



Alfabetização e escolarização indígena no Brasil segundo o censo demográfico 2000

Indigenous literacy and school attendance in Brazil according to the demographic census of 2000

Alceu Ravanello Ferraro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Abraão Nilo Givago Schäfer
Escola Superior de Teologia

Resumo

Este trabalho dirige a atenção para a alfabetização e escolarização indígenas no Brasil segundo o Censo Demográfico 2000, considerando também a dinâmica do contingente populacional autodeclarado indígena no novênio decorrido entre o Censo 1991 e o Censo 2000. As análises feitas revelam, no período 1991/2000, principalmente: grande aumento da população autodeclarada indígena; elevação significativa dos índices de escolarização e alfabetização indígena, a ponto de quase se igualarem aos índices das populações autodeclaradas pretas e pardas, com destaque para o aumento da alfabetização indígena rural; grande expansão da rede escolar em áreas/terras indígenas. Tais resultados parecem indicar uma mudança no próprio significado da escola, a qual, a partir do final da década de 1970, estaria passando de "escola para índios" para "escola indígena".

Palavras-chave: Indígenas. Alfabetização. Escolarização. Brasil.

Abstract

This paper focuses on the indigenous literacy and school attendance data according to the Demographic Census of 2000. It also takes into account the dynamics of the population group that identifies itself as indigenous in period from the Census of 1991 to 2000. The analysis shows in this period: a great increase in the population that identifies itself as indigenous; a significant increase in the rates of school attendance and literacy of the indigenous population, which come close to the rates of the population groups that identify themselves as black and mulatto, particularly due to the increase of literacy among the indigenous rural population; a big expansion of the school network in indigenous areas or territories. These changes seem to indicate a change in the meaning of the school itself, which, since the end of the 1970's, has ceased to be a "school for Indians" to become an "indigenous school".

Keywords: Indigenous people. Literacy. School attendance. Brazil.



Introdução

36

O presente trabalho centra a atenção na alfabetização e escolarização indígenas no Brasil segundo o Censo Demográfico 2000, com atenção também para a dinâmica demográfica do contingente populacional autodeclarado indígena no novênio decorrido entre o Censo 1991 e o Censo 2000. No que tange à educação, tal definição deixa claro, desde o início, que a pesquisa se volta mais para a análise do estado atual do que para o estudo da trajetória dos índices de alfabetização e escolarização da população indígena brasileira. Isso vai na contramão da perspectiva histórica de longo prazo, também chamada de estudo de tendência secular, na análise do fenômeno do analfabetismo e da alfabetização no Brasil. São os próprios censos demográficos que colocam esse limite. O Censo 1980, por exemplo, na resposta ao quesito relativo à variável *cor*, previa, apenas, as alternativas *branca*, *amarela*, *parda* e *preta*, de sorte que as pessoas que se identificassem como pertencentes a etnias ou povos indígenas tinham que optar por uma dessas quatro categorias. A suposição era que se declarassem *pardas*. Foi o Censo 1991 que, pela primeira vez, introduziu a categoria *indígena* na investigação da *cor ou raça* das pessoas. O Censo 2000 manteve a classificação do Censo 1991, com as categorias *branca*, *amarela*, *parda*, *preta* e *indígena*. É por isso que o estudo de tendência da alfabetização e escolarização indígenas fica, aqui, limitado ao novênio 1991 a 2000. No entanto, não se pode deixar de anotar que tudo isso deve ter um significado. Assim como não deve ter sido pura casualidade a omissão da categoria *indígena* nos censos anteriores, também não deve ter sido simplesmente fruto do acaso a introdução desta categoria nos levantamentos censitários a partir de 1991. Algo deve ter mudado em tempo recente.

Movimentos indígenas e políticas indigenistas

A partir da década de 1970, começaram a aflorar em toda a América Latina movimentos sociais, tanto indígenas como de grupos que apoiavam a causa indígena. Tais movimentos se posicionaram contra as políticas integracionistas e em favor da preservação da identidade e dos direitos dos povos indígenas. Até então, o indígena era visto como um ser frágil, necessitando, por isso, da tutela do Estado. No Brasil, especificamente, o indígena estava



condenado “[...] à aculturação espontânea, de forma a que sua evolução socioeconômica se processe [processasse] a salvo de mudanças bruscas.” (LEI Nº 5.371, 1967, ART. 1, INCISO I.D). Segundo avaliação de Pérez (2007), essa perspectiva começou a mudar a partir da década de 1970, quando os movimentos indígenas conseguiram implementar a proposta de uma educação própria, diferenciada, com respeito à sua cultura e suas tradições. Seguiram-se reformas na legislação em vários países latino-americanos e mudanças nas políticas educativas, a ponto de, atualmente, entre outras coisas, falar-se de etnoeducação (educação própria) e reivindicar-se a contratação de professores nativos, bilíngues e a criação de currículos alternativos.

Entre os movimentos e organizações surgidos no final da década de 1960 e na década de 1970 em apoio aos povos indígenas e que teriam contribuído para uma mudança de perspectiva na relação escola-povos indígenas, Bergamaschi (2005) lembra as reuniões do episcopado latino-americano de Medellín (1968) e Puebla (1978), que deram origem à criação de grupos de trabalho, como a Operação Anchieta – OPAN (1969), hoje, Operação Amazônia Nativa, e o Conselho Indigenista Missionário – CIMI (1972); além de diversas organizações ligadas às Igrejas Evangélicas e a instituições internacionais e o intenso trabalho nesse campo, desenvolvido por universidades brasileiras a partir de então. No que se refere às Igrejas Evangélicas, cabe destacar o Grupo de Trabalho Missionário Evangélico – GTME (1979) e o Conselho de Missão entre Índios – COMIN (1982).

Markus (2006), por sua vez, diz que foi, no ano de 1974, que começaram a ter lugar, de forma mais sistemática, as articulações, reuniões e assembleias indígenas. Entre as diversas organizações criadas, o autor destaca a União das Nações Indígenas (UNI). O movimento indígena contou muito com o apoio de Organizações Não-Governamentais (ONGs) que tinham algum compromisso político com os povos indígenas. A partir desse período, a educação escolar sempre esteve presente nas discussões e reivindicações dos movimentos indígenas.

A Constituição de 1988 reflete os esforços empreendidos pelos movimentos indígenas. Ela reconhece o direito à diversidade cultural desses povos e, no que diz respeito à educação, garante e reconhece processos próprios de educação, isto é, de uma educação diferenciada, que considere a realidade de cada povo: “[...] assegurada às comunidades indígenas também a



utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1988, Art. 210, § 2º).

Em 1991, passa à responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) a educação escolar indígena, que, antes, era atribuição da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). As ações referentes à educação escolar indígena passam, assim, à responsabilidade das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, em sintonia com o MEC. A partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estado assume a responsabilidade não somente de respeitar a diversidade dos povos indígenas, mas também de ser um incentivador junto a esses povos, através de políticas voltadas à educação: “Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]” (BRASIL, 1996, Art. 78). Segundo a referida Lei, os objetivos de tais programas são:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, ART. 78).

A LDB estabelece ainda a forma como a União deverá incentivar os sistemas de ensino em sua tarefa de apoiar a educação intercultural nas comunidades indígenas:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;



II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, ART. 9).

A Constituição de 1988 reconhece o direito à diferença e a processos próprios de educação, mas dentro dos limites que o Estado (impõe) à autonomia dos povos indígenas. Para Tassinari (2001), as escolas situadas em aldeias indígenas não conseguem ser totalmente indígenas, da mesma forma que não conseguem ser totalmente alheias a essas populações. Isso, devido tanto à visão de mundo das populações indígenas, quanto ao próprio caráter burocrático da escola ocidental.

Segundo Maybury-Lewis, o Estado sempre tenta homogeneizar os diferentes grupos étnicos inseridos no seu território. Para o autor, há “[...] uma longa tradição no pensamento ocidental que sustenta serem os laços étnicos irracionais e arcaicos e que deveriam, por isso, desaparecer, na medida em que o mundo tende a uma maior racionalização e racionalidade no desempenho de suas atividades.” (MAYBURY-LEWIS, 1985, p. 103). Nessa linha, as pessoas não estariam mais sujeitas a um governante, mas seriam “cidadãos de um Estado”. Conseqüentemente, “[...] as associações étnicas, a menos que coincidissem com o Estado, eram então indesejáveis, devendo ser desencorajadas, se não sumariamente suprimidas.” (MAYBURY-LEWIS, 1985, p. 104.). Assim, entre os indivíduos e o Estado não deveriam mais existir organizações intermediárias, tais como os grupos étnicos. Quando a comunidade internacional se volta para a questão dos direitos humanos, privilegia mais os direitos individuais do que os direitos dos povos. Segundo o autor, as Nações Unidas adotam o modelo francês e estão preocupadas em defender os direitos do Estado, negando, assim o direito à etnicidade; isso implica que os povos que não fazem parte da cultura dominante devem ser incorporados por esta. Assim, o Estado tenderia a homogeneizar os diferentes grupos que estão sob a sua legislação, negando a autonomia e os direitos das minorias étnicas.



Educação indígena e educação escolar indígena

O limite quanto à dimensão do texto não permite que se discuta aqui a questão importante da relação entre indígenas e escrita. A atenção volta-se, assim, para a educação escolar indígena. Antes, porém, buscar-se-á esclarecer a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena.

Cada povo indígena teve sempre suas próprias técnicas de educação, visando instruir e transformar cada criança num ser, a exemplo do povo onde nasceu. (FERNANDES, 1975; SANTOS, 1975; MELIÀ, 1979). Por muito tempo, se pensou que a educação indígena fosse somente utilitária, com vistas apenas à sobrevivência e satisfação das necessidades. Isso não é verdade, pois os povos indígenas desenvolveram religiões, formas de expressão artística, classificações da natureza, bem como diferentes especulações filosóficas, existenciais e cosmológicas etc.

Florestan Fernandes, ao analisar a educação na sociedade Tupinambá, formulou, por assim dizer, um conceito de educação indígena. Para ele, a sociedade Tupinambá criou um mecanismo próprio para transmitir o conhecimento da sociedade às novas gerações. Segundo Florestan Fernandes “[...] o foco da educação deriva, material, estrutural e dinamicamente, das tendências de perpetuação da ordem social estabelecida. Ela não visa preparar o homem para a ‘experiência nova’; mas prepará-lo para ‘conformar-se aos outros’, sem perder a capacidade de realizar-se como pessoa e de ser útil à coletividade como um todo [...]” (FERNANDES, 1975, p. 38). O processo de educação indígena é, muitas vezes, visto, pela sociedade nacional, como um processo informal, tendo em vista a inexistência de escolas ou de agentes especializados em educação. Para Melià, o processo tem, sim, sua formalidade: “[...] os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; [...] Tem-se aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem.” (MELIÀ, 1979, p. 10).

Segundo Melià (1979), a educação indígena tem o papel de fazer de cada ser um portador exemplar da cultura onde nasceu, um integrante e protagonista de uma determinada identidade. Esse processo de educação está voltado não somente para suas relações internas, mas também para as externas, na interação com outros povos. Sendo protagonista de uma identidade, o ser humano é capaz de propor mudanças coerentes com a sua tradição, não



causando, assim, qualquer tipo de ruptura. Já o processo de educação escolar indígena, oriunda tanto do meio religioso como do secular, causou uma ruptura com a tradição desses povos. O autor classifica essa ruptura como ideológica, por querer transformar o indígena num ser mais “evoluído”, capaz de entrar numa lógica capitalista de produção e submissão.

Segundo Tassinari (2001), nas décadas de 1950 e 1960, surgem, no Brasil, principalmente com Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira, as “teorias de contato” que preveem o desaparecimento sistemático das populações indígenas, devido justamente à lógica desenvolvimentista e capitalista do contato. O contato seria de natureza tão desigual e opressora, que as populações indígenas ou se adaptariam ou desapareceriam. Segundo a autora, essa mesma teoria é utilizada por Eneida Corrêa de Assis, no início da década de 1980, para explicar a escola no contexto indígena. Ou seja, a escola indígena seria uma espécie de frente ideológica capaz, ora de alterar (adaptar!) ora de destruir a tradição indígena.

Segundo Weigel (2003, p. 6), aceitar essa teoria seria não atribuir o devido valor à “agência” indígena: “Esse entendimento focaliza o poder político, econômico e simbólico dos agentes promotores da escola (da sociedade envolvente), minimiza a atuação e a reação dos próprios indígenas e não considera o movimento que engendra criação/destruição/recriação de significados dentro do espaço escolar.”

Sem dúvida, a escola é criação de uma tradição não-indígena, utilizada com intenções assimilacionistas, como na época em que os positivistas ficaram encarregados do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). No entanto, entende-se que, no processo, os povos indígenas acabaram ressignificando a escola que, hoje, leva o nome de *escola indígena*. Negar isso seria considerar o indígena incapaz de encontrar soluções para os problemas resultantes do contato; seria admitir a necessidade da ajuda de “alguém capaz”.

Em seu estudo “Educação indígena na escola”, Melià parte do pressuposto de que “[...] não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação.” (MELIÀ, 1999, p. 11). Segundo o autor, enquanto a sociedade envolvente tinha intenções de dominar os indígenas através da escrita, os indígenas queriam dominar a escrita justamente para não serem dominados. Em outro texto já anteriormente citado, o referido autor entende que a escrita deveria ser usada pelos



indígenas simplesmente como técnica suplementar na sua cultura, para, com isso, tentarem resolver os problemas trazidos pela própria alfabetização e educação escolar. O problema da educação escolar indígena estaria na própria interferência que a escola pode causar na comunidade. Para Melià (1999), essa interferência pode proceder de duas formas: primeiro, a educação escolar indígena pode querer substituir o processo milenar de educação indígena; segundo, a educação escolar indígena pode tornar-se um complemento paralelo à educação indígena. A primeira causaria uma ruptura com a tradição; a segunda estaria provocando uma inovação coerente com a tradição indígena.

Paes (2003) defende ideia semelhante. Para ela (baseada numa exposição de Iara Tatiana Bonin), o conhecimento “de fora”, da sociedade envolvente e dominante, ao entrar em contato com os indígenas assume uma nova característica para estes, passando a ser algo que deve ser compreendido e dominado. E é assim que esse conhecimento “de fora” passa a se efetivar como único modo de sobrevivência e manutenção dos povos indígenas. A educação escolar deveria ser o meio pelo qual os indígenas captariam esse conhecimento “de fora”. Apropriar-se de novos conhecimentos não significa que o conhecimento tradicional será substituído, mas que esse novo conhecimento se transformará numa espécie de aparato crítico. Dessa forma, a escola indígena se apresenta como essencial no contexto das comunidades indígenas, já que os indígenas estão inseridos num contexto maior – o da sociedade nacional. Ainda segundo a autora, a escola deveria dar possibilidades aos indígenas de participarem da sociedade envolvente de forma consciente:

Não há como estar inserido em um contexto sem conhecê-lo, assim como não há como participar de uma dinâmica social sem conhecer os códigos que a regem. “Não conhecendo e compreendendo os códigos normativos e legislativos [da sociedade envolvente], [os indígenas] estarão sempre na dependência de ‘outros’ para a garantia de seus direitos”. (PAES, 2003, p. 94).

A escola começa a se tornar um problema para os indígenas quando não corresponde à comunidade e à autoafirmação cultural e política do seu povo. Quando a escola indígena se propõe a trabalhar conteúdos da própria cultura do povo dentro da sala de aula, está significando que a comunidade é incapaz de cumprir o seu papel, ou seja, de transmitir a cultura ou de educar o novo ser na sociedade. Segundo os próprios indígenas, a escola tem que ensinar às crianças “[...] as coisas do branco, pois as coisas de índio elas aprendem com a família e a comunidade.” (PAES, 2003, p. 93).



Nesse sentido, a alfabetização e a escolarização indígenas podem significar tomada de consciência e auto-afirmação cultural, em vez de perda da identidade. Ao analisar a educação escolar indígena, Ferreira diz que, por mais que o Estado brasileiro tente assimilar o indígena por meio da escola, os indígenas não aceitam mais esse modo colonial de proceder. Para a autora, “[...] os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta.” (FERREIRA, 2001, p. 71).

Os indígenas nos Censos Demográficos 1991 e 2000

A pesquisa sobre cor ou raça, nos censos brasileiros, é feita através de uma autoclassificação segundo categorias predefinidas. Até o Censo 1980, quando se investigou cor, os indígenas tiveram que se autoclassificar dentro das quatro categorias previstas no questionário do censo: branca, preta, parda e amarela. Como já mencionado, foi somente, a partir do Censo 1991, que os indígenas passaram a ganhar, no questionário do IBGE, uma categoria própria – “indígena” – dentro do quesito sobre cor ou raça.

Referindo-se especificamente aos afro-brasileiros (pretos e pardos), Wood e Carvalho, em seu estudo “Categorias do censo e classificação subjetiva de cor no Brasil”, dizem que as dúvidas sobre a informação produzidas pela autodeclaração de cor apoiam-se principalmente em duas considerações. A primeira delas “[...] refere-se ao grande número de termos usados pelos brasileiros para identificar as variações da cor da pele entre os dois extremos – a branca e a preta.” (WOOD; CARVALHO, 1994, p. 3) Já a segunda consideração “[...] refere-se à interação entre a posição social da pessoa e a percepção subjetiva de sua cor.” (WOOD; CARVALHO, 1994, p. 4). As consequências são principalmente duas: de um lado, a própria ideia que o indivíduo tem a respeito de sua cor ou raça pode mudar, ocasionando assim uma “migração” entre as cores ou raças nos censos; de outro, a ideia de cor ou raça que o membro declarante do domicílio tem a respeito dos demais residentes implica um “posicionamento social”. Nesse caso, segundo os autores, “[...] uma pessoa de pele escura e que também seja pobre é provavelmente tida, e assim se classificaria, como preta”. (WOOD; CARVALHO, 1994, p. 4). Porém, “[...] uma pessoa com a mesma tonalidade de pele que ocupe uma posição alta na sociedade provavelmente será considerada, e se classificaria, [...] como



morena, parda ou qualquer outro termo que se aproxime da escala de cores da pele." (WOOD; CARVALHO, 1994, p. 4). Entende-se que o estudo de Wood e Carvalho sobre os afro-brasileiros pode aplicar-se ao estudo da população autotclassificada indígena.

Com a metodologia adotada, os Censos 1991 e 2000 acabam incorporando, numa única categoria genérica, os mais de 220 povos indígenas que vivem hoje no Brasil, deixando, assim, de identificá-los. Segundo Pereira e Azevedo (2004), o método de autotclassificação da cor ou raça indígena contém limitações, que podem resultar tanto da "subenumeração" decorrente da miscigenação na sociedade brasileira, quanto da "sobrenumeração" motivada pela percepção de possíveis benefícios que possam provir de políticas voltadas a favorecer determinados grupos.

O estudo da alfabetização e escolarização indígena no Brasil enfrenta, assim, em princípio, pelo menos, duas questões que têm mobilizado os pesquisadores. A primeira refere-se ao método de autodeclaração, discutido acima. A segunda está na surpreendente expansão verificada na população autodenominada indígena no Brasil, entre os anos de 1991 e 2000, a qual aumentou cerca de duas vezes e meia no referido novênio. Com efeito, a população indígena, que, no Censo 1991, somava 294.131 pessoas; no Censo 2000, alcançou um total de 734.127 pessoas. A taxa média geométrica de crescimento anual da população residente autodeclarada indígena no período 1991/2000 foi de 10,8% para a população indígena total, sendo de 20,8% ao ano para a população indígena urbana e de apenas 5,2% ao ano para a população indígena rural (IBGE, 2005). Exceção feita da área rural da Região Sudeste; em todas as demais regiões as taxas de crescimento da população indígena nas áreas rurais são consideradas "[...] compatíveis com um possível crescimento demográfico dos povos indígenas." (PEREIRA; NASCIMENTO; SILVA; SILVA; ARAÚJO; FERNANDES FILHO; SILVA FILHO, 2006, p. 2). São as taxas de crescimento da população indígena total (10,8% ao ano) e particularmente da urbana (20,8% ao ano) que surpreendem, não podendo ser explicadas, apenas, em termos de crescimento vegetativo.

Referindo-se a esse intenso ritmo de crescimento da população indígena no período 1991/2000, Pereira e Azevedo (2004) o interpretam em termos de "migração" entre as categorias de cor ou raça. Para as autoras, muito provavelmente pessoas que se haviam autotclassificado como pardas no Censo 1991, ter-se-iam reclassificado como indígenas no Censo de 2000.



Buscando entender o fenômeno, elas argumentam que a década de 1990 foi boa para os povos indígenas. Com a crescente importância dada à questão ambiental e à Rio-92, os indígenas começaram a aparecer na mídia de forma positiva, como defensores do meio ambiente. Referem, também que, em 1997, uma pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) mostrou que cerca de 45 milhões de brasileiros tinham ascendentes indígenas. Provavelmente, questões como essas acabaram colocando em evidência e valorizando a identidade indígena junto aos próprios povos indígenas e junto à população brasileira em geral.

Por sua vez, um grupo de pesquisadores do IBGE reuniu recentemente diferentes hipóteses de interpretação desse surpreendente crescimento da população autodeclarada indígena no período 1991/2000:

As hipóteses enumeradas acerca do crescimento populacional da população autodeclarada indígena no período 1991/2000 são muitas, tais como o crescimento vegetativo dos indígenas, ou seja, aumento da população devido ao maior número de nascimentos do que de mortes; a imigração internacional originária dos países limítrofes que tem alto contingente de população indígena, como Bolívia, Equador, Paraguai e Peru, com destino às áreas fronteiriças ou às grandes metrópoles, como Rio de Janeiro e São Paulo; o aumento da proporção de indígenas urbanizados que optaram pela categoria indígena no Censo Demográfico 2000 e que anteriormente se classificavam em outras categorias, considerada a hipótese mais plausível dentre os especialistas, onde estariam incluídos tanto os indígenas urbanizados com pertencimento étnico a povos indígenas específicos como pessoas que se classificaram genericamente como indígenas ainda que não se identificando com etnias específicas [...]. (PEREIRA; NASCIMENTO; SILVA; SILVA; ARAÚJO; FERNANDES FILHO; SILVA FILHO, 2006, p. 2).

Os autores admitem que todas essas possibilidades podem ter ocorrido de forma simultânea, mas destacam que o incremento populacional se deu principalmente nas áreas urbanas do país. Uma taxa média geométrica de crescimento anual da ordem de 10,8%, como a apurada na população indígena brasileira no período 1991/2000, ultrapassa muito os padrões máximos de crescimento vegetativo das populações humanas, em que taxas superiores a 3% já são consideradas explosivas. Não há também indicação de que deslocamentos populacionais de países vizinhos para o Brasil possam dar conta da



diferença entre o crescimento vegetativo e o crescimento apurado entre os dois censos. É plausível, portanto, a interpretação de Pereira e Azevedo quando dizem que tal crescimento não deve ser apenas demográfico, mas também o resultado de “[...] mudança na autodefinição de um contingente de pessoas que anteriormente se identificavam como pardos.” (PEREIRA; AZEVEDO, 2004, p. 1).

Essa explosão demográfica, apurada no período 1991/2000, fez-se acompanhar, nos anos seguintes, de movimento semelhante no que concerne à escolarização da população autodeclarada indígena, considerando-se aí tanto o número de escolas indígenas quanto o montante da população escolar. Com efeito, o número de 1.392 escolas em terras indígenas no país, levantadas no Censo Escolar Indígena de 1999, saltou para 2.323 no Censo Escolar de 2005, com um total de 163.773 estudantes indígenas não estando aí incluídos os autodeclarados indígenas residentes fora das áreas indígenas. No período de 1991 a 2000, a taxa de escolarização das pessoas de 5 a 24 anos saltou de 29,6% para 56,2%. A maior expansão verificou-se no meio rural, onde a taxa de escolarização, no mesmo grupo de 5 a 24 anos, duplicou, passando de 24,8% para 49,1%, atingindo 73,5% no grupo rural de 10 a 14 anos. No meio urbano, a taxa de escolarização, que já era 49,6% em 1991, passou para 65,0% no ano 2000, alcançando, nesse último ano, nada menos do que 94,2% no grupo de 10 a 14 anos. Tudo isso confirma um vigoroso movimento de expansão da rede escolar indígena e de escolarização indígena (em terras indígenas) no País no período 1999/2005.

46

Alfabetização e escolarização indígena

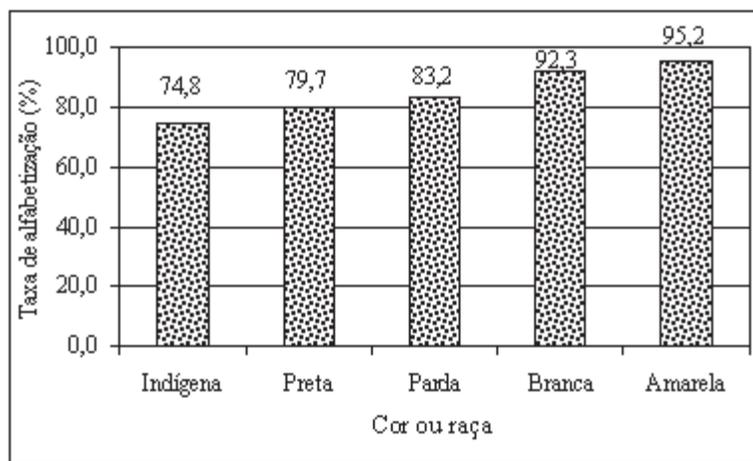
Pelo exposto, é compreensível o interesse em se avaliar os efeitos que essas mudanças tiveram em termos de alfabetização e de escolarização entre os indígenas. Para isso, trabalhar-se-á com dois indicadores. O primeiro é a taxa de alfabetização, entendida como o percentual de pessoas de 10 anos ou mais que declararam ou que o informante do domicílio declarou saberem ler e escrever. O segundo, um indicador sintético de escolarização e bem mais rico que o primeiro, é a média de anos de estudos concluídos com aprovação entre as pessoas de 10 anos ou mais. Ambos os indicadores foram cruzados com as variáveis *cor ou raça* (branca, amarela, preta, parda e indígena); *Região* (as



grandes regiões do País) e *situação do domicílio* (população urbana e rural). Foram utilizados, para isso os microdados do Censo Demográfico 2000, sendo de inteira responsabilidade dos autores o processamento dos mesmos.

Como se pode observar no Gráfico 1, as taxas de alfabetização são ainda baixas e até muito baixas, no Brasil, para todas as categorias de cor ou raça. Não diferem muito entre si as taxas de alfabetização apuradas entre indígenas (74,8%), pretos (79,7%) e pardos (83,2%), aumentando a distância entre essas categorias e as taxas verificadas entre brancos (92,3%) e amarelos (95,2%). A maior distância verifica-se entre as categorias "parda" e "branca", situando-se as populações indígena e amarela nos extremos inferior e superior, respectivamente, da escala de alfabetização.

Gráfico 1 – Taxa de alfabetização entre as pessoas de 10 anos ou mais, segundo a cor ou raça – Brasil 2000



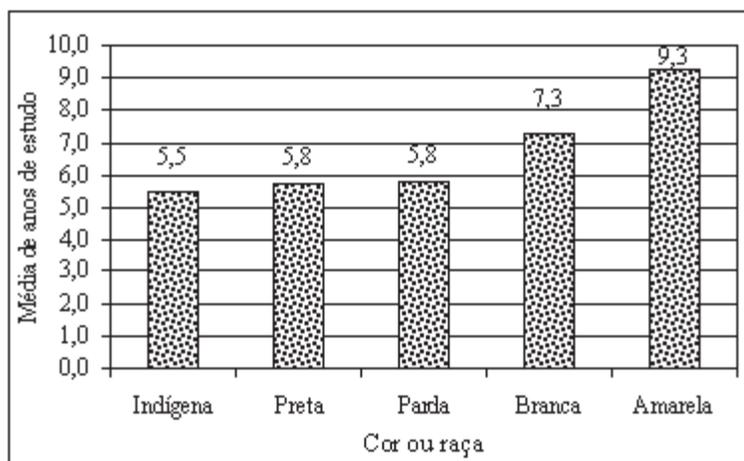
Fonte | IBGE. Censo demográfico 2000.

No entanto, é sabido que, na medida em que a alfabetização se generaliza, a taxa de alfabetização perde progressivamente seu poder de discriminação como indicador comparativo em nível educacional. Uma ótima solução, no caso, é o recurso à média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais, calculada a partir da informação censitária sobre anos de estudo concluídos com aprovação. O Gráfico 2 permite, assim, confrontar o nível de escolarização da população indígena de 10 anos ou mais com as demais



categorias de cor ou raça distinguidas no censo. O referido gráfico revela que a população autodeclarada indígena tem uma média de anos de estudo (5,5) praticamente idêntica à média atingida pelas populações autodeclaradas preta (5,8) e parda (5,8). Em outras palavras, no ano 2000 praticamente não havia diferença, em termos de nível de escolarização atingido, entre as pessoas autodeclaradas indígenas, pretas e pardas. Bem acima dessas três categorias, situavam-se as pessoas autodeclaradas brancas e amarelas, com médias da ordem de 7,3 e 9,3 anos de estudo, respectivamente. Considera-se surpreendente, em termos comparativos com as outras categorias de cor ou raça, esse dado sobre o nível de escolarização atingido pelo conjunto das pessoas autodeclaradas indígenas no ano 2000. Parece não fechar com o senso comum a constatação de que indígenas, pretos e pardos constituem um todo muito homogêneo em termos de nível de escolarização, pelo menos, quando esta é avaliada pela média de anos de estudos.

Gráfico 2 – Média de anos de estudo entre as pessoas de 10 anos ou mais, segundo a cor ou raça – Brasil 2000



Fonte | IBGE. Censo demográfico 2000.

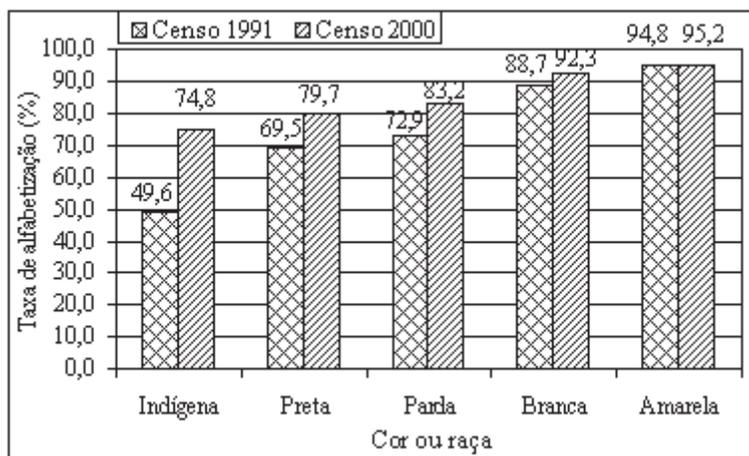
O Gráfico 3 permite um estudo comparativo das taxas de alfabetização segundo a classificação por cor ou raça nos censos de 1991 e 2000. Pode-se destacar duas observações principais. De um lado, em ambos os censos, os autodeclarados indígenas apresentam as taxas mais baixas de alfabetização, seguidos sempre, em ordem crescente, pelas pessoas



autodeclaradas pretas, pardas, brancas e, por fim, amarelas. De outro lado, surpreende o aumento verificado na taxa de alfabetização indígena do Censo 1991 para o Censo 2000, passando de 49,6% para 74,8%; um salto absolutamente incomum em toda a trajetória secular das taxas de alfabetização no Brasil. Tal salto fez com que a taxa de alfabetização indígena, que, em 1991, distava mais de 20 pontos percentuais, se aproximasse muito, no ano 2000 (74,8%), das taxas verificadas entre as pessoas autodeclaradas pretas e pardas (79,7% e 83,2%, respectivamente). A mudança de 1991 para 2000 foi menor entre pretos e pardos e mínima entre brancos e amarelos. A questão é saber quanto desse avanço da alfabetização indígena no referido novênio se deve à expansão da rede escolar e quanto à autodeclaração de pessoas indígenas alfabetizadas que, no censo anterior, não se haviam reconhecido como indígenas. É preciso levar em conta, também, que, à medida que as taxas se aproximam de 100%, a distância entre elas tende, necessariamente, a diminuir. De qualquer forma, essa elevação surpreendente da taxa de alfabetização indígena sinaliza mudanças profundas em, pelo menos, duas direções: de um lado, uma elevação no conceito que os povos indígenas têm de si mesmos (autoconceito) e no conceito que a sociedade em geral tem deles; de outro, maior valorização da escola em si perante os povos indígenas e do seu papel na relação com a sociedade não-indígena.

49

Gráfico 3 – Taxas de alfabetização entre as pessoas de 10 anos ou mais, por cor ou raça – Brasil 1991 e 2000

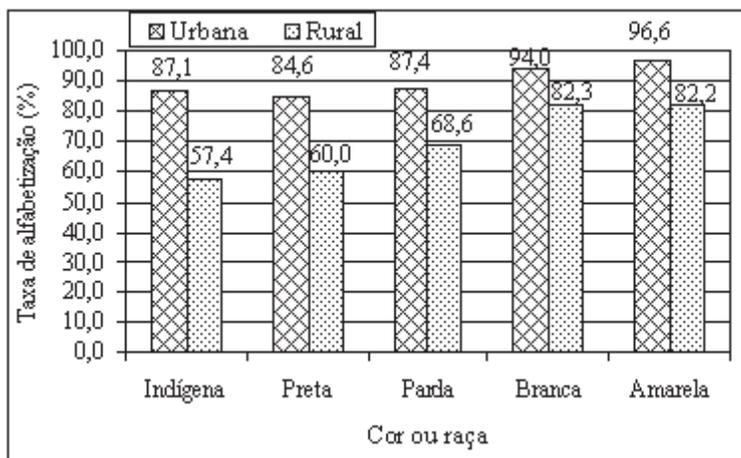


Fonte | IBGE. Censo demográfico 1991 e 2000.



Os Gráficos 4 e 5 permitem confrontar a taxa de alfabetização e a média de anos de estudo das pessoas autodeclaradas indígenas com as demais categorias de cor ou raça, agora com a distinção entre residentes no meio urbano e meio rural. Já se disse que a maior expansão da população indígena se deu no meio urbano. Ora, é exatamente entre as pessoas residentes no meio urbano que a diferença entre as taxas de alfabetização indígena (87,1%), preta (84,6%) e parda (87,4%) é mínima, aproximando-se estas, inclusive, das taxas branca (94%) e amarela (96,6%). Isso é compreensível, na medida em que essas taxas estão se aproximando de 100%. É, na população rural, que a diferença se mantém ainda acentuada, variando de um mínimo de 57,4% entre indígenas a até um máximo de 82,3% e 82,2% entre pessoas de cor ou raça branca e amarela, respectivamente (Gráfico 4). Mas não se pode esquecer que a taxa de alfabetização indígena rural *duplicou* no período 1991/2000, conforme se mostrou acima.

Gráfico 4 – Taxa de alfabetização entre as pessoas de 10 anos ou mais, segundo a cor ou raça e situação do domicílio – Brasil 2000



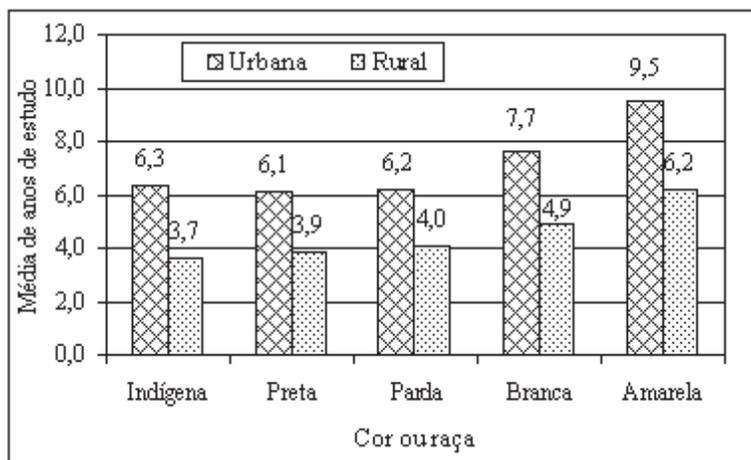
Fonte | IBGE. Censo demográfico 2000.

Novamente, o uso da média de anos de estudo como indicador sintético do nível de escolarização atingido (Gráfico 5) confirma situação praticamente idêntica entre indígenas, pretos e pardos, tanto no meio urbano (6,3;



6,1 e 6,2 anos de estudo, respectivamente), como no meio rural (3,7; 3,9 e 4,0 anos de estudo, respectivamente). Distinguem-se destes, e entre si também, os grupos populacionais de cor ou raça branca e amarela, com médias de anos de estudo acentuadamente mais elevadas: respectivamente, 4,9 e 6,2 anos de estudo no meio rural e 7,7 e 9,5 no meio urbano.

Gráfico 5 – Média de anos de estudo entre as pessoas de 10 anos ou mais, segundo a cor ou raça e a situação do domicílio – Brasil 2000



Fonte | IBGE. Censo demográfico 2000.

Conclusão

Independentemente das mudanças que possam ter ocorrido nestes primeiros anos do século XXI, as análises apresentadas neste trabalho oferecem elementos que reforçam a avaliação feita por Maria Aparecida Bergamaschi. A autora diz que, no limiar do novo século, as Escolas Indígenas se tornaram “[...] mais visíveis no cenário da educação escolar brasileira [...]” e que isto se deu tanto pela “pujança numérica”, quanto pelo “diferencial” que essas mesmas escolas propõem, com base em legislação específica que chega a destoar da legislação escolar de cunho nacional. Em contraposição ao que ocorria no início do século XX, quando a “escola para índios” constituía uma preocupação para o Estado, decorrido um século, nas palavras de Bergamaschi:



[...] o tema reaparece forte no panorama de educação escolar, pautando agora uma fecunda discussão acerca do ensino diferenciado, em que os próprios interessados estão à frente do movimento, inaugurando um novo período na história da educação dos povos indígenas e abrindo fendas na marcante homogeneidade das práticas escolares dominantes. (BERGAMASCHI, 2005, p. 401).

Os dados apurados relativamente à situação, no ano 2000 e à trajetória dos índices educacionais no novênio 1991/2000, parecem não coincidir com a imagem que se tem dos níveis de alfabetização e escolarização atingidos pelos povos indígenas em comparação com as demais categorias de cor ou raça no Brasil. Os resultados sugerem aumentos bem mais acentuados nos índices educacionais entre as pessoas autodeclaradas indígenas, do que os historicamente verificados entre as pessoas não-indígenas no Brasil. Em especial, merece destaque o aumento da ordem de cinquenta por cento na taxa de alfabetização da população autodeclarada indígena residente no meio rural, taxa essa que passou de 49,6%, em 1991, para 74,8% no ano 2000. Em comparação com os grupos populacionais autodeclarados pretos e pardos, é bem maior entre os autodeclarados indígenas a proporção de residentes no meio rural, muito deles residentes no que o IBGE denomina "rural específico", constituído das aldeias indígenas. Isso não impediu que os indígenas apresentassem, no Censo 2000, uma média de anos de estudos muito próxima às verificadas entre pretos e pardos.

Tais resultados chamam a atenção para dois pontos. O primeiro refere-se ao significado que a escola estaria assumindo dentro do contexto indígena brasileiro: escola indígena, em contraposição, à escola para índios. Parece que ela se estaria constituindo em ponto de ligação e de diálogo entre dois mundos: o mundo indígena e o mundo não-indígena. Parece, também, que a noção de escola como "fronteira", proposta por Tassinari, define bem o papel da escola indígena. A autora entende a escola como fronteira, não no sentido de limite ou de limite que deva ser superado, mas "[...] como um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas." (TASSINARI, 2001, p. 68).



Nesse sentido, independentemente se seu significado histórico de instrumento de empoderamento da burguesia e dominação e domesticação tanto das massas trabalhadoras quanto dos povos subjugados, pareceria que a escola passou a ser procurada e reivindicada pelos indígenas precisamente por verem nela uma possibilidade de diálogo com os não-indígenas e de libertação dos próprios povos indígenas. Ou acabaria a escola transformando-se, também para os indígenas residentes no meio rural, em mera agência carimbadora do passaporte para a cidade, assim como tem sido para as populações rurais não indígenas em geral?

O segundo ponto a chamar a atenção diz respeito aos índices educacionais a serem revelados pelo Censo Demográfico 2010. E também às eventuais mudanças que possam ser introduzidas no quesito sobre *cor ou raça*, em decorrência da *Pesquisa das características étnico-raciais da população*, lançada pelo IBGE em julho de 2008.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escolas específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 401-415. (v. 3, século XX).

BRASIL. Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Estatuto do Índio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 dez. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5371.htm>. Acesso em: 11 jul. 2008.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Acessível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 11 jul. 2008.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Acessível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 jul. 2008.

COMISSÃO Pró-Índio. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.



FERNANDES, Florestan. **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: FERREIRA, Mariana Kawall; SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

IBGE. **Censo demográfico 1991**. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.

_____. **Censo demográfico 2000**. Microdados em DVD.

_____. **Tendências demográficas**: uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos Censos Demográficos 1991 e 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

MAYBURY-LEWIS, David. **Vivendo leviatã**: grupos étnicos e o Estado. In: ANUÁRIO Antropológico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985. p. 103-118.

MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escolar indígena**. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Educação indígena na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 11-17, dez. 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

PAES, Maria Helena Rodrigues. "Cara ou coroa": uma provocação sobre educação para índios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 86-102, maio/ago. 2003.

PEREIRA, Nilza de Oliveira Martins; NASCIMENTO, José Antonio Sena do; SILVA, Jorge Kleber Teixeira; SILVA, Jorge da; ARAÚJO, Claudia Bahia de; FERNANDES FILHO, Mário; SILVA FILHO, Carlos Humberto da. Aspectos demográficos e espaciais da população auto-declarada indígena nos censos demográficos de 1991 e 2000 nos municípios com terras indígenas. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., 2006, Caxambu. **Anais**, Caxambu: Associação Brasileira de Estudos populacionais (ABEP), 2006. p. 1-20.

PEREIRA, Nilza de Oliveira Martins; AZEVEDO, Marta Maria. Os indígenas e os censos do IBGE: uma experiência brasileira. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO



AMERICANA DE POPULAÇÃO (ALAP), 1., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ALAP, 2004. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_alap/PDF/ALAP2004_403.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2008.

PÉREZ, Andrea Lisset. Escola Indígena: uma reflexão sobre seus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 227-244, jan./jun. 2007.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: FERREIRA, Mariana Kawall; SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 5-13, jan./abr. 2003.

WOOD, Charles H.; CARVALHO, José Alberto Magno de. de. Categorias do censo e classificação subjetiva de cor no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 3-17, 1994. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol11_n1_1994/vol11_n1_1994_1artigo_3_17.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2008.

55

Prof. Dr. Alceu Ravanello Ferraro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Faculdade de Educação | Porto Alegre
Grupo de Pesquisa Exclusão Social, Escolarização e Cidadania
Pesquisador do CNPq
E-mail | aferraro@adufrgs.ufrgs.br

Graduando Abraão Nilo Givago Schäfer
Faculdades Escola Superior de Teologia | EST
Grupo de Pesquisa Exclusão Social, Escolarização e Cidadania
Bolsista de Iniciação Científica do CNPq
E-mail | abraao_schafer@yahoo.com.br

Recebido 17 ago. 2009

Aceito 25 out. 2009