os dois grupos mostram posições divergentes sobre os possíveis itinerários, métodos e fontes da pesquisa em história da educação no Brasil, possuindo um firme embate entre visões diferentes da história da educação.

Em 1986 era criado o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, conhecido pela sigla HISTEDBR. Com sede na Universidade de Campinas, articulava mais de duas dezenas de outros grupos em quase todos os Estados brasileiros e realizava reuniões periódicas para discussão dos resultados de suas pesquisas. Segundo o coordenador geral do HISTEDBR, Dermeval Saviani, em conferência pronunciada no IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, ocorrido em 1997, o grupo “surgiu, como sugere o seu nome, com a preocupação de investigar a História da Educação pela mediação da Sociedade, o que indica a busca de uma compreensão global da educação e seu desenvolvimento. Contrapunha-se, pois, à tendência que começava a invadir o campo da historiografia educacional” 134. Tal “tendência” acima referida é, nas produções do grupo, constantemente associada ao “paradigma pós-moderno” e

à história cultural, e sua recusa afirma um viés marxista de análise histórica. (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p.59)

Apesar da divergência e mesmo com a inclusão de paradigmas teóricos considerados menos excludentes, o que contribuiu para novos itinerários de pesquisa, ainda é possível notar que existem grupos marginalizados na historiografia da educação nacional. E é sobre um destes grupos que se busca discutir daqui em diante.

### **Esconde-esconde: onde está o indígena na historiografia da educação brasileira**

A educação escolarizada aparece como elemento exótico para a população indígena. O costume da transmissão de conhecimentos de forma oral e sistematizada conforme as necessidades diárias e os ciclos de vida estabelecidos pela comunidade é na maioria dos casos a regra para a produção e reprodução das sociedades tribais. Um exemplo disto é descrito por Benites (2012), sobre os Ava (Guarani) Kaiowá:

Em geral, no seio da família extensa kaiowá, a avó e o avô narram frequentemente aos seus filhos(as) e netos(as) as suas próprias histórias, as suas estratégias e a sua experiência de vida em cada circunstância histórica. Todos os acontecimentos relevantes do passado são narrados de modo repetitivo aos seus membros por meio de ensinamentos orais. Descrevem em detalhes os fatos significantes que ocorriam no seu território (*tekoha guasu*), tais como a chegada dos não-índios (*karai*), os conflitos interétnicos, a ocorrência de eventos rituais profanos, religiosos, etc. Uma das funções fundamentais do líder doméstico interno da família (*teko jaja rerekuá*), do líder político (*mburuvicha*) e do xamã (*ñanderu*) de família é realizar a transmissão de seus saberes e de sua história aos integrantes neófitos. (BENITES, 2012, p.47)

Sendo assim, é necessário a história da educação descrever como a escola adentrou a vida destes indivíduos que não foram habituados a ela por um processo histórico de criação, mas sim de imposição desta instituição. Aqui a historiografia da educação caminha lado a lado com a historiografia nacional, os relatos sobre educação datam então da chegada dos padres jesuítas ao Brasil e de seus esforços para dominar uma população que não se mostrava disposta a se enquadrar aos moldes estabelecidos para ela. Diversos autores buscam realizar este trabalho, mesmo que possuam filiação teórica distinta.

Este trabalho busca então analisar como esta descrição foi feita. Para tanto utiliza-se aqui como método a análise crítica do discurso, apesar de sabermos que muitas vezes ela é vista muito mais como uma teoria do que como um método (FAIRCLOUGH, 2012)<sup>2</sup>. A análise crítica do discurso busca trabalhar em três frentes: análise de textos (falados ou escritos), análise da prática discursiva (processos de produção, distribuição e consumo dos textos) e análise dos eventos discursivos como instâncias da prática sociocultural. Com a utilização deste método o que queremos na realidade é analisar a ideologia e as relações de poder emaranhadas no discurso historiográfico nacional sobre a educação escolarizada indígena observando como obras importantíssimas para aqueles que se formam em nível de pós-graduação retratam o indígena, como exemplificamos abaixo através da análise de cinco livros.

O livro de Dermeval Saviani, *História das ideias pedagógicas no Brasil*, amplamente utilizado como guia da história da educação brasileira inicia seu relato no período colonial e traz como primeiro ponto de seu segundo capítulo - *Uma pedagogia brasílica (1549-1599)* – o título *A educação indígena*. Esta parte do texto descreve a organização social Tupinambá tendo como base

<sup>2</sup> Para mais informações sobre o método da análise crítica do discurso recomenda-se a leitura de: Fairclough, N. (2001 [2008]). *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. UNB - tradução do *Discourse and Social Change*, de 1992; e Magalhães, Célia Maria (org). 2001. *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG.

o relato de Florestan Fernandes, inclusive citando a maneira como a educação se dava entre estes povos:

Com efeito havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. A ideias educacionais coincidiam, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento a formas de intervenção na prática educativa. Nessas condições havia, pois, educação, mas não havia pedagogia, ao menos no sentido em que tal expressão está sendo utilizada no texto (SAVIANI, 2008, p. 39).

Se não havia pedagogia o capítulo segue mostrando como esta pedagogia foi sendo criada através choque cultural entre a educação indígena e a educação europeia com a contribuição dos padres jesuítas na invenção do que foi chamado pelo autor de *pedagogia brasileira* (SAVIANI, 2008).

Como ideias pedagógicas se encarnavam, assim, na realidade da colônia, assumindo. Em Nóbrega, predominantemente a forma da organização dos meios considerados adequados para se colimar os fins preconizados: a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação. Com efeito, Nóbrega entendia que era “bem que os índios ficassem sujeitos e medrosos e dispostos para agora receber o Evangelho, e a doutrina de Cristo” (NÓBREGA, 1992, p. 236). Portanto, de acordo com essa “pedagogia e ética missionária”, a sujeição dos índios precede a conversão, sendo condição necessária de sua eficácia (SAVIANI, 2008, p. 44).

Contudo, o livro continua através da periodização estabelecida pelo autor e vai deixando de fazer referência a educação escolar indígena em outros tempos históricos.

Outra obra exemplar é a coletânea *500 anos de educação no Brasil*, que possui como organizadores Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho e Cynthia Greive Veiga. Através de artigos de diversos autores o volume busca construir um quadro histórico da educação no Brasil de 1500 a 2000 – data de escrita do livro. O livro traz 24 artigos de diversos autores, porém a educação escolar indígena é focalizada com mais cuidado apenas em seus dois primeiros artigos: *A civilização pela palavra* de João Adolfo Hansen e *Educação Jesuítica no Brasil Colonial* de José Maria de Paiva.

*A civilização pela palavra* trata mais especificamente dos procedimentos de transmissão do conhecimento eclesástico estabelecidos pelo Concílio de Trento e que foram utilizados pela Companhia de Jesus, cujo os padres foram os primeiros a estabelecer um sistema educacional ocidentalizado através da catequização em terras brasileiras. A educação partiria basicamente da retórica, que tinha regras próprias de utilização.

Evidentemente, “eu” da enunciação preenchia sua posição de fala com a citação de dogmas e costumes da *traditio* e de “conceitos predicáveis” das *Escrituras* e comentadores gregos e latinos da Patrística e da Escolástica, evidenciando sempre que seu “lugar de fala” era o lugar institucional de um tipo de pregador que, assim como um apóstolo dos primeiros tempos da Cristandade, estava autorizado a falar porque

era um emissário inspirado pelo Espírito Santo, conhecendo as autoridades que deviam necessariamente ser lembradas no ato, segundo os gêneros, a circunstância e as pessoas a quem sua fala era dirigida. Assim, o “eu” da enunciação dos sermões aplicava três decoros: dirigindo-se a destinatários de posição superior, não era jocoso; a destinatários iguais, não era descortês; e a destinatários inferiores, não era orgulhoso (HASEN, 2003, p. 33).

O artigo então fala do método utilizado pelos jesuítas, mas nada cita sobre a reação dos indígenas a esse método, apenas limitando-se a explicar sua aplicação.

O segundo artigo aqui destacado é *Educação Jesuítica no Brasil Colonial*, neste texto observamos uma visão mais voltada a entender como a educação se deu no Brasil em seus primeiros anos coloniais, não há uma preocupação apenas com o método, mas também com o porquê alfabetizar os indígenas, sendo que nem mesmo a população portuguesa era alfabetizada, trazendo uma visão mais crítica sobre estes fatos históricos.

O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? Mais do que o resultado dessa intenção, interessante é observar a mentalidade. As *letras* deviam significar adesão *plena* à cultura portuguesa. Quem fez as letras nessa sociedade? A quem pertencem? Pertencem à corte, como eixo social. Não se trata, a meu ver, de possibilitar o acesso ao livro, ao livro sagrado: nem estamos na Alemanha, nem a leitura da Bíblia estava na linha do devocionismo então vigente. Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a *W1S* mais, a outros menos. A certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas vão julgá-las desnecessárias. E os colégios, estes sobretudo, se voltam para os filhos dos principais. A cultura hegemônica assim o dispunha (PAIVA, 2003, p. 33-34).

Os outros artigos do compilado também citam os povos indígenas, todavia sempre os localizando no período colonial. É curioso notar que o exemplar tem artigos especificamente voltados para a população negra e para os imigrantes (*Negros e educação no Brasil* de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e *A educação de imigrantes no Brasil* de Lucio Kreutz), entretanto não possui a mesma especificidade quando se trata dos povos indígenas fora do período colonial.

Outro exemplo que podemos analisar é o projeto da Cortez Editora intitulado *Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira*, que possui duas séries, uma focada na cronologia da educação e escolarização brasileira e outra formada por volumes temáticos. Foram selecionados para este trabalho dois volumes da primeira série: *Educação, poder e sociedade no império brasileiro* de José Gonçalves Gondra e Alessandra Schueler; e *História social da educação no Brasil (1926-1996)* de Marcos Cezar de Freitas e Maurilane de Souza Biccas.

O Livro de Gondra e Schueler trará em sua quarta parte *Sujeitos da Ação Educativa* uma sessão específica sobre os povos indígenas intitulada Índios. A sessão tratará da política indigenista imperial:

Na segunda metade do século XVIII, a política indigenista conduzida pelo Império Português, por meio da ação de missionários e religiosos no território colonial americano, teve seu principal ponto de inflexão com a criação do Diretório dos Índios (1755) e com as reformas pombalinas. Centrada na catequese e na tentativa de civilizar e “domesticar” os índios, a política de aldeamento até então coordenada pela Companhia de Jesus passou às mãos do Estado português. (...) A intenção da Coroa consistia em tecer alianças com os nativos e colonos

para a preservação das fronteiras territoriais e incremento da agricultura. A ilustração portuguesa tencionava transformar não apenas os índios, mas também os colonos americanos, em súditos portugueses, identificados pela língua comum, pela religiosidade e pelas regras de conduta e comportamento (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 256-257).

A sessão não se restringirá apenas a esse registro, chegando a citar movimentos sociais antes e após a Constituição de 1988 que lutaram pela constituição de uma educação escolarizada indígena com participação efetiva das comunidades que receberiam ou que já possuíam as instituições escolares:

[...] nos anos 1980 e 1990, as organizações formais indígenas têm promovido encontros de reflexão, discussão, formação e troca de experiências entre professores e educadores, lideranças e outros grupos interessados na educação escolar indígena. Um exemplo desta ação é o Conselho dos professores Indígenas da Amazônia (antigo Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia), que desde 1988 vem analisando a situação escolar na região, além de promover assembleias e reuniões com as comunidades indígenas de outras regiões do país. Em 1991, durante o IV Encontro Nacional de Manaus, a “Declaração de Princípios dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima, Acre”, reafirmada no VII Encontro Nacional de 1994, estabeleceu diretrizes gerais para uma proposta de política educacional indígena, visando à criação de uma escola afinada com os interesses das comunidades (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 267).

Já o exemplar de Freitas e Biccias não traz capítulo ou sessão especificamente destinada aos povos indígenas, entretanto durante seu texto existem diversos momentos aonde se discute de maneira pontual a situação de marginalidade da população rural, onde com certeza pode-se incluir os indígenas.

O Brasil era, ainda, um país predominantemente rural mas, na distância do tempo, essa predominância pode ser comparada ao solo que sofre um processo de erosão. Tanto a desestabilização da vida rural quanto a diversificação na vida urbana tocavam aspectos fundamentais da vida quotidiana. Modificações desse porte repercutem também nas táticas de organização e convívio entre a população adulta e as crianças e jovens sob sua responsabilidade direta e indireta. No transcorrer dos dias, os bloqueios que dificultam a mobilidade social para as parcelas empobrecidas da sociedade suscitam também estratégias de “desvio” em relação aos obstáculos próprios de uma sociedade com muitos fundamentos de desigualdades entremeados e dependentes (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 54).

Assim, notamos que quanto mais distante o período histórico está da colonização brasileira menos se fala sobre a escolarização dos povos indígenas.

Nem mesmo a historiografia mais regionalizada escapa do padrão encontrado e para embasar esta análise foi escolhido o livro de Genesco Bretas, *História da Instrução Pública em Goiás*. Analisando uma das grandes referências quando se trata de história da educação no estado de Goiás percebemos que há a repetição desde esquema explicativo da história da educação onde o indígena acaba aparecendo apenas no período colonial e imperial brasileiro. A obra trará apenas em sua primeira parte (*Período Colonial: 1787-1822*) alguma descrição sobre a educação relegada aos indígenas no território que viria a ser a província de Goiás, falando principalmente dos jesuítas e da reforma pombalina da instrução pública.

A escrita da história da educação através das cinco obras analisadas nos remete a escrita



da história em geral. Ela conta um fragmento dos acontecimentos de cada época, selecionados conforme o interesse de cada pesquisador. Aqui não há uma crítica a seleção, haja vista que é impossível abarcar todos os acontecimentos de um certo espaço-tempo em um único texto, porém é necessário verificar o tipo de seleção realizada. Para esta verificação foi utilizado o método da análise crítica do discurso, buscando entender quais eram as ideologias e relações de poder arraigadas nos discursos dos livros analisados. Através da apreciação das obras vemos que foram privilegiados os acontecimentos limitados a áreas urbanizadas, pouco se falando da educação escolar nas áreas rurais, o que denota a valorização de um modelo de nação estreitamente ligado a ideia de modernização. O Brasil deveria deixar de ser rural e passar a ser urbano, moderno, racional e escolarizado.

## Conclusão

O presente artigo objetivou analisar como os indígenas têm sido representados na historiografia da educação no Brasil. O que notamos durante a pesquisa é que a representação dos povos indígenas ficou circunscrita em um certo período da história nacional que pode ser considerado o tempo da gênese do que viria ser o Brasil moderno. Isso nos leva a questionar: será que os milhares de indígenas que viveram e vivem atualmente no Brasil não participaram da formação da educação nacional? A resposta é óbvia: Sim! Contudo, não houve participação que pudesse ser palpada pela historiografia mais formal e/ou tradicional e se houve, como em toda ação da população marginalizada, não houve registro ou este registro não foi considerado de importância. Este silêncio tem muito a nos dizer.

É claro que é impossível, como dito no início deste texto, não levar em conta a formação do campo da historiografia da educação brasileira, que em muito se assemelha a outros campos científicos nacionais – centralizados na região sul e sudeste – como prova a própria formação das associações de pesquisa como ANPEd e HISTEDBR. Mas mesmo assim a ausência dos povos indígenas nos relatos históricos pós período imperial é gritante. Uma via possível de conhecimento sobre o que houve durante este “limbo” histórico pode ser a antropologia da educação que aliada a uma concepção mais voltada para a história oral e pensando também em construir uma história do tempo presente pode nos levar a reconhecer quais foram as contribuições dos povos indígenas para o sistema educacional brasileiro.

A figura do indígena aparece como em uma longa brincadeira de esconde-esconde que atravessou séculos. Ele surge como figura heroica e brava, formadora do povo brasileiro e insubmissa a educação escolarizada no período colonial e imperial, desaparece durante o período republicano e dois períodos ditatoriais e ressurgue nos movimentos sociais que culminaram na constituinte, dando origem a nossa atual carta magna. O que aconteceu durante esse período de ausência? Cabe aquele que arroga a posição de historiador da educação tomar novamente as fontes, refazer sua análise e construir em união com os povos indígenas nacionais novos relatos sobre esta história que ainda não conhecemos.

## Referências

BRETAS, G. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: Editora UFG, 1991.

CORDEIRO, C. Historiografia e história da historiografia: alguns apontamentos. Anais do **XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis, 2015. Disponível em <[http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428357432\\_ARQUIVO\\_ArtigoSNH2015Historiografia.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428357432_ARQUIVO_ArtigoSNH2015Historiografia.pdf)> Acesso em: 16 de fevereiro de 2017.

CORDEIRO, J. F. P. A produção em história da educação no Brasil em três periódicos: perspectivas comparadas. **Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação**. Aracaju: 2008. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/698.pdf>> Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, dec. 2012. Disponível em <<http://www.revistas.usp>

br/linhadagua/article/view/47728 >. Acesso em: 25 de abril 2017.

FREITAS, M. C. de e BICCAS, M. de S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini, et al. História da educação brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica SCIELO. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 181-211, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a1029102.pdf>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2017.

LOMBARDI, J. C. História e Historiografia da Educação no Brasil. Conferência apresentada **no III Colóquio do Museu Pedagógico**, 2003, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis14/art4\\_14.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis14/art4_14.pdf)> Acesso em: 14 de fevereiro de 2017.

LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.23, nº 45, 2003, p. 37-70.

Recebido em 26 de maio de 2017.

Aceito em 18 de outubro de 2017