



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFSP
CAMPUS SÃO PAULO
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ÊNFASE
NO ENSINO SUPERIOR

JODINALDO UBIRACY DE AZEVEDO PINHEIRO

**A EDUCAÇÃO INDÍGENA E O PROFESSOR INDÍGENA:
INSTRUMENTOS DE LIBERTAÇÃO**

São Paulo – SP
2020

JODINALDO UBIRACY DE AZEVEDO PINHEIRO

**A EDUCAÇÃO INDÍGENA E O PROFESSOR INDÍGENA:
INSTRUMENTOS DE LIBERTAÇÃO**

Trabalho apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores – Ênfase Ensino Superior, como requisito parcial para a obtenção do Certificado de Especialista.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tatyana Murer Cavalcante.

São Paulo – SP
2020

p654e

Pinheiro, Jodinaldo Ubiracy de Azevedo

A educação indígena e o professor indígena: instrumentos de libertação / Jodinaldo Ubiracy de Azevedo Pinheiro. São Paulo: [s.n.], 2020.

138 f.

Orientador: Tatyana Murer Cavalcante

Monografia (Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2020.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Professor(a) Indígena. 3. Processo Tutelar Indígena. 4. História da Educação. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.

CDD 378

JODINALDO UBIRACY DE AZEVEDO PINHEIRO

**A EDUCAÇÃO INDÍGENA E O PROFESSOR INDÍGENA:
INSTRUMENTOS DE LIBERTAÇÃO**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores – Ênfase Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do Certificado de Especialista.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Tatyana Murer Cavalcante (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP
Campus São Paulo

Prof.^a Dr.^a Silmara de Fátima Cardoso (Guajajara)
Escola Municipal de Ensino Fundamental Ceu Butantã

DEDICATÓRIA

A minha família, orientadora e amigos que muito me ajudaram apoiando, incentivando e tendo paciência com meus períodos de ausência dedicados a produção deste trabalho. Dedico este trabalho também a todos os indígenas que tombaram lutando pelos seus direitos e aos que continuam nessa árdua luta, muitas vezes desconhecida e/ou ignorada pela sociedade brasileira.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai/Mãe/Força Criadora que, por Amor, nos dá a oportunidade de vivenciar essa experiência terrena em busca da evolução.

A minha mãe e mentora que inspira minha jornada na busca pela realização dos meus sonhos.

A minha amada esposa que sempre esteve ao meu lado, me incentivando e apoiando nesse e outros projetos ao quais me dediquei, muitas vezes abrindo mão da convivência familiar.

Ao meu filho, bênção da minha vida, que me incentivou a entrar nesse projeto e compreendeu a necessidade de uma dedicação para chegar ao final com êxito.

Especial agradecimento a Prof^a. Dr^a. Tatyana Murer Cavalcante pela atenção e disposição em me dar o direcionamento necessário para que eu pudesse chegar até aqui, tendo a paciência para corrigir meus rumos e, principalmente, tendo e inspirando confiança na concretização deste projeto.

Da mesma forma, agradeço a Prof.^a Dr.^a Silmara de Fátima Cardoso Guajajara, pela sua disposição em participar da Banca Examinadora do meu trabalho que, com seus comentários e vivências reais junto às comunidades indígenas, contribuiu enormemente para sua melhoria.

Ao Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de São Paulo – IFSP pela oportunidade de realizar este curso e aos professores que, com muita dedicação, me ofereceram uma nova visão sobre a realidade brasileira, não apenas na área educacional.

Por fim, agradeço a todos os colegas de estudo que contribuíram com essa etapa da minha jornada, aos amigos/irmãos, eternos incentivadores, e todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho árduo, mas prazeroso e enriquecedor.

A formação escolar e universitária auxilia na melhora das condições de vida nas aldeias, possibilita a participação política na formulação e implementação de determinadas políticas públicas de interesse das comunidades indígenas, capacita e empodera as lideranças indígenas na gestão de seus territórios e de suas comunidades e abre novas possibilidades e horizontes em seus planos de vida. No contexto do mundo moderno e dos Estados nacionais, a formação escolar, particularmente o ensino superior, é instrumento de acesso à cidadania e à recuperação da autonomia étnica.

Gersem Baniwa

RESUMO

Fruto de árdua luta das comunidades indígenas e de organizações indigenistas do Brasil, a Educação Escolar Indígena é uma das principais bases para formação de consciência crítica e independente dos povos indígenas, sendo o professor indígena o condutor para alcançar a autonomia que tanto almejam. Neste contexto, a formação do professor indígena é vista e entendida por muitos como fundamental para promoção de uma educação escolar indígena que contemple os direitos e garantias conquistados pelos povos indígenas previstos na Constituição Federal de 1988 e nos demais documentos oficiais do Ministério da Educação aprovados posteriormente. Diante do fato de que a Educação Escolar Indígena passou por avanços e retrocessos durante o período histórico desde a chegada dos colonizadores europeus no Brasil, este trabalho tem como objetivo refletir sobre esta trajetória e sobre o processo de formação do professor indígena, assim como discutir a importância da escola e do professor indígena como instrumentos para o rompimento do processo tutelar indígena vigente (com várias facetas) desde o período colonial até o ano de 2016, quando houve o impeachment de Dilma Rousseff da presidência do País. O estudo foi realizado através da pesquisa bibliográfica e documental, a partir da análise de documentos oficiais e de obras de autores que discorrem sobre questão educacional indígena, assim como das legislações vigentes e também as já superadas, mas que foram importantes para a formatação do quadro atual.

Palavras-chaves: Educação Escolar Indígena. Professor(a) Indígena. Processo Tutelar Indígena. História da Educação.

ABSTRACT

Due the arduous struggle of indigenous communities and indigenous organizations in Brazil, Indigenous School Education is one of the main bases for the formation of indigenous people's critical and independent awareness, being the indigenous teacher the guide to achieve the autonomy they fought for. In this context, the indigenous teacher's formation is seen and understood by many as fundamental for the dissemination of an indigenous school education that contemplates the rights and pledges conquered by the indigenous people, as foreseen in the 1988's Brazilian Federal Constitution and other Ministry of Education documents which were approved later on. Given the fact that Indigenous School Education has gone through improvements and setbacks during the historical period since the arrival of European settlers in Brazil, this paper aims to reflect about this trajectory and the process of the indigenous teacher's formation, and discuss the importance of the indigenous school and teacher as tools for breaking the existing indigenous tutelage process (with many facets) since the colonial period until 2016, when Dilma Rousseff was impeached from Brazil's presidency. The study was conducted through bibliographic and documentary research, based on the analysis of official documents and works by authors that discuss indigenous educational issues, as well as the current and already past laws, but which were important for the current framework's formatting.

Keywords: Indigenous School Education. Indigenous Teacher. Indigenous Tutelage Process. Education's History.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Mapeamento dos projetos aprovados pelo PROLIND	110
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Educação Escolar Indígena	100
GRÁFICO 2 – Distribuição dos Professores Indígenas por Nível de Formação	113
GRÁFICO 3 – População Indígena	121

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AI-5 – Ato Institucional nº 5
CEB – Câmara de Educação Básica
CINEP – Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNV – Comissão Nacional da Verdade
CF – Constituição Federal
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EC – Emenda Constitucional
FBC – Fundação Brasil Central
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC – Ministério da Educação
MPF – Ministério Público Federal
OPIP – Organização de Professores Indígenas Potiguara
OI – Organização Indígena
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PNE – Plano Nacional de Educação
PTC – Projeto Trilhas do Conhecimento
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RFPI – Referencial para Formação de Professores Indígenas
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEF – Secretaria de Educação Fundamental
SPI – Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN – Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
SIL – Summer Institute of Linguistics

TI – Território Indígena

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNI – União das Nações Indígenas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Resumo	V
Abstract.....	VI
Lista de Quadros	VII
Lista de Gráficos.....	VIII
Lista de Abreviaturas e Siglas	IX
1 INTRODUÇÃO	15
2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: PRINCÍPIO TUTELAR	21
2.1 Período Colonial e Imperial	22
2.1.1 O Projeto de Educação Jesuítico (1549-1759)	22
2.1.2 As Reformas Pombalinas (1759-1808)	29
2.1.3 O Período Joanino (1808 a 1821).....	35
2.1.4 Brasil Império (1822 a 1889)	38
3. DA REPÚBLICA À DITADURA	50
3.1 Primeira República ou República Velha (1889-1930).....	50
3.2 Segunda República ou República Nova (1930-1964).....	63
3.3 Ditadura Militar (1964-1985)	71
4. O PROFESSOR COMO CONSTRUTOR DA AUTONOMIA INDÍGENA	79
4.1 Redemocratização: início do rompimento do processo tutelar	80
4.2 O Processo de Formação do(a) Professor(a) Indígena.....	92
4.2.1 Magistério Indígena.....	97
4.2.2 O Projeto Pedagógico Indígena.....	101
4.2.3 Licenciatura Intercultural Indígena	104
4.2.4 O(A) Professor(a) Indígena	110
5. A EDUCAÇÃO INDÍGENA COMO MECANISMO DE LIBERTAÇÃO.....	113
5.1 Integração	113
5.2 Tutela.....	115
5.3 Autoreconhecimento	118
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	127
A – BIBLIOGRÁFICAS.....	127
B – DOCUMENTOS LEGAIS	134
C – DOCUMENTOS HISTÓRICOS.....	138

1 INTRODUÇÃO

Diante do momento histórico e político que vivemos é de suma importância refletir sobre as questões que envolvem os direitos indígenas¹, assim como sua luta em busca da autonomia cultural, política e social, tendo a educação escolar indígena (específica e diferenciada) como mecanismo de fortalecimento de suas tradições e culturas. Da mesma forma, se faz imprescindível entender como se deu/dá a formação do(a) professor(a) indígena, responsável por conduzir essa educação tão necessária para o rompimento dos processos tutelares institucionais impostos.

Ressaltamos que o processo tutelar imposto às comunidades indígenas, como bem esclarece Gersem Luciano Baniwa, não busca o benefício do indígena.

A tutela aqui não é entendida como necessidade de proteção e assistência social aos índios, como de forma comum e errônea é definida pelos defensores do princípio da tutela oficial, mas como a incapacidade civil e intelectual dos índios (LUCIANO, 2006, p. 70).

Quebrar com este processo (projeto) político de impor essa dependência estatal aos indígenas é fundamental para as comunidades indígenas espalhadas pelo território brasileiro, e a educação escolar indígena é o meio para alcançar esse objetivo.

O debate acerca da formação inicial e continuada do docente indígena nos últimos anos vem ganhando espaço nas mesas de debates de educadores e estudiosos do setor da educação, principalmente nos espaços de formulação e implementação de políticas públicas e práticas educacionais voltadas para os povos originários (PÁDUA, 2012). Porém, entrar no assunto sem resgatar o processo histórico que culminou na conquista pelo direito à educação indígena seria um desrespeito às lutas travadas durante cinco séculos contra o domínio étnico, cultural, financeiro e político impostos aos povos indígenas.

Registros históricos sobre o “descobrimento”, ou melhor, invasão e colonização das terras brasileiras, permitem interpretar que o tratamento dado aos povos indígenas desde a época em que Pedro Álvares Cabral aportou à costa brasileira não foi, no mínimo, digno. Foram tratados pelos invasores europeus como “seres inferiores”, incapazes ou como bichos (MAHER, 2006) tendo sua cultura e seu intelecto desqualificados (SILVA; CAVALCANTE, 2018) e, muitas vezes, sem direito até a própria vida.

¹ Os termos “indígenas”, “nativos” e “originários” são usados neste trabalho para representar as diversas etnias existentes no Brasil, não tendo a intenção de tratá-los como uma sociedade única ou desconsiderar suas diferenças.

Durante o percurso histórico brasileiro, mesmo com as diversas formas de governo pelo qual passamos (colonial/imperial, republicano, ditatorial e redemocratização²), o tratamento dado aos povos indígenas evoluiu muito lentamente. Graças à luta de grupos e/ou comunidades locais indígenas e de organizações nacionais e internacionais de proteção da cultural e dos direitos indígenas esta situação foi mudando ao longo do tempo.

A década de 1970 foi de suma importância para o surgimento de movimentos sociais organizados em prol dos interesses indígenas. Foi neste período que, conforme Daniel Munduruku, a Igreja Católica propôs novas orientações pastorais que resultou no “surgimento de uma consciência de classe em diversos setores da sociedade brasileira” (MUNDURUKU, 2012). A intensificação dos debates e lutas pela garantia dos direitos das populações tradicionais promovidas por grupos e instituições indigenistas deram prosseguimento na década seguinte, culminando na conquista de direitos (com muita luta) pelas comunidades indígenas, concretizados com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, onde os direitos indígenas foram minimamente garantidos (BRASIL, 1988).

Estudos produzidos por diversos acadêmicos, indígenas e não indígenas, que trabalham a temática “Educação”, como Fernando de Azevedo, Dermeval Saviani e Maria Luiza Santos Ribeiro, e “Educação Escolar Indígena” no Brasil, como Daniel Munduruku, Maria Aracy Lopes da Silva, Luis Donisete Benzi Grupioni, Ieda Marques de Carvalho, Antonio Carlos de Souza Lima, Terezinha Machado Maher, Gersem José dos Santos Luciano Baniwa, entre outros, demonstram que a formação inicial e continuada de professores, em geral, e do professor indígena, em especial, é fundamental para a preservação das tradições sociais e culturais das povoações indígenas. Esses e outros estudiosos da temática indígenas assinalam também que as escolas indígenas devem ser conduzidas por professores indígenas de suas próprias comunidades, como propõe, de forma implícita ou explícita, as legislações pertinentes, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), o Plano Nacional de Educação – LDB (2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena – DCNEEI (2012), o Referencial Curricular Nacional para as

² O período da História do Brasil que tem início com o final da Ditadura Militar (1985) até os dias de hoje, promovendo a reabertura política do país, ficou conhecido como Nova República ou Sexta República. O nome faz referência ao nascimento de um novo período democrático, em oposição ao antigo governo que representava a censura, falta de democracia e repressão aos movimentos sociais. Ou seja, este período começa com a saída do general Figueiredo da presidência do Brasil e a entrada de um civil no cargo, José Sarney, que assumiu a posição de Chefe do Executivo em função da morte do candidato eleito (de forma indireta) Tancredo Neves. Informações disponíveis em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/periodo-conhecido-como-nova-republica-comeca-com-o-fim-da-ditadura-militar-no-brasil>. Acesso em 13 dez. 2019.

Escolas Indígenas – RCNEI (1998), os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas – RFPI (2002), a Resolução 3/99 e o Parecer 14/99 do CNE, dentre outras.

No entanto, esta premissa carece da criação e aplicação de políticas públicas articuladas e integradas que voltem a atenção para os povos indígenas, que permitam a formação adequada dos indígenas interessados (LUCIANO, 2006, p. 91). O autor, integrante do povo Baniwa³ reforça esta ideia ratificando que:

[...] ainda é preciso avançar, para que de fato tenhamos não somente princípios teóricos e políticos socioculturalmente adequados, mas, sobretudo, mecanismos administrativos e financeiros que garantam efetivamente o direito dos povos indígenas de desenvolverem processos político-pedagógicos próprios e com autonomia (LUCIANO, 2006, p. 145).

A partir da CF/88 vários documentos foram criados para regular a educação escolar indígena e promover a formação inicial e continuada do professor indígena, tais como Resolução nº 3/1999, que fixou as Diretrizes Nacionais para funcionamento das escolas indígenas, estabelecendo regras para a organização, estrutura e funcionamento da escola indígena, a Resolução nº 5/2012 que atribuiu à União, entre outras coisas, a prerrogativa de legislar sobre a educação escolar indígena (artigo 24), através das diretrizes e políticas nacionais, competindo a ela coordenar sua implantação, assim como diretrizes para formação inicial e profissionalização (formação continuada) de professores indígenas (artigos 19, 20 e 21).

É com base nas legislações citadas e em estudos e trabalhos de especialistas da área de educação geral e indígena, que serão citados ao longo deste trabalho, que pretendemos contribuir com os debates acerca da importância da educação escolar como mecanismo de autonomia e do professor indígena como condutor e responsável pela construção pedagógica da educação indígena pensada *do e para* o indígena neste caminho de libertação.

Não obstante a existência de legislação específica que, na teoria, garante aos povos indígenas o direito de constituir e gerir sua própria educação escolar de acordo com sua cultura e tradições, pensada e formulada pelo e para o indígena, na prática as dificuldades e desafios se apresentam no dia a dia dos integrantes do sistema educacional indígena.

Com e apesar de tudo isso, refletir acerca da educação escolar oferecida aos povos indígenas e a formação dos professores indígenas que atuam em escolas dentro de suas

³ Comunidade indígena localizada em São Gabriel da Cachoeira (AM). Foi o primeiro indígena Mestre em Antropologia Social no Brasil. Representante indígena no Conselho Nacional de Educação, Professor Adjunto da Faculdade de Educação e Diretor de Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

comunidades implica pensar as políticas públicas e os interesses pessoais e coletivos que são impactados por este processo.

Desta forma, este trabalho de pesquisa teórica pretende, como objetivo principal, entender como se deu o processo histórico da educação escolar indígena e da formação do docente indígena, e como objetivo secundário, propor reflexões acerca dos desafios e conflitos enfrentados pelas comunidades indígenas em busca de sua emancipação política que permita a preservação dos saberes tradicionais de suas comunidades. Espera-se que com estas reflexões possamos contribuir e incentivar a discussão sobre os desafios enfrentados pelo indígena em seu processo educacional e do docente durante seu percurso formativo, bem como ampliar o debate sobre a importância da licenciatura intercultural para a formação de professores indígenas e não indígenas, e como esses profissionais contribuem para o desenvolvimento do processo de esclarecimento e emancipação da sociedade em geral. Como conclusão, pretendemos entender como o processo histórico tutelar influenciou (ou ainda influencia) a educação indígena e como estão se preparando/qualificando os professores indígenas para oferecer a suas comunidades uma educação intercultural que atenda às suas características específicas.

Para tanto, optamos por utilizar o método de pesquisa documental/bibliográfica que, segundo Evangelista (2014), caracteriza-se por ser um método resultante de “intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar desconstruir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimento é produzir consciências” (EVANGELISTA, 2014, p. 05).

Para alcançar nosso intento, fizemos uma pesquisa bibliográfica a partir de obras de estudiosos da área de educação indígena (artigos, dissertações, teses e livros) em conjunto com pesquisa e análise de documentos oficiais que definem as diretrizes para a formação do professor indígena. Assim, nos amparamos em fontes históricas (primárias) e análises de pesquisadores (fontes secundárias) com o intuito de entender como se deu a mudança da **educação escolar para o indígena** (educação imposta) para a **educação escolar indígena** (conquista do direito de escolher seu próprio processo educacional), localizando, selecionando, lendo e relendo, sistematizando e analisando (Evangelista, 2014) materiais produzidos, como já dito, por especialistas das áreas da educação indígena, bem como de documentos oficiais da Igreja Católica (primeira responsável pela educação/catequese indígena) e dos governos imperial e federal (Regimentos, *Ratio Studiorum*, Constituição Federal, Diretrizes Curriculares

Nacionais, RCNEI/1998, LDBEN/2005, PNE/2001 e Referenciais para a Formação do Professor Indígena – RFPI/2002, entre outros) que serviram de base para elaboração das políticas públicas educacionais indígenas vigentes.

Para conseguirmos realizar este trabalho de especialização em tempo hábil, adotamos como recorte temporal o período de 1549 (ano da chegada dos missionários jesuítas ao país) a 2016 (ano do processo político de impeachment – golpe – contra a presidenta Dilma Rousseff), compreendendo ser este último o período com maior disponibilidade de material de pesquisa necessário para concretização de nosso intento.

Na fase inicial deste trabalho adotamos como premissa de pesquisa a divisão clássica do período histórico delimitado, conforme estudos de especialistas como a professora Ieda Marques de Carvalho (2003), ou seja, em quatro fases: a primeira situada no período colonial (1500-1822) e imperial (1822-1889), a segunda durante chamada República Velha (1889-1964), a terceira durante o regime militar (1964-1985) e a quarta fase iniciada em 1985 com a abertura política e reafirmada com a promulgação da Constituição Federal em 1988. No entanto, no percurso da pesquisa, percebeu-se que esta divisão temporal, para os fins deste trabalho, não seria o ideal para reconhecer os modelos tutelares impostos aos povos indígenas pelo poder público nacional, bem como delinear o marco temporal do rompimento deste processo tutelar.

Assim, fazendo um resgate histórico do processo da educação escolar indígena dentro do contexto histórico-educacional implementado no Brasil, buscamos aglutinar o resultado de nossa pesquisa em capítulos que permitam entender como se deu esse processo educacional, bem como diferenciar os modelos de tutela impostos aos povos indígenas desde a chegada dos missionários jesuítas.

Considerando que esta introdução é o primeiro capítulo, no segundo capítulo fizemos um resgate histórico do processo educacional brasileiro e o indígena, em especial, a partir da imposição do estilo educacional praticado na metrópole portuguesa e na implantação de um processo tutelar indígena não institucionalizado com vistas ao domínio das ações sobre as comunidades indígenas.

No terceiro capítulo, apesar de ser dado continuidade ao relato histórico do processo educacional, a análise principal recai sobre a institucionalização do processo tutelar a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais – SPI/NTN e, posteriormente, pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI.

Buscou-se mostrar no quarto capítulo como as ações promovidas pelas lideranças indígenas e organizações indigenistas colaboraram para a mudança de relação entre Estado e povos indígenas, propiciando a conquista de direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, bem como as legislações criadas a partir da Carta Magna propiciaram o direito dos indígenas de terem acesso a uma educação diferenciada, específica e bi/multilíngue, dando assim início para o rompimento do processo tutelar indígena existente no país.

O quinto capítulo aborda a importância da escola e da formação do professor indígena no processo histórico de superação dos modelos de dominação (integração, assimilação e tutela) impostos aos povos indígenas nestes 519 anos desde a chegada dos invasores portugueses. Ressalta também o papel do professor indígena no resgate e valorização das tradições culturais de suas etnias, sendo fundamental para o autorreconhecimento de sua origem e direito ao seu espaço na sociedade moderna.

Tocar em feridas não cicatrizadas pelo tempo, como é o caso das questões indígenas, pode ajudar a suscitar discussões acerca dos preconceitos ainda existentes na sociedade moderna contra esses povos. Preconceitos estes que permitem e incentivam ataques a direitos adquiridos e tentativas de silenciar as vozes indígenas que teimam em não se calar diante de movimentos políticos característicos de uma nova ação colonizadora.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: PRINCÍPIO TUTELAR

Ao aportarem nas terras de Pindorama⁴, território que hoje recebe o nome de Brasil, os portugueses vinham carregados de interesses de poder e com o objetivo único de domínio sobre terra e seus habitantes. A estratégia de colonização adotada por Portugal foi baseada na exploração das abundantes riquezas existentes na Terra de Vera Cruz, para onde eram enviados homens para ocupar a colônia e proteger os interesses lusitanos.

Somente após 49 anos do “descobrimento” foi que chegaram ao Brasil os primeiros missionários católicos incumbidos de oferecer educação escolar aos colonos europeus e nativos. Porém, no que se refere especificamente à questão da educação escolar voltada para os povos indígenas, é importante conceituar educação indígena e educação escolar indígena.

Tomando como referência a definição de Gersem José dos Santos Luciano (2006), podemos entender que:

Educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos. Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 129).

Desta forma, fica evidente que a educação escolar indígena deve ser diferenciada e apropriada para cada comunidade, fugindo dos padrões da sociedade não indígena. Assim, para

⁴ Com o descobrimento das terras do Atlântico Sul, pelo navegador português Pedro Álvares Cabral, em 22 de abril de 1500, o próprio navegador nomeou as terras vistas, inicialmente, como **Terra de Vera Cruz**, em grande parte devido à cruz da Ordem de Cristo, que as caravelas capitaneadas por Cabral ostentavam em suas velas. Mas, o relator das navegações cabralinas, Pero Vaz de Caminha, em sua famosa carta enviada ao rei D. Manuel, usa a expressão **Ilha de Vera Cruz**, visto que os portugueses também acreditavam que a aquelas terras compunham parte de uma ilha que estava entreposta no Atlântico, separando a Europa das Índias. Antes disso, porém, os nativos – chamados de índios pelos portugueses –, denominavam aquela terra como **Pindorama**, que em língua tupi significa “terra das palmeiras”. Quando, em 1501, especificamente no dia 29 de julho, o rei D. Manuel comunicou em carta aos reis católicos a descoberta no Novo Mundo, referiu-se, por sua vez, àquelas terras como **Terra de Santa Cruz**, nome que prevaleceu até os dois séculos seguintes. Entretanto, já no século XVII, o nome “**Brasil**” também já era usado para se referir a tais terras, ainda que não oficialmente. Disponível em <https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/nomes-do-brasil.htm> Acesso em 13 dez. 2019.

propor uma análise do processo de educação escolar indígena e da formação do(a) docente indígena, é fundamental empreender uma análise acerca do modelo de formação escolar e das bases de aprendizagem educacional escolar pelo qual passou o adulto indígena e passa a criança indígena.

Para tanto, por meio de resgate dos acontecimentos históricos, construiremos um panorama dos antecedentes da educação escolar voltada para os indígenas desde a chegada dos colonizadores portugueses em 1500 até as conquistas alcançadas a partir da promulgação da Constituição de 1988, quando esta educação passou a ser educação escolar indígena de fato e de direito.

2.1 Período Colonial e Imperial

2.1.1 O Projeto de Educação Jesuítico (1549-1759)

O processo histórico da educação escolar para o indígena no Brasil desde o início da colonização se deu de forma impositiva e assimilacionista, procurando, a princípio, “civilizar” o indígena através da submersão cultural e linguística promovida pelos colonizadores com vistas à sua assimilação e domínio (MAHER, 2006, p. 21).

Segundo o antropólogo João Marcelo de Oliveira Macena (2007) a Corte portuguesa não se preocupou em propor políticas educacionais diferenciadas voltadas para o atendimento dos povos indígenas no período colonial, ficando os missionários religiosos responsáveis por cuidar da educação e da saúde (debilitada pelas doenças trazidas pelos exploradores europeus) dos nativos e dos colonos (MACENA, 2007, p. 36). Inaugura-se neste momento o processo de tutela imposto aos povos indígenas pelo Poder Estatal, instituída por instrumentos oficiais, como as Cartas Régias e os Regimentos.

Macena ressalta ainda que:

Os padres jesuítas foram os primeiros a iniciarem, em terras brasileiras, o processo de educação escolar entre colonos e, da mesma forma, foram eles os precursores do que hoje pode ser chamado de educação indigenista, quer dizer, o conjunto de práticas realizadas por não-indígenas que visam a inclusão de uma educação formal de base ocidental entre as nações indígenas habitantes do território brasileiro (MACENA, 2007, p. 36-37).

Os primeiros missionários jesuítas, integrantes da Companhia de Jesus, ordem religiosa da Igreja Católica formada por padres inacianos (MACIEL; NETO, 2006) chefiados pelo padre

português Manuel da Nóbrega, começaram a chegar ao território brasileiro em 1549 com a esquadra de Tomé de Souza e tinha como objetivo promover a catequização dos povos nativos, isto é, converter os “gentios” à doutrina cristã, mesmo que contra a vontade deles, assim como, adequá-los ao “mundo burguês”, à “nova relação social” e ao “novo modo de produção” (NETO; MACIEL, 2008, p. 174).

Também assumiram a responsabilidade de promover a educação escolar básica (ler, escrever e contar) aos indígenas como meio de integrar esses povos aos padrões culturais e sociais europeus. Da mesma forma os filhos dos colonos portugueses pobres, dos mestiços brasileiros e, posteriormente, filhos dos negros escravizados recebiam orientação escolar dos jesuítas. Portanto, no que se referem aos indígenas, os jesuítas atendiam a um dos itens do “Regimento”⁵: catequese e instrução (RIBEIRO, 1992).

Vale registrar que a Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola em 1534, segundo Maciel e Neto (2006),

Tinha por objetivo sustar o grande avanço protestante da época e, para isso, utilizou-se de duas estratégias: a educação dos homens e dos indígenas; e a ação missionária, por meio das quais procuraram converter a fé católica aos povos das regiões que estavam sendo colonizadas (MACIEL; NETO, 2006, p. 468).

Foi em Salvador, em 1549, que, segundo o professor José Luiz de Paiva Bello, o padre Manuel da Nóbrega, juntamente com seus companheiros, fundou a primeira “escola elementar” brasileira, cabendo ao Irmão Vicente Rodrigues, com apenas 21 anos de idade, a missão de ser o primeiro professor nos moldes europeus em terras brasileiras (BELLO, 2001).

Para os professores Alexandre Shigunov Neto e Lizete Shizue Maciel:

O plano de estudos organizado pelo padre Manuel da Nóbrega consistia em duas fases: na primeira fase, considerada como do ensinamento dos estudos elementares, era constituída pelo aprendizado de português, do ensinamento da doutrina cristã e da alfabetização. Para a segunda fase do processo de aprendizagem idealizado por Manuel da Nóbrega, o aluno teria a opção para escolher entre o ensino profissionalizante e o ensino médio, segundo suas aptidões e dotes intelectuais revelados durante o ensino elementar. Como prêmio para os alunos que de destacassem nos estudos da gramática latina, previa-se o envio em viagem de estudos aos grandes colégios de Coimbra ou da Espanha (NETO; MACIEL, 2008, p. 176).

Apesar do esforço por parte do invasor/colonizador em tentar negar ou desconsiderar os saberes dos povos nativos, é importante registrar que havia entre os povos indígenas formas de educação próprias, que eram praticadas por todos os integrantes da comunidade, produzindo

⁵ Regimento foi o documento oficial, de 17 de dezembro de 1548, criado por Dom João III, e trazido por Thomé de Sousa, primeiro Governador do Brasil, contendo 48 diretrizes para administração da Colônia. A reprodução do documento original está disponível em: <http://www.historia-brasil.com/colonia/constituicao-1548.htm> Acesso em 09 mar. 2019.

conhecimentos para a vida, diferentemente do modelo educacional formal e repressivo europeu (BELLO, 2001).

Este entendimento é reforçado pelo professor Dermeval Saviani quando afirma que

[...] não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins de educação. Por isso a educação era espontânea. E cada integrante da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral. [...] 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 (SAVIANI, 2008, p. 38).

Ao se depararem com formas de ensinar tão distintas, não é de se espantar que surgissem divergências e conflitos entre conquistadores e nativos.

Diante das dificuldades encontradas pelos jesuítas no processo de sujeição e conversão dos povos indígenas, em função de suas características, múltiplas culturas e índole dos chamados “gentios”, Manuel da Nóbrega e seus missionários, segundo Saviani, desenvolveram a “pedagogia brasílica”, que consistia na criação e organização de condições físicas, materiais (acomodações, alimentos, ferramentas, etc.) e pedagógicas para atingir os “fins preconizados: a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação” (SAVIANI, 2008, p. 44), ou seja, criaram um plano de estudo que tivesse a possibilidade de atender à realidade em que viviam diante das dificuldades reais que enfrentavam.

Segundo Neto e Maciel (2008), para o processo de conversão e “civilização” dos gentios, Nóbrega criou estratégias de catequização dos nativos que visavam atingir três objetivos:

- a. objetivo doutrinário – visava ensinar a religião e a prática cristã aos índios;
- b. objetivo econômico – visava instituir o hábito do trabalho como princípio fundamental na formação da sociedade brasileira; e
- c. objetivo político – visava utilizar os índios convertidos como força de combate contra os ataques dos índios selvagens e, também, dos inimigos externos.

Diante deste cenário, apesar de ser importante para a Companhia de Jesus, a questão educacional como forma de instrução e formação, para aquele momento e para aquela população, não era a prioridade dos missionários. Como ressalta Ribeiro, “Os instruídos serão

os descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequisados⁶” (RIBEIRO, 1992, p. 25).

Reforçando esse entendimento, Terezinha Maher (2006, p. 20) afirma que as escolas indígenas criadas pelos jesuítas serviram como instrumento do colonizador para ensinar o índio a deixar de ser índio:

[...]o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive lingüísticos, da sociedade nacional. Inicialmente, tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo Modelo Assimilacionista de Submersão (MAHER, 2006, p. 20).

Como instrumento para atingir o objetivo doutrinário os jesuítas, nas figuras dos padres Juan Azpilcueta Navarro e José de Anchieta, organizaram a gramática da “língua geral” falada pelos nativos brasileiros, criando um catecismo bilíngue reforçando os valores cristãos em detrimento dos hábitos tradicionais indígenas, “considerados pecaminosos” (FERREIRA JR, 2010). Também foram criadas poesias e peças teatrais onde os indígenas atuavam utilizando o idioma tupi, porém, transmitindo mensagens da liturgia cristã (SAVIANI, 2008, p. 44-46), promovendo o afastamento de suas tradições culturais e religiosas originais e ancestrais.

Esse catecismo jesuítico, segundo Ferreira Jr (2010), que ensinava “as primeiras letras tanto no português quanto no tupi”, transformou-se no material didático (cartilha) do processo pedagógico desenvolvido no âmbito das casas de bê-á-bá.

Saviani chama a atenção para esse aspecto da pedagogia jesuítica, ressaltando:

Eis como se cumpriu, pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e costumes do colonizador. As idéias pedagógicas postas em prática por Nóbrega e Anchieta secundados por Leonardo Nunes, Antonio Pires, Azpilcueta Navarro, Diogo Jácome, Vicente Rijo Rodrigues, Manuel de Paiva, Afonso Braz, Francisco Pires, Salvador Rodrigues, Lourenço Braz, Ambrósio Pires, Gregório Serrão, Antonio Blasques, João Gonçalves e Pero Correia configuraram uma verdadeira pedagogia brasílica, isto é, uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses (SAVIANI, 2008, p. 47).

Este modelo, segundo Maher (2006), adotado na primeira fase da catequese jesuítica, retirava as crianças do convívio familiar e as colocavam em internatos com o objetivo de intensificar o processo de catequização e assimilação da cultura e língua portuguesa.

Como o modelo de submersão se mostrou ineficiente, os missionários adotaram outro modelo de educação escolar: o Modelo Assimilacionista de Transição. Este modelo propunha a criação de escolas dentro das aldeias artificiais, criadas e administradas pelos padres jesuítas,

⁶ Mantida a grafia utilizada pela autora.

onde a instrução, nos anos iniciais, se baseava na língua materna como mecanismo de introdução paulatina da língua portuguesa, até que a língua nativa fosse “excluída do currículo escolar” (MAHER, 2006).

A função da língua indígena é apenas servir de elemento facilitador para a aprendizagem de língua portuguesa, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares. Em termos lingüísticos, esse modelo propõe um bilingüismo subtrativo. Seu objetivo final é subtrair a língua materna do repertório do falante: a criança começa sua escolarização monolíngüe em língua indígena, passa a um bilinguismo transitório nas duas línguas e termina monolíngüe na segunda língua, na língua portuguesa. Paralelamente, busca-se substituir o referencial cultural indígena pelos valores e práticas da sociedade dominante (MAHER, 2006, p. 21-22).

Vale ressaltar que, de acordo com Frans Moonen (2008), os aldeamentos jesuíticos, além de facilitar e dar continuidade ao processo de catequização e “civilização” imposta aos indígenas, preparando-os para servirem de mão de obra, também tinham por finalidade prover certa proteção aos indígenas contra a escravização e outras violências praticadas pelos colonos portugueses. Essa proteção era prevista em diversas Leis Régias (1548, 1570, 1587, 1595 e 1596) que tratavam, em maior ou menor grau, da garantia aos “gentios” aldeados o direito à liberdade, protegendo-os contra a perseguição, escravização e massacres promovidos pelos colonos. A Lei Régia de 1609 vem ampliar essa garantia a todos os indígenas, aldeados ou não, como ressalta Joely Pinheiro (2007).

Por esse documento todo índio era livre, convertido ou não, descido ou não do sertão. Representou um grande avanço em defesa dos índios, graças ao trabalho incessante dos missionários jesuítas na corte portuguesa. Era uma lei de liberdade geral (PINHEIRO, 2007, p. 79).

Moonen, ao analisar a criação das aldeias jesuítas, pondera que, apesar de permitir uma relativa segurança aos indígenas que para lá seguiam voluntariamente em busca de refúgio ou eram levados a força, o processo de aldeamento não oferecia liberdade aos ocupantes indígenas:

Nos aldeamentos os jesuítas exerciam a administração espiritual, em todos os assuntos referentes à religião, como também a administração temporal, em todos os assuntos civis. [...] a administração jesuítica significava invariavelmente o etnocídio, pois as mil e uma proibições e prescrições levaram ao fim das culturas indígenas. Os aldeamentos reuniam índios de várias aldeias e, muitas vezes, até de diversos povos. Na nova vida sedentária havia hora certa para tudo: para acordar, dormir, rezar e trabalhar (MOONEN, 2008, p. 20).

Diante disso, ao se deparar com um estilo de vida totalmente diferente do que estavam acostumados, repleto de regras, obrigações e horários, com constante fiscalização pelos padres e aplicação de punições a qualquer desrespeito às regras impostas, e, ainda, o risco de serem encurralados nas aldeias pelos Bandeirantes, vários indígenas preferiam arriscar a própria vida fugindo dos aldeamentos para o interior do país (MOONEN, 2008, p. 20).

O antropólogo Darcy Ribeiro lembra que, apesar da vasta quantidade de leis que garantiam a liberdade dos nativos, “o único requisito indispensável para que o índio fosse escravizado era ser, ainda, um índio livre” (RIBEIRO, 2006, p. 89).

Fazendo uma análise crítica dos aldeamentos, reduções ou missões, Ribeiro chama a atenção para a contradição da função desses locais, afirmando que:

[...] as aldeias missionárias eram concentrações de gente recrutável e disponível a qualquer tempo, a custo nulo para as guerras aos índios hostis, ao invasor estrangeiro e aos negros alçados. [...] A concentração de índios nas missões coincidiu também, muitas vezes, com os interesses dos escravizadores que, num só ataque, faziam colheita de cativos (RIBEIRO, 2006, p. 90).

O antropólogo ressalta ainda que:

A própria redução jesuítica só pode ser tida como uma forma de cativeiro. [...] O índio, aqui, não tem o estatuto de escravo nem de servo. É um catecúmeno⁷, quer dizer, um herege que está sendo cristianizado e assim recuperado para si mesmo, em benefício de sua salvação eterna (RIBEIRO, 2006, p. 92-93).

Dermeval Saviani (2008) entende que o chamado “período heroico” da educação colonial no Brasil, compreende o período iniciado em 1549 com a chegada dos jesuítas ao Brasil e concluído ao final do século XVI (1597 – ano da morte de José de Anchieta e 1599 - promulgação do *Ratio Studiorum*), sendo essa a primeira etapa do processo educacional brasileiro.

O método pedagógico adotado pelos jesuítas para “educar” os nativos e os colonos portugueses se baseava no *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*⁸, ou simplesmente, “*Ratio Studiorum*”, vigorando por quase dois séculos, até a supressão da Companhia de Jesus, em 1773, pelo Papa Clemente XIV (FRANCA, 1952).

Segundo Leonel Franca (1952, p. 06), a versão final do *Ratio Studiorum* foi publicada em 1599, após quinze anos “desde que se iniciaram de modo sistemático (1548) os trabalhos de codificação do plano de estudos”, passando a ser esse o código de leis que orientaria a “atividade

⁷ Segundo o Dicionário Michaelis, o termo catecúmeno refere-se a: 1) Na Igreja primitiva, designava aquele que se iniciava na doutrina, recebendo instruções para ser admitido entre os demais fiéis. 2) Aquele que se prepara e se instrui nos princípios da religião cristã para receber o batismo; todo aquele que está sendo catequizado. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=catec%C3%BAmeno>. Acesso em 29 abr. 2019.

⁸ O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (que incorporava plano de estudos, o código e o regulamento educacional) representa o principal documento do sistema educativo da Companhia de Jesus. Durante o passar dos anos, o documento sofreu atualizações, mas o aqui referido é o publicado em 8 de janeiro de 1599 durante o mandato do Padre Geral Cláudio Aquaviva, vigente até 1773, ano da extinção da Companhia de Jesus (FRANCA, 1952, p. 06).

⁹ Transcrição total do documento está disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm. Acesso em 09 mar. 2019.

pedagógica da Companhia”. Contudo, o processo de propostas, análises, debates e aprovação durou 50 anos. França afirma ainda que “o *Ratio* não é um tratado de pedagogia, não expõe sistemas nem discute princípios”, no entanto, organiza a estrutura dos colégios, dos currículos e “orienta o professor na organização de sua aula” (FRANCA, 1952, p. 11). O *Ratio* incentivava o uso da língua materna do país onde a Companhia estivesse atuando, permitindo também uma adaptação das regras para atendimento às características da cultura local.

Para atender às características culturais dos povos nativos da colônia, com base no *Ratio*, os jesuítas elaboraram um plano de estudo, de forma

[...] diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados, o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa (RIBEIRO, 1992, p. 23).

Apesar da metodologia de educação escolar jesuítica ter sido coerente como projeto de um sistema educacional para a sociedade em formação no período colonial (NETO; MACIEL, 2008), outros pesquisadores citados neste tópico entendem também que, por estar sedimentada na tríade intelectualidade, religião e civilidade (MACENA, 2007), consistia em uma forma de aculturação dos povos indígenas (SAVIANI, 2008), possuía caráter colonizador (RIBEIRO, 1992), assimilacionista (MAHER, 2006) e elitista (FERREIRA JR, 2010).

Reforçando tais análises, Ferreira Jr. (2010), acrescenta ainda que:

Para concluir, podemos dividir a educação jesuítica colonial em duas fases que se distinguiram entre si, mas que, ao mesmo tempo, estavam relacionadas historicamente: a primeira achava-se ligada à catequese dos índios, e a segunda, aos filhos dos colonos. Dito de outra forma, na mesma medida em que o processo colonizador luso-jesuítico avançava por meio da monocultura da cana-de-açúcar, que se utilizava da grande extensão territorial (latifúndio) e da mão de obra escrava (negros desaffricanizados), desapareciam as populações ameríndias, isto é, o próprio objeto da missão evangelizadora dos padres jesuítas foi sendo extinto em decorrência da ocupação violenta do território brasileiro. Portanto, ao começar a segunda metade do século XVII, a educação jesuítica no Brasil Colonial já era quase exclusivamente uma educação de elite, ou seja, os colégios da Companhia de Jesus transformaram-se em verdadeiros redutos educacionais frequentados apenas pelas elites econômicas coloniais (FERREIRA JR, 2010, p. 26).

Maciel e Neto (2006) concluem afirmando que:

Apesar de o ensino jesuítico ter sido útil às necessidades de período inicial do processo de colonização do Brasil, já não consegue mais atender aos interesses dos Estados Modernos em formação. Surge então, a ideia de Educação Pública sob o controle dos Estados Modernos. Portanto, a partir desse momento histórico, o ensino jesuítico se torna ineficaz para atender às exigências de uma sociedade em transformação (MACIEL; NETO, 2006, p. 471).

De acordo com Saviani, o modelo de educação promovido pelos jesuítas, baseado na “pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontestável no ensino

brasileiro” por cerca de 200 anos, doutrinando os indígenas em nome da fé católica (SAVIANI, 2005, p. 04). Esta modalidade de educação escolar oferecida aos povos indígenas ficou vigente no Brasil até meados do século XVIII quando, com o *Directório dos Índios*, foi implantada a legislação indigenista¹⁰ criada pelo ministro de Estado português Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (MOONEN, 2008, p. 34).

2.1.2 As Reformas Pombalinas (1759-1808)

Sebastião José de Carvalho e Melo, apesar de possuir o título de Conde de Oeiras, ficou mais conhecido como Marquês de Pombal. De acordo com Maciel e Neto (2006), assumiu o cargo de ministro da Fazenda de Portugal, sob o mandato do rei D. José I (1714-1777), em 2 de agosto de 1750, e promoveu reformas gerais em todas as áreas da sociedade portuguesa. Essas reformas ficaram conhecidas como Reformas Pombalinas.

Para as professoras Ana Paula Seco e Tania Conceição do Amaral (2006), as Reformas Pombalinas tinham características de concentração do poder real e propunham mudanças que alteravam as regras vigentes nas áreas administrativa, econômica, educacional e cultural de todo o Império Português, tanto na metrópole quanto nas colônias. Tais reformas visavam a revitalização do Estado português com vistas à superação da crise econômica pela qual passava e o reposicionamento do país entre as principais potências mercantis e industriais da época. O objetivo final era criar condições que permitissem a Portugal competir em pé de igualdade com outras nações em ascensão política, econômica e cultural, como a Inglaterra (que desde o século XVI despontava como uma nação burguesa e industrial) sem, no entanto, alterar a velha estrutura monárquica estabelecida.

Entretanto, para atingir seus objetivos, o Marquês de Pombal precisava tirar de seu caminho a Companhia de Jesus, que, àquela época, exercia grande influência na Corte portuguesa - entendido por Ferreira Jr como sendo “um poder paralelo dentro do próprio

¹⁰ Segundo o Wilson Matos da Silva, indígena residente na Aldeia Jaguapirú, advogado e jornalista, Coordenador Regional do ODIN (Observatório Nacional de Direitos Indígenas) e Presidente da Comissão de Assuntos Indígenas da OAB 4ª Subseção Dourados, o direito indigenista “diz respeito às normas positivadas, com vistas à reger as relações entre índios e não-índios, são regramentos pensados, elaborados e votados, pelos legisladores - não-índios - que nunca tiveram como prioridade a proteção e a garantia dos direitos dos indígenas, por isso o direito indigenista evoluiu tão pouco nesses 505 anos de invasão colonialista. Já o direito indígena são regras postas aos índios nas aldeias com vistas à reger as relações entre indivíduos, famílias, grupos e povos. O direito indígena não é positivado é consuetudinário; não é votado é extraído das relações das vivências milenar dos nossos povos, contem grande carga moral e cultural.” (SILVA, 2005). Disponível em <https://www.indios.org.br/pt/Not%C3%ADcias?id=17127>. Acesso em 28 abr. 2019.

governo imperial português” (2010, p. 28) - e de outros países do velho continente. Para colocar em prática seu projeto reformista, se aproveitando do processo antijesuítico vigente em grande parte da Europa, promove ações na “tentativa de atribuir à Companhia de Jesus todos os males da Educação na metrópole e na colônia, bem como pela decadência cultural e educacional dominante na sociedade portuguesa” (MACIEL; NETO, 2006, p. 470).

Apesar de serem ações com vistas ao desenvolvimento econômico da sociedade e do Império português

[...] a reforma que Marquês de Pombal implementou no âmbito da sociedade portuguesa não representou uma ruptura com a economia baseada na exploração parasitária do sistema colonial, e no plano propriamente político ela assumiu uma tendência burguesa apenas no âmbito do Estado metropolitano, ou seja, processou pequenas reformas políticas, de cunho liberal-conservador, nos aparelhos administrativos da Coroa situados em Lisboa (FERREIRA, JR, 2010, p. 29).

Seco e Amaral (2006) afirmam ainda que, por se tratar de sua maior e mais rica colônia, o Brasil era estratégico para a concretização dos objetivos elaborados pelo Marquês de Pombal. Assim, Pombal promoveu a organização da extração de riquezas do Brasil, criou companhias para incentivar e financiar a produção e comercialização de algodão, café e açúcar, alterou as regras de exploração, tarifação e exportação dos minérios extraídos, mudou a capital da colônia de Salvador para o Rio de Janeiro, decretou o fim da escravidão indígena, primeiramente no Maranhão e depois em todo o território colonial, incentivou também o casamento entre indígenas e portugueses, com vistas a europeização (embranquecimento) da população e extinção étnica indígena.

Por mais que as intenções de Pombal, à primeira vista, possam parecer ter outro entendimento, como o de proteção e valorização, em nenhum momento visavam o bem-estar das comunidades indígenas. Seu propósito era puramente estratégico, como já falado anteriormente. Além de propor a homogeneização cultural, pretendia também transformar os indígenas em vassalos do rei, iguais aos demais colonos (GARCIA, 2007, p. 26), portanto, com obrigações para com a Coroa, que, naquele momento, tinha necessidade de reforçar suas fronteiras com as colônias espanholas e não possuía contingente suficiente para cuidar das terras no interior do país.

Com vistas a integração das populações indígenas do Brasil à sociedade portuguesa, o Marquês de Pombal elaborou o documento intitulado *Diretório que se deve observar nas*

*povoações de índios do Pará e Maranhão enquanto Sua Majestade não mandar o contrário*¹¹, publicado em 03 de maio de 1757, mais conhecido como *Diretório dos Índios*. O *Diretório* foi transformado em lei através do Alvará Régio de 17 de agosto de 1758.

Garcia afirma ainda que o principal objetivo do *Diretório dos Índios* era:

[...] a completa integração dos índios à sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural (GARCIA, 2007, p. 24).

Por outro lado, o *Diretório dos Índios* (1755), com a justificativa de conceder aos indígenas condições para que pudessem “ser úteis a si, aos moradores e ao Estado”, igualando-os aos demais colonos, como servos de Sua Majestade, segundo Ribeiro (2006), permitiu maior exploração por parte dos colonos.

Darcy Ribeiro, mais uma vez, denuncia a prática velada de escravização indígena promovida pela sociedade colonial brasileira do século XVII e consentida pela Coroa portuguesa:

A expulsão pombalina que visava, nominalmente, liberar os índios das missões jesuíticas, integrando-os como iguais e até com certos privilégios na comunidade colonial, representou enorme logro. O regulamento que então se baixou aboliu o trabalho compulsório bem como os turnos semestrais alternados de trabalho na missão de fora ou de arrendamento para as diferentes colônias.

Na realidade, essa prática somente se aprofunda daí em diante, lançando os índios nominalmente livres numa condição generalizada de cativo mais grave que o anterior. A situação desses índios arrendados era pior que a dos escravos tidos pelo senhor a título próprio, uma vez que estes, sendo um capital humano que se comprava com bom dinheiro, devia ser zelado, pelo menos para preservar seu valor venal; enquanto o índio arrendado, não custando senão o preço de seu arrendamento, daria tanto mais lucro quanto menos comesse e quanto mais rapidamente realizasse as tarefas para que era alugado. Esse desgaste humano do trabalhador cativo constitui uma outra forma terrível de genocídio imposta a mais de um milhão de índios (RIBEIRO, 2006, p. 94).

No que tange ao sistema educacional a reforma pombalina promoveu importantes mudanças nas vidas das populações indígenas brasileiras. O Alvará Régio de 28 de junho de 1759 é o documento pelo qual são implantadas as principais medidas da reforma (FERREIRA, 2010), sendo elas:

- ✓ total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal;
- ✓ instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica;

¹¹ O texto completo está disponível em: https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em 29 mar. 2019.

- ✓ criação do cargo de ‘diretor de estudos’ – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino;
- ✓ introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas;
- ✓ realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio.

Na análise de Seco e Amaral (2006), as mudanças educacionais promovidas pela Reforma visavam a evolução educacional e modernização cultural do Estado com foco nos objetivos já apresentados. As autoras ressaltam ainda que:

A reforma educacional pombalina culminou com a expulsão dos jesuítas precisamente das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. Os objetivos que conduziram a administração pombalina a tal reforma, foram assim, um imperativo da própria circunstância histórica. Extintos os colégios jesuítas, o governo não poderia deixar de suprir a enorme lacuna que se abria na vida educacional tanto portuguesa como de suas colônias (SECO; AMARAL, 2006, p. 05).

As divergências políticas e disputa de poder na Corte portuguesa colocavam Pombal e os jesuítas em lados opostos do tabuleiro. Enquanto estes buscavam a conversão religiosa dos indígenas, ou, como pontua Maria Luísa Santos Ribeiro, “[...] educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do Estado” (RIBEIRO, 1992, p. 34), o ministro português pensava a educação em função dos interesses do Estado, isto é, pensava um processo educativo com a intenção de “incorporar os índios ao Império como cidadãos civilizados para servir ao novo Estado na condição de trabalhadores eficientes.” (ALMEIDA, 2012, p. 22). Tais divergências de pontos de vistas e interesses resultaram na expulsão dos jesuítas de Portugal em 1759 e posteriormente do Brasil em 1760.

Segundo Ferreira Jr (2010), Pombal, após a expulsão dos jesuítas, extinguiu o sistema de ensino criado pelos missionários, pois entendia que:

[...] o atraso lusitano em relação à modernidade gerada pelo mundo burguês era causado pela ação jesuítica na gestão dos negócios do Estado português. Assim sendo, ele partia do princípio de que com a expulsão dos inicianos, com o enfraquecimento da nobreza e, por extensão, com o fortalecimento do poder absoluto esclarecido do monarca, Portugal voltaria a ser uma grande potência europeia. Além disso, a estatização dos bens econômicos acumulados pela Companhia de Jesus também ajudaria a sanar as finanças da Coroa (FERREIRA JR, 2010, p. 29).

Algumas das alterações promovidas na educação pela reforma Pombalina foram: criação de escolas separadas para meninas e meninos, aulas ministradas por professoras e professores respectivamente e obrigatoriedade do uso da língua portuguesa em substituição às línguas maternas (MOONEN, 2008, p. 35-36). Tais mudanças, entre outras, tinham por objetivo

impor a cultura europeia aos povos indígenas, extinguindo sua cultura ancestral, buscando “europeizar, digamos assim, a população local” (SECO; AMARAL, 2006, p. 04).

Como relatado anteriormente, com a expulsão dos Jesuítas do Brasil, e conseqüente confisco de seus bens, toda estrutura de ensino montada pelos missionários foi suprimida, sendo substituída, através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, por “aulas régias” de latim, grego, filosofia e retórica. Dermeval Saviani (2008), amparado em Fernando de Azevedo (AZEVEDO¹² *apud* SAVIANI, 2008, p. 41), reforça a ideia de que a reforma no sistema de ensino promovida por Pombal no Brasil destruiu o sistema “construído pelos inacianos” (SAVIANI, 2008, p. 41). O autor ressalta ainda que:

A sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das ‘aulas régias’, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do “subsídio literário” instituído em 1772. As ‘aulas régias’ perduraram no Brasil até 1834 (SAVIANI, 2005, p. 33).

De acordo com Seco e Amaral (2005), apesar dos jesuítas terem sido banidos das terras sob o domínio da Coroa portuguesa, parte da educação ainda estava sendo ministrada por missionários de outras ordens religiosas, como os Franciscanos, Carmelitas e Oratorianos. Outra parte era ministrada por professores leigos, muitos dos quais sem a preparação ou formação adequada, resultando em uma educação fragmentada e precária.

Com o banimento dos jesuítas, Pombal transfere ao Estado a responsabilidade pela instrução pública, colocando o sistema e os métodos de ensino a serviço dos interesses políticos do Estado, como ressaltam Maciel e Neto (2006). Com isso há uma transferência da tutela sobre os indígenas dos missionários jesuítas para o Estado.

Os autores afirmam ainda que Pombal pretendia “[...] promover a substituição dos tradicionais métodos pedagógicos instituídos pela Companhia de Jesus por uma nova metodologia educacional, considerada moderna, e, portanto, condizentes com os ideais iluministas” (MACIEL; NETO, 2006, p. 473).

No entanto, ainda segundo Maciel e Neto, o ministro Pombal

[...] estava preocupado, principalmente, em utilizar-se da instrução pública como instrumento ideológico e, portanto, com o intuito de dominar e dirimir a ignorância que grassava na sociedade, condição incompatível e inconciliável com as ideias iluministas (SANTOS *apud* MACIEL; NETO, 2006, p. 471).

Porém, no que se refere ao Brasil, a preocupação com a educação ficava atrás dos interesses econômicos e mercantis. Segundo Ferreira Jr (2010),

¹² AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1944.

[...] as aulas régias começaram a funcionar efetivamente no Brasil somente depois de 1772, quando foi instituído pela Coroa portuguesa o subsídio literário (financiamento). Portanto, durante um interregno de 13 anos (1759-1772), as reformas pombalinas produziram, por falta de recursos financeiros, uma espécie de ‘vazio educacional’ na colônia (FERREIRA JR, 2010, p. 31).

Notando que a educação no Brasil estava estagnada, após cerca de treze anos das reformas pombalinas terem sido implantadas em Portugal, a Coroa portuguesa instituiu na colônia, em 1772, o "subsídio literário" para manutenção dos cursos primário e médio. O subsídio nada mais era do que uma taxa ou imposto que incidia sobre produtos como a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente. Tinha a finalidade de financiar a educação, no entanto, os valores arrecadados pela taxa não foram suficientes para atender ao que se propunha, assim, “professores ficavam longos períodos sem receber vencimentos a espera de uma solução vinda de Portugal”, como afirma Bello (2011).

O sistema pedagógico instituído pelas reformas pombalinas se baseava em aplicação de aulas régias que, segundo Saviani (2008), se tratavam de “disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela Coroa portuguesa com recursos do ‘subsídio literário’. As aulas régias perduraram no Brasil até 1834.” Estruturadas pelo Alvará Régio de 1759, as aulas régias eram compostas pelas disciplinas de ler e escrever, gramática (portuguesa, latina e grega), retórica e filosofia, não sendo, portanto, disciplinas voltadas para a população pobre e/ou indígena.

Ferreira Jr. entende que

[...] pelo fato de que as reformas pombalinas não dispuseram de uma política de formação de professores que pudesse substituir os padres da Companhia de Jesus no ofício docente das aulas régias, a essência da educação colonial continuou sendo aquela de antes de 1759, ou seja, a hegemonia de 210 anos exercida pela Companhia de Jesus havia acabado, mas a natureza pedagógica da educação colonial continuava a mesma (FERREIRA JR, 2010, p. 32).

Vale lembrar que mesmo com a saída dos jesuítas do país a educação escolar dada aos indígenas, por permanecer sob responsabilidade de missionários de outras ordens católicas, não perdeu seu caráter religioso, catequético e assimilacionista.

Neste mesmo sentido, Ferreira Jr afirma que:

Nesse ponto não houve mudanças substantivas, pois a educação pombalina não diferiu da educação jesuítica em relação ao seu caráter literário e verbalista, ou seja, não aplicada ao mundo do trabalho que gerava a sustentação material da sociedade (FERREIRA JR, 2010, p. 29).

Ressalta ainda que:

Do ponto de vista econômico, no Brasil colonial, produtor de açúcar e metais preciosos consumidos nos países desenvolvidos do capitalismo mundial, não era

necessária a disseminação da educação pública para todos, pois o grande contingente da população colonial era formado por escravos desafricanizados (FERREIRA JR, 2010, p. 32).

Maciel e Neto (2006) afirmam que “apesar das propostas formais, as reformas pombalinas nunca conseguiram ser implantadas, o que provocou um longo período (1759 a 1808) de quase desorganização e decadência da Educação na colônia”.

Maciel e Neto avaliam a Reforma Pombalina

[...] como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional (MACIEL; NETO, 2006, p. 475).

Ferreira Jr faz uma avaliação semelhante, quando declara que

[...] as reformas pombalinas se constituíram em descontinuidade sem ruptura no âmbito da história da educação colonial. Descontinuidade porque pôs fim ao ‘sistema de ensino’ montado pela Companhia de Jesus desde a segunda metade do século XVI; sem ruptura porque não mudou em nada a essência da educação que era ministrada no interior dos colégios jesuíticos (FERREIRA JR, 2010, p. 32).

Reforçando este entendimento, Seco e Amaral juntam-se aos autores citados acima, entendendo que

Por isso, se para Portugal as reformas no campo da educação, que levaram a laicização do ensino, representou um avanço, para o Brasil tais reformas significaram um retrocesso na educação escolar com o desmantelamento completo da educação brasileira oferecida pelo antigo sistema de educação jesuítica, melhor estruturado do que as aulas régias puderam oferecer (SECO; AMARAL, 2006, p. 08).

Tais afirmações levam a crer que as reformas promovidas pelo ministro português não atingiram seus objetivos, seja em Portugal seja na colônia no Novo Mundo. Ainda assim, apesar do *Directório dos Índios* ter sido revogado apenas em 1798, segundo Medeiros (2018), suas diretrizes continuaram vigorando após a Proclamação da Independência do Brasil, sendo substituído apenas em 1845 pelo *Regulamento acerca das Missões de catechese e civilização dos Índios* (Decreto 426 de 24/07/1845) que manteve a proposta assimilacionista vigente desde o período jesuítico.

2.1.3 O Período Joanino (1808 a 1821)

Pressionado pelas tropas do imperador francês, Napoleão Bonaparte, o Príncipe Regente de Portugal, Dom João, chega ao Brasil, em janeiro de 1808, com a Família Real e toda a Corte portuguesa, sendo transportados e protegidos pela marinha inglesa. Com essa mudança, a sede da Coroa portuguesa é transferida para o Brasil, que, no entanto, não possuía a estrutura mínima para acomodar a “nata” da sociedade portuguesa que acompanhou Dom João.

A professora Ismênia de Lima Martins (2011) afirma que para amenizar a situação de falta de estrutura, logo ao chegar a Salvador, Dom João promoveu diversas mudanças administrativas na nova metrópole do Reino, além de promover a abertura dos portos brasileiros ao comércio com outras nações, em especial a Inglaterra.

A administração joanina dos primeiros anos foi abundante. Praticamente todas as instituições judiciárias, militares e escolares do Reino foram recriadas no Brasil, com as mesmas falhas e vícios. Neste caso, porém, seus efeitos foram benéficos, considerando a situação de limites e carências vivenciados na colônia. Já, no ano de 1808, foi criado no Rio de Janeiro um Arquivo Central com o intuito de reunir e conservar todos os mapas e as cartas, tanto das costas como do interior do Brasil, e, também, de todos os domínios ultramarinos portugueses. Além de tratar da administração pública, o Príncipe Regente teve que se ocupar com a reorganização militar, uma vez que as forças instaladas na Colônia, como tudo mais, não satisfaziam às necessidades do Reino (MARTINS, 2011, p. 31).

O historiador e diplomata pernambucano Manuel Oliveira Lima, em sua obra *Dom João VI no Brazil – 1808-1821*, nos conta que

Foi deveras copiosa a obra administrativa dos primeiros annos do governo propriamente americano de Dom João VI. A caridade publica, que já se dispensava com bondade e efficiencia na Misericórdia e no Hospital Militar, passou a ser melhor exercida ainda mediante a fundação de uma Casa de Expostos e a organização de um superior conforto nos hospitaes existentes. Os processos judiciários adquiriram maior presteza; o correio estendeu-se a todas as capitánias; estabeleceu-se o telegrapho aéreo na costa; iniciaram-se os seguros contra fogo e contra naufrágios; abriram-se livrarias; regulamentaram-se a catechese dos índios e o trafico dos escravos (LIMA, 1908, p. 205).

Desde o desmonte do projeto educacional elaborado pelos jesuítas, substituído pelo sistema de aulas régias do Marquês de Pombal, o Brasil não possuía um sistema planejado de educação, muito menos alguma política educacional. Diante deste cenário, Dom João promoveu a criação de diversos cursos profissionalizantes, como de agricultora, na Bahia, e de escolas de serralheiros, em Minas Gerais, entre outras.

A trasladação da côrte rasgou logo novos horizontes ao ensino. Fundou-se no real hospital militar da Bahia uma aula de cirurgia e outra no hospital militar do Rio, ambas com um curso de cinco annos, afim de formarem cirurgiões práticos que não existiam absolutamente fora das cidades do littoral e andavam substituídos pelos curandeiros. Mesmo nos centros mais importantes da costa se não encontraria porventura, para acudir a chamados fora dos hospitaes, um medico que tivesse feito um curso regular. Os próprios cirurgiões que havia não eram formados em Portugal, onde a Universidade de Coimbra comprehendia uma faculdade de Medicina e o hospital de São José, em Lisboa, fazia vezes de escola medica (LIMA, 1908, p. 230).

Pelo registro de Lima (1908) nota-se que tais cursos buscavam a formação de profissionais para o atendimento das funções públicas de Estado, das necessidades médicas da Corte portuguesa e de segurança militar do país. Entretanto, a mesma atenção não foi dada à educação elementar para as populações mais desfavorecidas. As poucas instituições que cuidavam da educação básica, ainda eram aquelas oferecidas por ordens religiosas. Lima reforça essa ideia quando relata que

As condições da instrução pública no Brasil colonial dos começos do século XIX eram reconhecidamente deficientes: pode mesmo dizer-se que eram no geral quasi nullas, tendo recebido um duro golpe com a expulsão dos Jesuítas, os quaes no Rio e Bahia ensinavam gratuitamente, além das mathematicas elementares, grammatica latina, philosophia, theologia dogmática e moral e rhetorica, conferindo aos alumnos, quando terminavam o curso, o diploma de mestre em artes (magister in artibus), e nas outras partes do Brazil onde existiam collegios da Ordem, ou mesmo simples hospícios, ensinavam primeiras letras e grammatica latina (LIMA, 1908, p. 229).

Devido ao momento e forma em que se processou a transferência da Família Real à sua colônia americana, aliada à falta de estrutura necessária para receber nobres europeus e à grandiosidade da extensão territorial do país, o Príncipe Regente teve que fazer escolhas mais urgentes. Desta forma, a educação profissionalizante superior foi privilegiada em detrimento aos ensinos secundários e básicos. De acordo com Ribeiro (1992), para formar técnicos em economia, agricultura e indústria foram criados na Bahia e no Rio de Janeiro os cursos de economia, agricultura, química e desenho técnico.

Segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha (2005), para preencher a lacuna deixada pelo Príncipe Regente, aqueles que queriam ver seus filhos educados ou minimamente letrados buscavam alternativas caseiras ou os encaminhavam aos seminários religiosos.

Sem a exigência de conclusão do curso primário para o acesso a outros níveis, a elite educa seus filhos em casa, com preceptores. Para os demais segmentos sociais, o que resta é a oferta de pouquíssimas escolas cuja atividade se acha restrita à instrução elementar: ler, escrever e contar (ARANHA, 2005, p. 155).

No tocante ao tratamento dados aos povos originários da colônia ou as políticas indigenistas aplicadas, Dom João não agiu de forma diferente dos demais monarcas lusitanos que o antecederam. Poucos meses após sua chegada ao continente americano, em atendimento às reclamações dos administradores das capitâneas e dos proprietários de terras, o Príncipe Regente publicou a *Carta Régia de 13 de maio de 1808*, decretando o fim do “sistema de guerras de defensivo” e a autorização para praticar a “guerra ofensiva” ou “guerra justa” contra alguns povos indígenas, em especial os Botocudos que se recusavam a aceitar o domínio português, opondo feroz resistência aos invasores (PARAISO, 2010).

Em 01 de abril de 1809, é publicada outra Carta Régia aprovando o plano de povoar o território dos Campos de Guarapuava¹³, pertencente à Capitania de São Paulo (que à época compreendia a todos os territórios dos estados de São Paulo e do Paraná e parte de Santa Catarina), promovendo a guerra aos “indios barbaros que infestam aquelle territorio”. A mesma carta estabelece que integrantes da igreja católica deveriam acompanhar as tropas para realizarem o trabalho de civilização aos povos locais:

¹³ Atual cidade de Guarapuava/PR.

[...] façais juntamente partir dous religiosos ou sacerdotes de zelo exemplar, e de luzes que sejam encarregados não só de catechisar, baptisar e instruir os indios, mas de vigiar que com elles se não pratique violencia (sic) alguma, senão aquella que for necessaria, para repellir a sua natural rudeza e barbaridade (BRASIL, 1809).

O documento também aprovava a captura e escravização de indígenas pelo período de quinze anos, contando do dia em que foram batizados, permitindo inclusive a compra, venda e troca de escravos indígenas, além da divisão do território dominado e distribuição de pequenos lotes aos “povoadores pobres, pois que estes não teem forças para obterem sesmarias” (BRASIL, 1809).

Além de incentivar a ida de colonos com doação de terras e isenção de pagamentos de impostos ao Estado e dízimos à Igreja, também fez parte do plano de povoamento dos Campos de Guarapuava o envio de criminosos degradados para cumprir lá sua pena.

Diante disso, podemos presumir que o tratamento dedicado aos povos indígenas no período joanino mantinha a mesma lógica adotada desde a chegada dos primeiros invasores e jesuítas, ou seja, aos indígenas deveria ser imposta severa catequização para que esquecessem sua “natural rudeza” e tornarem-se civilizados (PARAISO, 2010).

Com isso, e corroborado pelo pensamento da época registrado por Oliveira Lima (1908, p. 137), que diz que “[...] Entre nós fallava-se quixotesicamente de civilizar os indios mansos dos sertões de Goyazes e Pará e domesticar todas as nações gentílicas e barbaras”, não é de se estranhar que a educação voltada aos povos indígenas tenha sido praticamente nula no período joanino. Apesar dos avanços promovidos na educação por Dom João, diante do lamentável estado deixado pela Reforma Pombalina, esses avanços podem ser considerados pequenos. E isso nos dá uma noção bem clara de como os povos indígenas no início do século XIX eram tratados. O projeto integracionista continuava em andamento.

Devido às pressões promovidas por grupos sociais influentes na Corte portuguesa que, após 13 anos de permanência em terras brasileiras, se sentiam prejudicados com a perda do *status* político e econômico de Portugal em razão da permanência da Família Real no Brasil, Dom João retorna a Portugal em 26 de abril de 1821, deixando seu filho, Pedro de Alcântara, como regente (LIMA, 1908; MARTINS, 2011).

2.1.4 Brasil Império (1822 a 1889)

O período imperial brasileiro deu início com a proclamação da independência, promovida pelo então Príncipe Regente Dom Pedro de Alcântara, em 7 de setembro de 1822,

tornando-se o primeiro imperador do Brasil, adotando o nome de Dom Pedro I, e findou em 15 de novembro de 1889 quando o regente era o Imperador Dom Pedro II. Este período é dividido em três fases: Primeiro Reinado, Período Regencial e Segundo Reinado.

A emancipação política de Portugal não representou nenhuma grande ruptura com o projeto colonial estabelecido, seja na questão social, econômica ou na forma de governo. Em suma, o Brasil continuava sendo um país onde quem mandava eram os integrantes da aristocracia conservadora e a elite agrária (enriquecidos com a monocultura da cana-de-açúcar), que mantinham suas riquezas a partir da exploração da mão de obra escravizada (FERREIRA JR, 2010). Para governar, o novo mandatário imperial ainda teria que “ceder” à influência da Inglaterra, afinal, o país ainda estava em dívida com os ingleses.

Em busca de uma identidade nacional, o Imperador promove a instalação de uma Assembleia Constituinte para formação do projeto de uma Constituição (FERREIRA JR, 2010). A Assembleia Constituinte era formada pela elite do império, ou seja, grandes proprietários de terras, militares, bacharéis, ricos comerciantes e magistrados.

As divergências políticas e ideológicas provocaram diversos conflitos entre as alas conservadores e liberais da Assembleia. Ainda assim, em 1823, foi formulado um projeto de Constituição (inspirado na Constituição francesa de 1791) que previa a limitação do poder real, entre outros pontos considerados de cunho liberal. Insatisfeito com o resultado dos trabalhos e temeroso em perder poder, o Imperador impugnou o documento, dissolveu a Assembleia e mandou prender e extraditar alguns deputados liberais, entre eles José Bonifácio de Andrada e Silva, o Patriarca da Independência.

Posteriormente o Imperador, de forma autoritária, cria uma nova Assembleia, agora com participação apenas de integrantes da ala conservadora, promulgando em 25 de março de 1824, aquela que seria a primeira Constituição do Brasil.

As principais características da Constituição brasileira de 1824 eram:

- ✓ O nome do país passa a ser Império do Brasil;
- ✓ O sistema de governo monárquico (regido por um imperador) hereditário, constitucional e representativo;
- ✓ Tem como religião do império a Religião Católica Apostólica Romana,
- ✓ O país foi dividido em províncias cujos presidentes eram nomeados pelo imperador,

- ✓ Estabelece quatro poderes políticos o Poder Legislativo, o Executivo, Judicial e o Moderador, este último representado pelo próprio Imperador.

Apesar da Constituição de 1824 prever no Artigo 179, inciso XXXII que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, o governo brasileiro não promoveu mudanças significativas no contexto educacional daquele herdado do período colonial. Segundo Ferreira Jr. (2010),

Há que se destacar ainda que o caráter elitista e excludente da educação brasileira não se alterou com a independência política alcançada em 1822. A aristocracia agrária, que empalmou o poder durante o Império, manteve intacta a estrutura econômica herdada do período colonial. Assim, o modelo colonizador português baseado no latifúndio, na mão de obra escrava e na monocultura da cana-de-açúcar voltada para a exportação continuou sendo a matriz socioeconômica da educação de elite, pois excluía da escolaridade o grande contingente da população que era formada pelos escravos (FERREIRA JR, 2010, p. 17).

Mais uma vez, a educação básica voltada para a população de baixa renda foi relegada a segundo plano pelo Imperador. Mesmo com a previsão de gratuidade da educação básica para todos os cidadãos, o maior investimento feito no Primeiro Reinado foi na criação de cursos de nível superior, com o intuito de formar os profissionais necessários para a administração do Estado, como magistrados, médicos e militares. Lembrando que os beneficiários desses cursos eram os filhos da elite.

Ferreira Jr ressalta ainda que

Sáímos da Colônia, mas não ingressamos na República: tivemos de pagar um ‘pedágio com a inauguração do Império, que não pôs fim à escravidão, tampouco aos demais traços estruturais que marcavam a nossa formação histórica: latifúndio e monocultura. A vida social, moldada por essas características econômicas, também não podia deixar de ser dual, e a escola refletia isso de forma clara: de um lado a educação das elites, evidenciada, principalmente, na formação de bacharéis, futuros dirigentes políticos do País; de outro, a escola elementar para poucos, que não abrangia o grande contingente de escravos e de brancos pobres (FERREIRA JR, 2010, p. 11).

Tais relatos evidenciam que o caráter elitista da política educacional brasileira continuava em vigor, buscando formar integrantes da elite para comandar o Estado.

Lamentavelmente, de acordo com Almeida (2012) a Constituição de 1824 ignorou a população indígena do país, não sendo dedicado nenhum artigo sobre os povos nativos da terra.

A lei de 15 de outubro de 1827¹⁴ foi criada com o objetivo de definir a política pública para a educação básica no Brasil. Esta lei definia, entre outras coisas, as regras para criação das

¹⁴ Esta Lei não possui numeração. Registrada a fl. 180 do livro 4º de registro de cartas, leis e alvarás. - Secretaria de Estado dos Negócios do Imperio em 29 de outubro de 1827. Disponível em

escolas, dava ao presidente de província a responsabilidade pela contratação dos professores, o conteúdo das disciplinas a serem ministradas (ler, escrever, aritmética, geometria, gramática, princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica, além das leituras da Constituição do Império e a História do Brasil), os valores de ordenados dos professores, além de estabelecer que os professores que não tivessem a instrução necessária deveriam buscar capacitação, nas escolas da capital, à custa de seus próprios ordenados (FERREIRA JR, 2010; NASCIMENTO, 2004).

Evidenciando a influência europeia, principalmente inglesa, sobre os ditames do país em formação, o artigo 15 desta mesma lei estabelece que os castigos praticados aos alunos sejam aqueles adotados pelo método Lancaster¹⁵ ou do "*ensino mútuo*", onde um aluno treinado (decúria) ensinava um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor (BELLO, 2001; RIBEIRO, 1992)

Desgastado com a impopularidade interna gerada em função dos altos impostos, de revoltas antimonarquistas regionais, como a Confederação do Equador ocorrida em Pernambuco em 1824, da Guerra Cisplatina, que resultou na perda do território onde hoje é o Uruguai, além da crise econômica e enfraquecimento político no Brasil e o risco de perder o trono português para seu irmão Dom Miguel, Dom Pedro I, em 07 de abril de 1831, se viu forçado a renunciar ao trono em favor de seu filho Pedro de Alcântara, nomeando José Bonifácio de Andrada e Silva o tutor oficial do príncipe¹⁶.

Devido à pouca idade do Príncipe Regente, que contava com apenas cinco anos, e em atendimento à Constituição, foi criada uma Regência, formada por três integrantes, até que o príncipe herdeiro atingisse a idade de 18 anos e pudesse assumir o trono legalmente.

Durante o período regencial o governo enfrentou graves crises políticas e diversas revoltas nas regiões norte, nordeste e sul do país. Esses movimentos revoltosos buscavam maior autonomia das províncias e redução dos impostos cobrados e devido ao crescimento da miséria

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html Acesso em 02 jun. 2019.

¹⁵ Para maiores informações sobre o método Lancaster ver a tese de doutorado de Fátima Maria Neves *O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)*. 2003. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103191/neves_fm_dr_assis.pdf?sequence=1. Acesso em 02 jun. 2019.

¹⁶ De acordo com o professor José Augusto Pádua (2000), José Bonifácio foi preso e forçado ao exílio na França em novembro de 1823. No entanto, em abril de 1831 foi nomeado para exercer a função de tutor dos filhos do imperador recém abdicado, função que exerceu até 1833. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092000000300007. Acesso em 02 jun. 2019.

entre a população. Com isso, a educação da população brasileira, mais uma vez, foi deixada de lado pelo governo central.

Reforçando esse entendimento, Celina Midori Murasse afirma que:

Neste sentido, não era de se estranhar que a organização do ensino no Brasil fosse tratada com descaso pelo Estado, conforme aparece no Ato Adicional de 1834. Este estabeleceu a descentralização do ensino na qual caberia ao governo central a responsabilidade de legislar acerca de todos os níveis de ensino apenas na capital do Império e do curso superior em todo o território nacional. Já os governos provinciais ficariam responsáveis pelos ensinos primário, secundário e profissional nas respectivas províncias. Este despreço em relação à educação popular verificou-se durante todo o período imperial (MURASSE, 2005, p. 06).

Apesar da Constituição de 1824 ser omissa às questões indígenas, os deputados da Regência Trina aprovaram, em 27 de Outubro de 1831, a lei que revoga as Cartas Régias - que permitiam fazer guerra aos nativos gentios e colocar os prisioneiros em situação de servidão - ou seja, esta lei decretou o fim da escravidão indígena em todo o território brasileiro, definindo-os como órfãos, sendo, portanto, tutelados pelo Estado, que também era o responsável pela civilização e catequese dos indígenas.

O Ato Adicional à Constituição do Império (Lei nº 16, de 12 de agosto 1834), criou e estabeleceu as regras de funcionamento das Assembleias Legislativas Provinciais, concedendo a elas o poder e legislar sobre economia, justiça, educação, entre outros assuntos. O Ato transferiu para as províncias a responsabilidade pelo provimento das despesas com a instrução elementar, porém, a grande maioria das províncias eram pobres e viviam da agricultura de subsistência (FERREIRA JR, 2010).

Ferreira Jr reforça ainda que

[...] o Poder Central transferiu a responsabilidade da manutenção do ensino primário para as províncias (muitas sofrendo de estagnação econômica), mas manteve o controle ideológico sobre os conteúdos e métodos de ensino que eram aplicados no âmbito das escolas provinciais, pois a matriz pedagógica para todas era aquela elaborada na capital do Império. (FERREIRA JR, 2010, p. 40)

No que se refere aos povos indígenas, através do Ato Adicional (Art. 11º, item 5), o governo central dividiu com as Assembleias Legislativas sua responsabilidade pela catequese e “civilização” dos indígenas (BRASIL, 1834).

Saviani (2015) reforça a ideia de que as províncias não tinham condições financeiras e técnicas para promover a difusão do ensino. Maria Isabel Moura Nascimento (2006) corrobora com essa análise, afirmando que, com essas condições adversas, também os investimentos do Estado na educação não eram suficientes para que os resultados fossem favoráveis.

Os relatórios do Ministro do Império Lino Coutinho de 1831 a 1836 denunciaram os poucos resultados da implantação da Lei de 1827, mostrando o mau estado do ensino elementar no país. [...] Admitia, no entanto, que houve abandono do poder público quanto ao provimento dos recursos naturais, como os edifícios públicos previstos pela lei, livros didáticos e outros itens. Também apontava o baixo salário dos professores; a excessiva complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei e que dificultavam o provimento de professores; e a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país (NASCIMENTO, 2006, p. 02).

O Ato Adicional, além de promover a descentralização do ensino em um governo centralizador (Saviani, 2015), permitiu a criação das primeiras escolas para formação de professores (as chamadas escolas normais) capacitando-os a lecionar as primeiras letras. Segundo Nascimento (2006), a primeira escola normal foi aberta em Niterói em 1835, exemplo seguido pela Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). No entanto, a autora alerta para a contradição existente na política educacional adotada no período imperial.

Fica evidenciada a contradição entre o governo imperial, que propugna pela instrução elementar para todos e, que, no entanto, transferia aos governos das províncias a responsabilidade direta pela implementação da lei, sem que fossem providenciadas as condições reais para a aplicação, pois não existiam escolas e poucos eram os professores preparados (NASCIMENTO, 2004, p. 64-65).

Segundo Aranha (2005),

O golpe de misericórdia que prejudicou de vez a educação brasileira vem, no entanto de uma emenda à Constituição, o Ato Adicional de 1834. Essa reforma descentraliza o ensino, atribuindo à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto às províncias (futuros estados) são destinados a escola elementar e a secundária. Dessa forma, a educação da elite fica a cargo do poder central e a do povo, confiada às províncias (ARANHA, 2005, p. 152).

Já Fernando de Azevedo (1944) entende que o Ato Adicional “foi uma das maiores aberrações na evolução política imperial”. No que se refere à educação, o autor ainda diz que, devido ao Ato Adicional, a educação

[...] se fragmentaria numa pluralidade de sistemas regionais, funcionando lado a lado, - e todos forçosamente incompletos -, com a organização escolar da União, na capital do Império, e as instituições nacionais de ensino superior, em vários pontos do território. [...] A profissionalização do ensino superior, inaugurada por D. João VI, e a fragmentação do ensino consagrada pelo Ato Adicional, deviam marcar tão profundamente, através de mais de um século, a fisionomia característica de nossa educação institucional que se teriam de malograr todas as tentativas para alterar o curso de sua evolução (AZEVEDO, 1944, p. 330-331).

As acirradas disputas políticas existentes entre os partidos Conservador e Liberal, deixavam o clima tenso entre os parlamentares. Para retirar os Conservadores do poder, em 1840, os Liberais propuseram a antecipação da maioridade do imperador. Esse movimento ficou conhecido como “Revolução Parlamentar ou Maiorista”, colocou no trono do império brasileiro um menino de 14 anos de idade.

Assim como no período em que o país era conduzido pela Regência Tripla, desde os primeiros dias de seu governo o jovem Imperador se viu às voltas com movimentos revoltosos em diversas províncias do país. Segundo Lilia Moritz Schwarcz (1998), tais rebeliões, guardadas suas especificidades, tinham o mesmo objetivo: a descentralização do poder, gerando o risco de desagregação do país (SCHWARCZ, 1998, p. 91).

Assim, em meio a esse ambiente político, ainda, conturbado e da troca sucessiva de partidos no poder, as tentativas de sufocar as rebeliões separatistas acabaram se transformando no grande tema do Império, colocando-se, no final, acima das divisões partidárias (SCHWARCZ, 1998, p. 119).

Diante disso, mais uma vez a educação popular foi deixada de lado no segundo reinado, mantendo o *status quo* onde os integrantes da elite brasileira é que possuíam instrução.

A educação era inclusive marca distintiva dessa elite, em um país onde, como mostrava o recenseamento de 1872, apenas 16% da população era alfabetizada. Isso sem falar da população escrava, em que o índice de analfabetismo chegava a 99,9%. Além disso, boa parte da elite optava pela formação jurídica, em Coimbra até a independência, e a partir de 1828 em duas províncias que passaram a contar com formação em direito: São Paulo e Olinda; depois, em vez de Olinda, Recife (SCHWARCZ, 1998, p. 166).

Schwarcz (1998) revela ainda que apesar do Imperador ser um homem muito ligado à cultura, às artes e às ciências, reconhecido como um “mecenas” por contratar e patrocinar artistas e pesquisadores europeus para desenvolverem trabalhos no Brasil, pouco investiu para o desenvolvimento da educação entre as classes mais pobres.

Com isso, o país continuava carente de uma política educacional que possibilitasse o desenvolvimento da população pobre, negra e indígena. Azevedo faz uma crítica, concluindo que

A educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção. As escolas de primeiras letras, como as instituições de ensino médio, em geral ancoradas na rotina. Nenhuma ligação não somente no sentido vertical, entre os diversos graus de hierarquia, mas também horizontalmente entre as unidades escolares do mesmo nível que funcionavam lado a lado (AZEVEDO, 1944, p. 581).

Fernando de Azevedo enfatiza que o tipo de educação presente no Brasil durante o período imperial era uma educação aristocrática, “destinada antes à preparação de uma elite do que à educação do povo” e que durante todo esse período, desde a independência, foi criado apenas uma única instituição de cultura geral, de nível secundário, que formava bacharéis em letras: o Colégio Pedro II, fundado em 1837 (AZEVEDO, 1944, p. 582-584).

Ferreira Jr também ressalta a falta de atenção dada à educação popular pelo governo imperial

[...] a amplíssima massa do povo brasileiro, incluindo os escravos desafricanizados, ficou excluída da educação durante a vigência do Império, mesmo porque os escravos não eram considerados cidadãos pela primeira Constituição do Brasil (FERREIRA JR, 2010, p. 40).

A antropóloga luso-brasileira Manuela Carneiro da Cunha, em seu texto, de 1992, intitulado *Política indigenista no século XIX*, relata que, apesar de sido revogado pela Carta Régia de 12/05/1798, o *Diretório dos Índios*, publicado pelo Marquês de Pombal em 1755, continuou vigorando oficiosamente no período imperial, até a promulgação do *Regulamento acerca das Missões e Catequese e Civilização dos Índios*¹⁷ em 1845.

É a partir do *Regulamento* que são retomadas as discussões, de forma articulada e em âmbito nacional, sobre a questão indígena na assembleia imperial, sendo ele o “único documento indigenista geral do Império” (CUNHA, 1992). A autora afirma ainda que com o *Regulamento* "a questão indígena deixou de ser essencialmente uma questão de mão-de-obra, para se tornar uma questão de terras" (CUNHA, 1992, p. 133).

Ainda sobre o Regulamento, a autora ressalta que ele é

Detalhado ao extremo, é mais um documento administrativo do que um plano político. Prolonga o sistema de aldeamentos e explicitamente o entende como uma transição para a assimilação completa dos índios (CUNHA, 1992, p. 139).

Não diferente de outros documentos anteriores, o *Regulamento* também tem por objetivo a “civilização” e “assimilação completa dos índios” (CUNHA, 1992, p. 139), e essa missão, mais uma vez, caberá aos missionários religiosos carmelitas, capuchinhos, franciscanos, entre outros, e também aos jesuítas, que retornaram ao país na década de 1840. No entanto, segundo Berta Ribeiro (1983), o retorno dos missionários religiosos não foi o suficiente para transformar a realidade educacional dos indígenas.

Em 1843, o governo autoriza a vinda de padres capuchinhos para arregimentar e oferecer educação cívica e religiosa aos índios, bem como instruí-los em artes e ofícios. Sem experiência alguma no trato da questão indígena, e pouco numerosos, os capuchinhos pouco puderam fazer (RIBEIRO, 1983, p. 82).

Com o decreto nº 285, de 24 de junho de 1843, o governo Imperial repassa aos religiosos capuchinhos italianos o virtual controle sobre a aplicação a política pública indigenista no Império (CORDEIRO, 1993). Apesar da pouca quantidade de missionários no país, com o financiamento do governo, os religiosos se instalaram em diversos aldeamentos espalhados pelo

¹⁷ Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845, aprova o Regulamento acerca das Missões e Catequese e Civilização dos Índios. Publicação Original Coleção de Leis do Império do Brasil de 31/12/1845 - vol. 001 (p. 81, col. 1). Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>. Acesso em 15 jun. 2019.

Império, fundando e administrando missões, fazendo o trabalho de catequese e, segundo Sampaio (2009), de execução do *Regulamento*.

Para cuidar dos assuntos relativos aos indígenas (tutela governamental) o imperador, entre outras coisas, cria as funções de Diretor Geral dos Índios, para atuar nas províncias, e de Diretor, para atuar juntos aos indígenas aldeados.

Cordeiro registra que

O Regimento das Missões estabeleceu que em cada província haveria um Diretor-Geral dos Índios com grau de Brigadeiro e nomeado pelo Imperador, e em cada aldeia um Diretor com Grau de Tenente-Coronel, nomeado pelo Presidente provincial. Os principais dispositivos do Regimento referiam-se à conversão ao cristianismo e instrução primária a cargo dos religiosos, demarcação dos distritos das aldeias e das terras concedidas aos índios em caráter comunal ou individual, treinamento em ofícios mecânicos, e incentivo à lavoura. Os índios ficavam sujeitos ao alistamento militar, à prestação de serviço público e para a aldeia mediante salário. O Diretor-Geral poderia sugerir a remoção ou o agrupamento das aldeias, decidir sobre o arrendamento a particulares de parte das terras das aldeias, e propor sobre o destino que aquelas terras teriam em caso de abandono ou extinção da aldeia. Os índios poderiam receber terrenos em caráter individual. Nesse caso deveriam cultivá-los e poderia receber a propriedade plena, mediante carta de sesmaria, ao cabo de 12 anos. O propósito essencial do regimento era a promoção da aculturação acelerada dos índios aldeados, fazendo-os “ingressar na sociedade brasileira como súditos leais do Imperador” (CORDEIRO, 1993, p. 52).

Corroborando com o Regulamento no que se refere à “civilização dos indígenas”, em 1850 foi aprovada a Lei 601¹⁸, conhecida como *Lei das Terras*, que, conforme Ribeiro (1983), divide o território brasileiro em terras públicas (de domínio do Estado) e terras particulares, desde que possuidores de títulos de posse ou outro documento legal de posse, estando as terras indígenas neste último grupo.

O artigo 12º da *Lei de Terras* estabelece que:

Art. 12. O Governo reservará das terras devolutas as que julgar necessárias:

§ 1º, para a colonização dos indígenas (*sic*);

Esta Lei, conforme relata Cunha (1992), apesar do reconhecimento anterior da posse das terras como primeiros possuidores, abre a possibilidade de apropriação de terras indígenas para ampliação das propriedades de latifundiários, transferindo os antigos possuidores para

¹⁸ Lei nº 601 (Lei de Terras), de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. *Coleção das Leis do Império*. Tomo XI, parte I. Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1850, p. 307. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm Acesso em 15 jun. 2019.

aldeias (aldeamento compulsório), promovendo a concentração de mão de obra próximo aos centros urbanos.

Em complemento à *Lei de Terras*, em 1854 foi aprovado o *Decreto Regulamentador*¹⁹ que dá maior entendimento à legislação agrária, com atenção também às terras destinadas aos povos indígenas.

CAPITULO VI

Das terras reservadas

Art. 72. Serão reservadas terras devolutas para colonização, e aldeamento de indígenas nos districtos, onde existirem hordas selvagens.

Art. 73. Os Inspectores, e Agrimensores, tendo noticia da existência de taees hordas nas terras devolutas, que tiverem de medir, procurarão instruir-se de seu gênero e índole, do numero provável de almas, que ellas contêm, e de sua facilidade, ou difficuldade, que houver para o seu aldeamento, e os meios de o obter; bem como a extensão de terra para isso necessária.

Art. 74. A vista de taes informações, o Director Geral proporá ao Governo Imperial a reserva das terras necessárias para o aldeamento, e todas as providencias para que este se obtenha.

Art. 75. As terras reservadas para colonização de Indigenas, e por elles distribuída, são destinadas ao seu usufructo; e não poderão ser alienadas, em quanto o Governo Imperial, por acto especial, não lhes conceder o pleno gozo dellas, ou assim o permitir o seu estado de civilização (BRASIL, 1854).

Em outras palavras, segundo a legislação, todas as terras pertenciam ao governo Imperial do Brasil, inclusive aquelas anteriormente ocupadas pelos povos originários, portanto, como “legítimo proprietário”, cabe ao governo decidir quais agrupamentos indígenas deveriam receber terras e onde deveriam ser instaladas as aldeias, algumas vezes, como afirma Manuela Carneiro da Cunha (1992), colocando no mesmo lugar (política de concentração) integrantes de nações indígenas tradicionalmente inimigas.

Ainda segundo Cunha (1992), as fronteiras territoriais ainda estavam em fase de expansão no século XIX, sendo necessário povoar estes territórios com súditos leais ao império pelo salário (normalmente indígenas, negros libertos e brancos pobres), espoliando os povos indígenas de suas legítimas terras ancestrais, resultando em impactos negativos para o conjunto de hábitos e costumes dos grupos indígenas, desde a forma como se alimentam até a forma como lidam com o sentido de liberdade (BAGOLIN, 2009).

Para Cordeiro (1993), a espoliação das terras indígenas pelo Estado provocou graves impactos no estilo de vida dos grupos indígenas:

¹⁹ Decreto n.º 1.318, de 30 de janeiro de 1854, que veiculou o Regulamento da Lei de Terras do Império (Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850). Coleção das Leis do Brasil do Brasil. 1854. parte I., p. 10 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dim/dim1318.htm. Acesso em 15 jun. 2019

O conceito de território está diretamente ligado à história cultural do grupo, a seu universo mitológico, às relações de família, ao conjunto das interações sociais, e ao sistema de alianças políticas e econômicas ente aldeias de um mesmo grupo. Reduzir esse território significa desarticular toda a trama que sustenta a vida cultural. A garantia da terra é nesse sentido a única maneira de assegurar a sobrevivência dos índios como grupos culturalmente autônomos e etnicamente diferenciados da sociedade nacional. Na falta de um território em dimensões adequadas à reprodução de seu modo original de vida, os grupos indígenas transfiguram-se rapidamente, sofrem com maior impacto as interferências culturais e econômicas da sociedade envolvente, sucumbem à destribalização e, com a perda de identidade étnica, tendem a ser absorvidos entre as camadas marginais e pauperizadas da população vizinha (CORDEIRO, 1993, p. 90).

Cordeiro reforça ainda que

O índio, nessas condições, rapidamente se converte em caboclo. A legitimidade indígena desaparecida, diluída de maneira informe nas grandes massas marginalizadas da economia rural, e se transfigura num novo tipo cultural e social. Os traços físicos e genéticos da ascendência indígena se mantêm visíveis nessa população cabocla, que, no entanto, assume culturalmente a condição branca. Repete-se ainda com mais vigor no século XIX do que nos períodos anteriores o fenômeno da morte cultural dos grupos indígenas pela via do contato e da miscigenação (CORDEIRO, 1993, p. 50).

Pelo exposto percebe-se que o direito às terras indígenas pelos seus legítimos donos, conferidos pela *Lei de Terra* e sua *Regulamentação*, na prática não foi aplicado, sendo os povos indígenas, mais uma vez, espoliados de seus direitos para atendimento dos interesses do colonizador.

Na compreensão de Bagolin (2009), enquanto o período colonial brasileiro foi marcado pelo aspecto religioso imposto pelos missionários jesuítas, o período imperial ficou caracterizado pelo aspecto político predominante. No entanto, a ausência de políticas eficazes de promoção da qualidade de vida das comunidades indígenas espalhadas e segregadas em todo o país foi semelhante em ambos os períodos históricos.

Mais preocupados em expandir o território e definir limites fronteiriços, inclusive com os conflitos com os vizinhos do sul, o governo imperial não deu muita importância à educação. Segundo Nascimento (2006) ao final do período imperial o quadro geral do ensino brasileiro mostrava um cenário com poucas instituições de ensino (sendo que a maioria estavam nas capitais provinciais), com a presença de instituições religiosas nas principais cidades, cursos normais em quantidade insuficientes para as necessidades do país, qualificação precária dos professores do ensino básico público e falta de um sistema educacional unificado e estruturado que pudesse dar à população pobre brasileira a oportunidade de sair da situação de analfabetismo. Diferentemente dos níveis básicos da educação, os cursos superiores disponíveis

garantiam o projeto de formação de novos representantes da elite no poder, formando advogados, médicos, burocratas, militares de altas patentes e jornalistas.

Tal situação retrata o imenso abismo educacional existente no país, onde, de um lado estava a maioria da população brasileira, que, quando muito, tinham uma escola em condições precárias conduzida por uma professora leiga para ensinar os pobres brasileiros excluídos do interesse do governo imperial (brancos e mestiços pobres, povos indígenas e negros desafricanizados), e do outro os filhos da elite sendo preparados para continuar no poder do país.

Neste contexto, entende-se a tutela governamental imposta às populações indígenas, como evidencia Luciano (2006), não foi uma política de proteção e assistência social aos indígenas nem de garantia e preservação de seus interesses, mas sim uma política adotada a partir de uma perspectiva preconceituosa de uma suposta incapacidade civil e intelectual dos indígenas, com vistas ao domínio de suas terras.

3. DA REPÚBLICA À DITADURA

Livres das amarras monárquicas que mantinham o país preso a uma forma de governo decadente e ultrapassada, a proclamação da República alimentou, nas elites dominantes e militares patrocinadores do movimento republicano, a esperança de um crescimento político, econômico e cultural do Brasil, semelhante ao ocorrido na França um século antes (DELANEZE, 2006).

No entanto, apesar da mudança do modelo governamental, os líderes deste novo governo faziam parte do mesmo grupo que atuava nos salões imperiais, ou seja, integrantes das oligárquicas fundiárias que não tinham muito interesse em mudar o *status quo*.

A partir a proclamação da República o Brasil passou por um grande período de turbulências políticas e estruturais (com diversos golpes e contragolpes) que, como veremos adiante, não promoveram alterações que resultassem em melhorias na qualidade de vida, tanto para a população brasileira em geral quanto para os povos indígenas.

3.1 Primeira República ou República Velha (1889-1930)

A Constituição Imperial de 1824 definiu a monarquia, hereditária e constitucional como o sistema político do Brasil, sendo este sistema mantido até 15 de novembro de 1889, quando, o monarquista e amigo do Imperador Pedro II, Marechal Deodoro da Fonseca liderou o movimento militar²⁰ que implantou a República como forma de governo.

Existente no país desde o fim do Primeiro Império, o movimento republicano (com presença expressiva em São Paulo), segundo Azevedo (1944), era formado por integrantes de uma “classe média, insurgida contra a escravidão, a monarquia e a aristocracia” (entre eles muitos militares), bem como por “desertores da nobreza rural”, que estavam insatisfeitos com a perda de poder junto ao governo central e com os prejuízos financeiros decorrentes da *Lei de Terras* de 1850²¹ e do processo que, lentamente, levou ao fim a escravidão negra (Lei do Ventre

²⁰ Segundo Azevedo (1964, p. 96) tratou-se de um golpe de Estado contra o Imperador Pedro II.

²¹ Segundo Ferreira Jr. (2010) “a Lei de 1850 estabeleceu três princípios que se complementavam: 1) as terras públicas somente seriam adquiridas por meio de contrato de venda e compra, o que colocava fim ao processo de obtenção das terras mediante ocupação, arrendamento e meação, procedimentos praticados desde a colônia; 2) as taxas de registro de propriedade cobradas pelo Estado serviriam para financiar as novas demarcações de terras públicas e também para subvencionar a imigração de colonos livres; 3) estabeleceu-se um preço artificialmente

Livre, promulgada em 28 de setembro de 1871, Lei do Sexagenário, promulgada em 28 de setembro de 1885, e a Lei Áurea, promulgada em 13 de maio de 1888) no país.

A insatisfação militar e a propaganda republicana cresciam. Divergências com a Igreja acabaram minando a relação entre o trono e o altar. Havia a impossibilidade de um III Reinado, não pela Princesa Isabel, mas pela impopularidade de seu marido Conde D'Eu. E por fim, a abolição da escravatura ruiu o último pilar de sustentação da Monarquia - as oligarquias rurais (DELANEZE, 2006, p. 03).

Conforme Taís Delaneze (2006), apesar da participação de integrantes do Partido Republicano no processo, foi o Exército quem de fato derrubou a Monarquia e implantou a República no Brasil. Entretanto, apesar da importância política e social da mudança de sistema de governo, não houve a participação popular nesse processo.

Após a Proclamação da República governaram o país o Marechal Deodoro da Fonseca e, após a sua renúncia, o Marechal Floriano Peixoto. Esse período que durou de 1889 a 1894 ficou conhecido como “República da Espada ou dos Marechais”. Em novembro de 1894 foram realizadas eleições diretas, vencidas por Prudente de Morais, dando início ao período conhecido como política do “Café com Leite”, onde se revezavam no poder políticos paulistas e mineiros (DELANEZE, 2006).

Ghiraldelli Jr (2001) entende que a mudança de regime trouxe ganhos democráticos, já que pôs fim ao Poder Moderador do Imperador, ao voto censitário e aos títulos de nobreza, além de promover a descentralização do poder, sendo benéfica especialmente para aqueles grupos (oriundos de setores sociais privilegiados) que apoiaram a implantação do novo regime.

Ainda que a nação estivesse passando por importantes transformações, a então República dos Estados Unidos do Brasil, como passou a ser chamado o país após a Constituição de 1891)²² ainda era um país essencialmente agrícola, dependente principalmente da exportação de café. A nova classe dominante, formada pelos barões do café (coronéis), que, enriquecidos com as exportações, ditavam os rumos da política nacional.

elevado das terras públicas para um país onde a terra era disponível em amplíssima escala, de forma que os recém-chegados ficavam impedidos de adquiri-las. Por conseguinte, aos imigrantes, por terem dificuldades econômicas de acesso à terra, só restava a opção de se transformarem em mão de obra assalariada. Assim sendo, a aristocracia agrária do século XIX foi obrigada a abrir mão do uso da escravidão por imposição da lógica capitalista mundial, mas preservou o caráter da propriedade privada da terra intacta. Com outras palavras, operou-se uma descontinuidade (abolição da escravatura) no modelo econômico herdado do período colonial sem, contudo, promover uma ruptura com a sua essência (a lógica da propriedade agrária na forma do latifúndio).”

²² Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm Acesso em 13 jun. 2019.

Para Delaneze (2006) o novo sistema era “uma ficção democrática”, que oferecia uma “ilusória soberania popular”, já que mantinha os vícios e mazelas do antigo regime, como, por exemplo, a exclusão dos analfabetos ao direito de votar.

O jornalista e escritor Laurentino Gomes em sua obra *1889: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da monarquia e a proclamação da República no Brasil*, relata que

No ano da Proclamação da República, o Brasil tinha cerca de 14 milhões de habitantes, 7% da população atual. De cada cem brasileiros, somente quinze sabiam ler e escrever o próprio nome. Os demais nunca tinham frequentado uma sala de aula. Entre os negros e escravos recém-libertos, o índice de analfabetismo era ainda maior, superior a 99%. Só uma em cada seis crianças com idade entre seis e quinze anos frequentava a escola. Em todo o país havia 7.500 escolas primárias com 300 mil alunos matriculados. Nos estabelecimentos secundários, o número caía de forma dramática: apenas 12 mil estudantes. Oito mil pessoas tinham educação superior — uma para cada grupo de 1.750 habitantes. A agricultura respondia por 70% de todas as riquezas nacionais, e a imensa maioria da população se concentrava no campo. Oito entre dez brasileiros moravam na zona rural. O café dominava a pauta de exportação. Sozinho, o Brasil fornecia cerca de 60% da produção mundial (GOMES, 2013, p. 55).

Na Primeira República, assim como nos períodos colonial e imperial, a educação brasileira continuava sendo elitista e excludente, mantendo as elites políticas e econômicas no comando do país.

[...] durante toda a primeira metade do século XX, apesar de todas as reformas realizadas, a educação brasileira continuou sendo elitista e excludente, tal como fora na Colônia e no Império. Em síntese, as elites econômicas e políticas que governavam o Brasil continuaram formando seus filhos na velha tradição das escolas primárias, dos colégios secundários e dos cursos superiores (Direito, Medicina e Engenharia) que remontavam aos primórdios elitistas da educação brasileira (FERREIRA JR, 2010, p. 52).

De acordo com Ferreira Jr (2010) a proposta educacional adotada nas primeiras décadas do regime republicano se divide em duas categorias: o Grupo Escolar e a Escola Normal. O Grupo Escolar tinha como objetivo promover a educação ao cidadão republicano, através da aprendizagem do ler, escrever e contar além de conhecimentos básicos de ciências, história e geografia. Já a Escola Normal, assim como ocorreu no período imperial, era destinada a formação de professores.

Após a proclamação da República, as escolas normais passaram por um processo acelerado de crescimento. Em 1949, elas já formavam um conjunto expressivo de 540 instituições difundidas por todos os estados da Federação (FERREIRA JR, 2010, p. 55).

No entanto, o aumento do número de escolas não resultou em melhoria da qualidade da educação. Fato é que a República recebeu como herança do Império, entre outras mazelas, um povo iletrado. Segundo a professora Vanilda Pereira Paiva

A divulgação dos índices de analfabetismo em diferentes países do mundo na virada do século revelava a importância que a questão vinha adquirindo nos países centrais

e, certamente, tocou os brios nacionais. Entre os países considerados, o Brasil ocupava a pior posição, divulgando-se internacionalmente os dados oferecidos pelo censo de 1890, que indicava a existência de 85,21% de iletrados, considerando-se a população total. Tais índices chegavam a 82,63% se excluídos os menores de cinco anos. Em 1900 esse índice era de 74,59%, incluindo o Distrito Federal (onde eram certamente mais elevados os níveis de alfabetização), caindo para 69,63% se fossem excluídos os menores de cinco anos (PAIVA, 1990, p. 10).

Esta vergonhosa posição reavivou as intenções de se propor reforma educacional que pudesse levar o Brasil a se posicionar entre os países mais bem avaliados, como Inglaterra e França, ou Estados Unidos, Argentina e Uruguai.

Desta forma, diversos intelectuais, fortemente influenciados pela filosofia positivista de Auguste Comte, se envolveram em debates em busca de soluções para a educação brasileira. Dentre esses intelectuais destacavam-se como seus principais expoentes Rui Barbosa e Benjamin Constant, que, na questão da formação do currículo do ensino básico, divergiam quanto ao conteúdo a ser aplicado às séries iniciais.

Conforme relata Fernando de Azevedo:

Segundo o depoimento pessoal de RUI BARBOSA, não conhecia BENJAMIM CONSTANT a política de COMTE; e as reformas do ensino primário, normal e secundário, constituem a prova evidente de que o Ministro da Instrução, ‘imbuído mais do que penetrado das doutrinas pedagógicas e filosóficas do positivismo comtista’, como observou José Veríssimo, não refletira suficientemente sobre as concepções de educação que estavam expressas nos tratados de filosofia e política positiva ou se podiam deduzir desse sistema filosófico. ‘Nada, de fato, mais contrário às doutrinas pedagógicas de COMTE do que incluir qualquer das ciências da classificação positivista no plano de estudos, destinado aos meninos de menos de 14 anos, e que devia ser antes de caráter estético e baseado na poesia, na música, no desenho e no estudo das línguas (AZEVEDO, 1944, p. 363).

Apesar desta divergência de opiniões, o “vigoroso batalhador das campanhas liberais”²³, Rui Barbosa, e o Ministro da Instrução, Benjamin Constant, defendiam uma educação popular, gratuita e laica, onde o governo deveria investir os recursos necessários para levar educação às classes populares.

E foi nesse clima de embates ideológicos, filosóficos e políticos que transcorreram os primeiros anos da República, onde foram implantadas cinco reformas educacionais buscando a reorganização e melhoria da qualidade do ensino no país.

Foram elas:

1ª – Decreto 1270, de 10 de janeiro de 1891 – A reforma promovida por Benjamin Constant, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (1890 e 1891), procurou alterar

²³ AZEVEDO, Fernando de. A Cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo, Cia. Ed. Nacional; IBGE, 1944 p. 353)

o ensino primário e secundário, além de, conforme Saviani, “[...] introduzir os estudos científicos e atenuar o excesso de liberdade que marcou a reforma Leôncio de Carvalho²⁴” (SAVIANI, 2008, p. 10).

2ª – Decreto 3890, de 01 de janeiro de 1901 – Durante o governo de Campos Salles, (1898 – 1902), o então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Epiácio Pessoa, promoveu a reforma do ensino secundário e superior, onde reduziu para seis anos a duração do curso secundário (ginásio), e, segundo Saviani, “[...] equiparou as escolas privadas às oficiais e acentuou a parte literária dos currículos” (SAVIANI, 2008, p. 10).

3ª – Decreto 8659, de 05 de abril de 1911 – Aprovado no mandato de Hermes da Fonseca, o Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Rivadavia Corrêa, realiza durante sua gestão (1910-1914), segundo Cunha, “uma das mais ousadas e heterodoxas reformas da educação escolar no país” (CUNHA, 1980, p. 139), pois, de acordo com Saviani, “[...] volta a reforçar a liberdade de ensino e a desoficialização, além de retomar a orientação positivista, tentando imprimir um caráter prático à orientação dos estudos” (SAVIANI, 2008, p. 10).

4ª – Decreto 1.530, de 18 de março de 1915 – Instituído no mandato de Carlos Maximiliano, Ministro da Justiça do governo Venceslau Brás (1914-1918), de acordo com Saviani, “[...] reoficializou o ensino e introduziu o exame vestibular a ser realizado nas próprias faculdades, podendo a ele se submeter apenas os candidatos que dispusessem de diploma de conclusão do curso secundário” (SAVIANI, 2008, p. 10), mantendo a situação anterior, reoficializando em cinco anos o curso secundário.

²⁴ Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto de 19 de abril de 1879, reformou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império, este deu origem ao Pareceres/Projetos de Rui Barbosa intitulados *Reforma do Ensino Secundário e Superior* (1882) e *Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (1883). Nesse Decreto autorizava o governo a criar ou auxiliar, nas províncias, cursos para o ensino primário, permitindo que os escravos frequentassem as escolas. Buscava também estimular a alfabetização dos adultos, exigindo a leitura e escrita, dando preferência para obtenção de empregos nas oficinas do Estado aos indivíduos que cursaram a instrução primária. No Relatório de 1878, como Ministro da pasta dos Negócios do Império, Leôncio de Carvalho chamara a atenção da Assembleia Legislativa para a importância da criação de cursos para o ensino primário destinado aos adultos devido a discussão, na Câmara dos Deputados, da reforma do sistema eleitoral que colocava como exigência que se soubesse ler e escrever para o exercício do voto. Instituiu a liberdade de ensino e a liberdade de frequência, tais medidas causaram muita polêmica, recebendo críticas por facilitar o crescimento das escolas particulares e ser sua proposta “excessivamente” liberal. Participou da organização da exposição pedagógica, em 1883, em cujo congresso assumiu o cargo de secretário, bem como foi presidente da Associação Propagadora dos Cursos Noturnos. Sua reforma educacional marcou uma etapa importante na educação brasileira, mas provocou também uma acirrada oposição que o levou a se demitir da pasta. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_carlos_leoncio_de_carvalho.htm. Acesso em 20 jul. de 2019.

5ª – Decreto 16.782, de 13 de janeiro de 1925 – Esta Reforma foi criada pelo professor Rocha Vaz, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, quando João Luís Alves era Ministro da Justiça e Negócios Interiores, no governo Artur Bernardes (1922-1926). Segundo Saviani, a Reforma Rocha Vaz “[...] irá reforçar e ampliar os mecanismos de controle instituídos pela reforma Carlos Maximiliano” (SAVIANI, 2008, p. 10), procurando dar ao ensino secundário um caráter de ensino regular, capaz de preencher funções mais amplas do que a mera preparação fragmentária e imediatista aos cursos superiores.

Diante de tantas mudanças de rumos, Fernando de Azevedo (1944) considera que o regime republicano, do ponto de vista cultural e pedagógico, não vingou:

[...] foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança de regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas. Nem o sistema de ensino superior que mantém o caráter quase exclusivamente profissional, se enriquece de instituições de alta cultura, como seriam as faculdades de filosofia e letras e a de ciências, em que se unisse a pesquisa teórica à função do ensino, nem se inicia pela base a penetração do espírito científico mediante a reorganização, sobre novos fundamentos e com uma orientação nova, do ensino secundário em que assenta normalmente a superestrutura do ensino superior, aplicado ou não, profissional ou desinteressado (AZEVEDO, 1944, p. 370).

Se as políticas educacionais voltadas para a população continuavam favorecendo as elites e atendendo minimamente a população pobre, o que dizer das políticas de educação para as populações indígenas se nem mesmo a Constituição Republicana (1891) trouxe alteração à vida do indígena no Brasil?

Vale lembrar que mesmo antes da promulgação da Constituição Republicana, em 11 de outubro de 1890 foi publicado o Decreto nº 847 criando o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil.

Segundo artigo publicado pelos doutores em Sociologia Marcos César Alvarez, Fernando A. Salla e Luís Antônio F. Souza (2003), tal documento trava-se de um instrumento de construção de uma ideologia burguesa do trabalho que visava o ordenamento social ao longo da Primeira República. Os Capítulos XII e XIII do Código Penal estabeleciam regras de repressão ao grupo populacional formado por mendigos, ébrios, vadios e capoeiras, comumente constituído por indígenas “catequizados” e negros “libertos” sem ocupação, reprimindo também expressões culturais (como músicas e danças tradicionais) e religiosas.

Ainda segundo os autores, os artigos do Código Penal, criado por Batista Pereira²⁵,

[...] mostram, sem dúvida, a intenção da autoridade republicana de inibir a ociosidade e obrigar as classes populares ao trabalho. Mas as funções que o Código deveria desempenhar ultrapassam a simples imposição do trabalho livre, pois se esperava que a nova legislação consolidasse os valores políticos e sociais do novo regime e ainda respondesse às novas necessidades de controle social colocadas pelas transformações da sociedade (ALVAREZ; SALLA; SOUZA. 2003, p. 05).

Apesar de ter sido considerado um avanço na legislação penal da época, já que, entre outras coisas, aboliu a pena de morte e instalou o regime penitenciário de caráter correccional, o código penal republicano recebeu várias críticas por ser considerado classista e com ideologia positivista.

No que se refere à educação, o Código Penal prevê punição aos pais ou às pessoas responsáveis pela educação de menores que deixarem de exercê-la com zelo, tirar a criança da escola sem justificativa ou ainda promover a prostituição e/ou a mendicância infantil.

O artigo 30 estabelece que as crianças maiores de 9 anos e menores de 14 anos que desrespeitarem a Lei serão recolhidos a escolas de formação industrial, podendo ficar internados, dependendo da pena recebida, até os 17 anos (ALVAREZ; SALLA; SOUZA. 2003).

O artigo 399, que trata dos “Vadios e Capoeiras”, estabelece no seu parágrafo 2º que as crianças maiores de 14 anos que se enquadrarem nessas categorias serão encaminhadas a escolas de formação industrial onde poderiam ficar até os 21 anos de idade.

Segundo a psicóloga e doutora em História Irma Rizzini (2004),

Nas primeiras décadas republicanas, os governos da região delegaram a educação de meninos e meninas das aldeias aos missionários, quando vários internatos indígenas foram criados por ordens religiosas, nas áreas habitadas por índios do Pará, Amazonas, Maranhão, Piauí, Ceará e Mato Grosso. De certa forma, a antiga experiência jesuítica dos colégios indígenas é resgatada, contudo, inserida nas exigências da nacionalidade e nos propósitos do governo republicano de ampliar e proteger fronteiras e colonizar territórios controlados por grupos indígenas (RIZZINI, 2004, p. 388).

Rizzini (2004) esclarece que as ordens religiosas (capuchinhos, salesianos, franciscanos), em sua maioria por iniciativa própria, assumiram a missão de, mais uma vez, oferecer o ensino

²⁵ João Batista Pereira, ex-diretor e lente da Faculdade Livre do Rio de Janeiro que já havia participado da comissão que rejeitou o projeto de João Vieira, foi indicado pelo Ministro dos Negócios da Justiça, Campos Salles, para que elaborasse o novo Código Penal da República, promulgado pelo decreto n. 847 de 11 de outubro de 1890. Decreto disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaoriginal-1-pe.html>. Acesso em 17 ago. 2019.

da língua portuguesa, das primeiras letras, música, trabalho nas lavouras e nas oficinas como parte do processo de catequese e civilização dos povos nativos.

Reforça a autora que, mesmo na República, ainda reinava a crença de que os indígenas não eram aptos à atividade intelectual, e que, portanto, assim como nos regimes anteriores, deveriam receber instrução para execução de serviços manuais.

Os estabelecimentos de formação de artífices foram instituições imperiais. Aqueles que sobreviveram ao advento da República foram adaptando-se ao novo cenário da formação profissional. Esta tendeu a ocupar espaços e pedagogias distintas da assistência caritativa - os anos de 1909/1910 são divisores de água nesse quadro, com a criação e fundação das Escolas de Aprendizes Artífices²⁶ nas capitais de dez estados do país, muitas situadas nas cidades aonde existiram Casas ou Institutos de Aprendizes (RIZINNI, 2004, p. 176).

Nesse contexto Cordeiro (1999) avalia que apesar da mudança do regime político, o tratamento dispensado aos povos indígenas continuava seguindo àquele adotado no período imperial: ocupação das terras indígenas, massacre das tribos que se opusessem ao domínio e à implantação das colônias e catequese dos subjugados.

Em concordância com essa análise, Rizinni afirma que

[...] a atividade missionária na região foi recrudescida com a instalação de internatos em núcleos indígenas. O objetivo educacional da formação de lavradores e operários seguia o mesmo modelo das instituições do século XIX. As ordens religiosas associaram a educação temporal à conversão de meninos e meninas à fé e aos valores cristãos. No século XIX, as iniciativas de uma educação exclusiva de índios foram bastante tímidas e não necessariamente vinculadas à Igreja (RIZINNI, 2006, p. 322-323).

E ainda reforça que

Pela própria situação dos índios na região - aldeados ou misturados à população, e pela existência de uma significativa população livre e escrava - a educação de índios não era vista como uma questão que merecesse tratamento específico, em termos de investimentos em instituições destinadas ao ensino profissional de crianças indígenas. No entanto, esta observação não é verdadeira para o período inicial da República, quando os capuchinhos da Ordem da Lombardia fundaram, nos núcleos indígenas do Maranhão, Piauí, Ceará e Pará, internatos para a educação de meninos e meninas (RIZINNI, 2004, p. 325-326).

As análises de Rizinni (2004) revelam que o modelo de educação indígena colocado em prática pelo governo republicano brasileiro seguiu os modelos adotados anteriormente nos períodos colonial e imperial de nossa história, ou seja, imposição de uma forma de educação colonizadora através da aculturação das tradições nativas, visando o controle e a exploração da mão de obra indígena e o domínio sobre suas terras.

²⁶ Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909. Origem dos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. - IFSs <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 17 ago. 2019.

Tais ações de controle e espoliação da terra se tornaram tão constantes e violentas que resultaram em grandes chacinas em represálias aos ataques indígenas às colônias (na vã tentativa de defesa de seus territórios) ocupadas por imigrantes europeus. Diante de tais massacres, diversas denúncias foram feitas em congressos e fóruns internacionais e na imprensa europeia, causando grande repercussão negativa na Europa e Estados Unidos, reverberando no Congresso Nacional (CORDEIRO, 1999).

Esses acontecimentos, ainda segundo Cordeiro (1999), reforçados pelas críticas internacionais à política indigenista brasileira, promoveram debates em diversos segmentos da sociedade que se dividiram em três linhas: a primeira entendia que os índios deveriam ser combatidos, pois não aceitavam “a marcha inexorável do progresso”. Um segundo grupo ainda acreditava que o projeto de catequese e civilização adotado nos períodos colonial e imperial era o ideal. E um terceiro grupo (positivista) entendia que havia a necessidade de criação de um novo regime (ou um órgão leigo) de assistência ao indígena. Esses grupos promoveram acirrados debates em torno da política indigenista a ser adotada pelo governo, chegando ao ponto de ser sugerida a extinção dos “índios hostis”²⁷.

Tais pensamentos discriminatórios estavam presentes entre os intelectuais e firmemente arraigados na alta sociedade brasileira e registrados em diversas obras científicas e literárias, como as publicadas pelo zoólogo suíço Louis Agassiz e sua esposa Elizabeth Cary Agassiz (1869), que em viagem de estudos pelo Brasil²⁸, onde colheu material para justificar a sua teoria de “degeneração racial” provocada pelo “mulatismo” brasileiro em razão da grande miscigenação entre a “raça superior” (branca) e as “raças inferiores” (indígena e negra) presentes no país. Seguindo por esse viés racial, o português Sílvio Romero (2000), apesar de reconhecer que as três raças foram importantes para a formação cultural brasileira, também reforça a ideia da existência de raças superiores e inferiores.

As relações da raça superior com as duas inferiores tiveram dois aspectos principais:
a) relações meramente externas, em que os portugueses não poderiam, como civilizados, modificar sua via intelectual, que tendia a prevalecer, e só poderiam

²⁷ Em 1907, o então Diretor do Museu Paulista, Hermann Von Ihering, publica uma série de artigos na coletânea *A antropologia do estado de São Paulo*, onde afirma que "Os actuaes indios do Estado de São Paulo não representam um elemento de trabalho e de progresso. Como tambem nos outros Estados do Brazil, não se póde esperar trabalho sério e continuado dos indios civilizados e como os Caingangs selvagens são um impecilio para a colonização das regiões do sertão que habitam, parece que não ha outro meio, de que se possa lançar mão, senão o seu exterminio." (IHERING, 1907, p. 215). Disponível em <http://www.etnolinguistica.org/biblio:ihering-1907-anthropologia>. Acesso em 17 ago. 2019.

²⁸ AGASSIZ, Luís; AGASSIZ, Elizabeth Cary. *Voyage au Brésil*. Paris: Libr. de L. Hachette, 1869. Utilizo aqui a edição brasileira: *Viagem ao Brasil: 1865-1866*. Brasília: Senado Federal, 2000. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/1048>. Acesso em 17 ago. 2019.

contrair um ou outro hábito e empregar um ou outro utensílio na vida ordinária; b) relações de sangue, tendentes a modificar as três raças e formar o mestiço. No primeiro caso, compreende-se de pronto que a ação dos índios e dos negros sobre o europeu não era muito profunda e radical; no segundo, a transformação fisiológica produzia um tipo novo; se não eclipsava o europeu, ofuscava as duas raças inferiores (ROMERO, 2000, p. 12).

Naquele período havia uma corrente de pensadores que entendia que os povos nativos do “Novo Mundo” (Américas e Oceania), subjugados pelos colonizadores europeus, enquadravam-se como “categoria transitória”, estando, portanto, fadados ao desaparecimento e extinção em função da superioridade racial do “homem branco” (LOPES, 2014). Entre esses pensadores encontravam-se os já citados casal Agassiz e Silvio Romero, que ao final da introdução de sua obra *Contos Populares do Brazil*, expressa esse pensamento (em francês) nos seguintes termos:

Ainsi, quelle qu'en soit la cause, le blanc a rendu le milieu polynésien meurtrier pour les indigènes, tandis que lui même y prospère. Le resultant de cette double action est facile à prévoir. Encore un siècle et le blanc, pur ou métis, règnera seul Polynésie. Mais cette conquête devra lui laisser des regrets. C'est une chose grave que l'anéantissement de toute une famille humaine! (ROMERO, 2000, p. 30)²⁹

Nessa turbulenta confluência de ideias, opiniões e tendências políticas e ideológicas, o projeto positivista ganhou força e saiu vitorioso. Assim, por decreto, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPIILTN)³⁰. Para seu comando foi chamado o então tenente-coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, que por sua proximidade com o Marechal Hermes da Fonseca (Ministro da Guerra) e em função de seu trabalho realizado em terras indígenas como participantes Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas (1907-1915), ganhou notoriedade dentro do governo e entre os positivistas, conforme sugere o antropólogo social e professor Antonio Carlos de Souza Lima (1998).

Ainda segundo Souza Lima, o SPIILTN, como órgão ligado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, foi o “[...] primeiro aparelho de poder governamentalizado instituído para gerir a relação entre os povos indígenas, distintos grupos sociais e demais aparelhos do poder” (SOUZA LIMA, 1992, p. 155).

²⁹ “Assim, seja qual for a causa, o branco fez o ambiente polinésio mortal para os nativos, enquanto ele ainda prospera. A resultante desta ação dupla é fácil de prever. Mais um século e o homem branco, puro ou misto, reinará sozinho na Polinésia. Mas essa conquista vai deixar desgostos. É uma coisa séria, a aniquilação de uma família humana inteira!”. Tradução do editor Eduardo Rodrigues Viana. Disponível em: www.cadernosdomundointeiro.com.br. Acesso em 18 ago. de 2019.

³⁰ Importante frisar que pesquisadores como Cunha, Souza Lima, Grupioni e Cordeiro, entre outros, ressaltam que o SPIILTN, criado a partir das ideias humanistas de Cândido Rondon, atuava de acordo com a política de assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional.

Fazendo um contraponto acerca dos objetivos que levaram a fundação do SPILTN, Souza Lima afirma que não se tratou apenas de ato para defesa das comunidades indígenas, mas sim de ações governamentais para

[...] inseri-las como parte dos processos de formação de Estado, de extensão de sua malha administrativa através da articulação de âmbitos domésticos e públicos, de uso do trabalho indígena e, mais importante, de liberar terras aos interesses econômicos de grupos privados (SOUZA LIMA, 2015, p. 428).

Souza Lima afirma ainda que:

O SPI³¹ resultou em larga medida do acúmulo simbólico e político estabelecido com a Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas (1907-1915), comandada por Cândido Mariano da Silva Rondon, na época tenente-coronel, que se tornou o emblema das políticas de Estado pró-índio no Brasil. Saudada como iniciativa estatal que pela primeira vez penetrava as regiões desconhecidas do país ocupadas por povos indígenas sem o uso da violência aberta, era composta por engenheiros-militares inspirados pelos preceitos da Religião da Humanidade desenvolvida pelo filósofo francês Auguste Comte, e por praças muitas vezes enviados para os sertões à guisa de punição, a assim chamada Comissão Rondon foi a viabilizadora não apenas das linhas telegráficas mas também de inúmeras expedições de cientistas naturais (SOUZA LIMA, 2015, p. 429).

Como pode ser visto abaixo, o Decreto nº 8072/1910, que criou o SPILTN, estabelece em seu artigo 1º os objetivos do órgão como sendo:

- a) prestar assistência aos índios do Brasil, quer vivam aldeados, reunidos em tribus, em estado nômade ou promiscuamente com civilizados;
- b) estabelecer em zonas férteis, dotadas de condições de salubridade, de mananciais ou cursos de água e meios fáceis e regulares de comunicação, centros agrícolas, constituídos por trabalhadores nacionais que satisfaçam as exigências do presente regulamento.

Apesar de ter Rondon como seu Diretor, de acordo com Cordeiro (1999), o SPILTN sofreu oposição, desde sua criação, tanto de setores da sociedade civil quanto da Igreja que via sua influência diminuída com a passagem da responsabilidade sobre os indígenas para o governo federal, na figura de uma instituição civil leiga. Também os governos estaduais e municipais fazem certa oposição às ações do SPILTN, pois caberia a essas autoridades a cessão de terras devolutas para assentamento e colonização dos indígenas. O próprio governo federal agiu contra o órgão quando o Ministério da Guerra exige o retorno de oficiais que atuavam sob as ordens de Rondon. Ainda assim, o SPILTN conseguiu a “pacificação” de diversas tribos espalhadas pelo país, sem, no entanto, impedir que doenças transmitidas pela aproximação com a “civilização” dizimassem diversas comunidades.

Apesar das conquistas obtidas, mesmo ante tantas oposições, para Cordeiro

³¹ Para fins deste trabalho, mesmo com a mudança da denominação e sigla de SPILTN para SPI em 1918, usaremos a primeira por melhor representar o caráter assimilacionista do órgão que sempre procurou fazer do indígena um trabalhador rural integrado à sociedade nacional, tentando, a todo custo, transformá-lo em cidadão brasileiro.

[...] a política indigenista do SPI diferia assim pouco da anterior e o resultado buscado era, na prática, a rápida transformação do índio em trabalhador nacional. A proteção oficial consistia em oferecer os instrumentos de sua conversão em pequenos produtores rurais (CORDEIRO, 1999, p. 63).

Conforme Enio Cordeiro (1999) e Souza Lima (2015) o SPILTN foi responsável pelas ações que resultaram na inserção dos silvícolas (indígenas) no Código Civil republicano³², mesmo que seja como “relativamente incapazes”³³ (Art. 6º). Importante frisar, que o parágrafo único deste artigo rompe com a caracterização do indígena como “órfãos” do Estado (tutela orfanológica). A partir da aprovação de lei específica ou regulamentos especiais, os silvícolas estariam sujeitos ao “regime tutelar” do Estado (na figura do SPILTN) até sua total “adaptação” à civilização. Essa lei específica (Decreto nº 5.484/1928)³⁴ foi publicada apenas em junho de 1928, sendo, no entanto, considerada por Souza Lima (2015) como

[...] o primeiro estatuto civil do índio republicano e que teve como fim legitimar e universalizar a própria administração diante de outros segmentos sociais e não dos povos indígenas sobre os quais incide diretamente (SOUZA LIMA, 2015, p. 432)

O autor pondera ainda que:

As consequências práticas disso foram logo evidentes: para os agentes do SPI era desnecessário, por exemplo, instalar-se no Nordeste do Brasil, já que nesta região, a primeira a ser colonizada, não existiam mais indígenas, mas apenas caboclos que em breve se tornariam trabalhadores nacionais. O exercício do poder tutelar sobre os povos indígenas atualizou ideias presentes em nosso arquivo colonial de representações e práticas, no qual os indígenas são tratados como categoria transitória, pois uma vez expostos à ‘civilização’, a ela adeririam pelo puro efeito mimético e pelas vantagens evidentes que havia em ser ‘civilizado’. No plano fundiário, a ideia era reconhecer-lhes pequenas faixas como reservas de terras — as áreas do Mato Grosso do Sul demarcadas pelo SPI são excelente exemplo disto — o básico para que se sustentassem, não de acordo com seus reais modos de vida, mas sim com aquilo que se pretendia que fossem no futuro — pequenos produtores rurais ocupando o território brasileiro, isto é, *trabalhadores nacionais* (SOUZA LIMA, 2015, p. 433-434).

A crise econômica provocada pela participação (mesmo que simbólica) do Brasil na Primeira Guerra Mundial abalou a frágil economia nacional, baseada majoritariamente na exportação de café.

³² Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916, que entrou em vigor em 1917. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/norma/573283/publicacao/15757796>. Acesso em 18 ago. 2019.

³³ Para fazer um contraponto a afirmação de “relativa incapacidade” dos indígenas constante no Código Civil brasileiro de 1916, sugiro a leitura do artigo *Os Índios não são Incapazes*, texto do Instituto Socioambiental (ISA) endereçado às comunidades indígenas. Disponível em https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/Os_indios_nao_sao_incapazes.pdf. Acesso em 15 set. 2019.

³⁴ Decreto 5.484, de 27 de junho de 1928. Regula a situação dos índios nascidos no território brasileiro. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5484-27-junho-1928-562434-publicacaooriginal-86456-pl.html>. Acesso em 18 ago. 2019.

Com isso, Souza Lima relata que oito anos após sua criação o SPILTN sofreria mudanças estruturais que resultariam na perda de atribuições, de recursos humanos e financeiros.

Mais tarde o Serviço perderia a verba e a responsabilidade pelas tarefas de localização de trabalhadores nacionais em 1918, com a lei orçamentária 3454, de 6/1/1918, que as transferiria ao Serviço do Povoamento.

Ainda que tal tenha se dado, a proteção oficial manteria ao longo de toda a existência do Serviço a intenção de transformar os índios em pequenos produtores rurais capazes de se auto-sustentarem, apesar de distintas visões do ser indígena terem dado ensejo a diferentes construções discursivas (SOUZA LIMA, 1992, p. 159).

Durante a década de 1920, ainda sofrendo as consequências decorrentes do conflito bélico mundial, o Brasil viveu tempos de crises não apenas econômicas, mas também política, social, ideológica e cultural, que colocaram em xeque a estrutura política da República Velha.

Para o professor Lincoln de Araújo Santos

A década de 20 teve como característica um tempo de crises institucionais, econômicas e sociais. A fragilidade republicana esteve na oscilação entre a ascensão do pensamento autoritário em gestação, já presente na estrutura do poder oligárquico, e nas iniciativas de organização da sociedade, como citamos entre os movimentos operários, culturais e educacionais. Entre os anos 20 foram preparados os instrumentos necessários ao cenário da revolução de 30, a constituição de 34 e a consolidação do ato autoritário na constituição de 1937, na inauguração do Estado Novo (SANTOS, 2007, p. 08).

Nesse contexto turbulento em 1922 foi criado o Partido Comunista do Brasil. No campo da educação e cultura, a década de 1920 foi marcada pela realização da Semana de Arte Moderna, com forte impacto cultural e político no país, e pela fundação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, que, em conjunto com o surgimento do movimento escolanovista, que defendia uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória, prepararam o campo para o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*³⁵, que se tratava de um documento republicano, apresentado à sociedade em 1932, “preocupado com os destinos da nação e a defesa veemente de que pela educação pudesse ocorrer um projeto nacional de desenvolvimento político e econômico para o país” (SANTOS, 2007, p. 03).

Também foi nesse período que jovens oficiais (capitães e tenentes) do Exército, descontentes com os rumos políticos do país promoveram diversos movimentos de revoltas que marcaram o fim da Primeira República (Movimento Tenentista), criando as condições necessárias para o surgimento do movimento armado que promoveu a Revolução de 1930 (SANTOS, 2007).

³⁵ Maiores informações sobre a proposta expressa do *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932)* disponíveis em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em 20 ago. 2019.

3.2 Segunda República ou República Nova (1930-1964)

A década de 1930 deu continuidade ao processo político turbulento presente no país na década anterior. A eleição presidencial, ocorrida em março de 1930, foi realizada sob tensão e marcada pela revolução cívico-militar que impediu a posse do candidato eleito, Júlio Prestes, e colocando no poder o candidato derrotado, Getúlio Vargas.

Segundo a pesquisadora Alzira Alves de Abreu

As mudanças políticas, sociais e econômicas que tiveram lugar na sociedade brasileira no pós-1930 fizeram com que esse movimento revolucionário fosse considerado o marco inicial da Segunda República no Brasil (ABREU, 2001, p. 01).

Logo após assumir como Chefe do Governo Provisório, Getúlio Vargas promove diversas mudanças na organização estrutural do país, como a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública³⁶, para cuidar dos assuntos relacionados à educação e à saúde, e do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (Decreto nº 19.433/1930³⁷), tendo como um de seus órgãos subordinados o SPILTN, ligado ao Departamento Nacional do Povoamento, que teve suas atribuições regulamentadas pelo Decreto nº 19.670/1931³⁸, que, conseqüentemente, regulamentou também as funções do SPILTN.

Mais uma vez, por questões orçamentárias, o SPILTN é transferido de subordinação, passando a ficar sobre a responsabilidade do Ministério da Guerra³⁹, conforme estabelece o Art. 1º do decreto nº 24.700/1934, que estabeleceu que “O Serviço de Proteção aos índios passa a constituir um Departamento da Inspeção Especial de Fronteiras, competindo também ao Ministério da Guerra os julgamentos de gestão”, com clara intenção de interesse na posse da terra e manutenção das fronteiras.

³⁶ Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Regulamentado pelo Decreto 19.444, de 01 de dezembro de 1930. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19444-1-dezembro-1930-506386-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 20 ago. 2019.

³⁷ Decreto nº 19.433, de 26 de novembro de 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19433-26-novembro-1930-517354-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 20 ago. 2019.

³⁸ Decreto nº 19.670, de 4 de fevereiro de 1931, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19670-4-fevereiro-1931-518977-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 20 ago. 2019.

³⁹ Decreto nº 24.700 de 12 de julho de 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24700-12-julho-1934-519729-publicacaooriginal-80372-pe.html> Acesso em 20 ago. 2019

Apenas dois anos após a incorporação do SPILTIN ao Ministério da Guerra é que foi aprovado o Decreto nº 736/1936⁴⁰ que estabeleceu as atribuições do SPILTIN. Os artigos 7º e 9º do Capítulo II do referido decreto trata especificamente da educação escolar com vistas à “incorporação dos índios à sociedade brasileira”, utilizando-os como guarda de fronteiras, como afirma Souza Lima (1992). Vale ressaltar que o artigo 12º prevê a possibilidade de criação de núcleos militares em terras indígenas com vistas ao “desenvolvimento e policiamento dos sertões habitados por índios”.

Para o professor Leandro Mendes Rocha,

Com efeito, a passagem do SPI à esfera da Inspeção de Fronteiras do Ministério da Guerra, em 1934, já demonstra, de forma mais explícita, a preocupação dos militares com a questão indígena e sua vinculação com a geopolítica da soberania de ocupação das fronteiras (ROCHA, 2003, p. 53).

O decreto prevê ainda, nos artigos 17 e 18, a criação de dois tipos de postos: a) Postos de atração, vigilância e pacificação; e b) Postos de assistência, nacionalização e educação.

Segundo Souza Lima (1992) o Postos de Atração, Vigilância e Pacificação tinham a função de impedir (pelos meios legais e policiais) que as terras indígenas fossem invadidas e as comunidades atacadas ou que sofressem qualquer violência física, além de tentar atrair, por meios brandos, os povos indígenas ainda hostis (até mesmo aqueles situados além das fronteiras brasileiras), buscando trazê-los para a convivência com os demais silvícolas e fixá-los à terra, tirando-os do nomadismo (característica típica de várias etnias).

Já os Postos de assistência, nacionalização e educação deveriam “proceder pedagogicamente”, oferecendo serviços de saúde, orientação de cultivo de lavoura e pecuária que promovesse fonte de subsistência à comunidade indígenas onde estivesse instalada (SOUZA LIMA, 1992).

Tais artifícios, ainda segundo o autor, são similares aos adotados pelas expedições chefiadas por Cândido Rondon para construção das linhas telegráficas e, posteriormente, adotadas no princípio dos trabalhos do SPILTIN.

No entanto, o processo de alterações da máquina burocrático-administrativa do governo getulista ainda estava em andamento. Para consolidar o novo governo provisório, após dominar a Revolução Constitucionalista (1932), foi criada em 1933 a Assembleia Constituinte que, após

⁴⁰ Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 ago. 2019.

oito meses de trabalhos, aprovou em 16 de julho de 1934 a nova Constituição Federal (GODOY, 2017)

Para Cordeiro é a partir da Constituição de 1934 que as questões indígenas passam a figurar nos textos constitucionais

A Constituição [...] estabelecia no artigo 5º a competência exclusiva da União para legislar sobre a ‘incorporação dos silvícolas à comunhão nacional’, e o artigo 129 assegurou a ‘posse da terra por indígenas⁴¹ que nelas se acharem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las’ (CORDEIRO, 1999, p. 64).

Sentindo-se limitado em seus poderes pelo texto da Carta Magna, Vargas promove o golpe de Estado, em 1937, que “rasgou” a Constituição de 1934, promulgando uma nova Constituição⁴² dando início ao Estado Novo (GODOY, 2017).

Segundo Cordeiro (1999, p. 64), “A Constituição de 1937 repete o dispositivo sobre terras, com pequenas alterações de cunho redacional”. De fato, o artigo 154 da nova Carta Constitucional substitui o artigo 129 da Carta anterior, tratando da questão de posse à terra, no entanto, além de não definir responsabilidades sobre as questões indígenas, não avançou na questão do reconhecimento da diversidade étnica dos diversos povos indígenas existentes e seus demais direitos. Como atenuante tem o fato de ter sido retirado do texto a questão da “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”.

Com toda essa movimentação política em curso, em 1939, o SPILTIN passa (mais uma vez) à subordinação do Ministério da Agricultura⁴³, pois o novo entendimento era de que a questão de proteção ao indígena estava intimamente ligada às questões de colonização territorial. Logo depois, em 22 de novembro de 1939, é promulgado o Decreto-Lei nº 1.794, criando o Conselho Nacional de Proteção ao Índio, dentro do Ministério da Agricultura, com o objetivo de promover o estudo de todas as questões que se relacionem com a assistência e proteção aos selvícolas⁴⁴ (*sic*), seus costumes e línguas (Art. 5º). Essas alterações estavam intimamente ligadas ao aspecto de consolidação do indígena como trabalhador rural e a necessidade de expansão e ocupação territorial, necessidade essa influenciada pelas questões de disputas

⁴¹ Diferentemente do que consta no texto do autor, o texto do artigo 129 da Constituição de 1934 faz referência não a “indígenas”, mas sim a “silvícolas”. Ver texto completo disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 22 ago. 2019.

⁴² Constituição de 1937, de 10 de novembro de 1937. Ver texto completo disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 22 ago. 2019.

⁴³ Decreto-lei nº 1.736, de 03 de novembro de 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1736-3-novembro-1939-411705-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 21 ago. 2019.

⁴⁴ De acordo com o Dicionário Online de Português Dicio: Selvícola é o adjetivo que se refere àquele que tem sua origem nas matas; que nasce na floresta ou habita a selva. Relativo às matas, às florestas, às selvas. Sinônimo de silvícola. Definição disponível em <https://www.dicio.com.br/selvicola/> Acesso em 21 ago. 2019.

geopolíticas que desencadearam a Segunda Guerra Mundial. Para colocar em curso o projeto de interiorização e ocupação das áreas vazias do país, em 1940, Getúlio Vargas dá início ao movimento conhecido como “Marcha para o Oeste”⁴⁵, partindo do Mato Grosso rumo ao centro-oeste e norte do país (SOUZA LIMA, 1992).

De acordo com a professora Dulce Portilho Maciel,

Associou-se a esta campanha uma série de medidas tomadas com vistas ao povoamento, à ocupação econômica e à modernização sócio-cultural das regiões Amazônica e Brasil Central, principalmente desta última. Entre estas medidas, a de maior repercussão foi a criação da Fundação Brasil Central – FBC, em 1943 (MACIEL, 2011, p. 03).

Para a autora, os motivos que provocaram a Segunda Grande Guerra, também influenciaram a tomada de decisão do governo em expandir e consolidar as fronteiras do país. Portanto a criação do FBC⁴⁶ (instalado de forma improvisada e acompanhados pelo SPILTN) tinha como objetivo “desbravar e colonizar as zonas compreendidas nos altos rios Araguaia e Xingu e no Brasil Central e Ocidental” (MACIEL, 2011). Para Maciel, o termo “desbravar”, pode ser entendido conquistar e dominar a natureza “bruta”, bem como aos diversos povos indígenas presentes no território. Já o termo “colonizar” pode ser entendido como o ato de demarcar pequenas partes da terra com a ocupação do território por grupos indígenas (às vezes apenas pequenos núcleos familiares) que tirariam da terra sua própria subsistência (MACIEL, 2011, p. 20; SOUZA LIMA, 1992, p. 168).

Posteriormente, foi conferida ao FBC a atribuição de proporcionar condições para execução da Expedição Roncador-Xingu, que, por sua vez, tinha a missão de estabelecer uma rota de comunicação (terrestre, aérea e de radiocomunicação) entre a Capital Federal (até então na cidade do Rio de Janeiro) e a cidade de Manaus, no Amazonas (MACIEL, 2011).

⁴⁵ Segundo Lúcia Lippi Oliveira, pesquisadora do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, “O governo Vargas, principalmente durante o Estado Novo (1937-1945), pretendeu construir um Estado capaz de criar uma nova sociedade e de produzir um sentimento de nacionalidade para o Brasil. [...] Uma dimensão-chave desse projeto era a geopolítica, que tinha no território seu foco principal. [...] Foi assim também que, em 1940, Vargas lançou a chamada “Marcha para o Oeste”, como uma diretriz de integração territorial para o país.” (OLIVEIRA, 2002) Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Brasilia/ConquistaOeste> Acesso em 22 ago. 2019.

⁴⁶ Maiores informações sobre a criação da Fundação Brasil Central ver o trabalho de Dulce Portilho Maciel “Estado e território no Centro-Oeste brasileiro (1943-1967). Fundação Brasil Central (FBC): a instituição e inserção regional no contexto sócio-cultural e econômico nacional”. Disponível em http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308191538_ARQUIVO_ANPUH.2011-Trabalhocompleto.pdf. Acesso em 23 ago. 2019.

Nesse processo de interiorização do país, a Expedição Roncador-Xingu⁴⁷ fez contato com diversas tribos indígenas do Xingu, entre eles os Xavantes “pacificados” por Francisco Meireles em 1946⁴⁸ (CORDEIRO, 1999, p. 65).

Fizeram parte da equipe do FBC/Expedição Roncador-Xingu os sertanistas⁴⁹ irmãos Villas-Bôas (Orlando, Cláudio e Leonardo), que se tornaram personagens importantes no movimento em defesa dos povos indígenas, tendo em vista que trabalharam em prol dos interesses indígenas, participando, inclusive, do grupo de pessoas que idealizaram o Parque Indígena do Xingu.

Segundo Souza Lima,

A ideia de um Parque Indígena, figura inexistente na legislação da época, a qual fundiria a imobilização de uma imensa porção de terras com o fim duplo de preservar a flora e a fauna e de criar uma espécie de estufa para que os grupos da região pudessem se aculturar paulatinamente, parece ter se temperado com a permanente presença militar na região e com sua participação intensa, sobretudo da Aeronáutica — mas também do Exército — junto aos índios, promovida por Orlando Villas-Boas, principal gestor do Parque. O Xingu, no entanto, não pode ser pensado como projeto saído dos estamentos militares, ainda que a ideia de associá-lo à expansão de rotas aéreas, à criação de bases militares e campos de pouso faça parte de sua montagem. Tudo indica que a concepção de um Parque onde se reuniriam preservação natural e proteção aos índios tenha partido dos cientistas que desenvolveram pesquisas na área à época e sem dúvida esta descendência a tornaria iniciativa justificável, mas a não ser reproduzida (SOUZA LIMA, 1992, p. 168).

Os ares democráticos promovidos pela vitória das forças aliadas na Segunda Guerra Mundial fazem a política brasileira entrar em turbulência novamente. No poder desde 1930, Vargas, através da Lei Constitucional n.º 09/1946⁵⁰, articula para promover a abertura política no país, propondo reabertura do Congresso Nacional, restauração da Justiça Eleitoral e realização de eleições gerais para 90 dias antes do término do mandato presidencial (Art. 80). No entanto, na noite de 29/10/1945, antes das eleições, Getúlio Vargas é forçado a renunciar à

⁴⁷ Para maiores informações acerca dos trabalhos realizados pela Expedição Roncador-Xingu ver a obra VILLAS BÔAS, Orlando; VILLAS BÔAS, Cláudio. *A Marcha para o Oeste: a epopeia da Expedição Roncador-Xingu*. São Paulo: Editora Globo, 1994.

⁴⁸ Para maiores informações sobre como se deu o processo de “pacificação” dos Xavantes por Francisco Meireles, ver texto de Carlos Augusto da Rocha Freire, *Dos Xavantes aos Kayapó: Políticas de pacificação e territorialização de povos indígenas*. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-26-encontro/gt-23/gt15-19/4449-cfreire-dos-xavante/file>. Acesso em 18 set. 2019.

⁴⁹ Sertanista: 1. Bras. Ref. a sertão ou próprio dele; sertanejo. 2. Que é especialista em sertão, sua geografia física e humana. 3. Que desbrava os sertões. s2g. 4. Aquele ou aquela que é especialista em sertão. 5. Aquele ou aquela que desbrava sertões. Dicionário Aulete Digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/sertanista>. Acesso em 23 ago. 2019.

⁵⁰ Lei Constitucional n.º 9, de 28 de fevereiro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCT/LCT009.htm Acesso em 23 ago. 2019.

Presidência do Brasil por forças militares comandadas pelo Estado Maior das Forças Armadas apoiados por setores da sociedade civil (OLIVEIRA, 2010).

Estando o país sob novo comando, em 18 de setembro de 1946 é promulgada a nova Constituição⁵¹ brasileira, a quinta desde a independência.

Para o Juiz de Direito André Felipe Vêras de Oliveira:

A Constituição de 1946 quase não teve avanços sociais, o que, para alguns, gerava a estranha sensação de que se tratava o novel⁵² Código Político de um documento antiquado em relação aos ares democráticos que adejavam o país (OLIVEIRA, 2010, p. 74).

Oliveira afirma ainda que:

Inspirada nas Constituições de 1891 (liberal) e 1934 (intervencionista), a Constituição de 1946, a quem se acusava de ter voltado as costas para o futuro, conjugava em seu texto princípios de um e de outro modelo econômico (OLIVEIRA, 2010, p. 76).

Indício dessa inspiração é o retorno do texto que prevê a integração do indígena à comunhão nacional (expresso no artigo 5º da Constituição de 1934), agora expresso no Art. 5ª, inciso XV, alínea r da nova Constituição. Como nas duas Cartas anteriores, é “respeitada” aos indígenas a posse da terra onde estiverem localizados (CF., 1946, art. 216).

Ao final da década de 1950 a questão indígena ganhou força internacional com a publicação da Convenção nº 107/1957 da Organização Internacional do Trabalho - OIT⁵³, que buscou trazer à baila o processo de emancipação social dos povos indígenas, além da proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes. Segundo Souza Lima (2010) os estudos e debates que resultaram na elaboração e publicação da Convenção 107/1957 tiveram participação do SPILTN.

A Convenção 107/1957 traz em sua Parte VI (artigos de 21 a 26) orientações acerca da “Educação e Meios de Informação” a serem oferecidos aos povos indígenas e tribais, orientações essas com forte característica integracionista, uma vez que busca incluir as populações tradicionais à “comunidade nacional”.

⁵¹ Constituição de 1946, de 18 de setembro de 1946. Ver texto completo disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 23 ago. 2019.

⁵² Novel: 1. Que tem pouco tempo de existência (novel teatro); NOVO. 2. Que assumiu há pouco uma atividade. 3. Que denota inabilidade, imperícia; INEXPERIENTE [Antôn.: experiente.]. Dicionário Aulete Digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/novel> Acesso em 23 ago. 2019.

⁵³ Convenção nº 107 da OIT, de 05 de junho de 1957. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/legislacao/legislacao-docs/convencoes-internacionais/conv_intern_02.pdf/view Acesso em 04 set. 2019.

Apesar deste movimento internacional em prol das questões indígenas, no Brasil tais questões não eram bem vistas, tanto que o governo brasileiro ratificou o documento apenas nove anos após sua criação⁵⁴. Se os dirigentes nacionais e a sociedade brasileira não davam a devida importância ao assunto, tão pouco havia grande movimento das lideranças indígenas pois, segundo Daniel Munduruku (2012), “cada comunidade ou cada povo procurava defender apenas seus interesses, não se dando conta de que outros povos e comunidades viviam em situações semelhantes”.

Foi também a partir dos anos 50 que membros da recém-criada Força Aérea Brasileira - FAB passaram a exercer “o papel de bandeirantes modernos e teve forte influência na condução da política indigenista” no Brasil, inclusive com a participação de integrantes da FAB nos quadros do SPILTN (ROCHA, 2003, p. 54-55).

De acordo com Rocha (2003), a participação de militares nas ações do SPILTN transformou o órgão em instrumento de ocupação das fronteiras, fazendo com que o indígena fosse uma “sentinela da pátria”, pronto para defender o território e os interesses nacionais contra inimigos fronteiriços.

Em 1956 chega ao Brasil a missão evangélica *Summer Institute of Linguistics* – SIL, com o objetivo de (assim como as missões religiosas anteriores) educar e promover a conversão dos gentios e a salvação de suas almas. Para tanto, adotava a metodologia de evangelização pela tradução, isto é, traduzia os textos religiosos para a língua nativa, inculcando com mais facilidade “conceitos e valores civilizados” nas comunidades. Para quebrar a resistência linguística e ajudar na tradução e transmissão aos demais integrantes da comunidade indígena, o SIL utilizava-se de membros da comunidade que eram educados para servir como monitores bilíngues (SILVA; AZEVEDO, 1995).

Para os antropólogos e professores Marcio Ferreira da Silva e Marta Maria Azevedo, a figura do monitor bilíngue é problemática e ambígua:

Neste sentido, não se deve esquecer que, não por acaso, a ‘escola-bilíngue do S.I.L.’ é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o ‘monitor-bilíngue’, que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngue foi ‘inventado’ para ajudar os missionários/professores não-índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia, objetivo principal do S.I.L. É

⁵⁴ Através do Decreto nº 58.824, de 14 de julho de 1966, o governo brasileiro ratifica os termos da Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sobre as populações indígenas e tribais. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58824-14-julho-1966-399446-norma-pe.html> Acesso em 04 set. 2019.

muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por um outro e, assim como os 'capitães de aldeia'⁵⁵, estão sempre prontos a servir a seus superiores civilizados (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 151-152).

Nesse mesmo período, segundo Cordeiro (1999), o SPILTN entrou em um processo de crise institucional em função de acusações lançadas sobre os empregados do órgão, acusados de má gestão dos bens indígenas, conivência com extermínio, arrendamento fraudulento de terras, exploração e apropriação de recursos florestais e minerais, entre outros. Tal clima de suspeita minou a credibilidade do órgão dentro e fora do país. Para apuração dessas acusações, em 03 de novembro de 1967, foi constituída uma Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI, a pedido do Ministério do Interior, nesse momento, o responsável pelo SPILTN⁵⁶.

O relatório da CPI concluído em 1968, conhecido como *Relatório Figueiredo*⁵⁷, constatou que:

Pelo exame do material infere-se que o Serviço de Proteção aos Índios foi antro de corrupção inominável durante muitos anos. O índio, razão de ser do SPI, tornou-se vítima de verdadeiros celeiros, que lhe impuseram um regime de escravidão e lhe negaram um mínimo de condições de vida compatível com a dignidade da pessoa humana (RELATÓRIO FIGUEIREDO, 1968, p. 02).

O citado relatório descreve ainda, com detalhes, diversas formas de crimes praticados contra os indígenas, independente de sexo ou idade.

Como resultado das investigações procedidas, dos 700 funcionários do SPI, 134 eram acusados de crimes, 200 haviam sido demitidos e outros 34 afastados de suas funções (CORDEIRO, 1999, p. 66).

Quando as investigações realizadas pela CPI foram concluídas e o *Relatório Figueiredo* publicado, o Brasil havia passado por mais uma fase de transformações (mais uma vez turbulentas) no regime político. Em 31 de março de 1964 o então Presidente da República, João Goulart, foi deposto por um golpe militar.

⁵⁵ Segundo os autores, o "Capitão de Aldeia" era aquele indígena usado pelo SPILTN para servir de interlocutor entre a comunidade e o SPILTN.

⁵⁶ Quando foi criado o SPILTN estava subordinado ao Ministério da Agricultura, porém, durante sua existência o órgão ficou subordinado a outros ministérios como Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1930), depois o Ministério da Guerra (1934) e de lá volta para o Ministério da Agricultura (1939), onde permanece até sua extinção em 1967.

⁵⁷ Relatório da Comissão de Inquérito instituída pela Portaria nº 239/67. – Relatório Figueiredo, v. 1, p. 2. Disponível em <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/violacao-dos-direitos-dos-povos-indigenas-e-registro-militar/relatorio-figueiredo>. Acesso em 23 ago. 2019.

3.3 Ditadura Militar (1964-1985)

A partir de entrevistas realizadas com militares que participaram do golpe militar que derrubou o governo e instaurou um período de repressão à liberdade no país, o sociólogo e cientista político Gláucio Ary Dillon Soares, condensou os motivos (na visão dos militares) para o golpe em três blocos de preocupações: (a) o caos administrativo e a desordem política; (b) o perigo comunista e subversão esquerdista em geral e (c) os risco de crise à hierarquia e à disciplina militares (SOARES, 1994, p. 31).

A ideologia exageradamente anticomunista – parte da formação militar – agiu como um multiplicador da situação efetivamente existente. O ‘perigo comunista’ foi uma das principais razões explicativas do golpe para todos os autores militares (SOARES, 1994, p. 30).

Com a derrubada de João Goulart da Presidência, assume o cargo o General Humberto Alencar Castello Branco, que, a partir de então,

[...] passa a legislar por meio de ‘Atos Institucionais’, que na verdade eram leis com eficácia constitucional, que os militares golpistas se auto-investiram, revogando de plano no ato nº 1, praticamente toda a Constituição de 1946 (SILVA, 2011, p. 234).

Segundo o professor João Carlos Jarochinski Silva, visando institucionalizar o golpe, ao final do seu mandato, Castello Branco envia ao congresso nacional um anteprojeto constitucional que, depois de sofrer alterações que o suavizaram, é aprovada a Constituição de 1967⁵⁸.

O autor entende que

É ponto pacífico que o principal objetivo dessa constituição não era a garantia de direitos, nem a regulamentação do exercício de funções do Poder, nem imprimir um projeto ao Brasil, trata-se de uma das etapas fundamentais na busca de se institucionalizar o movimento de 1964. Portanto, um texto que só merece ser lembrado para que não se cometam novamente os mesmos erros (SILVA, 2011, p. 235).

No que se refere aos povos indígenas, a Constituição de 1967 nada acrescentou de melhoria, pois manteve os poucos direitos já conquistados, porém explicita no Art. 4, IV, que as terras indígenas são bens da União e no Art. 186 que “é assegurada aos silvícolas a posse permanente das terras que habitam e reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes.”

Souza Lima (2006) denuncia que tal desinteresse nas questões indígenas evidencia a continuidade da política de “negação de suas etnicidades e identidades” e do processo de “integração e assimilação cultural” promovida pelo governo brasileiro.

⁵⁸ Constituição de 1967, de 24 de janeiro de 1967. Ver texto completo disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm Acesso em 23 ago. 2019.

Paralelamente à atuação do SPI, havia em curso um processo conhecido por “integração e assimilação cultural” dos povos indígenas sob a tutela do Estado, o que na prática significava a efetiva e inexorável apropriação de suas terras e a negação de suas etnicidades e identidades. Os índios deveriam o mais rápido possível ser integrados à sociedade nacional, ou seja, precisariam viver de maneira igual a dos brancos, nas cidades ou nas vilas, deixando de ser índios para abrir caminho à ocupação de suas terras pelos não-índios, sob o argumento e a justificativa da necessidade de expansão das fronteiras agrícolas para o desenvolvimento econômico do país.

O SPI provia os povos indígenas de assistências mínimas, as quais consistiam em terra, saúde, educação e subsistência, sempre a partir da ótica da “relativa incapacidade indígena” e da necessidade de sua “tutela” pelos órgãos do Estado, cujo principal objetivo era acomodar os povos indígenas sobreviventes, ao mesmo tempo em que fazia avançar e legitimava as invasões territoriais já consumadas, e abria novas fronteiras de expansão (LUCIANO, 2006, p. 70-71).

Apenas dois anos após a publicação do texto constitucional de 1967, é promulgada a Emenda Constitucional - EC⁵⁹ que faz alterações na Constituição, substituindo o Art. 186 da Carta de 1967 pelo Art. 198, com a seguinte redação:

Art. 198. As terras habitadas pelos silvícolas são inalienáveis nos termos que a lei federal determinar, a eles cabendo a sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de tôdas as utilidades nelas existentes.

§ 1º Ficam declaradas a nulidade e a extinção dos efeitos jurídicos de qualquer natureza que tenham por objeto o domínio, a posse ou a ocupação de terras habitadas pelos silvícolas.

§ 2º A nulidade e extinção de que trata o parágrafo anterior não dão aos ocupantes direito a qualquer ação ou indenização contra a União e a Fundação Nacional do Índio (E.C., 1969).

Vivendo o país um período de repressão aos direitos individuais e coletivos, a realidade das comunidades camponesas e indígenas não seria diferente. Segundo relatório da Comissão Nacional da Verdade - CNV, redigido para denunciar e exigir punição aos culpados pelos crimes cometidos entre os anos de 1946 e 1988, foram mortos cerca de 8.350⁶⁰ indígenas (número estimado) seja pela ação direta do Estado repressor, seja pela ação indireta ou omissão do SPI/TN, por doenças transmitidas pelo contato ou, ainda, por deslocamentos forçados de comunidades indígenas. A CNV denuncia que com o Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 1968, “[...] marca o início de uma política indigenista mais agressiva - inclusive com a criação de presídios para indígenas” (CNV, 2014, p. 209).

⁵⁹ Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Ver texto completo disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm Acesso em 23 ago. 2019.

⁶⁰ Essa cifra inclui apenas aqueles casos estudados pela Comissão Nacional da Verdade - CNV em relação aos quais foi possível desenhar uma estimativa. O número real de indígenas mortos no período deve ser exponencialmente maior, uma vez que apenas uma parcela muito restrita dos povos indígenas afetados foi analisada e que há casos em que a quantidade de mortos é alta o bastante para desencorajar estimativas (CNV, 2014, p. 205).

Em meio a tantas mudanças políticas e constitucionais, ainda antes da conclusão da CPI para apurar as denúncias contra integrantes do SPILTIN, segundo a professora Danielle Bastos Lopes, o governo cria a Fundação Nacional do Índio – FUNAI.

Numa tentativa de ‘reorganização’ das políticas indigenistas, é criada em 1967 a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão no qual, entre 1969 e 1974, uma série de novas políticas passaram a ser implementadas (LOPES, 2014, p. 96).

Souza Lima afirma que

A extinção do Serviço e a criação da Funai, em 1967, ainda que atendendo também a uma necessidade de conferir, no plano internacional, visibilidade positiva aos aparelhos de poder de Estado no país – fruto da importância do financiamento externo para as transformações que se queria implementar –, devem ser entendidas como dentro de um movimento mais geral de redefinição da burocracia de Estado, realizado nos anos de 1967-8, quando se preparava mais um fluxo de expansão econômica e da fronteira agrícola no país, com a conseqüente montagem de alianças e esquemas de poder que a ditadura militar implantaria (SOUZA LIMA, 1992, p. 170).

A FUNAI foi criada pela Lei 5.371⁶¹, de 5 de dezembro de 1967, subordinada ao Ministério do Interior, tendo como finalidade, conforme seu artigo I, estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, com base nos princípios de respeito ao indígena, garantir à posse das terras indígenas, preservar o equilíbrio biológico e cultural do indígena e resguardar a “aculturação espontânea do índio”.

Com uma visão mais crítica dos objetivos expressos na Lei, Souza Lima entende que a FUNAI foi criada

[...] com o objetivo de exercer o monopólio do exercício tutelar, provendo os indígenas de todas as formas de ação de Estado necessárias, consoante as ideias de proteção tutelar às comunidades indígenas, inclusive às terras e aos seus ritmos culturais específicos, representando-as juridicamente (SOUZA LIMA, 2010, p. 31).

Apesar da mudança do nome da instituição e dos dirigentes responsáveis, a FUNAI, da mesma forma que o SPILTIN, manteve a política tutelar e integracionista adotada desde os tempos coloniais. Mesmo estando mais bem aparelhada (no início de sua existência) e com condições de fazer bem aquilo para o qual existia, isto é, a promover a proteção dos interesses dos povos indígenas, segundo Daniel Munduruku, a FUNAI

[...] permaneceu sob direção militar, tornou mais centralizada sua estrutura burocrática, deixou de dar continuidade à qualificação de recursos humanos e permitiu a ocupação de cargos por pessoas descomprometidas e despreparadas para o trabalho indigenista, além de omitir-se a assegurar a posse e usufruto exclusivo dos territórios indígenas, cujo programa de demarcação resultou lesivo, pois tolerou a ocupação ilegal de terras (MUNDURUKU, 2012, p. 34-35).

⁶¹ A Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, autoriza a instituição da Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5371-5-dezembro-1967-359060-norma-pl.html>. Acesso em 19 set. 2019.

Na prática as mudanças promovidas não se mostraram efetivas. O órgão manteve o caráter assimilacionista, integracionista e tutelar do SPILT, e, assim como ele, com o decorrer do tempo, também sofreu com a falta de investimentos e apoio governamental.

Em respostas às pressões internacionais que cobravam ações do governo brasileiro quanto às questões indígenas, o então presidente da república, General Emílio Garrastazu Médici, aprova em 1973 o Estatuto do Índio⁶², que, conforme Munduruku, “[...] passaria a validar as ações do órgão tutor, reforçando as teses do integracionismo como futuro dos povos indígenas brasileiros” (MUNDURUKU, 2012, p. 35).

Este documento ratificou o caráter paternalista da FUNAI, já que é o órgão responsável sobre as necessidades e demais questões relativas às comunidades indígenas no país. Souza Lima (2010) reforça que o *Estatuto do Índio* possui “teor assimilacionista e tutelar”, mas que, no entanto, trata-se de um documento legal que “lançou as bases que permitiram a luta pelo direito às terras que ocupavam os povos indígenas em meio à desenfreada corrida à Amazônia”.

Assim como Souza Lima, Gersem Luciano também entende que o processo tutelar e assimilacionista continua em andamento quando afirma que:

Ao mesmo tempo em que o Estado reafirmava a “relativa incapacidade indígena”, surgiam tentativas de emancipação dos índios, como estratégia final de apropriação das terras indígenas e extinção definitiva dos seus povos como grupos étnicos diferenciados, visando torná-los cidadãos comuns, acomodados nas camadas mais pobres e excluídos da sociedade brasileira. O Estado brasileiro, por meio de dirigentes políticos e intelectuais, buscou várias estratégias e artimanhas para perseguir este objetivo. Uma das mais conhecidas, nas décadas de 1960 e 1970, foi a tentativa de definição de critérios de indianidade, para estabelecer quem era mais índio, menos índio e quem deveria deixar de ser índio através de um procedimento administrativo do governo. Por esses critérios, os índios eram classificados segundo o seu grau aparente de contato: índios arredios ou isolados; índios não-aculturados; índios em vias de aculturação; índios aculturados e índios brasileiros integrados. Houve agentes públicos e intelectuais que propuseram e tentaram realizar exames de sangue para definir o grau de aculturação ou integração dos índios. Todo o esforço estava voltado para acelerar o processo de integração, que deveria focar um único objetivo de interesse do Estado: o fim da existência dos povos indígenas e a conseqüente negação e anulação de seus direitos sobre seus territórios. Essas diferentes tentativas de emancipação dos povos indígenas deixaram até hoje suas marcas na forma de pensar dos brasileiros. Na região Nordeste, por exemplo, pelo fato de o contato dos índios com a sociedade branca ter sido mais longo e intenso desde o início da colonização, os índios, ao perderem várias de suas características culturais, como a língua, a cor do cabelo, a cor da pele e os hábitos que muito se assemelham ao dos camponeses não-indígenas, são discriminados e taxados de não serem mais índios, negando-se a eles, assim, o direito à terra e a outros aspectos específicos dos povos indígenas do Brasil. (LUCIANO, 2006, p. 71-72)

⁶² A Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973, cria o *Estatuto do Índio*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em 19 set 2019.

Souza Lima afirma ainda que o Estatuto foi criado levando em consideração a ideologia rondoniana colocadas em prática pelo SPILTN:

O Estatuto do Índio recuperava de modo desfigurado muitas das ideias sobre as TIs presentes na gestão Malcher⁶³, mas pautando-se, ao fim e ao cabo pela perspectiva de emancipar os índios da tutela estatal, sem direitos especiais de nenhuma ordem, quando considerados plenamente aculturados. Note-se, mais uma vez, o foco exacerbado nos povos vivendo na Amazônia, e o crescente abandono de outros povos em outras regiões do país (SOUZA LIMA, 2010, p. 32).

O Título V do *Estatuto do Índio* trata da Educação, Cultura e Saúde. Para a educação, o documento prevê a inserção dos indígenas no sistema educacional em vigor, propõe que a aprendizagem seja bilíngue (salvaguardando a alfabetização com o “uso da língua do grupo a que pertence”) e, novamente, orientada para a integração da comunidade indígena à comunhão nacional (artigos 48, 49 e 50, respectivamente).

Apesar de todas as mudanças constitucionais que houve durante o período de existência do SPILTN, e posteriormente a FUNAI, mais uma vez, o tema “educação” (específica e diferenciada para as populações indígenas) não foi pensado pelos legisladores.

Desde sua criação, o SPILTN, além da pacificação, civilização e integração à sociedade “civilizada”, tinha como função também promover a educação escolar aos povos indígenas, sendo esta a segunda etapa de ação.

A segunda fase era propriamente a da ‘educação’, através da implantação de escolas e da fixação dos indígenas num território administrado por um posto indígena. [...] Além da educação escolar visando o ensino da língua portuguesa, e noções de matemática para o comércio, também eram transmitidas técnicas agrícolas, pecuárias e industriais (TASSINARI, 2008, p. 221-222).

De acordo com a professora e cientista social Antonella Maria Imperatriz Tassinari:

Percebe-se que a educação escolar era importante estratégia para a ‘civilização’ dos índios no interior de uma política de integração da nação. Isso foi especialmente marcante em regiões de fronteiras, em que a escola cumpriu papel de incentivar um ideário nacionalista brasileiro nos indígenas, coibindo manifestações culturais que os aproximavam dos países vizinhos (TASSINARI, 2008, p. 222).

Ao analisar as ações de responsabilidade do SPILTN em contexto educacional e a escola, ainda como instrumento de aculturação, a autora complementa afirmando que

Enquanto a educação escolar foi estratégica no processo de pacificação, civilização e nacionalização dessas populações, a escola deixa de ser um investimento prioritário na medida em que se tornaram sedentárias e dependentes da ação governamental. Ao longo dos anos 1950 e 1960, várias escolas e postos estabelecidos deixam de receber atenção e financiamento, enquanto o SPI se volta para atender as demandas dos conflitos e novas frentes de atração no sul do Pará (TASSINARI, 2008, p. 228).

⁶³ José Maria da Gama Malcher foi um dos primeiros funcionários admitidos por meio de concurso público ao SPILTN. Atuando como diretor do órgão, entre os anos 1950-1955, teve sob seu comando importantes nomes como Darcy Ribeiro, Roberto Cardoso de Oliveira e Eduardo Galvão, que junto tiveram importante atuação nas propostas de reconfiguração da política indigenista brasileira (SOUZA LIMA, 2010, p. 29).

Para a autora, nesse período a FUNAI adotou um modelo de educação indígena que desestimulava o uso da língua nativa e usando a língua portuguesa como mecanismo de assimilação.

Com essa perspectiva fundamentando as ações da FUNAI, a educação escolar promovida pelo órgão foi caracterizada por uma série de ambiguidades, marcadas por continuidades e rupturas com o modelo do SPI. Havia continuidade com o objetivo de utilizar a educação como estratégia auxiliar para o processo de assimilação dos indígenas a sociedade brasileira. Porém, havia uma diferença em relação a atitude da escola frente as línguas nativas. Enquanto as escolas do SPI utilizavam apenas a língua portuguesa, desestimulando ou proibindo o uso de línguas nativas, a política educacional desenvolvida a partir dos anos 1960 reconhecia a importância do uso da língua materna para a alfabetização e a incorporava nas séries iniciais, como etapa intermediária de um processo que também deveria levar a assimilação (TASSINARI, 2008, p. 229).

A professora Maria do Socorro Pimentel da Silva relata que a FUNAI publicou a Portaria nº 75N/72, de 06 de julho de 1972, com o objetivo de regulamentar a educação indígena bilíngue (SILVA, 2006, p. 382-383), determinando que:

a) a educação dos grupos indígenas com problema de barreira linguística será sempre bilíngue.

b) só será empregada a língua nacional aos grupos indígenas que a tenham como língua habitual, sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas como estruturação suplementar.

A partir da adoção desse modelo de educação para os indígenas, retificada pelo artigo 49 da Lei 6001/73 (*Estatuto do Índio*), a FUNAI faz um convênio com a organização norte-americana *Summer Institute of Linguistic – SIL*⁶⁴, que passa a ser a responsável pela alfabetização bilíngue nas comunidades indígenas indicadas pela FUNAI. Para atender às exigências desse convênio, a SIL implantou os cursos de formação de monitores bilíngues, utilizando-se de professores indígenas como interpretes e facilitadores junto às comunidades.

Segundo a professora Maria do Socorro Pimentel da Silva,

O propósito do curso era ensinar os monitores indígenas a lerem e escreverem em suas línguas maternas, condição essencial para que eles pudessem alfabetizar as crianças nessas línguas. Produziram-se cartilhas, que foram usadas para alfabetizar as crianças. Muitos desses profissionais conseguiram atingir o objetivo de alfabetizá-las, como, por exemplo, os Karajá. Outros, não. Os professores não-indígenas, embora fizessem parte da mesma escola que os monitores, desconheciam a função desses profissionais, como também, na grande maioria, não acreditavam no trabalho deles (PIMENTEL, 2006, p. 383).

⁶⁴ Segundo Tassinari o *Summer Institute of Linguistics* era uma organização protestante, fundada no México em 1935, que congregava linguistas preparados para grafar línguas indígenas com o intuito de realizar proselitismo religioso e traduzir a bíblia em vários idiomas (TASSINARI, 2008, p. 229).

A autora exemplifica que entre os Karajás a aplicação da metodologia adotada pelo SIL se deu da seguinte forma:

[...] o programa desenvolvido pelos professores indígenas abrangia as disciplinas assim denominadas: Pré-escrita, Pré-leitura, Matemática, Estudos Sociais, Português oral, Língua Karajá e Atividades Diversificadas (de acordo com os padrões da cultura Karajá). Os conteúdos referentes à língua portuguesa escrita eram de responsabilidade dos professores não-indígenas (PIMENTEL, 2001, p. 20).

Desta forma, a utilização pelo SIL das línguas nativas para alfabetização indígena passou a ser o principal instrumento de integração e de conversão. Este modelo de educação visando a conversão religiosa e a facilitação da integração do indígena à “sociedade nacional” foi objeto de diversas críticas, conforme aponta Grupioni:

As ações desenvolvidas junto aos indígenas pelos missionários e lingüistas vinculados ao SIL ou a outras similares sempre foram alvo de muitas críticas, sobretudo por parte de instituições da área de lingüística e antropologia. Mas somente quando a responsabilidade de coordenar as ações relativas à educação escolar indígena foi assumida pelo Ministério da Educação, que ocorreu uma ruptura com essas organizações (GRUPIONI, 2007, p. 14).

As críticas e polêmicas geradas em função do convênio entre FUNAI e SIL foram tão grandes que em 1977 o órgão se viu obrigado a romper com o convênio. Uma dessas polêmicas é a de que os indígenas eram submetidos a perdas culturais irreparáveis (genocídio das tradições), uma vez que não havia profissionais de lingüística para o estudo das diversas línguas nativas. No entanto, o convênio volta a ser firmado em 1983, agora colocando sob a responsabilidade do SIL a educação de 53 (cinquenta e três) povos indígenas (MINDLIN, 2004).

Com o apoio e incentivo de organizações internacionais de defesa dos direitos dos povos indígenas, as diversas etnias indígenas brasileiras ganharam voz nos meios políticos. Na década de 1970 diversos grupos indígenas e indigenistas nacionais, juntamente com ONGs, setores da igreja⁶⁵, da sociedade civil e entidades acadêmico-científicas, começaram a se mobilizar em prol dos direitos dos povos indígenas, principalmente pelo direito ao reconhecimento das diferenças étnicas e da demarcação de terras.

Para Cordeiro as mudanças políticas ocorridas no país

[...]se refletiria na afirmação crescente do direito das populações indígenas de serem respeitadas a sua diversidade cultural. O discurso integracionista começou assim a ceder espaço, nas legislações internas e no campo internacional, ao reconhecimento da realidade pluriétnica dos estados nacionais e do direito das populações indígenas de serem realizadas suas aspirações culturais de desenvolvimento diferenciado (etnodesenvolvimento). A diversidade cultural deixa, nesse prisma, de ser encarada

⁶⁵ Em abril de 1972 foi fundado o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), apresentando como proposta uma leitura diferenciada sobre o modo de vida dos povos indígenas, que seguia os preceitos do ideário de “missão calada” idealizado pela corrente da Teologia da Libertação (LOPES, 2014, p. 98-100).

como risco à unidade política dos estados, para ser vista como fator de enriquecimento cultural da nacionalidade (CORDEIRO, 1993, p. 80).

Nesse período histórico do Brasil (início da década de 1980), após quase duas décadas de governo autoritário militar, estava em curso o movimento de redemocratização do país, com a participação efetiva de grande parte da sociedade civil nacional. E as comunidades indígenas também se fizeram presentes através de lideranças de diversas etnias, como afirma Tassinari:

É preciso considerar que a Constituição foi elaborada e aprovada num contexto de redemocratização do País. Lideranças indígenas de diferentes povos, com o apoio de intelectuais e religiosos, ao longo dos anos 1980, atuaram junto à Assembleia Constituinte, reivindicando o reconhecimento de direitos que assegurassem sua continuidade como grupos étnicos diferenciados (TASSINARI, 2008, p. 232).

Para reforçar a voz indígena nos debates políticos do processo de redemocratização do país, foi criada, em 1980, a União das Nações Indígenas – UNI.

Seu processo de construção ocorreu no Seminário de Estudos Indígenas de Mato Grosso do Sul, realizado entre os dias 17 e 20 de abril de 1980, reunindo representantes de 15 etnias concentradas em sua maior parte nas regiões centro-oeste e sul. Neste, as 15 etnias ali presentes elegeram para primeira diretoria, Domingos Veríssimo Marcos (Terena) e como vice-presidente Marçal de Souza (Guarani) (LOPES, 2014, p. 100).

Tanto a UNI quanto outras organizações indígenas – OIs⁶⁶ participaram efetivamente nas discussões que resultaram na elaboração da nova Carta Magna (SOUZA LIMA, 2012), aprovada em 1988, trazendo “uma nova perspectiva ideológica aos povos indígenas” (MUNDURUKU, 2012, p. 36).

⁶⁶ Souza Lima cita algumas dessas OIs: Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (Apoimne), a Articulação dos Povos Indígenas do Sul (Arpínsul), a Articulação dos Povos Indígenas do Pantanal e Região Centro-Oeste (Arpipan), e Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), que foi e ou a tentativa de reunir todas as OIs em uma única (SOUZA LIMA, 2012, p. 173).

4. O PROFESSOR COMO CONSTRUTOR DA AUTONOMIA INDÍGENA

O fim do período ditatorial brasileiro resultou em diversos ganhos para os povos indígenas. Organizações indígenas foram criadas e, juntamente com grupos indigenistas, travaram uma árdua luta em busca do reconhecimento de seus direitos. Suas vozes, silenciadas por anos, voltaram a ser faladas em diversas línguas, sendo ouvidas por lideranças políticas, religiosas e por integrantes da sociedade civil nacional e internacional.

Tais manifestações e organizações proporcionaram, inclusive, a participação de indígenas em processos eleitorais buscando ocupar cadeiras nas assembleias legislativas municipais, estaduais e federal, resultando no empoderamento político e intelectual dos indígenas e no fortalecimento da causa indígena (LUCIANO, 2011).

O primeiro indígena a ocupar um cargo legislativo federal no Brasil foi o líder Xavante Mario Juruna⁶⁷, eleito Deputado Federal em 1982 pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Rio de Janeiro.

Segundo a professora Laura R. Graham (2011), durante seu mandato (1983 a 1987), Juruna foi

[...] o maior crítico aberto do tratamento dado pelo Brasil aos povos indígenas que, em grande medida, graças à sua caracterização na imprensa, também representava os interesses dos trabalhadores pobres e de outras minorias oprimidas, Juruna tinha passado a simbolizar a mudança política, bem como a reforma e a justiça social; ele simbolizava uma mudança radical em relação ao *status quo* (GRAHAM, 2011, p. 289).

Segundo Souza Lima (2015), a organização e participação mais efetiva de representantes indígenas junto ao poder permitiu a “quebra do monopólio da ação tutelar do Estado sobre os povos indígenas exercido pela Funai até o início dos anos 1990”.

Assim, a criação de políticas diferenciadas após décadas de tutela exercida monopolisticamente por apenas uma agência governamental apresentou-se no cotidiano da vida indígena como uma extrema necessidade de compreensão do que apareceu como cenários, redes administrativas, padrões de ação fragmentários e diferenciados (SOUZA LIMA, 2015, p. 444).

Ações práticas que exemplificam esta quebra da tutela podem ser reconhecidas pela definição da competência do Ministério da Saúde quanto às ações para a saúde dos indígenas,

⁶⁷ Para maiores informações sobre a vida e trajetória política de Mario Juruna ver o artigo *Citando Mario Juruna: imaginário linguístico e a transformação da voz indígena na imprensa brasileira* de Laura R. Graham. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132011000200002 Acesso em 19 mar. 2020, e o texto biográfico na página eletrônica da CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/juruna-mario> Acesso em 19 mar. 2020.

e do Ministério da Educação para as questões educacionais das e nas comunidades indígenas (SOUZA LIMA, 2015).

No que tange especificamente às ações para a educação escolar indígena a legislação brasileira que trata da formação do professor indígena, assim como os estudiosos da questão educacional indígena, recomenda a presença de professor(a) indígena conduzindo a escola e a sala de aula de suas próprias comunidades. No entanto, as esferas governamentais responsáveis pela educação escolar indígena (União, estados e municípios) enfrentam problemas estruturais e financeiros (além das influências políticas) que impossibilitam ou dificultam o cumprimento de suas responsabilidades.

Ainda assim, é importante frisar que os avanços que foram conquistados para o processo educacional indígena devem ser valorizados, mantidos e, dentro do possível, ampliados. Neste processo de manutenção e ampliação das conquistas indígenas, caberá ao docente indígena buscar capacitação e aumento de seus conhecimentos para produzir outros conhecimentos, gerais e específicos, necessários à superação efetiva da tutela governamental, dos preconceitos sociais (implícitos e explícitos) e construção de um caminho para a autonomia.

4.1 Redemocratização: início do rompimento do processo tutelar

O Brasil iniciou a década de 1980 sob o comando do general João Baptista de Oliveira Figueiredo, o último presidente do Regime Militar. Figueiredo deu continuidade ao processo de redemocratização iniciado em 1974, que ficou marcada por ter sido uma abertura política conduzida de forma lenta, gradual e controlada. O cenário político do país estava em efervescência com a possibilidade de eleições diretas para a escolha de um presidente civil depois de quase 20 anos tendo militares no comando do país. Esse movimento ficou conhecido como “Diretas-Já” (PASQUARELLI, 2016).

No entanto, mesmo com o fim do Regime Militar, houve uma frustração nacional com a não realização das eleições diretas 1985, pois

[...] a escolha do novo presidente ocorreu conforme os ditames da ditadura, de forma indireta, pelo Colégio Eleitoral - formado pelos integrantes do Congresso Nacional (deputados e senadores) e por representantes das Assembléias Legislativas estaduais - mantendo o controle dos militares sobre a sucessão presidencial. (PASQUARELLI, 2016, p. 70)

Desta forma, no dia 15 de janeiro de 1985, o Colégio Eleitoral elegeu, de forma indireta, o ex-governador de Minas Gerais Tancredo Neves como o primeiro presidente civil após o golpe militar de 1964. Porém, antes de tomar posse, Tancredo Neves faleceu, deixando o cargo de presidente para seu vice, José Sarney.

No processo de redemocratização do país, o Congresso Nacional, eleito em 1986, investido de poderes constituintes (SAVIANI, 2011), voltou a exercer papel fundamental na política nacional; papel este reforçado com os trabalhos realizados para discutir e promulgar, em 1988, a nova Carta Magna⁶⁸ do país, abandonando o autoritarismo presente na Constituição de 1967.

Como já dito anteriormente, as organizações indígenas e indigenistas também participaram dos movimentos pró-democracia e dos trabalhos de reformulação da Constituição. Para Daniel Munduruku,

[...] foi decisiva a participação das organizações sociais indígenas ou não, o que pôs fim a uma abordagem eurocêntrica da temática dos povos indígenas, por sua vez, caracterizada pela concepção de que se tratava de culturas inferiores, que desapareceriam em contato com a suposta superioridade da sociedade civil de matriz europeia. Assim, deu-se início a uma nova era de interação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, agora em situação de igualdade, de horizontalidade, norteadas pelo respeito à diversidade, por meio do reconhecimento da pluralidade de culturas e da garantia de proteção especial às minorias indígenas. (MUNDURUKU, 2014, p. 36).

A promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 resultou em ganhos à causa indígena, trazendo novas orientações para o relacionamento com as comunidades indígenas, bem como reconhecendo direitos à diversidade e pluralidade étnica e cultural dos diversos povos.

Diferentemente das Cartas Constitucionais anteriores, a CF/88 trata das questões relativas às populações indígenas em onze artigos, distribuídos em sete capítulos e um Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Desses sete capítulos, um em especial (Capítulo VIII), recebe o título “Dos Índios”, reconhecendo os povos indígenas como sujeitos de direitos, de língua, costumes e crenças próprias, bem como detentores dos direitos às terras que tradicionalmente ocupam; reconhecendo também suas comunidades e organizações sociais como partes legítimas para ingresso de ações jurídicas em defesa de seus direitos e interesses (BRASIL, CF, 1988).

Apesar de não detalhar cada um dos artigos constantes da CF/88 que trata da questão indígena, deixo-os aqui registrados seus títulos para identificação e subsídio a pesquisas futuras.

⁶⁸ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988 pela Assembleia Nacional Constituinte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 01 out. 2019.

- ✓ **TÍTULO III - “DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO”**
 - **CAPÍTULO II – DA UNIÃO**
 - Artigo 20 – São bens da União:
XI – as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios
 - Artigo 22 – Compete privativamente à união legislar sobre:
XIV – populações indígenas;
- ✓ **TÍTULO IV - “DA ORGANIZAÇÃO DOS PODERES”**
 - **CAPÍTULO I – DO PODER LEGISLATIVO**
SEÇÃO II - DAS ATRIBUIÇÕES DO CONGRESSO NACIONAL
 - Artigo 49 – É da competência exclusiva do Congresso Nacional:
XVI – autorizar, em terras indígenas, a exploração e o aproveitamento de recursos hídricos e a pesquisa e lavra de riquezas minerais;
 - **CAPÍTULO III – DO PODER JUDICIÁRIO**
SEÇÃO IV – DOS TRIBUNAIS REGIONAIS FEDERAIS E DOS JUÍZES FEDERAIS
 - Artigo 109 – Aos juízes federais compete processar e julgar:
XI – a disputa sobre direitos indígenas
 - **CAPÍTULO IV – DAS FUNÇÕES ESSENCIAIS DA JUSTIÇA**
SEÇÃO I – DO MINISTÉRIO PÚBLICO
 - Artigo 129 – São funções institucionais do Ministério Público:
V – defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas;
- ✓ **TÍTULO IV - “DA ORDEM ECONÔMICA E FINANCEIRA”**
 - **CAPÍTULO I – DOS PRINCÍPIOS GERAIS DA ATIVIDADE ECONÔMICA**
 - Artigo 176 – As jazidas, em lavras ou não, e demais recursos minerais e os potenciais de energia hidráulica constituem propriedade distinta do solo, para efeito de exploração ou aproveitamento, e pertencem à União, garantida ao concessionário a propriedade do produto da lavra.
1. A pesquisa e a lavra de recursos minerais e o aproveitamento dos potenciais a que se refere o capítulo deste artigo somente poderão ser efetuados mediante a autorização ou concessão da União, no interesse nacional, por brasileiros ou empresa brasileira de capital nacional, na forma da lei, que estabelecerá as condições específicas quando essas atividades se desenvolverem em faixa de fronteira ou terras indígenas.
- ✓ **TÍTULO VIII - “DA ORDEM SOCIAL”**
 - **CAPÍTULO III - “DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO**
SEÇÃO I – “DA EDUCAÇÃO”
 - Artigo 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
 - **SEÇÃO II – DA CULTURA**
 - Artigo 215 - O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
1. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.
 - **CAPÍTULO VIII – “DOS ÍNDIOS”**

- Artigo 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.
 1. São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.
 2. As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios, dos lagos nelas existentes.
 3. O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados das lavras, na forma de lei.
 4. As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas são imprescritíveis.
 5. É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso, garantindo em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.
 6. São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção do direito à indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.
 7. Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, 3 e 4.
- Artigo 232 – Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.
- **NO “ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS”**
 - Artigo 67 – A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição. (C.F./88).

No que diz respeito à educação escolar indígena, o artigo 210 assegura às comunidades indígenas a garantia de uso das línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem. Já o artigo 215 garante, às comunidades indígenas e afro-brasileiras, direito ao exercício de expressões culturais e de acesso às fontes da cultura nacional, incentivando e apoiando suas manifestações.

Diferentemente de todas as Constituições anteriores, a Carta de 1988 é a que dedica maior atenção às questões indígenas. Foram abolidas do texto constitucional antigas questões como “integração à sociedade nacional”, “incapacidade relativa” e “tutoria do Estado”.

No que se refere à educação, levando em consideração ao que foi criado desde a chegada dos europeus no país, o avanço foi grande. O artigo 210 prevê uma educação escolar diferenciada, específica e bilíngue, respeitando os valores culturais, artísticos e tradicionais de cada comunidade. No entanto, para Souza Lima

[...] não dá balizas a uma definição clara daqueles que devem ser considerados indígenas pela administração governamental para fins de reconhecimento de direitos, sendo o processo (social e administrativo) de (auto) identificação um dos grandes problemas das relações entre povos indígenas e Estados Nacionais (SOUZA LIMA, 2010, p. 35).

Para o professor Ailton Salgado Rosendo, os direitos adquiridos pelos indígenas através da CF/88 não ficaram apenas no âmbito educacional.

A promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 contemplou não somente o direito à educação diferenciada, mas também o direito às terras ocupadas por estes povos e à diferença linguística, preservando e garantindo a autonomia e o fortalecimento das comunidades indígenas (ROSENDO, 2010, p. 15).

No ano seguinte a aprovação do texto constitucional brasileiro, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) aprova, em 07 de junho de 1989, a Convenção nº 169⁶⁹ sobre os Povos Indígenas e Tribais. Essa convenção (que entrou em vigor internacional em 5 de setembro de 1991, substituindo a Convenção nº 107/1957) traz, à luz do direito internacional, vários avanços às lutas indígenas, especialmente a garantia à coletividade e a se auto definirem como indígena (SOUZA LIMA, 2010).

Souza Lima ressalta ainda que

A Constituição de 1988 tem se caracterizado, com a Convenção 169 da OIT, em horizonte de construção de outras práticas administrativas e, conseqüentemente, no respeito a esses povos como agentes de sua história, na construção de espaços políticos à sua necessária *participação*. Esses elementos foram essenciais à quebra da visão unitarista que defendia a necessidade da tutela, supondo-a como essencialmente protetora, e propõem novos horizontes a pedaços ponderáveis do que chamei de 'arquivo colonial' (SOUZA LIMA, 2012, p. 174).

Entretanto, apesar da importância da regulamentação da Convenção OIT nº 169 (1989) pelos países membros da OIT estar em vigor desde 07 de junho de 1989, foi apenas em 19 de abril de 2004, através do Decreto 5.051/2004⁷⁰, que o governo brasileiro reconhece e ratifica os termos da Convenção, se comprometendo a executar e cumprir inteiramente o presente no documento.

Para Grupioni (2002) a CF/88 e a Convenção 169/1989 exerceram grande influência no desenvolvimento de políticas públicas indígenas no Brasil e, em especial, para a criação e aplicação de nova legislação voltada para a educação escolar indígena.

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas,

⁶⁹ Convenção nº 169 da OIT, de 07 de junho de 1989. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf Acesso em 01 out. 2019.

⁷⁰ Decreto 5.051, de 19 de abril de 2004, promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm Acesso em 02 out. 2019.

culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração (GRUPIONI, 2002, p. 130).

Como integrante do povo Baniwa e espectador privilegiado dos resultados reais dessas legislações, Gersem Luciano faz uma análise sobre a relação Estado vs Povos Indígenas após a promulgação da Constituição, denominando este período como sendo o do “Indigenismo Governamental Contemporâneo – pós 1988”, assinalando a importância das ações e projetos que promoveram a superação teórico-jurídica do princípio tutelar da política indigenista brasileira, sem, no entanto, deixar de ressaltar importantes pontos que ainda estão distantes de serem concretizados.

Nessa ocasião, ocorreu a ampliação da relação do Estado com os povos indígenas, a partir da criação de diversos órgãos em vários ministérios com atuação com povos indígenas, quebrando a hegemonia da FUNAI como órgão titular e absoluto da política indigenista. Várias ações indigenistas antes centradas na FUNAI foram transferidas para outros ministérios. Como exemplo, citamos os casos de saúde indígena, que passou para a responsabilidade do Ministério da Saúde, especificamente para a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), e a Educação Escolar Indígena, que foi transferida para o Ministério da Educação. Deste modo, também no âmbito interno do governo a interlocução dos povos indígenas foi substancialmente ampliada. Por diversificar o diálogo com múltiplos órgãos de governo, foi sendo possível diversificar também as relações e o exercício de novas políticas públicas destinadas às comunidades indígenas, com diferentes orientações políticas, metodológicas e socioculturais. Foi o caso do Ministério do Meio Ambiente que, a partir da realização da Conferência Mundial sobre Meio Ambiente no Rio de Janeiro em 1992, patrocinou a construção e a implementação de projetos pioneiros para os povos indígenas da Amazônia com ampla participação e co-responsabilidade destes, rompendo de vez a hegemonia da prática tutelar da política indigenista brasileira. Desde então, não é mais possível pensar no Brasil programas para os povos indígenas sem a sua participação e o controle social mínimo. Porém, o fato marcante desse período foi a superação teórico-jurídica do princípio da tutela dos povos indígenas por parte do Estado brasileiro (entendida como incapacidade indígena) e o reconhecimento da diversidade cultural e da organização política dos índios. Digo teórico porque até hoje esta mudança na Letra da Lei não foi implementada na prática. A FUNAI, por exemplo, continua atuando a partir da orientação da tutela e do não-reconhecimento das organizações indígenas como interlocutoras diretas e legítimas dos povos indígenas. Outro exemplo pode ser o fato de que algumas políticas públicas destinadas aos povos indígenas, principalmente no âmbito da FUNAI, continuam insistindo na formulação e na execução das tomadas de decisões com pouca ou nenhuma participação indígena e sem qualquer envolvimento compartilhado de responsabilidade. Daí a permanente crítica dos índios ao órgão. Ao mesmo tempo, ocorre um processo de retração do Estado na gestão da questão indígena, caracterizado principalmente pelo esvaziamento político-orçamentário da administração tutelar no órgão responsável, a FUNAI, ocasionando um indigenismo oficial mal-adaptado. A má adaptação e a má atualização da política indigenista resultam em paradoxos profundos na relação do Estado com os povos indígenas, na medida em que vários instrumentos jurídicos, políticos e administrativos não foram regulamentados, sendo o Estatuto das Sociedades Indígenas, que há mais de dez anos se encontra parado no Congresso Nacional, um exemplo paradigmático. O Estado, através das suas instituições, tem promovido medidas protelatórias para não atualizar e não colocar em execução as bases da nova política indigenista, como a paralisia de mais de dez anos de tramitação

do Estatuto das Sociedades Indígenas e outros projetos de lei no Congresso Nacional, os quais tratam da questão indígena e da reforma da FUNAI. Ao mesmo tempo, parlamentares anti-indígenas e representantes dos grupos econômicos interessados nas terras indígenas encheram o Congresso Nacional de projetos de lei que visam reduzir ou mesmo anular direitos indígenas conquistados, pondo em risco o futuro dos povos indígenas brasileiros (LUCIANO, 2006, p. 73-75).

Uma importante ação decorrente desse processo de rompimento tutelar se deu sob o Governo de Fernando Collor de Mello, quando foi aprovado o Decreto nº 26/1991⁷¹, de 04 de fevereiro, que transferiu da FUNAI para o Ministério da Educação – MEC a competência pelas ações referentes à educação escolar indígena, regulamentado pela Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559/1991⁷², de 16 de abril, sendo este o documento que, segundo os professores Luiz Antonio de Oliveira e Rita Gomes do Nascimento,

[...] se reconhece o caráter de aculturação e de destruição dos índios nos processos de escolarização ofertados a eles até então, devendo agora tais processos se constituírem em espaços de reconhecimento étnico e de construção coletiva de conhecimentos que reflitam as expectativas e interesses de cada grupo étnico, fundamentados nas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições dos indígenas, bem como nos seus processos próprios de transmissão do saber (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 775).

Segundo Betty Mindlin, antropóloga e escritora brasileira especializada em cultura indígena, a transferência da responsabilidade sobre a educação indígena da FUNAI para o MEC resultou em avanços.

O avanço na educação diferenciada foi o resultado de conquistas da organização dos índios e outros movimentos sociais, concomitantes com a ênfase nos direitos humanos universais e com declarações importantes como o Plano Nacional dos Direitos Humanos de 1996 (MINDLIN, 2004, p. 101-102).

Mindlin ressalta também que, apesar da CF/88 proclamar a separação entre Estado e Igreja, determinando a laicidade do ensino em prol da pluralidade cultural e religiosa, missões religiosas que trabalhavam com educação indígena continuaram atuando no país.

O parecer do MEC de 1999 põe um ponto final em matéria de princípios, mas na realidade, o SIL, bem como muitas outras missões (Missão Novas Tribos, MEVA,

⁷¹ Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991. Atribuí ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em 02 out 2019.

⁷² Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16 de abril de 1991. Aponta a mudança de paradigma na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas, quando a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73) assumindo o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do país e do direito a sua manutenção. Estabelece também a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena - NEIs - nas secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na educação escolar indígena. Define como prioridade a formação permanente de professores índios e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que os professores índios devem receber a mesma remuneração dos demais professores. Além disso, são estabelecidas as condições para a regulamentação das "Escolas Indígenas" no que se refere ao calendário escolar, metodologia, avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena. Maiores informações em CADERNOS SECAD, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Ind%C3%82%C2%A1gena.pdf>. Acesso em 02 out. 2019.

Jocun, Albama, Alem) continuam a operar, sem que haja um levantamento do que ocorre (MINDLIN, 2004, p. 121).

Para conseguir colocar em prática as atribuições delegadas pelo Decreto 26/1991 sobre educação escolar indígena, o MEC, através da Portaria nº 559/91 (art. 5º), criou os Núcleos de Educação Escolar Indígenas (NEIS) colocando-os sob responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação, que deverão atuar juntamente com representantes de entidades indígenas.

De acordo com as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*⁷³, publicação do Comitê de Educação Escolar Indígena (1994):

A Portaria Interministerial nº 559/91, as Portarias nºs 60/92⁷⁴ e 490/93⁷⁵ instituíram no Ministério da Educação e do Desporto o Comitê de Educação Escolar Indígena com a finalidade de "subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico-científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o Programa de Educação Escolar Indígena" (MEC, 1994, p. 10).

Em mais uma ação para regular o sistema educacional nacional, em 24 de novembro de 1995, foi publicada a Lei 9.131 que regulamenta as atribuições do Conselho Nacional de Educação – CNE⁷⁶.

Segundo Grupioni, o CNE iniciou seus trabalhos em 26 de fevereiro de 1996, tendo como uma de suas competências

[...] emitir pareceres sobre assuntos da área educacional e sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional. Após a promulgação da LDB, ambas as câmaras

⁷³ Segundo o MEC, o documento onde constam as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena foi "Elaborado com base nos direitos constitucionais que os índios hoje possuem, este documento será instrumento essencial na implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna (lingüística, cultural, histórica). A educação escolar indígena é responsabilidade do Estado. A descentralização da execução dos projetos, através dos Estados e municípios, com a supervisão e apoio do MEC, da FUNAI e das universidades, só será efetiva se as diretrizes deste documento forem assumidas por todos os agentes envolvidos. A formação de professores índios e a formação de quadros não-índios em nível local (nas Secretarias de Estado, nas administrações regionais da FUNAI e delegacias do MEC, nas Prefeituras etc.) é tarefa urgente e indispensável. O processo é contínuo e este documento está aberto a aprimoramento constante, baseado na prática e na experiência positiva que se acumulam nos vários grupos indígenas." (MEC/SEF/DPEF, 1994, p. 9)

⁷⁴ Portaria MEC nº 60/92, de 8 de julho de 1992. Cria o Comitê de Educação Escolar Indígena e a Assessoria de Educação Escolar Indígena, tendo o Comitê a finalidade de subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico-científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o Programa de Educação Escolar Indígena. Já a Assessoria tem a finalidade de dar curso às recomendações do Comitê, acompanhar e validar as ações referentes à educação escolar indígena no Estado (EMIRI, 1993). Disponível em <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto25/FO-CX-25-1446-1994.PDF>. Acesso em 03 out. 2019.

⁷⁵ A Portaria MEC nº 490/1993, de 18 de março de 1993, designa os membros do Comitê de Educação Escolar Indígena, com representantes do MEC, da FUNAI, de Universidades, do Conselho dos Secretários de Educação, das Associações Brasileiras de Antropologia e de Linguística e de ONGs (EMIRI, 1993). Disponível em <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto25/FO-CX-25-1446-1994.PDF>. Acesso em 03 out. 2019.

⁷⁶ Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera os dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e regulamenta as atribuições do Conselho Nacional de Educação – CNE. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Acesso em 03 out. 2019.

do CNE trataram de preparar as normas necessárias à implantação da nova estrutura da educação nacional instituída por aquela lei. A Câmara de Educação Básica preparou diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades de ensino, entre as quais as de Educação Indígena (GRUPIONI, 2002, p. 133-134).

Ainda assim, para possibilitar a execução do que determina os artigos 210 e 215 da Constituição e os demais documentos legais que a seguiram, foi necessário aguardar a promulgação da Lei 9.394⁷⁷, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, ou simplesmente, LDB.

A LDB, em seu artigo 32, §3º, repete o texto do artigo 210 da CF/88, reafirmando o direito dos povos indígenas a utilizarem “suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, reforçando o caráter intercultural e bilíngue da educação escolar indígena. Delibera ainda, nos artigos 78 e 79, sobre as responsabilidades da União acerca dos programas de educação escolar indígena e seus objetivos (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012), abordando o desenvolvimento de currículo, elaboração de material didático específico e diferenciado e a “formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas” (§2º do art. 79). Vale destacar que o termo “pessoal especializado” deixa uma lacuna, pois não define se esse profissional é indígena ou não.

O inciso I artigo 9º da LDB determina que a União como sendo a esfera de governo responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Ainda de acordo com o autor, as discussões ocorridas na Câmara de Educação Básica – CEB⁷⁸ versaram sobre a análise da primeira versão do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (processos nº 23001-0001197/98-03) e sobre um documento especialmente preparado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena sobre a necessidade de regulamentação da educação indígena (processos nº 23001-000263/98-28). Ironicamente o relator escolhido para dar andamento aos trabalhos foi o professor e padre jesuíta Kuno Paulo Rhoden (GRUPIONI, 2002).

⁷⁷ Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aprova as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 03 out. 2019.

⁷⁸ Câmara de Educação Básica – CEB, órgão do Conselho Nacional de Educação, tem como atribuição deliberar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN. Nessa atribuição, a CEB identifica uma efetiva possibilidade de suas ações contribuírem para consolidar o processo que busca um padrão de qualidade para a educação básica no país.

Os trabalhos realizados pela Câmara de Educação Básica foram avaliados em capítulos, apresentando a fundamentação da educação indígena, as competências para a oferta da Educação Escolar Indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização, determinação da estrutura e funcionamento da escola indígena, e propostas de ações concretas visando a educação escolar indígena (GRUPIONI, 2002).

Como fruto dos trabalhos da CEB, em 1998, o MEC publica o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI⁷⁹, com o objetivo de

Construir referenciais e orientações que possam nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país. (MEC, 1998)

Segundo Mindlin (2004) o RCNEI, de forma inovadora e em prol da cidadania, foi construído a partir da consulta a diversos setores da sociedade, especialistas, indígenas e professores, buscando

[...] aproximar da realidade e do currículo de cada escola indígena os princípios e direitos assegurados pela CF e pelas leis, construindo modelos e conteúdos pedagógicos, elaborando a diferença, em vez de impor idéias predeterminadas (MINDLIN, 2004, p. 122-123).

A autora destaca ainda a importância do RCNEI para os professores indígenas.

São referências para os professores indígenas, a quem se destinam e que, também, podem passar para a sociedade a compreensão do mundo indígena. Um referencial que pode ser lido com proveito por quem deseja entender o que significa o esforço de instituir um ensino/aprendizagem no âmbito escolar indígena. Secretarias estaduais e municípios não têm experiência do trabalho com outros povos e o RCNEI indica como podem cooperar com os professores indígenas, enveredando por um universo conceitual desconhecido e abandonando idéias preconcebidas sobre os índios (MINDLIN, 2004, p. 123).

Assim como o RCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovada em 14 de setembro de 1999 através do Parecer CEB 14/99⁸⁰, materializou-se como resultado das discussões na CEB. Essas Diretrizes foram regulamentadas e fixadas através da Resolução CEB nº 3⁸¹, de 10 de novembro de 1999.

A Resolução nº 03 apresenta pontos e avanços importantes para a educação escolar indígena como: criação da categoria escola indígena, reconhecendo-lhe "a condição de escolas

⁷⁹ Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. Documento completo disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em 03 out. 2019.

⁸⁰ Parecer CEB 14/99, de 14 de novembro de 1999. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em 03 out. 2019.

⁸¹ Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em 03 out. 2019

com normas e ordenamento jurídico próprios", garantindo autonomia pedagógica e curricular para essa escola; garantia de uma formação específica para os professores indígenas, podendo esta ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização, além de definir as esferas de competência e responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas (CNE/CEB, 1999).

Para cumprir o que determina a CF/88, que, em seu artigo 214, estabelece a criação de “[...] plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público”, assim como parágrafo 1º do artigo 87 da LDBEN, o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 9 de janeiro de 2001, promulga a Lei 10.172, instituindo o Plano Nacional de Educação – PNE⁸², o segundo da história da educação brasileira.

Esse documento que tem por finalidade o direcionamento da política educacional brasileira, em todos os níveis e modalidades de ensino, a partir do estabelecimento de diretrizes, objetivos, metas, a serem atingidas dentro de prazos específicos. Trata também da formação e valorização do magistério, bem como da definição de regras de gestão e financiamento da educação, as quais 21 (vinte e uma) específicas para a educação indígena (de um total de 295 metas), o PNE reconhece o magistério indígena e a necessidade de implantação de programas de formação inicial e continuada aos professores indígenas.

O Capítulo 9 do PNE de 2001 dedica especial atenção à formação continuada do professor indígena e a importância destes docentes serem responsáveis pela elaboração dos programas e currículos específicos para o atendimento às comunidades ao qual pertencem, utilizando e valorizando os saberes tradicionais, inclusive na preparação do material didático-pedagógico das escolas.

Dando embasamento legal a esta afirmação, a Resolução CNE/CEB 5/2012, em seu Artigo 19, afirma que:

A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades (CNE/CEB, 2012).

O mesmo documento reforça ainda esse entendimento no Artigo 20, deixando claro que:

Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando

⁸² Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 03 out. 2019.

consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro (CNE/CEB, 2012).

Sob o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, o MEC, através da Secretaria de Educação Fundamental – SEF, publica o documento intitulado *Referenciais para a formação de professores indígenas*⁸³, fruto do trabalho de discussão e sistematização de ideias e práticas de diferentes profissionais que atuam no campo da educação escolar indígena.

Segundo Midlin

Os referenciais para a formação de professores completam e pressupõem o funcionamento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) – SEF/MEC, 1998. Enquanto o RCNEI se ocupa de princípios e conteúdos de um currículo que os professores indígenas devem aplicar em sala de aula, os referenciais marcam caminhos inovadores para pensar quem são os professores indígenas, qual deve ser a sua formação, o que devem aprender em curto espaço de tempo, diretrizes inexistentes até alguns anos atrás, indispensáveis para consolidar um sistema de ensino-aprendizagem conduzido pelos povos indígenas, e que agora é reivindicação sua, não uma imposição da sociedade (MIDLIN, 2003, p. 149).

Como visto, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foram criados diversos instrumentos legais que proporcionaram uma quebra de paradigma no que se refere à educação escolar indígena e à relação do Estado com as questões indígenas no Brasil.

Tais documentos definiram os princípios e propostas pedagógicas e curriculares para a escola indígena, bem como orientaram os integrantes do sistema educacional para a construção e o desenvolvimento de políticas para a educação escolar indígena sob o prisma de uma escola comunitária, diferenciada, específica, intercultural e bi/multilíngue.

Como afirma o professor Darci Secchi,

Os próprios índios entraram em cena para debater a política de escolarização e para exigir uma educação escolar voltada ao atendimento dos seus interesses. A educação escolar passou a ser vista como uma política pública, como um direito de cidadania. Hoje já não se discute se os índios têm ou não têm alma, se devem ou não ser civilizados, mas trata-se de considerá-los cidadãos detentores de direitos específicos (SECHI, 2003, p. 137).

⁸³ Segundo o MEC, este documento começou a ser gestado em março de 2000, quando se realizou, por iniciativa do Ministério da Educação, uma reunião técnica envolvendo coordenadores de programas de formação de professores indígenas oriundos de organizações não-governamentais e governamentais, visando à identificação de pontos comuns nas diferentes experiências de formação e titulação de professores indígenas no Brasil. Nesse mesmo ano, o Ministério convidou 15 professores indígenas pertencentes a 13 povos distintos para discutir essas ideias e formular o perfil do profissional necessário à condução do processo escolar em terras indígenas. O fruto dessas discussões foi organizado na forma de um documento preliminar, que foi submetido, durante um seminário nacional, à apreciação dos técnicos das secretarias estaduais de educação responsáveis pela educação indígena, que colaboraram para a adequação das propostas ali contidas. Uma nova versão do documento foi preparada e submetida a pareceristas de todo o país, envolvendo especialistas de universidades, organizações não-governamentais e secretarias estaduais de educação. O documento o procurou, assim, sistematizar ideias consensuais e práticas executadas em diferentes contextos culturais, que se mostraram eficazes para enfrentar o grande desafio que é propiciar uma formação intercultural de qualidade para os professores indígenas do país (MEC, 2002).

No entanto, a existência de tal legislação não dá garantia de continuidade das ações e políticas públicas para a educação indígena no país, já que dependem de financiamentos, interesses e ações governamentais. Devemos levar em consideração também que as questões de interesse indígena (terra, educação, saúde, etc) ainda sofrem resistências dentro de áreas importantes das esferas governamentais.

4.2 O Processo de Formação do(a) Professor(a) Indígena

Devido à grande mobilização das comunidades indígenas e de grupos indigenistas nas décadas de 1970 e 1980, foi grande a evolução das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígenas, consolidadas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Mais especificamente no artigo 210, a CF/88 estabelece que seja assegurada a educação escolar indígena a “formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Em complemento à CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96 e o Plano Nacional de Educação – PNE (2001), asseguraram aos povos indígenas a criação de escolas diferenciadas que oferecessem uma educação diferenciada, multicultural e bilíngue, com propostas pedagógicas, currículos, metodologias, calendários e materiais pedagógicos próprios, respeitando as características culturais de cada comunidade, com o objetivo de promover a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, além de garantir-lhes o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (Artigos 78 e 79 da LDBEN/96) e também garantir ao professor indígena o direito a uma formação profissional específica (GRUPIONI, 2008).

Esses artigos da lei estabelecem ainda que é da União a responsabilidade pelo desenvolvimento de programas voltados para a educação escolar indígena, cabendo-lhe prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino que ofertem esses programas.

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 [...]

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 (BRASIL, 1996).

Para fazer cumprir os artigos citados, a União, através das Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, e alguns Estados, através das universidades públicas estaduais, têm ofertado cursos de licenciatura intercultural para formação de professores indígenas. Tais cursos, conforme artigo publicado no portal eletrônico do Ministério da Educação, tem por objetivo preparar profissionais indígenas para “[...] garantir educação escolar de qualidade e ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental, além de implantar o ensino médio em terras indígenas” (MEC).

Segundo artigo produzido pelas professoras Célia Aparecida Bettiol⁸⁴ e Yoshie Ussami Ferrari Leite⁸⁵:

Atualmente a formação de professores indígenas é organizada em duas formas: formação em nível médio, normalmente tendo como instituição formadora as Secretarias Estaduais de Educação ou ONGS; e formação em nível superior, tendo como instituições formadoras as universidades públicas (BETTIOL; LEITE, 2017, p. 02).

Nessa perspectiva, como citado anteriormente, foram criados os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (níveis Médio e Superior) com o objetivo de

[...] construir referenciais e orientações que possam nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país (MEC; SEF, 2002, p. 9).

O documento que contém os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas foi fruto do trabalho de um grupo de profissionais representando universidades, órgãos governamentais, instituições civis e da sociedade indígena que, convocados pelo MEC, debateram a questão da formação do professor indígena no país.

Os professores Kleber Gesteira Matos e Nietta Lindenberg Monte, que atuaram na formulação e a implementação da política nacional de educação escolar indígena junto com o MEC, este documento tinha o objetivo de

[...] apresentar referenciais e orientações que pudessem nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas pelos sistemas de ensino estadual, de modo a atender às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país (MATOS; MONTE, 2006, p. 76).

⁸⁴ Docente da Universidade do Estado do Amazonas, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Presidente Prudente.

⁸⁵ Professora Adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Campus de Presidente Prudente.

Com tais dispositivos legais e administrativos criados e implantados, cabe ao MEC, como órgão governamental incumbido pela gestão da educação escolar indígena, implementar programas específicos para os povos indígenas que garantam a aplicação de metodologia específica de aprendizagem que atendam as demandas e interesses das comunidades indígenas. Também são responsáveis por garantir a autonomia dos projetos educacionais de acordo com as especificidades de cada etnia (LUCIANO, 2006).

Neste contexto da educação escolar indígena o MEC entende que a formação profissional do professor indígena é fundamental para a efetiva aplicação das políticas educacionais, bem como para preservação das tradições culturais ancestrais das comunidades indígenas e de suas próprias formas de educação.

Grupioni, por sua vez, enriquece esse entendimento relatando que:

Foi a partir de um conjunto determinado de experiências em andamento nos anos de 1980 e 1990 que ocorreu o processo de discussão e de proposição de novas práticas de formação de professores indígenas. Práticas essas que impactariam o modelo de escola diferenciada que se procurava difundir, como marco de uma nova política pública a viabilizar o direito dos grupos indígenas a uma educação diferenciada. Na base desse novo modelo, estava a ideia de que ele só seria possível e viável se estivessem à frente da escola indígena professores indígenas, oriundos das comunidades em que a escola estava inserida (Brasil, 1993). Tratava-se, assim, de restringir a docência nessas escolas a esses novos profissionais, considerando provisória a atuação de professores não índios, a ser superada em curto espaço de tempo. A proposta de formar índios como professores foi uma decorrência dos qualificativos que se aplicavam a essa nova educação e que encontravam, num conjunto de experiências em andamento, a confirmação de que se tratava de algo possível. Tais experiências também forneciam modelos práticos de como essa formação poderia ocorrer, à medida que fosse incorporada na agenda das políticas públicas (GRUPIONI, 2013, p. 71-72).

Diante do exposto, entende-se que o processo de formação do professor indígena não é assunto periférico ao contexto da educação superior ou algo banal que possa ser relegado a discussão de políticos insensíveis às necessidades dos povos indígenas e sem ligação com os interesses das comunidades indígenas. Pensar o processo de formação do professor indígena é fator primordial para a qualificação de profissionais que, conforme Bernardi e Bernardi, deverão construir e possuir “habilidades para argumentar, para dialogar e para serem respeitados, para estabelecerem relações com os outros povos, indígenas e não indígenas” (BERNARDI; BERNARDI, 2017, p. 76). Da mesma forma, deverão se orientar “por uma

perspectiva de luta em vista de uma prática educativa que contribua para o processo de descolonialidade, por uma educação descolonial⁸⁶ e libertadora” (CIMI, 2015, p. 19).

O Referencial para Formação de Professores Indígenas – RFPI, publicado em 2001, traz dados referentes ao Censo Escolar Indígena⁸⁷ realizado em 1999, registrando a presença de 3.059 professores indígenas atuando nas escolas, representando cerca de 76,50% do total de professores (3.998) atuando junto às comunidades indígenas do país.

No entanto, o Censo apresenta outros dados estatísticos que evidenciam a baixa qualificação desses professores.

O Censo revela também que os professores indígenas apresentam uma grande heterogeneidade quanto ao nível de formação: 28,2% ainda não completaram o ensino fundamental enquanto 24,8% têm esse nível de ensino completo. Outros 4,5% dos docentes têm o ensino médio completo, 23,4% têm ensino médio com magistério, 17,6% têm ensino médio com magistério indígena e 1,6% tem ensino superior. Existem diferenças de região para região, e em cada estado, mas no seu conjunto, o quadro atual de formação dos docentes indígenas revela a necessidade de se implementar políticas específicas que permitam a esses professores indígenas progredir em termos de escolarização e formação profissional (MEC; SEF, 2001, p. 11).

O Censo não apresenta dados acerca do nível de formação do professor não indígena, o que dificulta uma análise sobre a qualificação desses profissionais. Apesar do RCNEI orientar que o professor ideal para atuar nas comunidades indígenas sejam indígenas, a quantidade desses profissionais não é suficiente para atender a demanda das diversas etnias e comunidades espalhadas pelo país, sendo, portanto, necessária a presença do professor não indígena atuando nas comunidades⁸⁸.

⁸⁶ O sociólogo peruano Aníbal Quijano, a partir de seus estudos sobre o pensamento descolonial, elaborou o conceito de Colonialidade do Poder, que nos ajuda a compreender como o projeto de colonização/dominação iniciado no século XVI pelos países europeus se perpetua até os dias atuais, tendo como principal executor e mantenedor dessa colonialidade o aparelho estatal. Para tanto, ele faz uma distinção entre colonialismo e colonialidade. Para maiores informações consulte QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009. Disponível em <http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf> Acesso em 14 out. 2019.

⁸⁷ Esse foi o primeiro levantamento específico já realizado para conhecer as características das escolas localizadas em terras indígenas, coletando informações gerais sobre escolas, professores e estudantes indígenas em todo o País. Maiores informações acerca dos números levantados pelo Censo Escolar Indígena de 1999 estão disponíveis em http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/487101 Acesso em 14 out. 2019.

⁸⁸ A professora Letícia Fraga (2017), em seu artigo *Quem é/deve ser o professor da escola indígena: uma discussão introdutória* faz uma análise acerca do perfil do professor que atua na escola indígena, levantando questões importantes sobre a participação ou não do professor não indígena nas comunidades indígenas. Disponível em <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/1754>. Acesso em 27 out. 2019.

O Censo ainda revelou uma grande desigualdade na distribuição dos professores indígenas pelo país:

[...] enquanto na Região Norte os professores indígenas respondem por 82,7% do total, na Região Sul eles são menos da metade dos docentes, correspondendo a 46,2%. No Nordeste, os professores indígenas representam 78,1% do total, no Centro-Oeste são 73,6% e no Sudeste somam 80,6% (MEC; SEF, 2001, p. 19).

A grande diversidade étnica e linguística existente no Brasil torna-se um fator complicador na execução de políticas públicas voltadas para a formação do professor indígena. Nesse sentido, o Referencial traz o entendimento de que:

As professoras e os professores indígenas compõem um grupo heterogêneo, com grande diversidade interna nos aspectos educacionais, culturais, linguísticos, etc. Mas alguns traços gerais podem ser identificados para sua caracterização profissional: o professor indígena é reconhecido e se reconhece como membro de uma das sociedades indígenas do país, distinta, por um lado, da sociedade mais ampla, brasileira, e, por outro, também de outras sociedades indígenas do Brasil e do resto do mundo (MEC; SEF, 2001, p. 20).

Na presença deste quadro, o MEC se vê diante do desafio de propor mecanismos de capacitação inicial e continuada para formação de um corpo docente indígena que atenda aos requisitos da Resolução CNE/CEB nº 5/2012 que estabelece no parágrafo 1º do artigo 19 que:

Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas (CNE/CEB, 2012, p. 10).

Além de mediador do diálogo intercultural, para Maher (2006), o professor indígena também é responsável pela manutenção da língua e tradições nativas, sendo assim um “guardião da herança cultural” de seu povo. Nesse sentido a autora entende que a responsabilidade do professor indígena para com sua comunidade é superior à responsabilidade do professor não indígena.

Em primeiro lugar, é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. É por esse motivo, então, que os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes (MAHER, 2006, p. 24).

Desta forma, torna-se imprescindível a criação de um currículo escolar indígena que possa proporcionar ao professor condições de desempenhar suas atividades escolares, bem como assegurar os interesses imediatos e em longo prazo das comunidades indígenas

brasileiras, como defesa e garantia ao usufruto da terra, defesa ao meio ambiente e direito ao desenvolvimento sustentável (LUCIANO, 2006).

4.2.1 Magistério Indígena

Desde o período colonial brasileiro, a educação imposta aos povos indígenas pelo colonizador europeu tinha finalidade assimilacionista (MAHER, 2006; CUNHA, 1992), integracionista (MUNDURUKU, 2012) e de aculturação (SAVIANI, 2008; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012) dos saberes e conhecimentos tradicionais, na tentativa de desqualificar os saberes indígenas e de impedir que a esses conhecimentos fossem transmitidos às novas gerações, mantendo a cultura indígena viva.

A partir de uma visão estreita e preconceituosa sobre o desenvolvimento das civilizações do chamado “Novo Mundo”, os invasores não aceitavam o fato de que os povos originários tinham formas próprias de educação já desenvolvidas. E esta visão colonialista procurou sufocar todas as formas de transmissão do conhecimento existentes, impondo uma educação catequética, retirando dos indígenas o direito a participação nessa forma de aprendizagem que se dá por toda a vida do indivíduo, de forma prática e comunitária (LUCIANO, 2006).

Com as conquistas alcançadas após a promulgação da CF/88 e dos demais dispositivos legais voltados para a educação indígena, as comunidades indígenas passaram a ter maior participação na tomada de decisão sobre qual educação escolar quer ter.

O documento elaborado pelo MEC que serviria como base para construção dos currículos das escolas indígenas brasileiras foi o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).

Os professores Kleber Gesteira Matos e Nietta Lindenberg Monte, que fizeram parte dos trabalhos de criação do RNCEI, estendem a importância do documento para o âmbito político em busca do reconhecimento dos direitos indígenas.

Do ponto de vista político, o documento RCNEI se apresentou como um poderoso instrumento para a implementação da política de educação escolar indígena no Brasil. Em primeiro lugar, porque seu processo de produção implicou, durante quase dois anos, em um profundo e amplo debate a respeito do tema com a busca difícil, mas necessária, pela criação de um consenso sobre os fundamentos e orientações à nova política para a educação entre sociedades indígenas (MATOS; MONTE, 2006, p. 74).

A ideia de uma educação escolar indígena que atenda aos requisitos definidos no RCNEI – intercultural, bi/multilíngue, diferenciada e específica – pressupõe a participação dos indígenas como professores em suas próprias comunidades.

No entanto o RCNEI reconhece que a falta de currículo, aliada a heterogeneidade e multiculturalismo étnico, impõem grandes dificuldades ao processo de formação do professor indígena.

De um ponto de vista mais amplo, a formação de técnicos habilitados para lidar com a educação intercultural não é proporcionada pelos cursos de magistério e licenciaturas, já que as universidades não dispõem de currículos que contemplem suficientemente a questão do multiculturalismo e sua consideração na prática pedagógica (MEC/RCNEI, 1998, p. 39).

De acordo com Grupioni (2008), grande parte dos professores indígenas não passou por um processo de formação em magistério adequado, não tendo tido sequer contato com uma bibliografia adequada sobre a cultura de seu próprio povo. O próprio RCNEI reconhece que os professores indígenas, em sua maioria, dominam os conhecimentos tradicionais de sua cultura, mas não dominam os demais conteúdos da grade escolar formal. Em contrapartida, os professores não indígenas que atuam nas escolas indígenas, desconhecem a língua e cultura da comunidade onde atua, gerando distorções no processo educativo.

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É preciso, portanto, instituir e regulamentar, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede de ensino. A forma de ingresso nessa carreira deve ser o concurso público específico, adequado às particularidades lingüísticas e culturais dos povos indígenas (MEC/RCNEI, 1998, p. 42).

Segundo pesquisa⁸⁹ realizada em 2005 pelo MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), em comparação com o Censo de 1999, houve crescimento no número de escolas e de professores indígenas presentes nas comunidades indígenas.

Com relação à formação dos professores indígenas, o Censo Escolar de 2005 informa que “9,9% dos professores em atuação nas escolas indígenas não concluíram o ensino fundamental; 12,1% têm o ensino fundamental completo; 64,8% têm o ensino médio; e 13,2% têm ensino superior” (MEC/SEF, 2007, p. 20).

O gráfico abaixo, elaborado com base nos dados levantados pelos Censos de 1999 e 2005, também demonstra o percentual de crescimento do número de escolas e de professores

⁸⁹ As informações foram levantadas a partir do Censo Escolar, realizado no ano de 2005 em todo o país pelo Inep, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, que coletou informações sobre matrículas, docentes e infraestrutura de todas as etapas e modalidades da educação básica.

indígenas, além da melhoria da qualificação dos professores indígenas no período entre os dois censos.

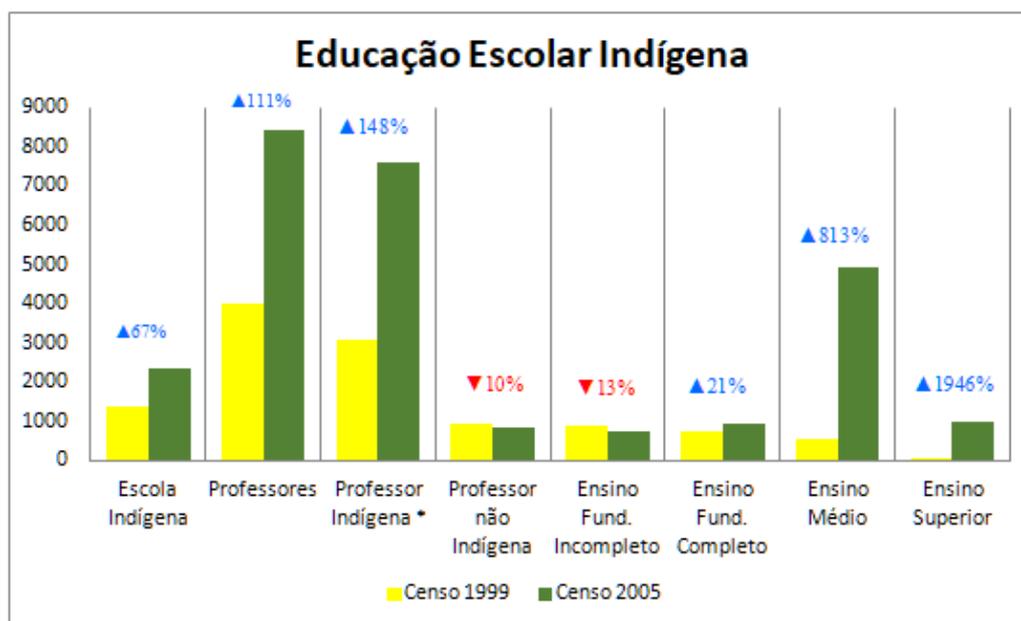


Gráfico 1: Dados obtidos dos Censos Escolar de 1999 e 2005.

Segundo o MEC este cenário de evolução⁹⁰ é fruto dos investimentos financeiros e técnicos promovidos pelo Ministério da Educação, além “das políticas de formação de professores indígenas implementadas nos últimos anos pelos sistemas de ensino e organizações não-governamentais” (MEC/SEF, 2007, p. 20).

Os cursos de Magistério Indígena, em nível médio, são realizados em quatro anos conforme detalham Matos e Montes (2006):

Os cursos, denominados Magistério Indígena em nível médio, apesar da sua variedade, são organizados a partir de um modelo curricular que vem se mostrando positivo e de potencial multiplicador. Este prevê de uma a duas etapas de ensino presencial intensivo por ano, quando todos os professores em formação se reúnem durante três a seis semanas em um centro de formação e participam das atividades preparadas por seus docentes. Depois deste período, os professores continuam sua “formação em serviço” nas aldeias, utilizando o espaço da sala de aula para atividades de pesquisa e de reflexão sobre a prática pedagógica. Os cursos têm a duração mínima de quatro anos, com maior ou menor equilíbrio entre as etapas presenciais e não presenciais (MATOS; MONTE, 2006, p. 79-80).

⁹⁰ Em função dos critérios de pesquisa adotados, o número de professores indígenas foi estimado pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da Secad/MEC em 90% do total de professores atuando nas escolas indígenas (MEC/SEF, 2001, p. 11). Não podemos deixar de considerar que estes dados foram apurados por órgão do governo, que, dependendo do contexto e momento, podem ser utilizados como propaganda governamental para demonstrar eficiência em determinadas áreas de atuação. Ainda assim, são dados oficiais e, enquanto não surgir outros dados que os contestem, devem ser utilizados para avaliar as tendências das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena no país.

No entendimento de Maher, os programas de formação para o magistério para o professor indígena são fundamentais para que ele adquira capacitação profissional sobre os conhecimentos escolares formais e habilitação necessária para atuar nas escolas indígenas.

[...] os programas para o Magistério Indígena destinam-se a formar um tipo de professor que, na maior parte dos casos, já atua na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal: ele sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os nossos saberes acadêmicos é restrito. Vai daí que tais programas contemplam não apenas a formação para o exercício profissional em serviço, mas também o aprimoramento da escolarização formal de seus participantes (MAHER, 2006, p. 25).

A responsabilidade pela criação dos programas de formação do magistério indígena recai sobre os ombros dos governos estaduais, através das Secretarias Estaduais de Educação. No Brasil não há um modelo único de programa de formação para o magistério indígena, pois eles devem considerar as características de cada comunidade para montagem de currículos específicos e a quantidade de etnias existentes no país que, segundo Censo 2005, são de mais de 220 povos distintos.

Para Grupioni,

Para que este processo encontre bom termo, muitas discussões têm ocorrido em todo o Brasil, no sentido de se definir um currículo para esse magistério intercultural, a partir da realidade de cada segmento de professores indígenas em formação. Tempo de contato, grau de domínio do português, experiências anteriores de escolarização, prática docente em sala de aula são alguns dos fatores levados em consideração quando da definição das competências que se espera que este professor indígena desenvolva durante o processo de sua formação que, na maioria dos casos, ocorre em serviço e conjuntamente com sua própria escolarização (GRUPIONI, 2006, p. 49).

O autor ainda denuncia a precária situação dos órgãos estaduais responsáveis por promover os programas de formação.

Muitas Secretarias de Educação ainda não se estruturaram para o trabalho com a Educação Indígena, não contando nem com recursos financeiros, nem com equipe técnica qualificada para ações de formação de seus professores. Ações de capacitação e cursos rápidos sobre temáticas específicas continuam ocupando as programações anuais de muitas secretarias de educação, incapazes de deslanchar processos que garantam a qualificação profissional dos professores indígenas. A situação é pior quando a responsabilidade pela educação indígena está com os municípios (GRUPIONI, 2006, p. 54).

Apesar das dificuldades (alto grau de heterogeneidades, diversidade sociolinguística, culturais, histórias e de formação do professor indígena) enfrentadas nos debates, tornando complexa a obtenção de uma definição, é fato que avanços foram conquistados no processo de qualificação profissional do professor indígena (GRUPIONI, 2006). No entanto, a consolidação de um programa de formação de professores indígenas que permita a valorização do processo educacional indígena que permita a ruptura ou afastamento das práticas burocráticas da educação formal (não indígena) é uma etapa ainda não alcançada, porém, não esquecida.

Para tanto, diversos grupos de professores indígenas se unem, em entidades de classes⁹¹, para discutir a educação escolar indígena e a formação inicial e continuada dos professores em busca de ampliar o número de profissionais qualificados (MAHER, 2006).

4.2.2 O Projeto Pedagógico Indígena

Desde tempos imemoriais a pedagogia indígena está baseada na produção e transmissão do conhecimento tradicional através da oralidade, transmitida pelos mais velhos aos mais novos em um processo de socialização e aprendizagem coletiva.

Na atualidade as comunidades indígenas e grupos indigenistas buscam o retorno dessa liberdade de poder escolher a forma como gostaria de ter uma educação escolar, onde a didática de ensino tradicional possa ser respeitada como forma diferenciada de transmissão do conhecimento.

Luciano ressalta ainda que a educação diferenciada indígena deve ser colocada em prática em equilíbrio com a educação formal não indígena, possibilitando que as escolas das comunidades indígenas pautem

[...] suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós-contato (LUCIANO, 2006, p. 159).

No contexto da educação escolar brasileira, o dispositivo legal que garante o direito à possibilidade de definir currículo e projetos pedagógicos está no Plano Nacional de Educação – PNE de 2001, que, de forma ampla, afirma que está entre seus objetivos promover a

[...] democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (PNE, 2001, p. 7).

Propõe também que as escolas tenham autonomia para elaborar os seus próprios projetos pedagógicos em consonância com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁹¹ Dentre as muitas entidades existentes, citamos alguns exemplos, como: a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOE), a Associação de Professores Bilíngües Kaingang e Guarani (APBKG), a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), a Organização Geral de Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB), o Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), a Associação da Educação Indígena Xacriabá (ADIX), a Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC), a Associação de Professores Indígenas do Alto do Rio Negro (APIARN), a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/Acre), o Instituto Socioambiental (ISA), entre outras.

No que se refere especificamente a educação escolar indígena, o PNE também assegura autonomia a escola indígena para elaborar seus projetos pedagógicos, conforme estabelece o capítulo 9.3 – Objetivos e Metas, item 8:

Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (PNE, 2001, p. 61).

O PNE reconhece a importância da participação do profissional de educação nos conselhos escolares e na formulação do projeto pedagógico de sua escola.

Por ser conhecedor da língua, cultura, valores e tradições de seu povo, portanto, “guardião da herança cultural de seu povo”, como citou Maher (2006), o professor indígena é o mais apto a construir para a escola de sua comunidade o projeto pedagógico mais adequado, que dê a possibilidade de transmitir os conhecimentos nativos juntamente com os conhecimentos ocidentais. Para tanto, é fundamental que este professor indígena esteja devidamente habilitado e qualificado por cursos de Magistério Indígena.

De acordo com o Grupioni (2006), cabe também ao professor indígena se preparar para assumir a direção da escola da comunidade para que possa contribuir com o processo de autonomia do seu povo e responder as suas demandas e projetos de futuro.

E o protagonismo desse processo está com os professores indígenas e suas comunidades, cabendo a eles definir o perfil da escola indígena, de modo que ela possa responder aos projetos de futuro que cada povo está procurando construir. Hoje, a escola pode contribuir para que os povos indígenas encontrem um lugar digno no mundo contemporâneo, vivam em paz, mantendo suas línguas e suas tradições e repassando-as às novas gerações. Isso implica terem o direito de tomar decisões sobre o seu próprio destino, com autonomia e liberdade. Já não é de agora que se decide para os povos indígenas o que é melhor para eles. O que se assiste, hoje, é que os próprios povos indígenas estão reclamando para si o direito de decidirem seu próprio caminho, a partir de relações mais equilibradas com o mundo de fora da aldeia, assentadas no respeito às suas concepções nativas. Edificar escolas indígenas que possam contribuir para esse processo de autonomia faz, sem dúvida, parte dos diferentes projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil (GRUPIONI, 2006, p. 64-65).

A grande diversidade étnica e sociocultural existente no país torna a criação de um modelo único de escola indígena. Por este motivo, são vários os projetos pedagógicos desenvolvidos por entidades da sociedade civil de apoio às comunidades indígenas, colocados em prática, de forma independente e específica em todas as regiões do país.

Esses grupos de apoio aos povos indígenas, segundo Grupioni (2006), implementam

[...] projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica dos povos indígenas, a partir de um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilingüismo e à etnicidade (GRUPIONI, 2006, p. 47).

Gersem dos Santos Luciano Baniwa ressalta a importância dos movimentos articulados pelos professores indígenas em conjunto com as comunidades e ONGs na luta por uma educação diferenciada e criação de escolas-piloto indígenas.

As experiências ainda são em pequeno número, mas estão hoje espalhadas por todo o território brasileiro. Essas escolas são as primeiras que levam em consideração a idéia central da educação escolar indígena diferenciada: a de pensar e praticar os processos político-pedagógicos a partir das realidades sócio-históricas dos distintos povos. São, portanto, escolas com projetos político-pedagógicos próprios, capazes de atenderem às necessidades das comunidades específicas e com autonomia na gestão administrativa, política e pedagógica (LUCIANO, 2006, p. 158-159).

Grupioni (2006) lembra que o capítulo 9.3 do PNE/2001, que trata dos Objetivos e Metas, estabelece também que a União e os Estados deveriam, dentro de cinco anos, equipar as escolas indígenas com equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio.

No entanto, esses objetivos não alcançaram todas as comunidades indígenas⁹².

Não obstante a generalização do discurso do direito a uma educação bilíngüe e intercultural, o que se verifica em muitas terras indígenas é ainda uma escola distante da comunidade, sem recursos pedagógicos e didáticos a não ser a lousa e o giz, monolíngüe no idioma nacional, menosprezando os conhecimentos nativos em prol da difusão de informações contidas em livros didáticos descontextualizados e incompreendidos por boa parcela do professorado indígena. Ainda está por acontecer uma verdadeira revolução na prática educativa da maioria das escolas indígenas do país. E os setores governamentais responsáveis pelo gerenciamento da educação indígena no país, em suas diferentes esferas (federal, estadual e municipal) se mostram pouco permeáveis às mudanças reclamadas pelos povos indígenas. Tais instâncias, via de regra, não contam com quadros técnicos qualificados, políticas de longa duração são preteridas em prol de ações pontuais e fragmentadas, que não encontram nexos na rotatividade de cargos e mudanças de políticas, que tanto caracterizam a administração pública no Brasil (GRUPIONI, 2006, p. 64).

Com a estrutura física precária nas escolas indígenas, não é de se estranhar que o plano pedagógico também tenha problemas. Com isso professores assumem outras atividades dentro da escola, além de dar aula.

[...] em geral, cabe a eles a elaboração de todo o projeto político pedagógico de suas escolas: o estabelecimento de seus objetivos educacionais, de seu calendário, de sua grade curricular, do conteúdo das disciplinas e do seu sistema de avaliação. Assim, é característica marcante dos cursos de formação para o magistério indígena o investimento feito na formação do professor-elaborador de material didático, o que implica, necessariamente, no desenvolvimento da capacidade de atuar como pesquisador em diferentes áreas de investigação (MAHER, 2006, p. 25).

⁹² Pelos dados apurados pelo Censo Escolar de 2005, Grupioni (2008) afirma que muitas escolas se resumem a apenas uma sala de aula, sendo que são raras as que possuem bibliotecas ou quadras esportivas (GRUPIONI, 2008, p. 124).

De acordo Matos e Monte, os cursos de formação de professores indígenas devem adotar metodologias que capacitem os professores a produzir material pedagógico, bem como outros conhecimentos necessários à gestão da escola, como:

[...] produção de material escrito em línguas indígenas e no português para registro e divulgação dos conhecimentos tradicionais; metodologias para acompanhamento e assessoramento aos professores indígenas em serviço nas escolas; em especial a produção dos “diários de classe” de professores e dos “projetos político-pedagógicos” para a construção de currículos específicos e diferenciados (MATOS; MONTE, 2006, p. 83).

Luciano (2006) também denuncia a precariedade da incorporação das escolas indígenas diferenciadas ao sistema educacional brasileiro em razão da “esquizofrenia” desse sistema “que não criou nenhuma condição administrativa, técnica e financeira” para garantir os direitos a uma aprendizagem diferenciada como estabelece a legislação nacional (LUCIANO, 2006).

Diante do relato dos autores citados, fica evidente que a criação de cursos de formação de professores indígenas, bem como de projetos pedagógicos e materiais didáticos específicos que valorizem a cultura e o conhecimento nativo de cada povo ou comunidade indígena são fatores imprescindíveis para o estabelecimento de uma educação escolar indígena que possa promover autonomia, desenvolvimento social, econômico, político e cultural das comunidades indígenas do país.

4.2.3 Licenciatura Intercultural Indígena

O processo histórico de educação escolar para o indígena brasileiro foi marcado pela desigualdade e imposição violenta da cultura ocidental. No decorrer dos anos houve um inegável avanço do processo educacional para os indígenas, tanto no que se refere aos direitos conquistados, quanto aos programas educacionais implantados que deram oportunidade de um maior número de indígenas conseguirem chegar a uma instituição de ensino superior.

Para muitos, que ainda possuem um pensamento preconceituoso e tacaño, a ideia de um indígena cursando o ensino superior não passaria de fábula, pura imaginação de um povo que estava fadado à extinção.

No entanto, dados divulgados pela FUNAI em 2004, de forma imprecisa, como afirma Souza Lima (2012), registrou a presença de cerca de 1300 estudantes indígenas em instituições de ensino superior no Brasil. Tais dados comprovam que hoje a presença de indígenas em meio à sociedade ocidental é uma realidade; ocupando um espaço que antes lhe era negado.

As ações promovidas pelo MEC em atendimento às pressões dos movimentos indígenas por uma educação escolar de qualidade no ensino fundamental e médio resultaram em aumento do número de alunos indígenas em condições de ingressar no ensino superior.

Souza Lima ressalta ainda que as lutas empreendidas pelo movimento negro, que resultou na criação da política de cotas, aprovada pela Lei 12.711/2012⁹³, foi importante também para os indígenas, pois proporcionou a ampliação de vagas nas instituições de ensino superior, possibilitando o aumento de indígenas no ensino superior.

[...] o MEC, cumprindo determinações do Plano Nacional de Educação e de outras diretrizes que consolidavam os direitos indígenas a uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, investiu na abertura de editais que propiciaram a criação de 26 cursos de Licenciatura Intercultural dispersos pelo Brasil, atuando em regimes muito específicos de acordo com as realidades indígenas específicas a que se destinam. E, sim, nesse meio tempo, até a decisão de maio do STF, as ações afirmativas sob a forma de cota proliferaram, e temos hoje, na avaliação do MEC e dos movimentos indígenas, em torno de 8.000 estudantes indígenas no ensino superior (SOUZA LIMA, 2012, p. 2).

Para atender a esta demanda crescente de alunos indígenas, o MEC reagiu positivamente às mobilizações das comunidades indígenas e de ONGs de apoio ao indígena, criando, através da Portaria nº 52⁹⁴, uma Comissão Especial para elaborar políticas de educação superior indígena e

[...] para auxiliar na construção e sistematização de subsídios para o debate, formulação e implementação participativa de políticas de educação superior indígena, que sejam compatíveis com a diversidade étnica do Brasil e com metas relativas aos projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil (SESu/MEC).

A Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Ensino Superior (SESu), através do edital de convocação nº 3/2005⁹⁵ o MEC, convocaram as instituições de ensino superior a participar do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND)⁹⁶, que, em síntese, é um programa de apoio

⁹³ A Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, aprovada pela Presidente Dilma Rousseff, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, como a garantia a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 Universidades Federais e 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Com relação aos indígenas, o MEC incentiva que universidades e institutos federais localizados em estados com grande concentração de indígenas adotem critérios adicionais específicos para esses povos, dentro do critério da raça, no âmbito da autonomia das instituições. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/Lei/12711.htm. Acesso em 27 out. 2019.

⁹⁴ Portaria SESu nº 52 de 29/10/2004, Institui Comissão Especial, no âmbito da Secretaria de Educação Superior - SESu, para elaborar políticas de educação superior indígena. Disponível em <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=189472>. Acesso em 27 out. 2019.

⁹⁵ Edital de convocação nº 5, de 29 de junho de 2005, estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais. Disponível em <https://ensinosuperiorindigena.files.wordpress.com/2012/01/edital-prolind-2005.pdf> Acesso em 27 out. 2019.

⁹⁶ O PROLIND não constitui uma política de apoio permanente, sendo a liberação de fluxos financeiros condicionada pela criação de editais que selecionam os projetos das universidades públicas interessadas. Desde o

à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica, com o objetivo de:

Apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas (SECAD-MEC, 2008).

Tais projetos buscam formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas.

Souza Lima afirma ainda que o PROLIND foi “fortemente marcado pela necessidade de formar e titular professores indígenas no terceiro grau” (SOUZA LIMA, 2007).

Segundo informações do MEC, em 2006 havia cerca de 200 professores indígenas graduados em cursos de licenciatura intercultural pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e outros 870 indígenas, de 49 povos diferentes, fazendo formação em universidades públicas federais e estaduais. O MEC estipulou a meta de formar quatro mil professores entre 2007 e 2010 (MEC, 2006)⁹⁷.

Ainda de acordo com o MEC, os cursos de licenciatura indígena ofertados pelas universidades públicas, além de distintos entre si, respeitam as diferenças interculturais e territoriais de cada etnia. Atuando em um esquema pedagógico de alternância, os alunos durante um período de quatro anos, revezam seu tempo de estudos entre aprendizagens tradicionais nas comunidades e estudos nas salas de aula das instituições de ensino superior. Para ingressar no curso, além de passar por um vestibular diferenciado, o aluno indígena tem que apresentar um documento da liderança de sua comunidade atestando que pertence àquele povo, reforçando a participação da comunidade no processo de capacitação de seus professores.

Mindlin reforça a importância da presença da interculturalidade nos cursos de formação do professor indígena, reconhecendo, respeitando e valorizando os saberes tradicionais de cada etnia.

É preciso enfatizar que todo novo conhecimento parte dos anteriores, relacionando-os, e que o aprendizado dos novos conteúdos da sociedade industrial tem um caminho mais fluido se valorizar, compreender e fizer relações com o que os estudantes indígenas vivem como sistema cultural, como filosofia e costumes. Aí se encontra a

lançamento em 2005, até 2010, o PROLIND teve três editais de convocação: 2005 – Edital de Convocação nº 5, de 29/6/2005; 2008 – Edital de Convocação nº 3, de 24/6/2008; e 2009 – Edital de Convocação nº 8, de 27/4/2009.

⁹⁷ LORENZONI, Ionice. *Meta do MEC é formar quatro mil professores indígenas até 2010*. Artigo no portal do MEC de 29 de novembro de 2006. MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/206-1084311476/7333-sp-778584048> Acesso em 28 out. 2019.

interculturalidade, na relação entre os conhecimentos tradicionais e os científicos/ocidentais (MINDLIN, 2004, p. 117).

Tomando por base o Projeto de Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena, criado pelo Grupo de Trabalho formado pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e pela Organização de Professores Indígenas Potiguara – OPIP, fica claro que:

Por ser um curso diferenciado, a Licenciatura em Educação Indígena possui uma proposta curricular ampla e flexível, com a apresentação de conhecimentos contextualizados, como forma de possibilitar condições para o enfrentamento de questões presentes no cotidiano tanto escolar como da aldeia. Fruto de um trabalho árduo de seus elaboradores e colaboradores, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena tem como uma das principais marcas ter sido fruto de um contínuo processo de discussão com a efetiva participação do povo Potiguara que, através de oficinas, atividades de pesquisa e seminários, foram atores na construção deste projeto de formação docente, cujo principal objetivo se fundamenta na valorização dos conhecimentos acumulados pela comunidade, figurando, portanto, como um instrumento de transformação social (UFCG/CH/UACS, 2007, p. 7).

Além das aulas presenciais, o MEC, através da SECAD, desenvolveu diversos programas para incentivar o debate acerca da educação escolar indígena e também educação à distância. O professor Antonio Carlos de Souza Lima atuou diretamente como coordenador de diversos projetos, sendo um deles o Projeto Trilhas do Conhecimento: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil (PTC)⁹⁸ entre os anos de 2004 e 2015.

[...] o PTC contribuiu para a estruturação e passou a atuar como assessor do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (Cinep), com o qual o Laced manteve uma parceria de trabalho. Pensado por Gersem Luciano Baniwa e outros indígenas para ser uma instituição de formação política indígena e produtora de intelectuais, o Cinep organizou cursos de formação política para lideranças indígenas que, registrados, nos permitiram produzir um conjunto de videoaulas, editadas e disponibilizadas on-line com recursos dos projetos subsequentes, para as quais produzimos um caderno de exercícios para trabalho à distância. O Cinep organizou publicações de trabalhos de pesquisadores indígenas e um primeiro Congresso Nacional de Estudantes Indígenas, realizado em 2009, em Brasília, em parceria com o PTC (SOUZA LIMA, 2018, p. 424).

Segundo Souza Lima, após um período em que a intensidade dos trabalhos foi reduzida por falta de investimentos do governo federal e pela reestruturação do MEC (2011), a SECAD uniu esforços com a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ para desenvolver e implantar cursos de especialização à distância.

Com o objetivo de transferir os conhecimentos que ajudáramos a produzir (em especial os contidos nos livros paradidáticos) e de formar os indígenas e não indígenas atuantes em postos de gestão na área de educação indígena – de certa forma retomando, portanto, as ideias que nos haviam motivado em 1999–2002 na implementação dos cursos de especialização – desenvolvemos um curso de aperfeiçoamento à distância, contando, para tanto, com os trabalhos de técnicos em

⁹⁸ Para maiores informações acerca dos objetivos, etapas e resultados obtidos pelo PTC, consultar a obra *A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos*, de Antonio Carlos de Souza Lima e Maria Macedo Barroso. E-book disponível em: http://www.ppgasmn-ufri.com/uploads/1/1/6/8/116889285/projetotrilhasconhecimentos_ebook.pdf.

educação à distância (EAD) da Fundação Getúlio Vargas Online (FGVOnline) (SOUZA LIMA, 2018, p. 425).

Na esteira das ações afirmativas, os estudantes indígenas também foram beneficiados pelas ações de estímulo ao ingresso de estudantes às instituições federais de ensino superior definidos pelo Art. 3 da Lei nº 12.711/2012.

A Funai, por exemplo, vem, há alguns anos, oferecendo bolsas a estudantes indígenas de universidades particulares. Outras ações concretas no âmbito das políticas públicas têm a ver com a criação e ampliação da oferta de bolsas como o Prouni, que, em 2008, totalizou 861 bolsas acessadas por estudantes indígenas. Apesar das dificuldades, essas bolsas têm possibilitado a ampliação do acesso ao ensino superior de estudantes de baixa renda em geral e de estudantes indígenas em particular (SOUZA LIMA; BARROSO, 2018, p. 152).

Em 2007 o MEC apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, com a finalidade de agregar em um instrumento único ações diversas do governo federal, em consonância com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁹⁹ integrado por 28 metas. Para tanto, foi criado o Plano de Ações Articuladas – PAR como o objetivo de contribuir com os estados, municípios e Distrito Federal na elaboração e desenvolvimento de políticas de melhorias da qualidade da educação pública.

Segundo a versão preliminar da análise da situação do Brasil em relação às metas de Educação para Todos, apresentado em 2014 pelo MEC,

Em 2013, disponibilizou recursos para 16 Instituições de Educação Superior (IES), via matriz orçamentária, atendendo a 2.938 professores indígenas. No âmbito do PAR, em parceria com as Seduc e as IES, são implementados o magistério intercultural para a formação de professores indígenas em nível médio e cursos de formação continuada para professores e gestores da educação escolar indígena, beneficiando 4.274 professores com a oferta de 11 cursos de magistério e 13 projetos de formação continuada. Em 2013, 116 professores se formaram em curso de formação superior e licenciaturas indígenas (EPT, 2014, p. 102).

Souza Lima informa que dados do Censo de Educação Superior divulgados pelo MEC/INEP apontaram que em 2015 estavam matriculados no ensino superior 32.147 indígenas, sendo 9.810 em instituições públicas e 22.337 em instituições privadas (SOUZA LIMA, 2018).

De acordo com mapeamento feito por pesquisadores da Universidade de São Paulo - USP¹⁰⁰, os três editais de convocação do PROLIND publicados até 2009 resultaram na

⁹⁹ Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Instituiu o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, que se trata de um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando a mobilização dos entes federados e da sociedade pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 01 nov. 2019.

¹⁰⁰ A equipe responsável pelo mapeamento foi composta pelos pesquisadores Leonardo Viana Braga, Augusto Ventura dos Santos (mestrando em Antropologia Social pela FFLCH-USP) e Guilherme Pinho Meneses (doutorando em Antropologia pela FFLCH-USP). O Mapeamento revela que o curso de Formação Universitária do Professor Indígena (FUPI) oferecido pela Universidade de São Paulo (USP) foi um curso específico destinado à formação em nível superior de professores de escolas indígenas. Dentre todas as licenciaturas indígenas estudadas neste mapeamento, este curso é o único que não mais está em desenvolvimento. Ele durou entre 2003 e 2008, formando apenas uma turma de professores indígenas. Maiores informações sobre esse mapeamento sobre

aprovação de projetos e abertura dos cursos de licenciatura intercultural descritos no quadro abaixo.

PROJETOS APROVADOS PROLIND		
EDITAL/ ANO	INSTITUIÇÃO	PROJETO/CURSO
2005	Universidade Estadual do Mato Grosso - UNEMAT	Faculdade Indígena Intercultural
	Universidade Federal de Roraima - UFRR	Licenciatura Intercultural
	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI)
	Universidade do Estado do Amazonas - UEA	Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões
	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Licenciatura Indígena
	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	Licenciatura em Educação Escolar Indígena (LICEEI)
	Universidade Federal de Campina Grande - UFCG	Licenciatura em Educação Indígena
2008	Universidade Federal de Londrina - UEL	Diagnóstico Socioeducacional das Populações Indígenas no Paraná
	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Licenciatura Indígena
	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	Licenciatura em Educação Escolar Indígena (LICEEI)
	Universidade Federal de Campina Grande - UFCG	Licenciatura Indígena
	Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - CLIND
	Universidade Estadual do Ceará - UECE	Licenciatura Intercultural
	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	Licenciatura Indígena
	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Licenciatura Intercultural
	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	Licenciatura Indígena - TEKO ARANDU
	Universidade Federal de São Carlos - UFSC	Licenciatura dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica
2009	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS	Licenciatura Intercultural Indígena "Povos do Pantanal"
	Universidade Federal do Ceará - UFC	Magistério Indígena Superior Intercultural (Misi-Pitakaja)
	Universidade Federal de São Carlos - UFSC	Licenciatura dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica
	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS	Licenciatura Intercultural Indígena "Povos do Pantanal"
	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	Licenciatura Intercultural
	Universidade Federal do Ceará - UFC	Magistério Indígena Superior Intercultural (Misi-Pitakaja)
	Universidade Federal do Acre - UFAC	Curso de Formação Docente para Indígenas
	Universidade Federal de Rondônia - UNIR-RO	Licenciatura em Educação Básica Intercultural
	Instituto Federal da Bahia - IFBA	Licenciatura Intercultural Indígena
Instituto Federal do Amazonas - IFAM	Licenciatura Específica	
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Projeto de curso de Licenciatura Intercultural Indígena	

Quadro 1 – Mapeamento das IES que tiveram projetos de licenciatura intercultural indígena selecionados nos Editais PROLIND de 2005, 2008 e 2009.

Instituições que não criaram cursos de licenciatura intercultural, também foram beneficiadas com recursos do PROLIND por propor ações de permanência de alunos indígenas no ensino superior.

Importante lembrar que para além das políticas de acesso à educação superior é extremamente necessária a adoção de mecanismos que garantam a permanência do aluno durante todo o curso até sua conclusão, formando e capacitando o professor indígena a refletir sobre sua prática educativa, identificar problemas e dificuldades e propor soluções criativas e inovadoras para a escola de sua comunidade.

Grupioni reforça a importância dessa nova proposta educacional quando afirma que

Nesta nova proposta educacional, que rompe com um padrão de escolarização guiado por intenções catequizadoras e/ou civilizatórias, a escola indígena deixa de ser o instrumento de negação da diferença. Orientada pelo respeito à diversidade cultural e lingüística, que marca a existência dos mais de 210 povos indígenas que vivem no Brasil contemporâneo, essa nova escola se propõe potencializar as expressões de

identidades culturais que, informadas por sentimentos distintos e particulares de pertencimento étnico, se inserem no movimento de busca de novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira, a serem pautadas pelo respeito mútuo, pelo exercício da compreensão e pela tolerância (GRUPIONI, 2003, p. 7).

Souza Lima (2007) faz um alerta acerca da necessidade das universidades se prepararem para receber os alunos indígenas e o que poderá ganhar com a presença desses alunos que, por sua singularidade cultural diferenciada, criam interfaces para o diálogo intercultural que agregam valor à pluralidade da sociedade brasileira.

4.2.4 O(A) Professor(a) Indígena

Em que pese a forma como a educação escolar foi imposta aos povos indígenas desde a invasão portuguesa às terras brasileiras, é inegável o progresso e conquistas alcançadas tanto no que se refere à legislação pertinente, quanto ao direito à terra ancestral, acesso à saúde e à educação, bem como garantia à cidadania e à diversidade cultural.

No contexto da formação do(a) docente indígena, práticas alternativas adotadas por organizações não governamentais indigenistas foram importantes para o processo formativo e também para criação e implantação das políticas públicas adotadas após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (GRUPIONI, 2003).

Grupioni esclarece que tais ações e políticas públicas buscam criar a escola indígena para o aluno indígena através do professor indígena.

A proposta de formar índios como professores para atuarem nas escolas de suas aldeias é, sem dúvida, a principal novidade que impulsiona os novos modelos de escola em comunidades indígenas. Os vários projetos de formação de professores indígenas, em andamento em diferentes regiões do País, vêm demonstrando que isto não só é possível como desejável e altamente rentável em termos pedagógicos e políticos, afastando-se, com isso, do modelo em que professores não-índios lecionavam em português para alunos monolíngües em suas línguas maternas, assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução daquilo que se pretendia ensinar. Assim, o que se assiste hoje em todo o Brasil é a difusão de um novo modelo em que índios pertencentes a suas respectivas comunidades são por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência das escolas indígenas, enquanto protagonistas de uma nova proposta de educação (GRUPIONI, 2003, p. 7).

A responsabilidade pelas ações que resultem na formação de professores capazes de dar conta de toda essa diversidade de atribuições é uma tarefa complexa compartilhada entre o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), das universidades públicas e privadas, Secretarias Estaduais e Municipais e ONGs.

De acordo com o RCNEI (1998), o professor indígena é o responsável por garantir as características específicas da escola indígena, ou seja, que ela seja comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Por esse motivo é que Grupioni (2003) entende que cada comunidade deve buscar entre seus membros aqueles que desejam assumir essa responsabilidade e estão mais aptos a exercer, com competências, a função de professor.

O antropólogo Luís Donisete Benzi Grupioni afirma que:

No cenário indigenista nacional, parece ser hoje um consenso a proposta de que escolas indígenas de qualidade só serão possíveis se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas pertencentes às suas respectivas comunidades. Formar índios para serem professores e gestores das mais de 1.400 escolas, localizadas em terras indígenas, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade (GRUPIONI, 2003, p. 13).

Mas afinal, quem é o e a “profissional” indígena que atua no sistema educacional das comunidades indígenas e que é responsável por colocar em prática tão complexa atribuição?

Sinteticamente poderíamos responder que é aquela pessoa imbuída do desejo de preservar os conhecimentos e herança ancestral (guardião da herança cultural), além garantir a valorização das tradições sociais e culturais de seu povo através da transmissão desses conhecimentos às novas gerações, estando em permanente formação para ser capaz de refletir sobre o processo de transformação do cotidiano ao qual está inserido (MAHER, 2006; GRUPIONI, 2003, 2007; BERNARDI; BERNARDI, 2017).

Apesar de haver exigência na legislação¹⁰¹ de que o professor indígena deva ter formação mínima no magistério para garantir o alcance das metas e objetivos pretendidos no Plano Nacional de Educação, é outra a realidade revelada pelos censos escolares de 1999 e 2005.

Segundo os números divulgados pelo INEP após a realização do Censo Escolar de 1999, havia 3.059 docentes indígenas, sendo 1.990 professores indígenas (65%) e 1.069 professoras indígenas (35%) lecionando em 1.392 unidades escolares localizadas em terras indígenas no país. De acordo com Grupioni (2003) esse predomínio masculino nas escolas se dá em função do caráter político, exercido preferencialmente por homens, e pela posição de prestígio e poder que a escola possui dentro na sociedade indígena.

O predomínio masculino nas escolas indígenas se explica pela posição de prestígio que a escola ocupa na comunidade e pela valorização daqueles que dominam a escrita e a leitura: sendo uma das instituições de contato, para ela são conduzidos

¹⁰¹ Os direitos e deveres dos professores indígenas estão expressos nos diversos documentos de caráter normativo e referencial em vigor no país: Diretrizes MEC, 1993; LDBEN, 1996; RCNEI, 1998; Resolução CNE nº 3/99; Parecer CNE nº 14/99; PNE 2001.

preferencialmente os homens, que normalmente são os que lidam com a esfera política e de relacionamento com as instituições governamentais (GRUPIONI, 2003, p. 15).

No que se refere ao nível de formação desses professores, o gráfico abaixo demonstra a variedade formativa existente e uma grande defasagem no nível de formação ideal, já que 53% deste contingente possui formação (completa ou incompleta) no ensino fundamental e apenas 1,5% possuem curso superior (com ou sem magistério).

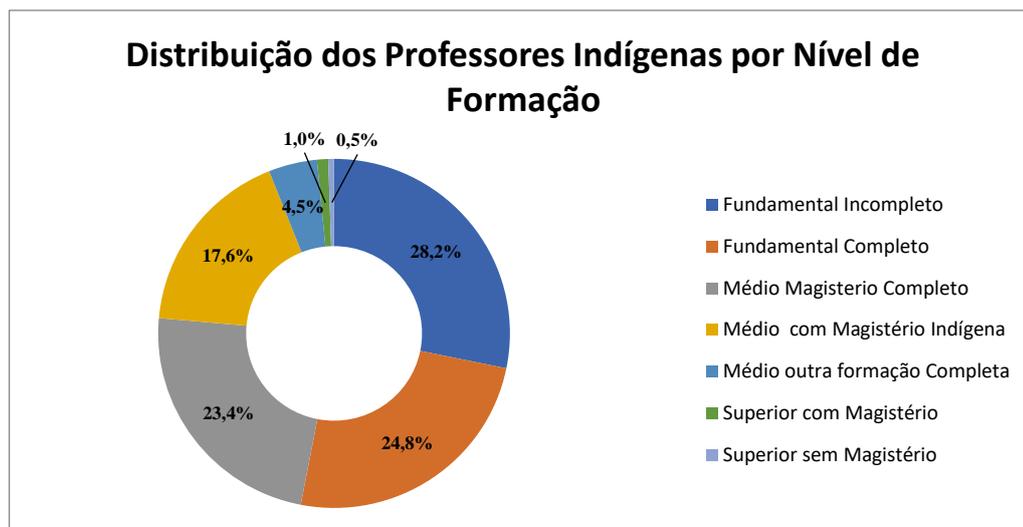


Gráfico 2 – Elaborado a partir de dados do Censo Escolar Indígena de 1999.

Ainda que o Ministério da Educação e instituições não governamentais tenham promovido políticas públicas e ações efetivas incentivar e aprimorar o processo de formação de professores indígenas, ainda há um grande contingente desses profissionais sem a formação adequada para que se alcance a melhoria da qualidade de ensino da escola indígena desejada.

5. A EDUCAÇÃO INDÍGENA COMO MECANISMO DE LIBERTAÇÃO

A tentativa de integração (forçosa) dos indígenas à sociedade nacional fez parte de todos os projetos políticos voltados para esses povos desde a chegada dos portugueses. Tais projetos políticos buscaram construir o estereótipo do indígena como ser dependente da tutela governamental, sem possibilidades de cuidar de si e das terras que ocupavam.

No decorrer dos tempos, muitas etnias foram assimiladas às populações urbanas, perdendo sua identidade, ou foram literalmente extintas. Entretanto, apesar dessa violenta e sistemática tentativa de assimilação forçada ou de extermínio, vários povos indígenas sobreviveram até nossos dias, preservando algumas de suas tradições ancestrais.

Com as conquistas alcançadas após a promulgação da CF/88, inclusive com a possibilidade de construção de uma educação escolar indígena bi/multilíngue, específica, diferenciada e intercultural, se abre a possibilidade de reconstrução de um novo processo da história indígena no Brasil. E a educação é vista pelos especialistas em educação indígena como sendo imprescindível nesse processo de reconstrução.

Durante este processo de construção a educação escolar indígena, por sua complexidade, passou por momentos de continuidades e rupturas, intercâmbios e conflitos, resistências e apropriações (MEDEIROS, 2018, p. 6).

Atualmente o papel da educação escolar indígena tem adquirido uma dimensão maior, ultrapassando as questões educativas. Tornou-se um mecanismo de preservação dos conhecimentos tradicionais, apropriação de novos conhecimentos, organização e reelaboração cultural para fazer frente às lutas pelo reconhecimento individual e coletivo de seus estilos de vida, cultura, crença e saberes.

5.1 Integração

Como já afirmaram Maher (2006), Cunha (1992), Souza Lima (1992, 2010, 2015) e tantos outros estudiosos da questão indígena, o processo de educação escolar implantado no Brasil pelos colonizadores foi baseado na violenta estratégia de integração dos povos nativos à cultura, língua e religião do invasor europeu através da assimilação. Não se pode deixar de registrar que um dos principais objetivos deste processo era ensinar o índio a não ser mais índio, ou seja, transformar o nativo em “índio genérico” para desidentificar os povos indígenas (MAHER, 2006).

Nesse paradigma, o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive lingüísticos, da sociedade nacional (MAHER, 2006, p. 20).

Durante muito tempo os povos indígenas eram vistos como entraves ao progresso do país, como seres inferiores, uma “categoria transitória”, fadados ao desaparecimento (LOPES, 2014). Ao longo dos anos essa “política” de embranquecimento do indígena (e do negro também) foi adotada com vistas ao apagamento das diversas expressões sociais e tradições religiosas e culturais dos povos indígenas, transformando-os em “brasileiros”, súditos do Estado.

Quanto a esta transformação do indígena em cidadão nacional, Moonen diz que:

Após dezenas, muitas vezes centenas de anos de colonização, os índios foram aos poucos assumindo a nacionalidade brasileira, a identificação política com o colonizador, embora conservassem também sua identidade indígena. Possuem, portanto, uma identidade, uma nacionalidade dupla - indígena e brasileira - que lhes possibilita, por um lado, participar dos benefícios e oportunidades da sociedade nacional e, por outro lado, reivindicar os seus direitos históricos, como terras, línguas e culturas próprias (MOONEN, 2008, p. 49).

Esse processo assimilacionista se faz presente ainda hoje dentro das comunidades indígenas de forma ainda mais intensa com a presença dos meios de comunicação televisivos e a internet. O Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010¹⁰², registra a existência de 305 etnias no país, falando 274 línguas indígenas diferentes, sendo que, os indígenas com cinco anos de idade ou mais 37,4% falavam uma língua indígena e 76,9% falavam português, o que reforça o entendimento de que muitos indígenas perderam a capacidade de falar sua língua materna, falando apenas o português, uma “língua emprestada” (MAHER, 2006, p. 34).

Como resultado dessa desvinculação lingüística do indivíduo de sua coletividade provocada pela violência cultural e lingüística praticada em doses homeopáticas (MAHER, 2006) desde o período colonial, são muitos os jovens que deixam suas comunidades indo em busca de uma vida melhor junto à sociedade não indígena, deixando para trás sua própria cultura.

Para romper com esse processo, é de suma importância a presença de escolas nas comunidades indígenas, conduzidas por professores indígenas e aplicando projetos de educação escolar indígena, que sejam, conforme Maher (2006), “culturalmente sensíveis e politicamente relevantes para as comunidades indígenas.” A autora ressalta ainda que a participação do

¹⁰² Censo 2010. IBGE. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia> Acesso em 20 mar. 2020.

professor indígena é fundamental por ser ele “o mais adequado para levar a cabo o projeto político-pedagógico de sua comunidade”.

Quanto ao papel e relevância da escola indígena nesse processo, Maher afirma que:

É preciso insistir no fato de que a escola indígena que se quer é aquela que seja capaz de preparar os alunos indígenas para os desafios que o contato com a sociedade envolvente impõe sem, no entanto, desprezar suas crenças e práticas culturais (MAHER, 2006, p. 28-29).

Percebe-se que a educação escolar indígena específica e diferenciada, pensada e orientada pelo e para o indígena, é imprescindível para manutenção de suas múltiplas formas próprias de autopercepção e valorização de sua historicidade e cultura. Só assim, se conseguirá romper com os grilhões históricos que tentam manter os povos indígenas presos a um processo de domínio ideológico que buscam incorporá-los (integrá-lo) a uma pretensa sociedade nacional brasileira.

5.2 Tutela

O processo tutelar dos povos indígenas oficialmente se deu quando aqui chegaram os missionários jesuítas com os primeiros colonizadores. Nessa fase histórica, o poder tutelar era exercido pela Igreja através dos padres que, conforme afirma Maria Luísa Ribeiro (1992, p. 19), buscavam converter os indígenas “à fé católica pela catequese e pela instrução”.

O trabalho escravo indígena em terras brasileiras não era permitido pela legislação colonial, no entanto, sempre ocorreu de forma disfarçada, praticada pelos jesuítas (teoricamente responsáveis por cuidar e proteger os indígenas) e pelos colonos portugueses.

A instituição do poder tutelar sobre os indígenas no Brasil se deu ainda no período colonial quando Portugal era governado pela rainha d. Maria I. Segundo Manuela Carneiro da Cunha (1992), a Carta Régia de 25 de julho de 1798 legaliza a tutela dos indígenas aldeados, sendo o Estado, através do Juízo dos Órfãos¹⁰³, o tutor responsável por arbitrar e acompanhar sua aplicação.

Cunha esclarece que

[...] nessa Carta Régia, após declarar a emancipação dos índios aldeados de seus diretores e portanto sua equiparação aos outros habitantes no mercado de trabalho, d. Maria I afirma que aos índios não aldeados — ou seja “tribais” (e ela cita em exemplo os Munduruku, os Karajá e os Mura) — que particulares consigam contratar para servi-los, com obrigação de os educar, instruir e pagar, ela concede o privilégio de órfãos. É preciso entender que esse privilégio significa que teoricamente alguém, a saber o juiz de órfãos, deverá zelar para que os contratos sejam honrados, os índios pagos e ao fim de um tempo, batizados. Essa proteção especial aplicava-se também

¹⁰³ Para Grupioni “tutores” são os mediadores que se colocam em situação de superioridade em função do domínio de códigos próprios da administração pública brasileira, sejam eles agentes governamentais ou não-governamentais (GRUPIONI, 2006, p. 24).

no século XIX aos escravos libertos de qualquer origem, e notadamente aos africanos livres, ou seja, africanos que, declarados livres pela esquadra britânica que patrulhava as costas brasileiras após as primeiras proibições de tráfico negreiro, eram, no entanto, desembarcados no Brasil (CUNHA, 1992, p. 147).

Na prática essa tutela permitia que “índios mansos” pudessem ser contratados como trabalhadores sob pagamento, que, normalmente, era inferior ao de um trabalhador não indígena. No entanto, a política de tutela redundou na restrição da liberdade e na autodeterminação dos povos indígenas tutelados. O próprio governo praticava recrutamento compulsório dos indígenas tutelados para incursões bélicas contra outros indígenas “selvagens” (CUNHA, 1992).

No período republicano a tutela dos povos indígenas continuou estatal, mudando apenas o tutor responsável pelo controle das ações das populações indígenas: o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais – SPILTN, posteriormente alterado para SPI.

Segundo Souza Lima (1992), o SPILTN foi “primeiro aparelho de poder governamentalizado instituído para gerir a relação entre os povos indígenas, distintos grupos sociais e demais aparelhos de poder”.

Grupioni também faz uma análise sobre a tutela estatal, afirmando que:

No começo do século passado firmaram as bases para um protecionismo estatal, que se centrou na superioridade da cultura brasileira sobre a indígena, na necessidade de elevar o padrão moral e tecnológico dos índios, permitindo sua evolução rumo à condição de partícipes da nação. O índio passava a ser visto como um ser em vias de transformação: a ação tutelar do Estado iria providenciar a passagem de um estado inferior da evolução ao estágio inferior da sociedade: da selvageria eles deveriam ser conduzidos ao posto de trabalhadores nacionais e a partir dali poderiam, despojados de atributos étnicos e culturais, progredir na escala social. Integrar foi o mote do processo histórico que moveu o Estado a elaborar uma política específica para solucionar o problema indígena (GRUPIONI, 2006, p. 41).

Devido a acusações de graves crimes cometidos por integrantes do SPI contra os indígenas, o órgão foi extinto (1967) e substituído pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Assim como o SPI, o novo órgão trata o indígena de forma genérica¹⁰⁴, agrupando todos os diferentes povos em uma classificação única: índios.

Maher (2006) traz a luz o entendimento que tanto o SPI quanto a FUNAI usaram seu poder de tutela para transformar a educação indígena em mecanismo de integração.

[...] o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão de princípio positivista, que tinha por objetivo integrar os índios à chamada comunhão nacional, a fim de formar um exército de mão-de-obra indígena escrava. Dita ideologia de “integração” dos povos indígenas a sociedade envolvente atravessou longos séculos e ainda está presente no “Estatuto do Índio”, que, no art. 1º., assinala: “Esta Lei regula a situação dos índios ou silvícolas

¹⁰⁴ Maher (2006) define a noção de “índio genérico” como sendo uma estratégia criada pelo dominador para desidentificar os povos indígenas: uma estratégia eficaz quando se quer dominar alguém é destituí-lo de qualquer singularidade, é emprestar-lhe invisibilidade. Ressalta que essa noção deve ser desconstruída já na Educação Infantil, para que nossas crianças não cresçam tendo uma visão equivocada dos povos indígenas em nosso país.

e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar e integrá-los, progressivamente e harmoniosamente, à comunhão nacional”. Em 1967, o SPI é substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), em 1973 o Estatuto do Índio (Lei no. 6.001) tornou obrigatório o ensino das línguas indígenas nas escolas das aldeias e reitera, no art. 50, que “a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões” (MAHER, 2006, p. 219-220).

Com os direitos reconhecidos pela Constituição Federal de 1988, o poder tutelar imposto aos povos indígenas brasileiros começa a ser rompido, sendo comprovados através de algumas conquistas, como a criação do Ministério Público Federal – MPF como instância de defesa dos assuntos de interesse das comunidades indígenas contra o Estado; e com a aprovação do Decreto Presidencial nº 26/1991¹⁰⁵, que atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino em substituição a FUNAI. No que se refere à educação, com essa mudança da FUNAI para o MEC, o poder de tutela estatal é reduzido.

Tais conquistas se deram muito em função da organização dos povos indígenas que se mobilizaram em conjunto com organizações não governamentais indigenistas para lutar pelos seus direitos e, inclusive, propor melhorias no texto constitucional que resultaram na garantia de direitos.

No entanto, Souza Lima (2010) faz uma análise a respeito da participação das organizações indígenas e ONGs indigenistas na elaboração das políticas públicas, alertando sobre a falta de preparação dos indígenas para assumir esta tarefa.

Mesmo o fato altamente positivo de que, ao longo do período Fernando Henrique Cardoso, algumas OIs e as muitas ONGs indigenistas de mediadores adquiriram progressivamente maior participação em ações de implementação de políticas é uma faca de dois gumes: passaram a ser executoras de políticas de governo, muito mais do que exercendo o papel de crítica e de proposição de políticas, e de correções ao seu exercício. Antes que participar politicamente, transformaram-se em responsáveis técnicas por processos burocráticos de ações de Estado. Mais importante ainda, houve pouca ou nenhuma preparação dos quadros indígenas que assumiram posições de *participação* em tais atividades, deixando-os mais uma vez, em parte, à mercê de uma cadeia de mediadores governamentais e não-governamentais. Esta progressiva mudança foi perpassada, porém, por numerosos conflitos (SOUZA LIMA, 2010, 39-40).

No entanto, o autor ressalta ainda que, apesar dessa falta de conhecimento e preparo dos quadros indígenas, foram vários os ganhos obtidos pelos povos indígenas, em especial o da lenta libertação das formas tutelares de poder do Estado.

É nessa visão crítica que Souza Lima reforça

¹⁰⁵ Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm Acesso em 25 nov. 2019.

A busca pela simultânea valorização de seus conhecimentos, pelo reconhecimento jurídico de sua propriedade coletiva sobre os mesmos, combina-se com a decisão de aquisição intencional de outros conhecimentos que lhes facultem ultrapassar a situação de subordinação face uma outra leva de “tutores” (mediadores que se colocam em situação de superioridade em função do domínio de códigos próprios da administração pública brasileira, sejam eles agentes governamentais ou não-governamentais) está entre as principais metas das OIs e, nesse sentido, a formação de quadros, quer ao nível de cursos de capacitação, quer no plano da formação universitária, assume uma dimensão de grande importância. Pensar, portanto, em desenvolvimento, neste caso, é usar uma palavra que simplifica processos políticocognitivos altamente complexos, muitas vezes reduzidos ingenuamente à ideia de construção da *interculturalidade* (SOUZA LIMA, 2010, p. 24).

Importante frisar que, apesar dessas conquistas, as organizações indígenas não podem deixar de lembrar que nos bastidores do poder ainda agem forças anti-indígenas presente e atuantes no processo democrático brasileiro.

5.3 Autorreconhecimento

Como foi exaustivamente explanado no desenvolvimento deste trabalho, a relação do Estado com os povos indígenas sempre foi desigual, onde a parte mais fraca, no caso os indígenas, sofreu (e ainda sofre) perdas materiais, sociais, culturais e físicas.

A devastadora invasão portuguesa às terras indígenas em 1500 reduziu a população indígena de estimados 6 milhões para cerca de 350 a 700 mil de indivíduos (GRUPIONI, 1994; 2006).

De acordo com Grupioni (1994), sociedades indígenas inteiras foram dizimadas pelo colonizador invasor e outras tantas foram extintas “no processo histórico de formação dos Estados-nacionais latino-americanos”. Mas, felizmente, outras tantas sociedades indígenas resistiram e, mesmo que em número reduzido, chegaram aos nossos dias preservando sua herança cultural histórica.

Segundo dados mais recentes apurados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o censo demográfico realizado em 2010¹⁰⁶ apontou que

[...] foram registrados 896,9 mil indígenas, 36,2% em área urbana e 63,8% na área rural. O total inclui os 817,9 mil indígenas declarados no quesito cor ou raça do Censo 2010 (e que servem de base de comparações com os Censos de 1991 e 2000) e também as 78,9 mil pessoas que residiam em terras indígenas e se declararam de outra cor ou raça (principalmente pardos, 67,5%), mas se consideravam “indígenas” de acordo com aspectos como tradições, costumes, cultura e antepassados. (IBGE, 2012)

¹⁰⁶ Maiores informações (resumidas) acerca dos dados sobre as populações indígenas no Brasil levantadas pelo Censo IBGE 2010 disponíveis em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em 26 nov. 2019.

A partir das pessoas que se declaram ou se consideram indígenas, o Censo 2010 apontou também a identificação de 305 etnias¹⁰⁷ diferentes, com 274 línguas indígenas faladas, sendo a Tikúna a mais falada com 34,1 mil pessoas.

Maher entende que isso é fruto de um novo paradigma educacional, uma vez que

[...] nos últimos vinte anos, pudemos presenciar uma modificação importante no cenário da Educação Escolar Indígena, com a introdução de um novo paradigma, o *Paradigma Emancipatório*. E sob seus princípios que é construído o *Modelo de Enriquecimento Cultural e Lingüístico*. Nele, o que se quer promover é um bilingüismo aditivo: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório lingüístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas (MAHER, 2006, p. 22).

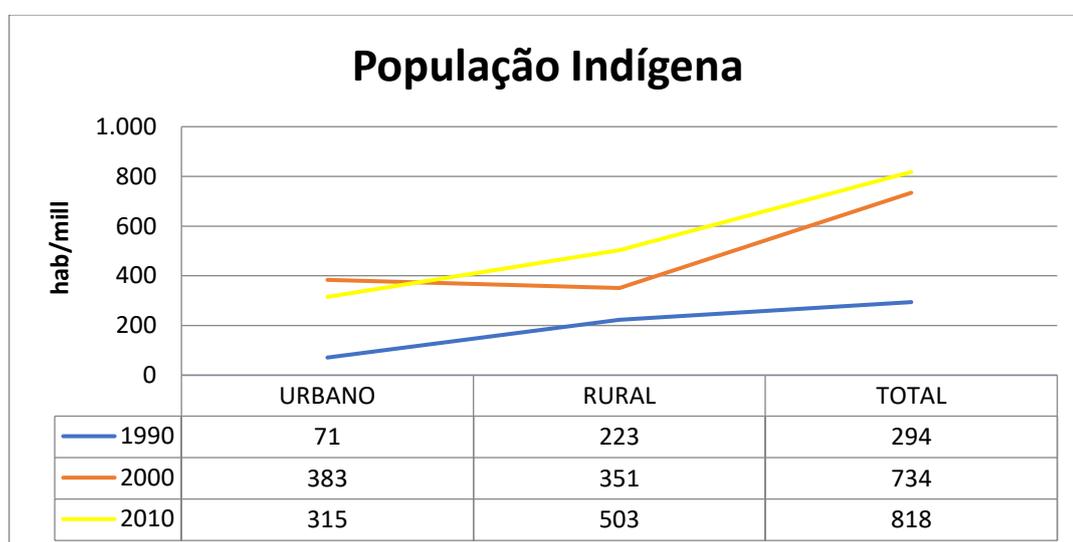


Gráfico 3 - Elaborado a partir de dados da Tabela 3 do Censo 2010 do IBGE.

É importante salientar um dado apurado no levantamento de 2010: pessoas se declararam de outra cor ou raça, mas se consideravam indígenas. Segundo o Censo

A população indígena residente no Brasil contabilizada pelo quesito cor ou raça foi de 817,9 mil pessoas. Esse é o número usado pelo IBGE para comparações com os Censos 1991 e 2000. Além delas, **foram também agregadas ao grupo as pessoas que residiam em terras indígenas e se declararam de outra cor ou raça, mas se consideravam indígenas de acordo com tradições, costumes, cultura e antepassados, entre outros aspectos. Esse contingente somou 78,9 mil pessoas** (um acréscimo de 9,7% sobre o total de indígenas do quesito cor ou raça), resultando em um total de 896,9 mil indígenas em todo o país, dos quais 36,2% residiam em área urbana e 63,8% na área rural. Entre as regiões, o maior contingente ficava na região Norte, 342,8 mil indígenas e o menor no Sul, 78,8 mil. Um total de 517,4 mil (57,7% do total nacional) residiam em terras indígenas, dos quais 251,9 mil (48,7%) estavam

¹⁰⁷ O Censo 2010 investigou pela primeira vez o número de etnias indígenas (comunidades definidas por afinidades lingüísticas, culturais e sociais), encontrando 305 etnias, das quais a maior é a Tikúna, com 6,8% da população indígena.

na região Norte. Considerando a população indígena residente fora das terras, a maior concentração foi encontrada no Nordeste, 126,6 mil (IBGE, 2012). Grifo nosso.

Esses dados são importantes para identificar um progressivo movimento de autorreconhecimento do indivíduo como indígena, rompendo com o processo estatal de transformação do indígena em caboclo (CORDEIRO, 1993; SOUZA LIMA, 2015), sequestrando simbolicamente sua identidade histórico-cultural (SAMPALIO, 2006).

Este movimento de autorreconhecimento também é identificado por Kleber Gesteira Matos e Nietta Lindenberg Monte,

Dezenas de comunidades tradicionais reivindicam do Estado brasileiro o reconhecimento como sociedades indígenas. Outras, dadas como extintas, rearticulam-se e passam a compor o caleidoscópio da sociodiversidade indígena no país (MATOS; MONTE, 2006, p. 69).

Também Grupioni afirma que “Alguns grupos, após passarem anos procurando esconder suas origens étnicas, reivindicam hoje o reconhecimento de suas identidades diferenciadas” (GRUPIONI, 2006, p. 5).

Este autorreconhecimento é fruto de debates promovidos dentro e fora das comunidades indígenas, encabeçados por lideranças indígenas que, com o tempo, vem tomando consciência de seu direito de luta pela preservação de sua história e culturas, aliados a agentes não indígenas (antropólogos, estudiosos, ONGs, sociedade civil nacional e internacional e setores a administração pública) engajados na luta pela autodeterminação com os princípios da educação diferenciada, bilíngue e intercultural.

É neste cenário que a escola indígena se faz importante no processo de desenvolvimento e oferta de uma educação indígena crítica que rediscuta os paradigmas sobre seus direitos, rompendo com os modelos da escola missionária e da escola civilizadora, superando as ideias coloniais de integração e tutela estatal.

Sobre isso, Grupioni afirma

É nesse contexto que os povos indígenas no Brasil têm reivindicado uma escola indígena que lhes sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, dando-lhes acesso a conhecimentos necessários para um novo tipo de interlocução com o mundo de fora da aldeia. Nesse processo, a escola ganhou relevância dentro do movimento indígena, e os professores indígenas, organizados em uma nova categoria de profissionais, têm hoje uma pauta própria de luta e reivindicações. A questão da educação está na agenda do movimento indígena contemporâneo, presente em todas as assembleias e reuniões, vista como um tema central para a conquista da autonomia indígena. Nesse novo cenário, associações de professores indígenas têm surgido e cumprido um importante papel na organização dos professores, na reivindicação junto a diferentes órgãos de governo, na proposição de encontros, seminários e estudos de temas relacionados à prática escolar, na formulação de princípios e de metas a serem conquistadas (GRUPIONI, 2006, p. 45-46).

Desta forma, percebe-se que o professor indígena é peça fundamental no processo de superação da condição de marginalidade e desigualdade social em que as comunidades indígenas vivem atualmente. Portanto, a formação deste professor requer atenção especial para que haja uma apropriação da escola pelos próprios indígenas, escola está pautada por “paradigmas de respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas”, dos saberes e conhecimentos tradicionais. Esse processo formativo é importante também para que se possa oferecer a educação escolar intercultural indígena necessária para a construção de novos caminhos que se relacionem, de forma equilibrada, “frente aos representantes da sociedade envolvente, com a qual estão cada vez mais em contato” (GRUPIONI, 2006).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história registrada pelos escribas europeus nos revela o espanto ao chegarem ao Novo Mundo e se depararem com uma população nativa exótica, descrevendo-os como seres inocentes, belos, fortes, livres, sem fé, sem rei e sem lei (GRUPIONI, 1994).

Murílio de Avellar Hingel, Ministro de Estado da Educação e do Desporto do governo Itamar Franco (1992-1995), no prefácio da obra *Índios no Brasil*¹⁰⁸, organizado por Grupioni, traz a seguinte percepção do europeu ao chegar aqui.

O encantamento inicial dos europeus com os índios foi acompanhado pela perplexidade das diferenças que existiam entre as duas culturas. As populações indígenas foram representadas, assim, de diversas formas: como parte da natureza tropical, como forças braçais necessárias ao aproveitamento das riquezas naturais que a Terra de Pindorama oferecia ou como possíveis receptores da obra colonizadora de civilização. (HINGEL, 1994)

Tais diferenças deram ao invasor português a falsa impressão – visão etnocêntrica europeia (LUCIANO, 2006) – que o nativo não possuía cultura ou saberes que fossem importantes preservar, bem como que seus “costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade”, cabendo a eles, portanto, a missão de “humanizar”, “civilizar” e “resgatar a alma” dos nativos (MAHER, 2006).

Maher ressalta que antes da chegada do invasor europeu em Pindorama¹⁰⁹, os povos possuíam sim uma forma de educação específica e adequada para a vida do indivíduo e da comunidade.

Antigamente, essa era a única forma de educação existente entre os povos indígenas: o conhecimento assim transmitido era mais do que suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte. A partir do contato com o branco, no entanto, esse conhecimento passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. É preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos “não-índios”, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena (MAHER, 2006, p. 17).

Tal processo de desqualificação dos saberes nativos evidencia que o processo colonizador adotado pelos portugueses trazia em seu âmago a imposição violenta de formas de educação com vistas ao apagamento das culturas locais e domínio dos povos indígenas.

Quase 500 anos depois, a conquista do direito a uma educação escolar indígena, diferenciada e intercultural para as comunidades indígenas brasileiras se deu com a

¹⁰⁸ "Índios no Brasil" é uma publicação do MEC, com coletânea de artigos organizados por Luís Donisete Benzi Grupioni e apoiado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, resultado do programa de promoção e divulgação de materiais didático-pedagógicos sobre as sociedades indígenas brasileiras.

¹⁰⁹ Pindorama: Nação, país, território das palmeiras. Designação dada pelos ando-peruanos e habitações indígenas ao Brasil. É o termo utilizado para denominar o Brasil antes da chegada dos Europeus, a terra dos índios. Conceito disponível em <https://www.dicio.com.br/pindorama/> Acesso em 27 nov. 2019.

promulgação da CF/88 e demais documentos legais aprovados a partir daí. Tais conquistas resultaram dos movimentos indígenas e indigenistas iniciados entre as décadas de 70 e 80 em busca de respeito e autonomia.

Com uma base legal definida, os indígenas se depararam com a oportunidade de ingressar de forma definitiva e ativa nos debates acerca da educação escolar indígena e da necessidade de preparar profissionais indígenas capazes de atuarem em todas as fases desta educação diferenciada, promovendo o desenvolvimento e aplicação de conteúdos pedagógicos interculturais, onde os conhecimentos ancestrais de cada etnia estejam presentes no material didático em equilíbrio com os conhecimentos da sociedade não indígena.

Espera-se que tais normas legais possam se materializar em práticas efetivas que promovam o aumento do número de indígenas buscando (e conseguindo) qualificação para sua formação profissional, seja no magistério ou em nível superior indígena. No entanto, ações devem ser colocadas em prática para garantir não apenas o acesso, mas também possibilitar a esses estudantes indígenas a permanência e conclusão dos cursos para que estejam adequadamente capacitados.

Essa qualificação será fundamental para o processo de conquista da autonomia e melhoria da qualidade de vida das comunidades, pois, além de guardião dos saberes tradicionais, caberá também ao professor indígena envidar esforços para a construção de uma escola realmente intercultural indígena, com projeto pedagógico intercultural, que possa recuperar, preservar e reproduzir os costumes e tradições indígenas tradicionais, dividindo espaço com o modelo escolar não indígena existente nas comunidades que, com seu sistema hierarquizado e burocrático, reproduz a realidade do sistema educacional nacional não indígena.

Ressaltando este entendimento, Grupioni afirma que:

A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade (GRUPIONI, 2006, p. 09).

A quantidade de instituições e sua localização, muitas vezes distantes dos Territórios Indígenas (TI), é um desses desafios a ser superado. De acordo com o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC), disponível na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC)¹¹⁰, atualmente, apenas 26 (vinte e seis) instituições de ensino superior (IES) oferecem cursos de Licenciatura Indígena. Estas instituições estão distribuídas quantitativamente nas regiões do país da seguinte forma: Norte: 7, Nordeste: 9, Centro-Oeste:

¹¹⁰ Educação Indígena. Brasília: MEC; apresentação, [s.d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-indigena/apresentacao/>. Acesso em 09 fev. 2019.

4, Sudeste: 2 e Sul: 4. Vale aqui ressaltar que todas as IES que oferecem cursos de licenciatura intercultural indígena (com esse ou outros nomes) são públicas federais ou estaduais. No entanto, devido aos cortes de investimentos públicos em educação promovidos pela atual gestão federal, essas instituições sofrem com a falta de verba para dar andamento em seus projetos pedagógicos indígenas, o que poderá resultar em uma redução da oferta desses cursos¹¹¹.

Levando em consideração a quantidade de comunidades indígenas espalhadas pelo Brasil, a distância entre as TIs e a obrigatoriedade de seguir o currículo oficial (não indígena) faz com que o número de professores indígenas seja insuficiente para atender a demanda. Neste contexto, ainda é primordial a presença e participação de professores não indígenas, devidamente qualificados, no processo educacional escolar indígena. É importante frisar que o próprio RFPI resalta a importância da participação desses professores na preparação dos professores indígenas.

Esses profissionais devem cumprir, ainda que de forma transitória, a função de preparação dos futuros professores, contribuindo decisivamente para que se estructurem os programas de formação de professores indígenas estaduais. Logo após a primeira etapa da formação dos professores indígenas, os professores não-indígenas podem ser absorvidos em outras atividades das secretarias, uma vez que estas estão recebendo orientações e demandas progressivas para montar e qualificar suas equipes para a gestão de programas de educação escolar indígena (MEC/SEF/RFPI, 2002, p. 17).

Há mais de uma década Grupioni já alertava que o pouco investimento destinado a educação escolar indígena pelo Estado brasileiro resultaria na precarização estrutural e financeira das instituições de educação superior:

Outro constrangimento diz respeito ao baixo investimento financeiro por parte do Estado brasileiro para levar adiante essa nova proposta de educação indígena. Hoje, os recursos disponíveis, para financiamento da educação escolar indígena, quer no âmbito federal, quer estadual, são modestos, descontínuos, pontuais e, de modo geral, insuficientes. Isso sem contar a total falta de equipamentos e recursos didáticos-pedagógicos em que se encontram a quase totalidade das escolas indígenas do país que, por possuírem, normalmente, um número reduzido de alunos, não são beneficiadas pelos programas nacionais de melhoria das condições de ensino (GRUPIONI, 2008, p. 61-62).

Grupioni coloca em evidência a distância existente entre a teoria e realidade do sistema educacional indígena brasileiro.

Ainda está por acontecer uma verdadeira revolução na prática educativa da maioria das escolas indígenas do país. E os setores governamentais responsáveis pelo gerenciamento da educação indígena no país, em suas diferentes esferas (federal, estadual e municipal) se mostram pouco permeáveis às mudanças reclamadas pelos povos indígenas. Tais instâncias, via de regra, não contam com quadros técnicos

¹¹¹ Pode-se ter um exemplo da precarização da educação escolar indígena na matéria jornalística disponível no link: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/06/falta-de-estrutura-ameaca-educacao-de-criancas-indigenas-em-alagoas.html>. Acesso em 16 abr. 2019.

qualificados, políticas de longa duração são preteridas em prol de ações pontuais e fragmentadas, que não encontram nexos na rotatividade de cargos e mudanças de políticas, que tanto caracterizam a administração pública no Brasil. Face a burocracia governamental, a tão propalada participação indígena fica mais no discurso que na prática (GRUPIONI, 2008, p. 61-62).

Além das questões estruturais e financeiras, outros importantes aspectos que impactam na construção da licenciatura intercultural indígena, e que não podem ser esquecidos, são a definição de currículo específico que deve contemplar (e por isso torna-se um fator de difícil resolução), as diferentes etnias, línguas, crenças e tradições culturais (MATOS; MONTE, 2006, p. 96), e a formulação de propostas pedagógicas específicas para as diversas etnias, que valorizem e incorporem elementos de suas culturas e conhecimentos, “sempre articulados ao conhecimento científico não-indígena que permite o registro desses saberes por meio de produção do material didático” (LUCIANO, 2006, p. 149).

Nessa discussão sobre a importância do processo de formação do professor indígena, não podemos esquecer que dependerá desta formação a qualidade da educação escolar indígena a ser aplicada. E este aspecto é fundamental por ser a educação a ferramenta mais adequada para que os indígenas possam ampliar “suas capacidades de compreensão e de interação com o complexo mundo branco” (LUCIANO, 2006), estando aptos a discutir, de igual para igual, com o não indígena em seu território, além de ser necessária para o domínio e usufruto da tecnologia moderna, pois, segundo Luciano:

O acesso aos instrumentos tecnológicos e digitais enquanto fonte de informação e o seu domínio devem ser tratados como direito básico do cidadão, incluindo os cidadãos indígenas, tratando-se, portanto, de objeto de políticas públicas – bem público, de direito público (LUCIANO, 2006, p. 92).

Para o autor o domínio de tais tecnologias permitirá ao indígena deixar de ser vítima consumidora da tecnologia e da visão de mundo do branco, rompendo com os grilhões da dependência, ingerência e dominação.

Vale lembrar que desde a chegada dos invasores portugueses o indígena, em diversos momentos, teve a sua figura adjetivada de forma negativa, sendo tratado como “cruel, bárbaro, canibal, animal selvagem, preguiçoso, traiçoeiro” e outros tantos adjetivos racistas com vistas a sua anulação como ser humano e apropriação de “suas terras para fins econômicos” e “pelos recursos naturais nelas existentes” (LUCIANO, 2006).

Infelizmente, ainda hoje, em pleno século XXI, os indígenas ainda são vistos como

[...] empecilhos ao desenvolvimento econômico do país, pelo simples fato de não aceitarem se submeter à exploração injusta do mercado capitalista, uma vez que são de culturas igualitárias e não cumulativistas. Dessa visão resulta todo o tipo de

perseguição e violência contra os povos indígenas, principalmente contra suas lideranças que atuam na defesa de seus direitos (LUCIANO, 2006, p. 35-36).

Em um país tão desigual como é o Brasil, onde o número de jovens estudando vem caindo ano a ano, não podemos nos iludir com um pensamento (utópico?) de que apenas as legislações poderão reduzir essa desigualdade. Se esta é a realidade enfrentada pela grande maioria dos jovens da sociedade brasileira, onde a estrutura escolar é muito maior e recebe maiores investimentos governamentais obrigatórios, o que dizer das escolas indígenas.

Vale lembrar que em 2015 a Organização das Nações Unidas – ONU aprovou, juntamente com os 193 Estados-membros, o documento *Transformando o Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*¹¹², que traz no Objetivo 4 – Educação de Qualidade, proposta de ações que visam “assegurar a educação inclusiva equitativa de qualidade, e promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015). A Meta 4.5 propõe ações para garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação para os vulneráveis, entre estes, os povos indígenas.

Entendendo a formação qualificada do professor é importante para o alcance desses objetivos, a Meta 4.c propõe ações para a melhor formação e qualificação dos professores, inclusive com cooperação internacional.

Por fim, a educação escolar indígena, oferecida com a qualidade e especificidade necessária para atender às características de cada comunidades indígenas é instrumental fundamental na busca pela emancipação total dos povos indígenas e o professor indígena, responsável por esta educação, deve possuir uma formação criteriosa, qualificada e crítica, pois dependerá desta educação, diferenciada e específica, as ações a serem tomadas para a conquista da autonomia intelectual libertadora tão almejada.

¹¹² Ao adotarem a Agenda 2030 (A/70/L.1), onde constam os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS e as 169 Metas, os Estados-membros se comprometeram a adotar ações ousadas e transformadoras com os objetivos de acabar com a pobreza e a fome; combater a desigualdade; construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas; proteger os direitos humanos, promover a igualdade de gênero e o empoderamento feminino; e assegurar a proteção do planeta e de seus recursos naturais. O período estipulado para consecução deste plano de ação é de 15 anos, ou seja, de 2015 a 2030. As ODS e Metas da Agenda 2030 podem ser consultadas na página eletrônica da ONU: <http://www.agenda2030.org.br>

REFERÊNCIAS

A – BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Alzira Alves. Revolução de 30. *In* ABREU, A. et. Alii: Dicionário histórico-biográfico brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2001. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/revolucao-de-1930-3>. Acesso em 20 ago. 2019.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil: da invisibilidade ao protagonismo. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/39/29>. Acesso em 09 mar. 2019.
- ALVAREZ, M. C; SALLA, F. A; SOUZA, L. A. F. A sociedade e a Lei: o Código Penal de 1890 e as novas tendências penais na primeira República. *In*: Justiça e História, v. 3, n. 6. Porto Alegre: 2003. Disponível em: <http://nevusp.org/wp-content/uploads/2015/01/down113.pdf>. Acesso em 17 ago. 2019.
- AZEVEDO, Fernando de. A Cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo, Cia. Ed. Nacional; IBGE, 1944. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv80744.pdf>. Acesso em 10 jun. 2019.
- BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/José.html>. Acesso em 03 mai. 2019.
- BERNARDI, Lucí T. M. S.; BERNARDI, Luzane M. Educação indígena: formação do professor em uma perspectiva emancipatória, Educação em Foco, ano 20 n. 32 – set/dez. 2017 – p.61-78.
- BETTIOL, Célia Aparecida; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A formação de professores indígenas no contexto educacional brasileiro: um olhar sobre os documentos legais. *In*: EDUCERE: III Congresso Nacional de Educação. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/CÁTEDRA, 2017, Curitiba. EDUCERE: Formação de professores, contextos, sentidos e práticas. Curitiba: PUCPress - Editora Universitária Champagnat, 2017. v. 1. p.12831-12844. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23993_13025.pdf. Acesso em 23 mar. 2019.
- BIGIO, Elias dos Santos. A ação indigenista brasileira sob a influência militar e da Nova República (1967-1990). Disponível em: [http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/revista_estudos_pesquisas_v4_n2/Artigo_1_Elias_Bigio_A_acao_indigenista_brasileira_sob_a_influencia_militar_e_da_NovaRepubblica_\(1967-1990\)1.pdf](http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/revista_estudos_pesquisas_v4_n2/Artigo_1_Elias_Bigio_A_acao_indigenista_brasileira_sob_a_influencia_militar_e_da_NovaRepubblica_(1967-1990)1.pdf). Acesso em 20 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. – 2ª ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2). Disponível em: https://www3.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/ml_04.pdf. Acesso em 03 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Educação Indígena. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-indigena/apresentacao>. Acesso em 09 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489755. Acesso em 19 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Censo escolar indígena: 1999. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+escolar+ind%C3%ADgena+1999/62515913-8723-43f6-a111-272feae4355b?version=1.0>. Acesso em 14 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em 16 jan. 2019.

CARVALHO, Ieda Marques. Diversidade étnica e educação indígena: políticas públicas no Brasil. **Interações (Campo Grande)**, [S.l.], mar. 2003b. ISSN 1984-042X. Disponível em: <http://www.interacoes.ucdb.br/article/view/562/599>. Acesso em 09 mar. 2019.

CASTRO, Celso. O golpe de 1964 e a instauração do regime militar. Artigo de publicação online. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>. Acesso em 26 ago. 2019.

CIMI – CONSELHO INDIGENISTA MISSIONARIO. Por uma educação descolonial e libertadora. Manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. Brasília: Cimi, 2015.

CORDEIRO, Enio. Política indigenista brasileira; promoção internacional; direitos das populações indígenas. Instituto Rio Branco (IRBr) Brasília/DF. 1993. Disponível em: <http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/search&search=enio%20cordeiro>. Acesso em 26 jun. 2019.

CUNHA, Manuela Carneiro (ORG), História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DA SILVA, Angelo José. Luís Carlos Prestes e os antecedentes da Revolução de 1930. Revista de Sociologia e Política, n. 01, p. 85-106, 1993. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?cluster=1908862564459896858&hl=pt-BR&as_sdt=2005&scioldt=0,5. Acesso em 18 ago. 2019.

DELANEZE, Taís. A Proclamação da República e a primeira reforma educacional do novo regime: democracia x educação popular. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2006, Campinas: Unicamp, 2006, p. 1-14. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/T/Tais%20delaneze.pdf. Acesso em 17 dez. 2019.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. Disponível em: http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf. Acesso em 16 mar. 2019.

FERREIRA JR, Amarílio. História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX / Amarílio Ferreira Jr. - São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FRANCA, Leonel. O Método Pedagógico dos Jesuítas – O “Ratio Studiorum”. Pe. Leonel

Franca S.J Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1952. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer fontes/acer histedu/brcol012.htm>. Acesso em 10 mar. 2019.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. Tempo, Niterói , v. 12, n. 23, p.23-38, 2007, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 mar. 2019.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. A Constituição de 1934 no contexto da história do constitucionalismo brasileiro. Revista Jurídica Cesumar. jan./abr. 2017, v. 17, n. 1, p. 181-211. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17765/2176-9184.2017v17n1p181-211> Acesso em 22 ago. 2019.

GOMES, Laurentino. 1889: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da monarquia e a proclamação da República no Brasil / Laurentino Gomes. 1. ed. - São Paulo: Globo, 2013.

GRAHAM, Laura R. Citando Mario Juruna: imaginário linguístico e a transformação da voz indígena na imprensa brasileira. Mana. Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 271-312, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v17n2/a02v17n2>. Acesso em 19 mar. 2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 1-239, fev. 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Experi%C3%A4ncias+e+desafios+na+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+ind%C3%ADgenas+no+Brasil/59a172f8-1352-498b-b8df-c0d84791c1a3?version=1.0> Acesso em 18 nov. 2019.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI. Luís Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Coleção Educação para todos. Vol.8, MEC/UNESCO, Brasília, 2006 (39-68). Disponível em: <http://200.18.252.57/services/e-books/vol8profind.pdf#page=11>. Acesso em 09 fev. 2019.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi; Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena – In: Legislação escolar indígena. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena Brasília: MEC, SEF. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em 02 out. 2019.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Olhar Longe, porque o Futuro é Longe- cultura, escola e professor indígena no Brasil. Tese de Doutorado. São Paulo, 2008.

IHERING, Hermann von. A anthropologia do estado de São Paulo. *Revista do Museu Paulista*, VII, p. 202-257. São Paulo: Typ. Cardozo, Filho & Cia., 1907. Disponível em: http://biblio.etnolinguistica.org/ihering_1907_anthropologia. Acesso em 17 ago. 2019.

LIMA, Oliveira. Dom João VI no Brazil, 1808-1821. Primeiro Volume, Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C^a, 1908. Disponível em <http://arquivohistoricomadeira.blogspot.com/2010/06/dom-joao-vi-no-brazil-1808-1821.html>. Acesso em 15 mai. 2019.

LOPES, Danielle Bastos. O direito dos índios no Brasil: a trajetória dos grupos indígenas nas constituições do país. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 8, n.1, p. 83-108, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/41524>. Acesso em 18 ago. 2019.

LUCIANO, Gersem. S. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - LACED, 2006.; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565>. Acesso em 18 fev. 2019.

MACENA, João Marcelo de Oliveira. "Isso é coisa de vocês": os índios Canela e a escola. 139 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3076/1/2007_JoaoMarcelodeOliveiraMacena.pdf. Acesso em 09 mar. 2019.

MACIEL, Dulce Portilho. Estado e território no Centro-Oeste brasileiro (1943-1967). Fundação Brasil Central (FBC): a instituição e inserção regional no contexto sócio-cultural e econômico nacional Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308191538_ARQUIVO_ANPUH.2011-Trabalhocompleto.pdf Acesso em 23 ago. 2019.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p.465-476, Dec. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>. Acesso em 28 abr. 2019.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p.11-37.

MARTINS, Ismênia de Lima. Dom João – Príncipe Regente e Rei – um soberano e muitas controvérsias. In: Revista Navigator, v. 6, n. 11, 2011. Disponível em: https://www.revistanavigator.com.br/navig11/dossie/N11_dossie3.pdf. Acesso em 15 mai. 2019.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Coleção Educação para todos. Vol.8, MEC/UNESCO, Brasília, 2006 (39-68). Disponível em: <http://200.18.252.57/services/e-books/vol8profind.pdf#page=11>. Acesso em 09 fev. 2019.

MEDEIROS, Juliana Schneider. História de educação escolar indígena: alguns apontamentos. Disponível em: http://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros_.pdf. Acesso em 09 mar. 2019.

MINDLIN, Betty. A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões in Revista de Estudos e Pesquisas. Vol. 1 nº. 2 Brasília: FUNAI/CGEP, p. 101-140. Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Revista-Estudos-e-Pesquisas/revista_estudos_pesquisas_v1_n2/Artigo-4-Betty-Mindlin.pdf. Acesso em 25 set. 2019.

MOONEN, Frans. Povos indígenas no Brasil. Recife, 2a edição, 2008. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/lucianomaia/moonen_povos_indigenas_br_2008.pdf. Acesso em 09 mar. 2019.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. O Império e as Primeiras Tentativas de Organização da Educação Nacional (1822-1889). In: LOMBARDI, José Claudinei et. al. (orgs.). Navegando pela história da educação brasileira. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html. Acesso em 01 jun. 2019.

NEVES, Fátima Maria. O método Lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do império brasileiro. Anais da 30ª reunião anual ANPED, outubro de 2007.

Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103191/neves_fm_dr_assis.pdf?sequence=1 Acesso em 02 jun. 2019.

OLIVEIRA, André Felipe Vêras de. A Constituição de 1946: Precedentes e Elaboração. In Revista da EMERJ, v. 13, nº 51, 2010. Disponível em:

http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista51/Revista51_27.pdf . Acesso em 23 ago. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Antonio; NASCIMENTO, Rita Gomes. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. Educação & Sociedade, v. 33, n. 120, p. 765-781, 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/07.pdf>. Acesso em 03 out. 2019.

PADUA, K. C. Formação intercultural de educadores: novo desafio para a educação contemporânea In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012. Junqueira&Marin Editores, Livro 3 – p.005996-006006. Disponível em:

http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3471c.pdf Acesso em 16 jan. 2019.

PADUA, José Augusto. A profecia dos desertos da Líbia: conservação da natureza e construção nacional no pensamento de José Bonifácio. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo , v. 15, n. 44, p. 119-142, Oct. 2000 . Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092000000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 jun. 2019.

PAIVA, V. Um século de educação republicana. Pró-Posições, Campinas, v. 1, n. 2, p. 7-21, jul. 1990. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644495/11914>. Acesso em 14 jun. 2019.

PARAISO, Maria Hilda B. Construindo o estado da exclusão: os índios brasileiros e a constituição de 1824. Revista CLIO – Revista de Pesquisa Histórica. Volume 28.2 ISSN 0102-9487, Universidade Federal de Pernambuco, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/24259/19680>. Acesso em 21 mai. 2019.

PASQUARELLI, Bruno. Redemocratização e partidos políticos no brasil e no chile: incentivos institucionais, sistema partidário e processo decisório. Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política, v. 25, n. 3, 2016. Disponível em:

<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/tp.25306>. Acesso em 01 out. 2019.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização. *In: Revista Signótica*. Goiânia, GO, Vol. 18, nº. 2, p. 381-395, jul/dez/2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/sig.v18i2.2793>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/2793>. Acesso em 21 set. 2019.

PINHEIRO, Joely Aparecida Ungaretti. Conflitos entre jesuítas e colonos na América portuguesa: 1640-1700. Tese doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, SA, 2009. Disponível em: <http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf>. Acesso em 14 out. 2019.

RIBEIRO, Berta Gleizer. O índio na história do Brasil. São Paulo: Global Ed., 1983.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. História da educação brasileira – A organização escolar. São Paulo: 12ª edição, Cortez, 1992.

RIZZINI, Irma. O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. Tese (Doutorado em História) – IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp000008.pdf>. Acesso em 21 jun. 2019.

ROCHA, Leandro Mendes. O Estado, as Fronteiras e os Índios no Brasil: Algumas Considerações *In: I Encontro de Estudos: Questão Indígena*. Brasília: Gabinete de Segurança Institucional; Secretaria de Acompanhamento e Estudos Institucionais, 2003 Disponível em: https://www.historia.ufg.br/up/108/o/livro_leandro.pdf. Acesso em 23 ago. 2019.

ROSENDO, A. S. Formação de Professores Indígenas: O Projeto do Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Amambai – MS (2003-2006). Tese (Programa de Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2010.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Política Indigenista no Brasil Imperial. GRINBERG, Keila e SALLES, Ricardo. (Orgs.) *O Brasil Imperial (1808-1889)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, pp. 175-206, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/1004494/Pol%C3%ADtica_indigenista_no_Brasil_imperial. Acesso em 24 jun. 2019.

SANTOS, Lincoln de Araújo. O Brasil Republicano e a Breve Década de 20. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery - ISSN 1981 0377 Curso de Pedagogia - N. 3, JUL/DEZ 2007*. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/MjMz.pdf>. Acesso em 18 ago. 2019.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas, 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf Acesso em 10 mar. 2019.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2ª ed., 2008. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 12ª ed revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SECCHI, Darci. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. *In*. Legislação escolar indígena. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena Brasília: MEC, SEF. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em 13 out 2019.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo, 2006.

SILVA, Daniely Tavares; CAVALCANTE, Tatyana Murer. Relações entre território e educação nas aldeias Guarani Mbya: um estudo bibliográfico. REGRASP (ISSN 2526-1045), v. 3, n. 4, set. 2018, p.31-51 Disponível em: <http://seer.spo.ifsp.edu.br/index.php/regrasp/issue/view/17>. Acesso em 16 jan. 2019.

SILVA, João Carlos Jarochinski. Análise histórica das Constituições brasileiras. **Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais**, [S.l.], n. 10, mar. 2011. ISSN 1982-4807. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/view/13910>. Acesso em 26 ago. 2019.

SILVA, Márcio F. da; AZEVEDO, Marta M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In* SILVA L. da e GRUPIONI, L.D.B. (orgs.) A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO. 1995

SILVA, Wilson Matos. Direito indígena e direito indigenista, 08/11/2005, Dourados Agora-Dourados-MS. Disponível em: <https://www.indios.org.br/pt/Not%C3%ADcias?id=17127>. Acesso em 28 abr. 2019.

SOARES, Gláucio Ary Dillon. O golpe de 64. *In*: SOARES, Gláucio Ary Dillon; D'ARAÚJO, Maria Celina (Orgs.). 21 anos de regime militar: balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: FGV, 1994. Disponível em https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/171.pdf. Acesso em 26 ago. 2019.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. “Povos Indígenas no Brasil contemporâneo: de tutelados a ‘organizados’”. *In*: Cassio Noronha Inglez de Sousa; Fabio Vaz Ribeiro de Almeida; Antonio Carlos de Souza Lima; Maria Helena Ortolan Matos (orgs.). Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento, II. Brasília: Paralelo 15, GTZ; Rio de Janeiro: LACED / Museu Nacional - UFRJ, 2010. Disponível em: <http://laced.etc.br/acervo/livros/povos-indigenas-ii/>. Acesso em 04 set. 2019.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. O governo dos índios sob a gestão do SPI. *In*: Cunha, Manuela Carneiro da (org.) *História dos índios no Brasil*. p. 155-172 São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura. FAPESP, 1992.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. SOBRE TUTELA E PARTICIPAÇÃO :POVOS INDIGENAS E FORMAS DE GOVERNO NO BRASIL, SÉCULOS XX/XXI. *Mana*, Rio de Janeiro , v. 21,n. 2,p. 425-457, Ago. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p425>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132015000200425&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 ago. 2019.

SPOSITO, Fernanda. Nem cidadãos, nem brasileiros: indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845). São Paulo: Alameda,

2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-21052006-210031/pt-br.php>. Acesso em 10 jun. 2019.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-244, ago. 2008. ISSN 2175-8034. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2008v10n1p217>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16328/0>. Acesso em 25 ago. 2019.

B – DOCUMENTOS LEGAIS

BRASIL. **Carta Régia de 13 de maio de 1808**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1808, Página 37 Vol. 1 (Publicação Original) https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/cartaregia-40169-13-maio-1808-572129-publicacaooriginal-95256-pe.html. Acesso em 21 mai. 2019.

BRASIL. **Carta Régia de 1º de abril de 1809**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1809, Página 36 Vol. 1 (Publicação Original) https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/cartaregia-40045-1-abril-1809-571613-publicacaooriginal-94759-pe.html. Acesso em 21 mai. 2019.

BRASIL. **Código Penal da República**. Promulgado pelo Decreto n. 847 de 11 de outubro de 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 17 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em 13 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 22 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 22 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 23 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm 23 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 16 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 426**, de 24 de julho de 1845. Aprova o *Regulamento acerca das Missões e Catequese e Civilização dos Índios*. In: Coleção de Leis do Império do Brasil de 31/12/1845 - vol. 001 (p. 81, col. 1). Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>. Acesso em 15 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 1.318**, de 30 de janeiro de 1854. Veiculou o Regulamento da Lei de Terras do Império (Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850). *In*: Coleção das Leis do Brasil do Brasil. 1854. parte I., p. 10. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dim/dim1318.htm. Acesso em 15 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 847**, de 11 de outubro de 1890. Código Penal da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 17 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 7566**, de 23 de setembro de 1909. Origem dos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. – IFSs. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 17 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 8072**, de 20 de junho de 1910. Cria o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-norma-pe.html>. Acesso em 18 ago. de 2019.

BRASIL. **Decreto 5.484**, de 27 de junho de 1928. Regula a situação dos índios nascidos no território brasileiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5484-27-junho-1928-562434-publicacaooriginal-86456-pl.html>. Acesso em 18 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 19.402**, de 14 de novembro de 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Regulamentado pelo Decreto 19.444, de 01 de dezembro de 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19444-1-dezembro-1930-506386-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 20 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 19.433**, de 26 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19433-26-novembro-1930-517354-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 20 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 19.670**, de 4 de fevereiro de 1931. Organiza o Departamento Nacional do Povoamento, criado pelo decreto n. 19.667, de 4 de fevereiro de 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19670-4-fevereiro-1931-518977-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 20 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 24.700**, de 12 de julho de 1934. Transfere do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio para o da Guerra o Serviço de Proteção aos índios. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24700-12-julho-1934-519729-publicacaooriginal-80372-pe.html>. Acesso em 20 ago. 2019

BRASIL. **Decreto n.º 736**, de 6 de abril de 1936. Aprova, em caráter provisório, o Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 1.736**, de 03 de novembro de 1939. Subordina ao Ministério da Agricultura o Serviço de Proteção aos Índios. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1736-3-novembro-1939-411705-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 21 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 26**, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm Acesso em 25 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto 5.051**, de 19 de abril de 2004. Promulga a *Convenção nº 169* da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm Acesso em 02 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Institui o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 01 nov. 2019.

BRASIL. **Edital de Convocação nº 5**, de 29 de junho de 2005. Convoca as Instituições de Educação Superior – IES públicas federais e não federais a apresentarem propostas de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas e de Permanência de alunos indígenas. Ministério da Educação. CESI/SESU/MEC. Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.files.wordpress.com/2012/01/edital-prolind-2005.pdf> Acesso em 27 out. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1**, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm Acesso em 23 ago. 2019.

BRASIL. **Lei [s.n.]de 15 de outubro de 1827**. Registrada a fl. 180 do livro 4º de registro de cartas, leis e alvarás. – Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio em 29 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. *In*: Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I. Brasília, DF, 1999. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em 02 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 16**, de 12 de agosto de 1834. Ato Adicional à Constituição de 1824. Promove alterações e adições à Constituição Política do Império de 1824, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1834, Página 15 Vol. 1 (Publicação Original). Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em 12 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 601 (Lei de Terras)**, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. *In*: Coleção das Leis do Império. Tomo XI, parte I. Rio de janeiro, Tipografia Nacional, 1850, p. 307. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em 15 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 3.071**, de 1º de janeiro de 1916. Cria o Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1916. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/573283/publicacao/15757796>. Acesso em 18 ago. 2019.

BRASIL. **Lei Constitucional nº 9**, de 28 de fevereiro de 1946. Altera a Constituição Federal de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCT/LCT009.htm Acesso em 23 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.371**, de 5 de dezembro de 1967, autoriza a instituição da Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5371-5-dezembro-1967-359060-norma-pl.html>. Acesso em 19 set. 2019.

BRASIL. **Lei 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Cria o *Estatuto do Índio*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em 19 set. 2019.

BRASIL. **Lei 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera os dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e regulamenta as atribuições do Conselho Nacional de Educação – CNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Acesso em 03 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 16 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o *Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em 16 jan. 2019.

BRASIL. **Lei 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 27 out. 2019.

BRASIL. **Parecer CEB 14/99**, de 14 de novembro de 1999. Aprova as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em 03 out. 2019.

BRASIL. **Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559**, de 16 de abril de 1991. Regulamenta a Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Ind%C3%82%C2%A1gena.pdf>. Acesso em 02 out. 2019.

BRASIL. **Portaria MEC nº 60/92**, de 8 de julho de 1992. Cria o Comitê de Educação Escolar Indígena e a Assessoria de Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto25/FO-CX-25-1446-1994.PDF>. Acesso em 03 out. 2019.

BRASIL. **Portaria MEC nº 490/1993**, de 18 de março de 1993. Designa os membros do Comitê de Educação Escolar Indígena, com representantes do MEC, da FUNAI, de Universidades, do Conselho dos Secretários de Educação, das Associações Brasileiras de Antropologia e de Linguística e de ONGs. (EMIRI, 1993). Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto25/FO-CX-25-1446-1994.PDF>. Acesso em 03 out. 2019.

BRASIL. **Portaria SESu nº 52**, de 29/10/2004. Institui Comissão Especial, no âmbito da Secretaria de Educação Superior - SESu, para elaborar políticas de educação superior indígena. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=189472>. Acesso em 27 out. 2019.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3**, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em 16 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução CEB nº 5**, de 22 de junho de 2012. Aprova as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 jan. 2019.

C – DOCUMENTOS HISTÓRICOS

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores) ISBN 978-85-7019-516-6 Disponível em

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em 20 ago. 2019.

CORREIA, Jader Figueiredo. **Relatório Figueiredo**. Comissão de Inquérito/CI (Portaria n.º 239/1967): Apurar Irregularidades no Serviço de Proteção aos Índios. Disponível em

<http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/violacao-dos-direitos-dos-povos-indigenas-e-registro-militar/docs-1/relatorio-figueiredo/relatorio-figueiredo.pdf>. Acesso em 23 ago. 2019.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas** – O Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm. Acesso em 09 mar. 2019.

IHERING, Hermann Von. **A antropologia do estado de São Paulo**. 1907. Disponível em

<http://www.etnolinguistica.org/biblio:ihering-1907-anthropologia>. Acesso em 17 ago. 2019.