



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA – NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

MARIA WALDILÉIA DO ESPÍRITO SANTO BENTO

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO PARÁ: Um
olhar sobre as legislações que amparam a Educação Escolar Básica Indígena.

BELÉM/UFPA
2024

Maria Waldiléia do Espírito Santo Bento

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO PARÁ: Um
olhar sobre as legislações que amparam a Educação Escolar Básica Indígena.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Gestão e Currículo da Educação Básica, Universidade Federal do Pará, 2024.

Orientador Dr. Renato Pinheiro.

BELÉM/PA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

D631h do Espírito Santo Bento, Maria Waldiléia.
História da Educação Escolar Indígena no Estado do
Pará : Um olhar sobre as legislações que amparam a
Educação Escolar Básica Indígena / Maria Waldiléia do
Espírito Santo Bento. — 2024.
CLXIII, 163 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Renato Pinheiro
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica,
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da
Escola Básica, Belém, 2024.

1. Educação Escolar Indígena . 2. Educação Básica
. 3. História da Educação . 4. Legislações . I. Título.

CDD 379.209

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de realizar este trabalho.

A Universidade Federal do Pará e ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) que acreditou nesta pesquisa permitindo que eu fizesse parte como discente do Programa.

A meu orientador Dr. Renato Pinheiro que teve toda a paciência do mundo ao me orientar na construção deste trabalho.

A todos os professores do Programa que contribuíram na minha formação.

Ao Professor Claudemir Monteiro por me contar toda a sua experiência com as populações indígenas do Pará e um pouco da sua história.

A minha família que sempre me apoia incondicionalmente em especial a minha irmã Maria Waldivane do E. S. Bento e ao Meu Namorado Edson Ricardo Silva de Sousa, que acreditam na minha capacidade, muito mais do que eu.

A minha sobrinha Nataly Emanuele que sempre revisa meus textos.

E a todos que de alguma forma contribuíram na construção desta dissertação.

Dedicado aos povos indígenas que desde 1500, resistem e lutam pelo direito a serem indígenas

*Educação Indígena
Ainda pequeno na aldeia
Na vivência com os irmãos,
Plantar macaxeira, tirar lenha,
Comer peixe com pirão,
É ensino, é educação.*

*Ir pra beira tomar banho,
Pegar cará e mandí,
Ver o sol se esconder
E esperar a lua se vestir,*

*Se vem cheia é alegria
Coisa boa vem por aí,
E com sua luz toda aldeia,
Vai cantar, dançar, se divertir.*

*Aprender a colher o tento na mata,
Fazer cocar de miriti,
A juntar as penas que vem das aves,
Segindo as orientações de Waimí.*

*É da floresta que vem
A palha que a Uka vai cobrir,
Tecer nelas nossas memórias
Na folha de urucari.*

*Na aldeia é assim a educação
Que desde séculos aprendi,
Conviver com a natureza
Sem agredir, nem exaurir,*

*Se hoje no século XXI
Tens a mata e a biodiversidade,
Nesse verde eu cresci
E conheci sua bondade,
Partilhar água e sombra,
Sem ver nisso tanta maldade.*

*Mas logo veio o “outro”,
E mostrou-me com sua maldade,
A importância da escrita
E vi nela uma necessidade,
Fui estudar na escola do branco
Para entender sua realidade.*

*Compreendi que a cultura é um rio
Corre manso para os braços do mar,
Assim não existem fronteiras
Para aprender, lutar e caminhar.*

(Márcia Wayna Kambeba)

RESUMO

O presente estudo tem como tema; História da Educação Básica Indígena no estado do Pará: um olhar sobre as legislações que amparam a Educação Escolar Básica Indígena. Como produto de reflexão, este estudo busca compreender os processos de mudanças políticas e sociais, para entender historicamente, como as Escolas Básicas Indígenas gerenciadas pelo estado foram implementadas no Pará, para tanto, buscou-se estudar também o papel da mobilização dos povos indígenas no Brasil, intensificadas pela criação do Movimento Indígena Brasileiro (MIB), a organização possibilitou aos indígenas lutarem pela participação e reconhecimento no texto principal da Constituição Federal de 1988 e posteriormente, na representação da Educação indígena enquanto modalidade de ensino, legalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB) 9.394 de 1996. Desta forma, a problematização que nos orientou na construção do presente estudo foi: Qual o modelo de Educação Escolar foi sendo projetado historicamente e qual o modelo de Educação Básica Indígena está vigorando atualmente no estado do Pará? No intuito de responder a problemática esboçada, buscou-se analisar a partir do seguinte objetivo geral: Investigar a história da educação escolar indígena a partir do que se propõe nas legislações vigentes, evidenciando no processo as Escolas de Educação Básica Indígenas gerenciadas pela Secretaria de Educação do Pará. Para tanto, usou-se as concepções metodológicas da historiografia e tentou-se, da melhor forma possível, analisar a partir do materialismo histórico dialético. Assim, por tudo que foi estudado, percebeu-se que a Educação Escolar Básica Indígena no Pará, por muitos anos tem sido invisibilizada, mal estruturada e desconectada de tudo que foi estipulado legalmente pela LDB 9.394 de 1996, onde o papel institucional de gestão do Estado é compreender e possibilitar que os indígenas sejam os protagonistas na Educação Básica que se coloca dentro dos Territórios Indígenas (TI), portanto, é responsabilidade do Estado sempre se articular com as lideranças e professores de cada território, na busca de efetivar uma educação básica que seja contextualizada a cultura indígena da comunidade, feita com e por eles, compreendendo a diversidade cultural desses povos, que possuem dinâmicas sociais específicas. Os resultados apontam que apesar dos avanços legais, a educação escolar básica indígena permanece marcada pela invisibilidade, falta de estrutura e distanciamento das diretrizes condicionadas 9.394/1996. Assim, espera-se que esse estudo, possa de alguma forma, contribuir para as reflexões sobre as Escolas Básicas Indígenas que estão sendo implementadas no Estado do Pará.

Palavras Chave: Educação Escolar Indígena; Educação Básica; História da Educação; Legislações.

ABSTRACT

The present study has as its theme; History of Indigenous Basic Education in the state of Pará: a look at the legislation that supports Indigenous Basic School Education. As a product of reflection, this study seeks to understand the processes of political and social changes, to understand historically, how the Indigenous Basic Schools managed by the state were implemented in Pará, to this end, we also sought to study the role of the mobilization of indigenous peoples in the Brazil, intensified by the creation of the Brazilian Indigenous Movement (MIB), the organization enabled indigenous people to fight for participation and recognition in the main text of the 1988 Federal Constitution and later, in the representation of indigenous education as a modality teaching, legalized by the Education Guidelines and Bases Law, (LDB) 9,394 of 1996. Thus, the question that guided us in the construction of this study was: What model of School Education has been historically designed and what model of Indigenous Basic Education is currently in force in the state of Pará? In order to respond to the problem outlined, we sought to analyze based on the following general objective: Investigate the history of indigenous school education based on what is proposed in current legislation, highlighting in the process the Indigenous Basic Education Schools managed by the Department of Education from Pará. To this end, the methodological conceptions of historiography were used and an attempt was made, in the best possible way, to analyze from dialectical historical materialism. Thus, from everything that was studied, it was realized that Indigenous Basic School Education in Pará, for many years, has been made invisible, poorly structured and disconnected from everything that was legally stipulated by LDB 9,394 of 1996, where the institutional role of State management is to understand and enable indigenous people to be protagonists in Basic Education within Indigenous Territories (TI), therefore, it is the State's responsibility to always articulate itself with the leaders and teachers from each territory, in the search to provide basic education that is contextualized with the indigenous culture of the community, carried out with and by them, understanding the cultural diversity of these people, who have specific social dynamics. The results indicate that despite legal advances, indigenous basic school education remains marked by invisibility, lack of structure and distance from the conditioned guidelines 9,394/11996. Thus, it is hoped that this study can, in some way, contribute to reflections on the Indigenous Basic Schools that are being implemented in the State of Pará.

Keywords: Indigenous School Education; Basic Education; History of Education; Legislations.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Igreja de Santo Alexandre, Cartão postal no início do século XX.	38
Figura 2 - 2º reunião realizada no Pará (1975), pelas lideranças Munduruku, Missão Cururu	71
Figura 3 - Reunião indígena, realizada em São Miguel, Rio grande do Sul (1977)	72
Figura 4 – Revista Digital Porantim, (2008, p.08)	76
Figura 5 - Revista Digital Porantim (2008, p. 9)	77
Figura 6 - Decreto Estadual sobre o Sistema de Ensino Modular	90
Figura 7 - Porcentagem de Escolas por Mesorregião	95
Figura 8 – Quantitativo das Escolas indígenas por municípios	95
Figura 9 - Mapa de localização das Escolas na Terra Indígena Alto Rio Guamá	97
Figura 9 - Mapa de Localização das Escolas Indígenas na TI Mãe Maria	98
Figura 10 – Mapa de Localização das Escolas Indígenas na T 108	
Figura 11: Diário Oficial de nomeação de 30 polos/Escolas indígenas municipais em São Félix do Xingu	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos legais sobre os povos indígenas (1600-1800)	41
Quadro 2 - As principais reformas educacionais ocorridas no Brasil (1599 – 1961)	45
Quadro 3 - Os povos indígenas e os municípios onde se localizam as comunidades que compõem o FEPIPA	73
Quadro 4 - As principais legislações para as Escolas na modalidade de Educação Indígena desde a promulgação da Constituição Federal 1988	79
Quadro 5 - Principais regulamentações para a Educação Escolar Básica Indígena	81
Quadro 6 - Principais ordenações jurídicas a respeito da Educação Escolar Básica Indígena	93
Quadro 7 - Escolas indígenas no Pará de Gestão da Seduc-PA	104
Quadro 8 - Componente Curricular da Escola Indígena Estadual de ensino Infantil Fundamental e Médio Felix Tembê – EIEEIFM Felix Tembê	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Escolas Indígenas Existentes na Região Norte em 2005	93
Tabela 2 – Dependência administrativa de Localizações das Escolas de Educação Básica Indígena	102

SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANAIs	Partido Nacional de Apoio aos Índios
AMPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e desenvolvimento
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CNBB	Comissão Nacional de Bispos do Brasil
CPIs	Comissão Pró-Índios
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
DCN	Diretrizes Curriculares Nacional
DTDIE	Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacional
EEI	Educação escolar Indígena
EEBI	Educação Básica Escolar Indígena
EJA	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Educação de Jovens e adultos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FEPIPA	Federação dos Povos Indígenas do estado do Pará
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
INEPIPOL	Instituto de Investigação de Políticas Linguísticas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIB	Movimento Indígena Brasileiro
NDI	Núcleo de Direitos Indígenas
OIT	Organização Internacional do trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAN	Operação Amazônia Nativa
PNEEI	Programa Nacional de Educação Escolar Indígena
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil

PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional
SEDUC	Secretaria de Educação
SOME	Sistema Modular de Ensino
SECAD	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SPI Nacionais	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TIARG	Terra Indígena Alto Rio Guamá
UREs	Unidades Regionais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UFPA	Universidade Federal do Pará
UEPA	Universidade do Estado do Pará

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. Caminhos de aproximação do objetivo	16
1.2. Caminhos metodológicos do estudo	18
2. HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Conceitos introdutórios	24
2.1. A colonização e a catequização no Brasil na Província do Grão-Pará: Índícios de um processo de escolarização.	30
2.2 Da política colonial ao período contemporâneo.	38
2.3 Serviços integracionista para os indígena no Brasil republicano.	45
2.4. As organizações internacionais e a educação indígena no Brasil	52
2.5. Educação e território: Apontamentos necessários	54
2.6. A importância do movimento indígena para conquista de direitos fundamentais	
2.7. Das assembleias indígenas a assembleia Constituinte de 1988	68
2.8. Educação Básica Indígena no Brasil e as legislações de 1988 à 1996	76
3. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA NO PARÁ	85
3.1 Legislações, decretos e regimentos: alguns apontamentos necessários	87
3.2. Educação escolar indígena no Pará e o censo da educação	93
3.3. Da educação escolar indígena no Pará	94
3.4. Narrativas sobre a criação de uma das primeiras escolas básicas indígena no Estado do Pará, pós LDB n 9.394/1996	116
4. QUASE AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132

1. INTRODUÇÃO

O processo educacional configura-se como um instrumento essencial no que diz respeito à busca de autonomia de qualquer povo. Desta forma, são evidenciados pontos fundamentais para esclarecer como vem sendo implementada a Educação Básica Indígena no Estado do Pará, a qual visa tornar efetiva a educação para as comunidades dos povos originários dentro de seus territórios.

Desta forma, este estudo visa tratar sobre as legislações que implementaram a educação básica indígena no Estado do Pará, enfatizando nesse processo a mobilização e a luta dos indígenas Brasileiros por território e por conseguinte o direito à educação em suas comunidades, especificamente aqui no Estado do Pará.

Assim, é imperativo destacar o que vem a ser Educação Básica, de acordo com a legislação vigente. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação consta a seguinte prerrogativa: “Art. 22. A educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (MEC/LDB, 1996).

Interessante mencionar que o termo Educação Básica só teve o seu uso nas legislações a partir da LDB 4.024 de 1961, que fixava diretrizes e Bases para a educação Nacional, a LDB de 1961 não mencionava a Educação Escolar Básica Indígena, visto que, a mesma só teve a sua importância a partir da “Constituição Cidadã” de 1988 e, partir disso, a Educação indígena passou a ser também amparada pela LDB de 1996.

Dessa forma, considerando-se a necessidade de conhecer historicamente, como se fundamentou a Educação Escolar Básica Indígena no Pará, pois percebe-se a relevância dentro de um contexto histórico-social, legislativo e acadêmico, visto que, os indígenas são parte de um todo nacional, que por muito tempo, e em todos os aspectos, não tiveram a devida importância.

Assim, os caminhos que me fizeram realizar este estudo surgiram a partir de minhas experiências enquanto professora nas aldeias indígenas no Alto Rio Guamá, divisa do Pará com o Maranhão, local onde pude ter contato com alguns povos indígenas, tais como: os indígenas Ka'apor, Indígenas Tembé Tenetehara, Indígenas Krepum, Indígenas Guajajara, indígenas Pataxó e indígenas Gavião, muitos deles lideranças em suas comunidades e atuantes como professores da Educação Básica Indígena, e foi nesses espaços que percebi as dificuldades dos professores indígenas e não indígenas em exercer uma educação básica, levando em consideração o que consta nas legislações para os povos originários e o que de fato ocorre nas comunidades.

Os contatos que tive com os povos indígenas, enquanto professora não indígena (Kamarai), aconteciam por meio de reuniões e assembleias dos conselhos dos povos anteriormente mencionados, nessas reuniões as pautas prioritárias eram a permanência em seus territórios, saúde e educação, questões importantes a qualquer cidadão brasileiro. Mas, a história nos mostra que por conta de inúmeros fatores, para os povos indígenas, as dificuldades para terem acesso a qualquer direito fundamental é muito maior.

Portanto, a fim de entender melhor como foram ocorrendo as conquistas dos povos indígenas, é que procurei problematizar tal contexto a partir da pergunta: Que modelo de Educação Escolar foi sendo projetado historicamente e qual o modelo da Educação Básica indígena está vigorando atualmente no Estado do Pará?

Assim, no intuito de responder à problemática esboçada procurar-se-á investigar por meio de três questionamentos principais:

- Quais são os aspectos históricos nas legislações Brasileiras que fundamentam a Educação Básica Indígena do Estado do Pará?
- Qual a relação entre a mobilização dos povos originários e a constituição da Educação Básica Indígena no Pará?

- Quais os aspectos relevantes para o funcionamento da estrutura escolar Básica Indígena no Estado do Pará?

A relevância deste estudo, se dá tanto no campo social, pois evidencia historicamente a vivência dos indígenas com os processos escolares de ensino, quanto de forma acadêmica, contribuindo para que a história da educação escolar indígena seja contada, portanto, com base na problemática da pesquisa, tem-se, o seguinte objetivo geral:

- Investigar a história da educação escolar indígena a partir do que se propõe nas legislações vigentes, evidenciando no processo as Escolas de Educação Básica Indígenas gerenciadas pela Secretaria de Educação do Pará.

Visando contemplar o objetivo geral, propõe-se os seguintes objetivos específicos:

- Investigar com base na literatura de autores que pesquisam no campo da história da educação e em documentos oficiais, a trajetória histórica da constituição da escola básica indígena;
- Traçar um panorama histórico sobre mobilização e luta dos povos indígenas da luta pela instituição da educação indígena no Brasil e no Estado do Pará;
- Analisar como teve início a escola de educação básica indígena no Pará, para compreender o modelo de educação básica indígena atual;

Desta forma, o presente texto foi dividido em quatro seções, nas quais se procura compreender historicamente como as escolas de educação básica indígena tiveram seu início aqui no Pará, dando enfoque às escolas que são de responsabilidades da Secretaria de Educação do Pará - Seduc.

Na primeira seção, dedicada à abordagem introdutória da dissertação, apresento alguns aspectos sobre a pesquisa, fazendo a relação da temática a partir de minha trajetória profissional e de interesse enquanto pesquisadora, mostrando a importância desta investigação para o campo acadêmico, social e para minha prática enquanto professora.

Ainda na primeira seção está descrita a trajetória do estudo, considerando o contexto acadêmico e as vivências durante o processo de formação continuada que obtive no Programa de Pós-graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, tendo

como linha de pesquisa, História da educação, a qual direcionou o foco da pesquisa, nesta mesma seção, constam ainda, os caminhos metodológicos para o desenvolvimento do trabalho, assim como a coleta dos dados.

Na segunda seção tem-se em destaque, a história dos primeiros contatos dos indígenas com o colonizador/invasor, sendo está a gênese da educação no Brasil e no Pará, atravessando o momento em que foi sendo desenvolvido as políticas para os indígenas, legislações em seus respectivos períodos, o papel dos vários atores na construção de uma educação escolar indígena no Brasil, o papel do movimento indígena brasileiro na luta pelo reconhecimento dos indígenas a serem reconhecidos como cidadão.

Na terceira seção, destaca-se o processo histórico para a construção de uma educação básica indígena no estado do Pará, com enfoque para a primeira escola indígena legalizada como tal, nos moldes estruturados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, além de outros documentos legislativos que possibilitaram o início ao processo de construção, funcionamento e Gestão das primeiras escolas indígenas, pós LDB/1996, além da participação de outros atores que se organizaram para que a Secretaria de Educação do Pará possibilitasse a autonomia dos indígenas no processo de escolarização do ensino básico no território.

Ainda na terceira seção, procurou-se responder, através do contexto histórico, como se desenvolveu a educação escolar indígena, para tanto, foi realizado uma entrevista semiestruturada, com um professor não indígena que participou ativamente, junto com os indígenas Tembé Tenetehara, do Alto Rio Guamá, da construção de uma educação escolar na modalidade de educação indígena. Para compreender o contexto, a entrevista seguiu-se as seguintes indagações: O que é educação básica indígena? Qual o relato histórico a respeito da escola básica nas aldeias? Como as escolas foram criadas? Quais os principais articuladores envolvidos na sua criação? Qual movimentos foram realizados para que houvesse educação escolar básica nas

aldeias? A entrevista foi realizada de forma *on-line*, usando a ferramenta *Whatsapp*, com gravação de áudio.

A escolha de um professor não indígena para participar enquanto fonte oral, foi por entender que, a história contada de um professor para um professor, é também uma forma de conversa/desabafo entre pares, visto que, eu enquanto professora da educação indígena que fui até o ano de 2023, conheço de certa forma, a realidade difícil que é a Educação Básica Indígena atual pós LDB/1996, mas conhecer as dificuldades do passado e de todo o processo bem no início, pelo olhar de quem fez parte desse momento histórico é fundamental para dar concretude ao presente estudo.

Na quarta seção, denominada: Quase as considerações finais, serão apresentados alguns apontamentos procurando responder a problemática aos objetivos desta pesquisa, realizando uma reflexão sobre a importância da pesquisa refletindo sobre a construção sócio contextual das escolas básicas indígenas no Pará dentro do contexto legislativo e como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é primordial para que o funcionamento da modalidade de Educação Escolar Indígena aconteça.

1.1. Caminhos de aproximação do objetivo

A ideia de realizar esta pesquisa surgiu a partir de meu “lugar de fala” (Djamila Ribeiro, 2021, p. 55), enquanto professora de Educação indígena, e mulher não indígena, essas experiências me possibilitaram momentos de grandes aprendizagens, onde muitos preconceitos racistas, que eu tinha, muitas vezes, por não ter conhecimento da importância dos povos indígenas para o Brasil, isso porque os ensinamentos na disciplina de história, implementados nas escolas, tem em seu currículo uma exaltação exagerada do Europeu/Português ou ao migrante branco colocando o povo preto e os indígenas, como seres selvagens de conhecimentos limitados, incentivando de forma subliminar preconceitos de raça, incentivando a ver

o que vem de fora sempre como o melhor, um sistema de programação que marginaliza indígenas e pessoas pretas. Quando iniciei meus aprendizados em quanto professora, estava cheia de preconceitos, mas o destino me levou a ser professora na educação escolar indígena, experiência de muita importância em minha vida pessoal e profissional, onde meu preconceito foi substituído por aprendizagens mútuas, foi nesse ponto de minha vida que compreendi verdadeiramente o que Paulo Freire (1987, p.37) diz, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Minha participação como professora não indígena me permitiu conhecer a realidade de uma comunidade indígena, entender o que vem a ser aldeia e o que é comunidade, em minhas observações, percebi que para os indígenas, comunidade é o todo e aldeia é cada parte de terra habitada por uma determinada quantidade de indígenas, portanto, uma comunidade indígena pode ter em média de 10 a 20 aldeias, dependendo do tamanho do território, o objetivo de fazer tantos espaços de aldeamentos é para a proteção da comunidade e do território, pois assim impede a invasão de não indígenas (Karai).

Dentre todos os processos de organização que os indígenas necessitam para a sobrevivência, é perceptível a atenção e o apreço que os mesmos têm atualmente, pela educação escolar, e pelos professores, o que foi imposto para os indígenas em outros tempos, de maneira violenta de todas as maneiras possíveis, hoje pode ser usado pelos mesmos como uma ferramenta de luta por cidadania e pelo direito de ser indígena, apesar de tudo. O sistema de educação do qual fiz parte (Seduc-MA), funcionava em regime modular de alternância, este era composto de dois momentos, momento escola, no qual os professores não indígenas davam aula nas disciplinas constatadas no currículo de educação básica e o tempo aldeia, no qual, os professores indígenas e não indígenas davam aula para as lideranças indígenas, como um processo de formação para professores, EJA Indígena.

A situação era bastante difícil, visto as dificuldades enfrentadas pelos indígenas, pois o órgão gerenciador não aceitava a forma de organização e gestão da escola, interessante ressaltar que a forma de organização utilizada pelos indígenas do Alto Turiaçu no Maranhão, no contexto da educação formal, está de acordo com os escritos da LDB 1996:

[...] a escola desta modalidade tem uma realidade singular, inscrita em terras e culturas indígenas. Requer portanto, pedagogia própria em respeito à especificidade étnico cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (Art. 5º e 9º, 10, 11 e inciso VIII do artigo 4º da LDB) (Brasil, 2013, p.45).

A citação acima não condizia com a realidade, pois ao conversar com algumas lideranças indígenas e pessoas de instituições que apoiam os indígenas no Pará e no Maranhão, foi percebido a necessidade de estudar historicamente a legislação que fundamentou a educação básica escolar indígena, com intuito de contribuir na luta dos povos originários por direito a Educação Escolar. Ressaltando que a história da educação escolar indígena, está em processo de construção, portanto a realização de mais estudos sobre o assunto é fundamental.

1.2. Caminhos metodológicos do estudo

A presente pesquisa, pautada em uma abordagem qualitativa, teórica e bibliográfica, visa compreender historicamente o surgimento da primeira escola de educação básica indígena no Pará, após a promulgação da lei de diretrizes e bases da educação.

Buscou-se no presente trabalho inteirar-se do tema, a partir da leitura e análise de documentos oficiais, que são de domínio público, tais quais, as legislações referentes à educação formal como um todo, mas principalmente as legislações que abordam a educação básica indígena e os diários oficiais publicados na *internet* procurando compreender como esta modalidade de ensino se projetou ao longo da história, complementando ainda a pesquisa, com a análise das produções acadêmicas. Nestas análises priorizam-se as concepções históricas sobre a educação.

O estudo, inteirou-se da questão por meio da leitura de documentos oficiais complementado por estudos de produções acadêmicas que abordam a temática sobre a Educação Escolar Indígena. Ao realizar a pesquisa percebeu-se a importância de relatar o contexto da colonização/invasão e o processo de escolarização inicial que foi dado aos Indígenas. Assim como também, foi necessário descrever alguns eventos, fóruns e reuniões realizadas pelos indígenas que estavam em processo de organização. Pegando recortes do processo colonial até meados de 1970, passando pela Constituição de 1988 e entendendo como esta influenciou as conquistas por direito a Educação Escolar. Desta forma, escrever a respeito da educação colonial para os indígenas, de modo geral, e os processos do Movimento Indígena no Brasil, é uma forma de demonstrar que a Educação Escolar formal para os indígenas não surgiu como por encanto, a história nos mostra que inicialmente a educação escolar para as populações originárias era um processo colonizador extremamente violento, mas que com o passar do tempo, a educação escolar se transformou em uma ferramenta que auxilia na luta pela garantia de direitos, assim o recorte temporal ao qual me proponho falar de Educação Escolar Básica Indígena no Pará é 1988-1996, pois foi esse o momento histórico em que se constituiu a Educação que conhecemos enquanto Básica.

Em seu início, no contexto paraense a partir da promulgação da Constituição Estadual em 5 de outubro 1989, em seu Artigo 300, o decreto estadual (Decreto nº 869/1992), que determinou o processo de escolarização dos povos indígenas no Pará, mesmo que o Art. 300 tenha sido considerado inconstitucional, pelo Governo Federal em 2002, ainda assim, o mesmo possibilitou um outro olhar para a Educação Básica Indígena do Pará.

Desta forma, o processo de escolarização dos povos originários, no momento de sua efetivação no Pará, é um cenário histórico pouco contado, pois assim como em todo o Brasil, os processos formais de ensino são fundamentados pela LDB de 1996, por isso estudar a influência da LDB/1996 na consolidação de políticas públicas

para a EEI nos momentos atuais, observando o que foi efetivado em âmbito paraense, para que as populações indígenas pudessem ter acesso à educação escolar.

Portanto, entende-se a necessidade de abordar com mais afinco a lei citada acima, para fortalecer ainda mais os estudos já realizados sobre a história da escolarização formal dos povos originários no Pará.

No período compreendido entre os anos de 1988 a 1996 ocorreram e se estabeleceram etapas importantes na Escolarização formal do Brasil, tanto nas comunidades indígenas, quanto as não indígenas. Nas pesquisas realizadas, alguns textos foram classificados como os mais relevantes: Bicalho (2010), publicações oficiais do INEP baseadas nos censos dos últimos 10 anos referentes às escolas indígenas no Pará; levantamentos disponíveis pelo site do Inep a partir das tabelas elaboradas na Diretoria de Tecnologia Disseminação de Informações (DTDIE), sobre as Escolas indígenas do Pará no ano de 2005, 2010 e 2022, alguns documentos oficiais de cunho Internacional, Nacional e Estadual que amparam os direitos dos povos originários, realizando ainda a pesquisa no site oficial da Seduc-PA, e pesquisas em documentos digitalizados tal como o jornal Porantim do Conselho Indigenista Missionário (CIME) e documentos legislativos oficiais de cunho nacional e estadual que são de domínio público, a maioria dos documentos mencionados são facilmente encontrado na *internet*, nas plataformas como *Scielon*, *gogole acadêmico*, entre outros.

Por meio da leitura minuciosa desses materiais foi possível escrever este texto realizando um mapeamento das escolas indígenas oficiais no Estado do Pará, o sistema de ensino predominante, e o currículo empregado na Escola de Educação Básica Indígena. Ressaltando que apesar de não nos atentarmos para os aspectos quantitativos do processo escolar indígena, ainda assim, foram realizados alguns levantamentos que necessitam ser colocados em forma de quadros e gráficos para que o entendimento do que foi proposto a estudar fosse realizado de maneira efetiva.

Desta forma, estudar a Educação Básica Indígena e a mobilização dos povos originários em todo o Brasil, pela garantia de seus direitos, e ainda tendo como pauta a construção de uma educação que preserve os valores culturais, e das relações sociais, que ainda sofrem resistindo a um sistema imposto historicamente é importante não somente para o meio acadêmico, mas também para a sociedade como um todo.

Neste viés, a presente pesquisa se apresenta metodologicamente por meio do contexto historiográfico, e portanto, não tem o caráter de constituir-se numa produção pronta e acabada, mas possível de lançar um outro olhar sobre os registros da história da educação escolar indígena, visto que, a história é dinâmica e passível de novas descobertas, uma vez que, os resultados nem sempre são os esperados, pois como ressalta Milton Santos (2011) “somente a história nos instrui sobre o significado das coisas (p.95)”. Assim, este estudo divide-se em duas etapas que se subdividem em momentos: no primeiro momento foi realizado um levantamento bibliográfico que buscou levantar um referencial teórico que valide o processo de pesquisa, no segundo foi realizado um levantamento documental e legislativo, em bibliotecas e sites, principalmente nos sites oficiais, incluído o do Ministério da Educação (MEC) e o site do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no intuito de compreender historicamente, a Educação Escolar indígena que foi implementada no estado do Pará, por conseguinte, os estudos que foram realizados até agora, nos possibilitaram fazer uma comparação do que existia antes na escola formal de ensino, com o que existe nos dias atuais, fazendo um acompanhamento do objeto de estudo ao longo da história. Pois como ressalta Lakatos e Marconi (1991).

[...] o método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época (Lakatos & Marconi, 1991, p. 107).

Assim, para os autores acima citados, o método histórico possibilita verificar os processos por meio de uma análise do que foi realizado no passado e o que vem acontecendo no presente, e por este motivo, a proposta da presente pesquisa ao

utilizar este método, é a de compreender o papel que a educação escolar indígena vem desempenhando no estado do Pará, considerando o período de formação de uma educação escolarizada e as modificações ao longo da história para a fundamentação de uma Educação Básica Indígena na atualidade.

Para a efetivação do que foi proposto nos parágrafos anteriores, sobretudo, no que se refere à história da educação básica indígena no estado do Pará, em nossas pesquisas na Hemeroteca digital e no Diário Oficial, constam alguns indícios de que as escolas consideradas do campo, que eram dentro das aldeias ou no entorno que eram frequentadas por indígenas e colonos, foram denominadas enquanto escolas indígenas, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Portanto, para ter um respaldo sobre os indícios anteriormente citados, sobre a construção de uma das primeiras escolas estadual indígena, foi realizado uma entrevista com um profissional que participou ativamente da construção estrutural, social e profissional desta escola, tanto na estrutura física da mesma, quanto na construção de um recurso humano prioritariamente indígena (Formação de Professores Indígena).

A entrevista semiestruturada ocorreu via aplicativo de mensagem *Whatsapp*, por meio de áudio, sendo um total de 4 perguntas respondidas em um áudio de 22 minutos e 11 segundos.

Para a análise da entrevista referida anteriormente foi utilizado O método pautado no materialismo histórico dialético, por entender que a realidade material é a base de tudo o que existe e isto posto, se busca a compreensão dos fenômenos históricos e sociais, pois como destaca Luckesi (1985, p.51) ao discorrer sobre as três dimensões do “conhecimento: como um mecanismo de compressão e transformação do mundo, como uma necessidade para a ação, e ainda como um elemento de libertação”, portanto, apresentar um contexto histórico para compreendermos a aproximação dos indígenas com o ambiente escolar ao longo dos séculos possibilita uma análise mais próxima da realidade, na qual encontram-se as escolas em suas respectivas comunidades, assim como também, a análise da participação das

comunidades indígenas do Pará na construção do processo de escolarização na atualidade.

Destarte, a realização de análises de trabalhos que discutiram tais fatores possibilitou uma compreensão da temática ao longo da pesquisa propiciando o aprofundamento das ideias a serem trazidas para futuras discussões em outros trabalhos. No mais, ressalta-se a importância desta pesquisa no âmbito acadêmico, por entender que estudos sobre a educação básica indígena ainda têm sido pouco explorados, principalmente no contexto da história da educação no Pará, outro ponto, e a importância de estudos que abordem temáticas relativas às comunidades indígenas por vários motivos, mas um dos principais, é o racismo estrutural no qual a sociedade do não indígena está alicerçada política, social e juridicamente, onde a questão de raça é evidente, pois como ressalta Achille Mbembe apud Almeida (2020, p. 140):

[...] o direito foi, nesse caso, uma maneira de fundar juridicamente uma determinada ideia de humanidade dividida entre uma raça de conquistadores e outra de escravos. Só a raça dos conquistadores poderia legitimamente se atribuir qualidade humana. a qualidade de ser humano não era conferida de imediato a todos, mas ainda que fosse, isso não aboliria as diferenças. de certo modo, a diferenciação entre o solo da Europa e o solo colonial era a consequência lógica da outra distinção entre povos Europeus e selvagens.

Assim, de acordo com o autor, os parâmetros legais instituídos possibilitam um racismo que prejudica a atuação dos povos indígenas e o acesso, criação e gestão de uma educação que a eles não seja tão violenta quanto foi no passado. Desta forma, é de extrema importância para a sociedade brasileira estudos que evidenciem os povos indígenas, pois já passou do tempo de ser colocado em evidência os processos de luta por Educação escolarizada que os primeiros habitantes desta terra tem promovido ao longo dos anos, pesquisas que abordem a temática indígena, além de ser uma necessária reparação histórica por anos de descaso, tanto social, quanto político e academicamente, é também uma forma de contribuir para o processo de reconhecimento dos povos indígenas enquanto “sujeitos históricos” Freire (1996) e donos de sua própria história.

Outrossim, diz-se sobre a importância acadêmica que estudos sobre a educação escolar indígena possui não somente para acadêmicos indígenas, quanto para acadêmicos no geral, visto a necessidade de se construir uma história da educação que abranja todos os processos de ensino existentes no Brasil, e a

Educação indígena escolarizada é um marco histórico importante para a história da educação, principalmente aqui no Estado do Pará, local considerado o terceiro maior em contingente de sujeitos indígenas, além de parte da população possui um antepassado indígena, pois como ressalta Silva (2002):

Na perspectiva da consciência histórica, o conhecimento histórico deve servir como uma ferramenta de orientação temporal que levaria a uma leitura do mundo no presente embasaria uma avaliação quanto às perspectivas de futuro alicerçadas nas experiências humanas do passado. Desse modo, aqueles que desenvolveram a consciência histórica não conheceriam apenas o passado, mas utilizariam esse conhecimento como meio para auxiliar a compreensão do presente e/ou 'antecipar' no plano mental o futuro em forma de previsão pertinente (Silva, 2002, p. 13).

Para este autor, esses processos mentais possibilitam momentos de conhecimentos que podem ser aplicados às mais diversas situações sociais que necessitam de um conhecimento histórico para que haja a compreensão. No mais, esta pesquisa se faz muito importante para a minha formação enquanto professora, visto que, pouco se fala nas academias sobre a modalidade de educação escolar indígena, mesmo depois da Lei nº 11,645 de 10 de março de 2008 que institui a obrigatoriedade de estudos da história e da cultura indígena nas modalidades de ensino fundamental e médio, todavia, não estabelece a obrigatoriedade nas instituições de ensino superior, principalmente nos curso de licenciaturas, formação de professores, felizmente, já está constando na grade de disciplinas do curso de pedagogia uma disciplina que aborda a temática indígena. Assim, esta pesquisa me possibilitou conhecer um pouco da história da educação escolar indígena, me permitindo também, ter um olhar diferenciado da minha práxis enquanto professora da educação básica como um todo.

2. HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Conceitos introdutórios

Percebe-se que na sociedade brasileira, por nossa formação social e cultural originariamente miscigenada por diversos povos, e apesar disso, tendo como notória percepção as diferenças entre si, constituindo assim os mais distintos olhares, e nos referindo aos conhecimentos científicos, percebe-se as diferentes correntes de

pensamento incorporado aos estudos da história, nesta concepção, Geertz (1973), ao discorrer sobre a hermenêutica-interpretativista, considera como essencial o estudo histórico, enfatizando que para compreender as dimensões de uma sociedade e de uma cultura é necessário resgatar a sua história. Tal questão nos leva a perceber que os processos de ensino e aprendizagem, necessitam realizar-se por meio de práticas pedagógicas que sejam anuentes com cada contexto regional e cultural (Koepe, 2013).

Os aspectos históricos da Educação no Brasil estão vinculados aos processos de sua colonização, tendo início com a catequização a que os povos nativos foram submetidos por religiosos representantes da igreja Católica que compunham a tripulação das frotas portuguesas, passando pelas proposições europeias sobre o modelo educacional a ser implantado durante o período imperial, e chegando até a contemporaneidade onde temos um amplo apanhado de orientações e normatizações para a educação básica.

Neste caso, para entendermos melhor o enredo histórico desse percurso que a educação brasileira passou, precisamos entender o que vem a ser educação e com quais matizes sociais ela está envolvida. Desse modo, menciono a exposição de Carlos Rodrigues Brandão (1989, p.7), em seu livro “O que é Educação” em seu primeiro capítulo intitulado “Educação? Educações: Aprender com o Índio,” no qual o autor explica os processos educativos ocorridos nas dinâmicas socioculturais, por meio de uma narrativa sobre o tratado de paz entre os indígenas das Seis Nações nos Estados Unidos e, neste tratado os chefes dos estados Norte-Americano da Virgínia por meio de carta, pedem para que os indígenas das seis nações enviem alguns jovens para vivenciar as escolas dos não indígenas para que estes pudessem ter acesso ao que eles denominam de educação, os chefes das seis nações recusaram, mas agradeceram a oferta de maneira muito singela explicando que os indígenas entendem como a educação do homem branco é diferente da educação indígena, pois alguns dos jovens e “bravos guerreiros” (Brandão, 1989, p.8) indígenas

já haviam frequentado a escola e que esse processo não havia sido benéfico para a comunidade, visto que, ao voltarem os jovens não sabiam mais como viver na floresta, corriam mal e não sabiam mais caçar, ficaram fracos para enfrentar a dinâmica de vida nas matas, onde em algumas épocas do ano, o frio e a fome imperava, esclareceram que os mesmos não falavam mais a língua nativa e não sabiam lutar contra os inimigos e muito menos construir uma cabana, dessa forma se tornaram inúteis para a comunidade.

Os chefes das Seis Nações agradeceram a oferta e como forma de retribuição ofereceram a educação aos Jovens filhos de nobres. Em um pequeno trecho da carta citada por Brandão, os chefes enfatizam que:

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta, e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens (Carta dos Chefes dos Índios das Seis Nações, Brandão, 1989, p.9).

A utilização desta carta descrita por Brandão (1989), na presente seção visa esclarecer e conceituar de maneira clara e, talvez até, generalizada o que vem a ser educação para povos indígenas, na qual o autor enfatiza que a educação pode ser informal promovida no âmbito social, por meio da cultura e diálogo entre os pares para o bem da comunidade. Neste caso, tratando da educação indígena, posso dizer que esta está bem mais perto da totalidade, pois, muitas pesquisas e convivências mostram que para o indígena a educação é um processo global, isto é, “A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante” (Melia, 1970, p. 1).

No dicionário prático de Pedagogia de Tânia Dias Queiroz o conceito de Educação vem contendo em seus conteúdos as seguintes prerrogativas, é a “ação exercida por meio de métodos particulares, com o objetivo de desenvolver e preparar um sujeito para a vida em sociedade, seja esta de forma intelectual, moral e física” (Queiroz, 2003, p.96).

Assim, é importante ressaltar alguns conceitos escritos ao longo da história sobre educação. De acordo com o Brandão (1989) ao destacar como o Ministério da Educação e Cultura do Brasil de 1989 define educação, a palavra educação é oriunda do latim *educare*, que seu conceito no sentido formal, é todo o processo de formação continuada de ensino e aprendizagens propostos por instituições formais de ensino.

O autor Abbagnano (2000) esclarece que o conceito de educação em geral, é a propagação e aprendizado de técnicas culturais de usos de um determinado povo, as quais englobam as necessidades gerais do grupo que procura se proteger da hostilidade do ambiente, trabalhando junto de maneira mais ou menos organizada e pacífica, no qual, a junção dessas técnicas é chamado de *cultura*, e uma sociedade humana inexistente sem a transmissão de sua cultura de geração em geração, assim os métodos e as formas de realizar essa transmissão é chamado de educação, para Abbagnano (2000):

[...] 1ª a que simplesmente se propõe transmitir as técnicas de trabalho e de comportamento que já estão em poder do grupo social e garantir a sua relativa imutabilidade; 2ª a que, através da transmissão das técnicas já em poder da sociedade se propõe formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas mesmas técnicas (Abbagnano, 2000, p. 306).

Portanto, para este autor a educação é o processo pelo qual o indivíduo transmite sua cultura, por meio da interação entre si. Já para Hubert (1996), a educação é um conjunto de ações exercidas voluntariamente de um ser humano a outro, normalmente de pessoas mais velhas a pessoas mais jovens, as ações exercidas objetiva um determinado propósito para o qual efetiva formar um indivíduo para o desempenho de algumas funções nos contextos sociais, políticos, e culturais de uma comunidade.

De acordo com os autores mencionados, podemos dizer que a educação é um processo contínuo de aprendizado que dependendo do contexto pode ser de cunho técnico, para o desenvolvimento de determinada tarefa, assim como também é um processo que busca integrar para a execução de uma tarefa dentro do contexto social a que o indivíduo pertence.

O conceito de educação corrobora com processos sociais, específicos, mas podemos perguntar: “Para as sociedades indígenas, como todo esse processo se coloca dentro do contexto de Educação Básica?” A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação escolar para os povos indígenas no Brasil passou a ser orientada por meio de princípios como reconhecimento da diversidade cultural e a autonomia, as escolas então passam a ter o papel de promover a reafirmação, valorizando as culturas, as línguas, as tradições e os saberes indígenas, procurando garantir aos indígenas o direito a serem os personagens principais na construção dos seus próprios projetos de vida (Baniwa, 2019).

Desta forma, a educação escolar indígena, não se encaixa completamente no conceito de educação básica, tal como a definição feita pela sociedade não indígena, isso por que para as sociedades indígenas, a educação não se limita ao modelo ocidental de educação básica, pois os processos de transmissão dos conhecimentos tradicionais, ocorrem através de processos próprios de ensino-aprendizagem, na qual ocorre a participação de diversos membros da comunidade, tais como: pais, mães, anciãos, líderes e sábios da comunidade, essas aprendizagens se desenvolvem em diferentes contextos e espaços, por meio de rituais, contato com a natureza, práticas do cotidiano e interações sociais, assim a educação para os indígenas é visto como um processo contínuo, iniciando no contexto familiar, e se estendendo por toda a vida, assim, é importante que a escola se integre a esses dinamismo, complementando e enriquecendo a formação dos sujeitos da comunidade (Baniwa, 2019).

Ao conceituarmos educação dentro deste texto objetivamos destacar, que para pessoas não indígenas educação, sempre vem atrelado a escola. Em âmbito acadêmico já foram desenvolvidos diversos estudos a respeito dos vários tipos de educação, mas para melhor entendermos o assunto abordado, destacamos as concepções de Brandão sobre educação, para este autor, Educação passa a ser formal no momento em que está se sujeita a teorias, criando situações próprias para seu uso, produzindo métodos e estabelecendo regras. Outra questão sobre educação

abordada por Brandão (1989), é a de que a educação independe da existência de escolas, a mesma pode existir por meio de redes de estruturas sociais de transferências de conhecimentos de uma geração a outra, isso porque a educação é aprendizado constante:

Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração para a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (Brandão, 1989, p. 15).

Para este autor, a transformação que o homem faz com o seu trabalho e a sua consciência é parte integrante de uma troca sem fim com a natureza, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita.

Brandão (1989) aborda também, que a educação é livre e existe entre todos, ela é comunitária, mas que as pessoas a tornam um bem quando as colocam como ideia, como crença, como saber, como trabalho ou como vida, colocando, o processo de educação escolar como a principal atividade que forma pessoas, esquecendo do dinamismo social, de aprendizagens na vivência em comunidade, aspectos educacionais que os povos tradicionais possuem, pois estes, por sua forma de vida, entendem os episódios sociais de interação como uma forma direta de educação, seja esta por meio da oralidade, com ensinamentos repassados dos mais velhos para os mais jovens ou por meio da imitação que as crianças fazem ao observar os indivíduos de sua comunidade, em seus ritos específicos ou somente em ações cotidianas, pois como afirma Arroyo (2012):

Reconhecer que esses povos têm outras pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensamento, de se libertar e humanizar desestabiliza a própria identidade da pedagogia hegemônica. Essa tem sido ao longo da história de resistência às pedagogias colonizadoras umas das funções dos movimentos sociais: desestabilizar a pedagogia hegemônica nas bases de sua auto identidade; civilizar primitivos, subalternizados (Arroyo, 2012, p. 30).

Assim, para este autor, outras formas de pensar a educação corrobora para a desestruturação de uma hegemonia já fundamentada nos moldes coloniais de ensino, que trabalha um currículo baseado em disciplinas que colocam cada saber em uma

caixa, retirando a totalidade do processo comunitário de aprendizagem. Pois como menciona Engels e Marx (1999), a história da nossa sociedade até os dias atuais, é a história de luta de um povo que se uniu enquanto classe, em todos os momentos, ou seja, a luta é parte constante na busca por melhores situações de vida. Desta forma, a diferença histórica que me permite refletir sobre a luta do movimento indígena no Brasil, que essa não seja necessariamente uma luta de classes, mas que se organizou em um momento histórico em que os Movimentos de classe no Brasil estavam em evidência, assim, o movimento indígena surge como uma estratégia para mostrar que os indígenas também estão lutando por seus direitos, principalmente pelo direito de existir, com suas próprias estruturas sociais, seus costumes, se acoplando é claro, com o mundo moderno, pois como ressalta Novack (1988, p. 54)

A manifestação mais importante interação do desenvolvimento desigual e combinado é o surgimento de 'saltos' no fluxo histórico. Os maiores saltos tornaram-se possíveis pela coexistência de povos de diferentes níveis de organização social.

Para este autor, no mundo atual, as organizações sociais, são variadas e recebem pressão das condições externas, vendo-se obrigados a acoplar o tradicional ao moderno.

Neste sentido, é importante apontar o que Krenak (2019) estabelece, este autor questiona o modelo de sociedade dominante propondo uma reflexão sobre a relação do homem com a natureza, neste cenário ele sinaliza também a importância da educação indígena como um meio de preservar a identidade e os saberes dos povos originários enfrentando os desafios da assimilação cultural e da marginalização, ressaltando a importância de se reconhecer e valorizar os sistemas de saberes indígenas por meio de um diálogo intercultural e de uma educação que venha promover a autonomia e a autodeterminação dos povos indígenas. Krenak (2019), destaca que:

Nós ficamos tão perturbados com os arranjos regionais que vivemos, vivemos tão fora do sério com a falta de perspectiva política que não conseguimos nos enxergar e respirar ver o que importa mesmo para as pessoas, os coletivos, as comunidades nas suas ecologias (Krenak, 2019, p. 23-24).

Este autor aborda na citação acima a importância de se pensar a educação de maneira ampla e ao mesmo tempo contextual, como um processo de saberes e ciências próprias da comunidade, o qual ele denomina de “ecologias” e que essas ciências possam caminhar juntas dentro do processo educacional escolar indígena.

Para Krenak (2019), é importante que a construção de uma educação indígena possa também evidenciar as ciências próprias da comunidade, realizando por assim dizer, uma integração positiva, proporcionando o institucional, o qual cabe ao Estado implementar, vinculando as sabedorias próprias das comunidades indígenas (ecologias). Esta construção coletiva (Estado e Povos indígenas) proporciona tanto o poder de decisão quanto a continuidade de seus modos de vida na comunidade, formando um relacionamento autônomo do Estado com as comunidades indígenas.

Sobre a Educação Escolar indígena Baniwa (2019), menciona que, a implementação de uma educação escolar indígena que tenha qualidade, e sobretudo, que atenda as necessidades e os anseios dos povos indígenas precisa de uma formação adequada aos professores indígenas, capazes de articular conhecimentos tradicionais aos conteúdos da educação básica, promovendo um ensino intercultural e bilíngue, a elaboração de materiais didáticos que sejam específicos, que valorizem a língua, a cultura e a história indígena, abordando a etnociência, etnomatemática, etnografia e a etno-história, a garantia de uma estrutura para as escolas indígenas, com prédios escolares que contenham recursos básicos necessários para o funcionamento de uma escola, precisa de uma gestão escolar diferenciada, que respeite os processos de aprendizagens indígenas, seus calendários e as dinâmicas da comunidade e principalmente a criação de um sistema específico para a educação escolar indígena, considerando os custos de uma escola em locais de difícil acesso.

2.1. A colonização e a catequização no Brasil na Província do Grão-Pará: Indícios de um processo de escolarização

A pretensão dos portugueses ao adentrarem em terrenos desconhecidos era a busca de matéria-prima, portanto, a terra brasileira vem surgir como uma fonte de

riqueza para a coroa portuguesa. Neste contexto, muito do imaginário europeu sobre as novas terras eram baseados em concepções religiosas, tal como “o paraíso terrestre”, referente ao livro gênese, livro inicial da Bíblia, o qual descreve o paraíso chamado Éden (Camelo, 2016).

Parte desta concepção sobre as novas terras se dá pela participação dos religiosos da igreja católica sempre estarem em anais de expedições, isto porque os missionários jesuítas tinham fama de incansáveis desbravadores que levariam os ensinamentos da igreja católica a qualquer lugar.

Assim, a título de contextualização histórica, cabe mencionar o processo das grandes navegações e a participação dos jesuítas na colonização das novas terras. No período das grandes navegações, em seu início, na época da renascença onde grandes mudanças culturais, políticas e econômicas aconteciam na Europa. A conquista de novas terras possibilitaria a expansão do comércio por meio da exploração dos mares em busca de novas rotas comerciais (Prado Júnior, 1999).

Outro tema importante é sobre a presença dos Jesuítas no contexto da expansão marítima, é o momento histórico da reforma protestante, fez a igreja Católica perder parte de sua influência em alguns países europeus, por isso a expansão marítima era importante para a igreja, pois, possibilitaria ampliar seus domínios. Dessa forma, a igreja, se juntando com as potências europeias estabeleceu novas missões em terras distantes, o que fez os jesuítas se destacarem por suas habilidades em converter povos não-cristãos.

A Companhia de Jesus foi uma das primeiras ordens religiosas a chegarem no Brasil no processo de colonização, a principal missão da ordem era converter os povos indígenas ao cristianismo e educá-los de acordo com os princípios da fé cristã nos moldes europeus (Prado Júnior, 1999).

Cabe analisar que os acontecimentos do processo de colonização ocorridos no período histórico do século XVI em parte, são resultado da conjuntura social, econômica e política que ocorria na Europa em que a coroa portuguesa estava fortemente envolvida.

O governo de Portugal, cujo o território é menor que o atual estado de Pernambuco, em relação às monarquias da Europa, era considerado pequeno e frágil, mesmo tendo essa aparente fragilidade, o reino lusitano percebeu a importância de expandir seus comércios e os domínios de terras e mares, durante aproximadamente dois séculos, sucessivos governantes europeus, motivados por interesses econômicos e religiosos mobilizaram o país para a exploração e conquistas de novos mundos (Faoro, 2000).

Assim de acordo com Prado Júnior (1999), na época da expansão marítima havia mais pessoas querendo ter o poder de explorar novas terras, mas os maiores representantes destes novos rumos ainda era Portugal e Espanha, isso se perpetuou até o final do século XV e século XVI um momento onde o maior poderio econômico seria o acesso a novas explorações com o propósito de crescimento comercial e consequentemente crescimento econômico.

Após 49 anos de colonização das novas terras pelos portugueses (o Brasil), as expedições de povoamento aportaram no ano de 1549, trazendo o Padre Manoel da Nóbrega e o Governador Geral do Brasil, Tomé de Sousa com o objetivo de povoar um lugar que já era povoado, os quais eles consideravam os indígenas, como parte dos benefícios das novas terras, já que as pessoas que aqui viviam, seriam mão de obra para os colonos e almas pagãs a serem convertidas pelos Jesuítas (Faoro, 2000).

Desta feita, a história da educação indígena no Brasil está atrelada à história de educação fundada aqui nestas terras, visto que, a mesma iniciou com os ensinamentos jesuítas. O contato dos povos indígenas com a educação escolarizada que teve início no período colonial. Nessa fase da história da educação indígena a educação jesuítica cumpria uma função missionária, evangelizadora, com propósitos de converter, pois, o interesse político visava à manutenção da ordem (Lopes, 2000).

Os jesuítas eram padres integrantes da Companhia de Jesus Cristo, fundada por Ignácio Loyola, defensores ferrenhos da postura cristã católica contra a reforma

protestante que, cada vez mais, conseguia mais adeptos. O papa da época reconheceu a Ordem dos jesuítas como uma forma de recuperar mais fiéis para o clero, visto que, a nova religião que Martinho Lutero fundou estava cada vez mais se difundindo no mundo (Ferreira, 2001).

A companhia de Jesus, chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega aportou no Brasil juntamente com o primeiro Governador-Geral Tomé de Souza em meados de 1549, quando o império decidiu estabelecer um governo central no Brasil, nesse período os indígenas eram vistos pelos jesuítas como seres bons com maus comportamentos e que a eles caberia a missão de restabelecer a natureza “cristã dos gentis”, por que para os missionários da companhia de Jesus Cristo, os indígenas que aqui estavam, por não conhecerem os ensinamentos da santa igreja, praticavam o canibalismo, a poligamia e a nudez (Costa; Menezes, 2009).

Por muito tempo os jesuítas utilizaram-se da catequese para educar os indígenas, principalmente os adultos, mas com o passar do tempo o olhar se voltou para as crianças indígenas, pois acreditavam que a mesma era como um livro em branco, onde poderiam depositar os dogmas da igreja católica, assim como forma de maximizar o processo os jesuítas solicitaram ao Rei de Portugal que enviassem para o Brasil alguns órfãos do Rei, assim eram conhecidas as crianças que viviam em instituições caridosas mantidas pela Coroa portuguesa, possibilitando com isso a interação entre as crianças indígenas e não indígenas para que houvesse a reciprocidade de saberes e o entendimento mútuo de ambas as línguas, facilitando o ensino do português para as crianças indígenas, em resumo, a educação oferecida às crianças indígenas evidenciava-se somente na catequese e ao aprendizado de ler e escrever (Costa; Menezes, 2009)

Ao mesmo tempo os jesuítas vinham desenvolvendo no Brasil colônia o sistema de educação formal destinada aos filhos dos colonos. Fundado no século XVI com o patrocínio da Coroa, os primeiros três colégios criados no Brasil serão comentados no presente texto, somente a título de esclarecimento sobre o processo

de escolarização no Brasil: 1556 Colégio da Bahia; 1567 colégio do Rio de Janeiro; 1576 colégio de Pernambuco, em Olinda (Costa; Menezes, 2009).

Importante ressaltar que à época da colonização nosso território cobria uma grande extensão de terras e era denominado de Província do Grão-Pará e Maranhão, nesse sentido muitas ordens religiosas foram enviadas para a região, dentre elas, Franciscanos, Carmelitas, Mercedários, Jesuítas e Capuchinhos que representados pelos religiosos Cosme de São Damião e Manuel da Piedade, foram os primeiros a chegar em 1616. Cinco anos mais tarde, mais quatro franciscanos também chegaram à capital da província sendo eles: Antônio da Mercearia, Cristóvão de São José, Sebastião do Rosário e Felipe de São Boaventura, aportaram na província de Santa Maria de Belém do Grão Pará (Bettendorff, 1990).

Os religiosos vinham empenhados com a missão de levar os ensinamentos da Santa Igreja Católica aos lugares mais longínquos por meio da catequese, e que para isto, a educação catequista eram as metodologias utilizadas, apesar de todas estas ordens estarem presentes na região amazônica, a ordem que teve maior sucesso foram os Capuchinhos liderados pelo Pe. Antônio Vieira o principal representante desta ordem (Bettendorff, 1990).

A chegada de exploradores e colonizadores que aqui se instalaram, tomando posse das terras pertencentes aos nativos, alterou a paisagem natural e descaracterizou a vida dos indígenas. Dentre estas questões destacam-se os aldeamentos implementados pelos jesuítas, esse recolhimento dos indígenas em grupos os deixava à mercê de colonos que buscavam escravos para trabalhar em suas terras; a catequização e a descoberta do pecado com a revelação do “bem”, era o início para os novos cristãos, de uma penitência sem fim, visto que a organização social e cultura dos indígenas eram outras, e muitas delas consideradas pelos religiosos como “pecado” (Ferreira, 2001).

O primeiro tesouro conquistado nestas terras do Grão-Pará e Maranhão foi a mão de obra, ponto fundamental para qualquer processo de exploração, nesta

concepção, Freire (1987) explica que ao mencionarmos o “povoamento” na Amazônia como forma de efetivar a conquista, demonstra as estratégias de exploração europeia, benéfico para os europeus e violento para as comunidades nativas. A Amazônia entrou na história de Portugal, nos relatos do Pe. Antônio Vieira, testemunha da colonização, destaca que o verdadeiro objetivo do projeto colonial era capturar os nativos para trabalhar de graça para eles, os que não se submetiam restavam lutar por suas vidas (Damasceno, 2020).

Após a fundação da província do Grão-Pará e Maranhão em 1616, um ano após chegarem os primeiros religiosos, que eram franciscanos da ordem de Santo Antônio de Lisboa. O Pe. Luiz Figueiredo juntamente com o Padre Antônio Vieira, elaboraram no Maranhão a Gramática e o dicionário de Língua Geral.

Devido às difíceis condições de acesso, traslado da sede da coroa até a região, a desmobilização econômica que dificultava o gerenciamento do território, por muito tempo, o Grão Pará e Maranhão foram considerados colônia independente. Assim, para mediar tal situação a coroa portuguesa achou por bem criar em 1621 a província do Maranhão e Grão Pará, que Silva (1976 apud Damasceno, 1996) destaca:

O fato da Amazônia, ou melhor, do Estado do Grão Pará e Maranhão e o Estado do Brasil terem constituído durante quase todo o período colonial dois Estados totalmente independentes entre si, do ponto de vista político-administrativo, requer consideração nos estudos históricos educacionais do Brasil colonial (Silva, 1976, apud Damasceno, 1996, p. 94).

Para Silva (1976 apud Damasceno, 1996), conhecer as concepções geográficas do período colonial é imperativo, visto que, nos poucos livros existentes de história da educação brasileira, a abordagem sobre esse assunto tem sido pouco discutida, principalmente ao mencionarmos a história da Educação Escolar para os nativos.

No início do processo de escolarização no Brasil, a criação das escolas se ocupava tanto da educação para os filhos dos indígenas, quanto para os filhos dos colonos. Com o passar do tempo o sistema se modificou, no qual para os indígenas a

educação era voltada para a fé e para o trabalho, enquanto que para os filhos dos colonos a educação se ampliava para além da leitura e da escrita, o que de certa forma, passou a ser o início do descaso com a educação voltada para os povos tradicionais (Mariana Ferreira, 2001).

A partir do século XVI, foram fundados os três principais colégios, todos eles com patrocínio da Coroa Portuguesa: Colégio da Bahia em 1556, Colégio do Rio de Janeiro transferido para São Paulo de Piratininga; e em 1576, o Colégio de Pernambuco, em Olinda. Nos dois séculos seguintes, foram fundados mais seis colégios e quatro seminários” (Costa; Menezes, 2009, p. 39).

Dentre os colégios jesuítas fundados nos séculos seguintes, tem-se a fundação da primeira escola de Belém em 1678 pelos Jesuítas, que também, por assim dizer, foi a primeira escola indígena no Estado do Pará. Seu primeiro prédio, uma pequena capela construída pelos Missionários Jesuítas ao lado do forte do Castelo, corresponde à fundação de Belém em 1616, anos mais tarde, em 1678 foi construído um prédio mais resistente por Cristóvão Domingos, dedicado a São Francisco Xavier, sendo hoje a atual igreja de Santo Alexandre (Bettendorff, 1990).

No colégio de Santo Alexandre as crianças indígenas e filhos dos colonos da atual província estudavam juntas. O contato dos povos indígenas com a educação escolar se caracterizava pela negação da identidade indígena e pela imposição de valores católicos (Markus, 2006). De acordo com Alves e Barros (2015), os prédios erguidos pelos jesuítas, situado no mais antigo bairro de Belém (atual cidade velha), o prédio que abrigava as primeiras práticas educativas introduzidas pelos padres jesuítas. Alves e Barros (2015, p. 97) mencionam que: “Até meados do século XVIII, essas práticas eram realizadas exclusivamente por membros das ordens religiosas, sobretudo, os jesuítas, que fundaram a instituição educacional mais elevada da hierarquia da época, colégio de Santo Alexandre”. Como mostra a Figura 1 abaixo.

Figura 1 – Igreja de Santo Alexandre, Cartão postal início do século XX.



Fonte: Coelho e Coelho (2005, p. 19) apud Alves e Barros (2015)

Como demonstrado na Figura 1, o prédio grande do lado esquerdo, que se destaca às demais construções, é a igreja de Santo Alexandre na cidade de Belém do Pará. Esta figura é emblemática por se tratar de um documento visual de um prédio erigido no período colonial e que remete ao início da escolarização no Estado do Pará que coincide com a escolarização dos indígenas nesta fase da história.

Nesse período histórico da educação indígena, a educação jesuítica cumpria uma função missionária, evangelizadora, com propósitos de converter, no qual o interesse político visava à manutenção da ordem, assim embora as crianças fossem contempladas pela alfabetização, a prioridade recaía ainda sobre os indígenas adultos (Lopes, 2000).

Apesar dos colonizadores terem usado os povos indígenas como mão de obra para a expansão de seus domínios, alguns historiadores alegam que foram criados alguns documentos que apoiavam o uso das terras pelas populações nativas, dos quais é importante destacar, Tomé de Sousa que fez um regimento e D. João III assinou, neste documento constava algumas instruções de como tratar as pessoas que aqui existiam, declarando que “não saltar, roubasse ou fizesse guerra aos gentios por terra nem por mar”, os historiadores em questão, vieram a considerar esse

documento como “a verdadeira carta magna do Brasil e sua primeira Constituição”, a partir disso vários outros documentos favoráveis ou não aos indígenas tais como, alvarás, cartas régias, leis, que foram assinados pelo Rei de Portugal, pelo Papa e autoridades legítimas do Brasil (Holanda, 1980).

Apesar de todas as leis criadas para amparar os indígenas no período colonial, as mesmas nunca foram legitimamente seguidas, seja por não servir ao interesse da coroa, ou por qualquer outro motivo, por fim, a maioria dessas legislações não foram usadas e então esquecidas por todos. Ressalta-se que a prática de esquecer o que está escrito em documentos legais, vem se perpetuando aqui nesta nação, o que acaba transformando-a, no país das letras mortas, e no que diz respeito aos indígenas, o descaso em não cumprir o que é um direito legalmente amparado nas legislações se torna ainda maior (Holanda, 1980).

Assim é imperativo destacar como o processo de colonização acabou criando um ambiente complexo, sob o ponto de vista jurídico com relação às populações indígenas, mesmo que tenha existido algumas leis que pudessem amparar os indígenas. Sobre a questão anteriormente citada, na próxima seção vamos discutir algumas leis criadas aos povos indígenas no Brasil colônia.

2.2 A política colonial para os povos indígenas

No século XVII as legislações indigenistas sofreram muitas mudanças, isso acabou agravando a disputa por mão de obra indígena, pelos missionários e pelos colonos. Assim, cabe mencionar que os missionários tinham um regimento que usavam para deixar o indígena sob o domínio das missões, os afastando dos colonos. O documento em questão foi promulgado pela Coroa Portuguesa, “Regimento das missões”, nele constava as seguintes orientações: “[...] as práticas conhecidas como descimento deveria ser realizada pelos administradores seculares das aldeias indígenas, legitimando os cativeiros” (Camelo, 2016, p. 77). Pelo exposto, no Regimento das Missões era orientado que os missionários se posicionassem nos aldeamentos, administrando o mesmo, controlando os indígenas cativos e não permitindo que os colonos adentrassem nas aldeias para escravizar os indígenas.

De acordo com Camelo (2016), em suma as diretrizes do regimento das missões, eram as seguintes:

A administração dos aldeamentos era um papel ou atribuição dos missionários;
 Estava proibido a moradia de leigos nas incursões dos aldeamentos;
 Cabia aos missionários o papel de descer novos índios para aumentar as populações das missões
 A repartição dos índios era formada em duas partes: uma para os aldeamentos, outra para os moradores e aos demais para as autoridades da Coroa portuguesa;
 O tempo de serviço dos índios fora dos aldeamentos era cerca de 4 a 6 meses;
 Só poderiam ser repartido índios de 13 a 50 anos de idade;
 A escravidão indígena era nos seguintes casos: guerra justa e resgate. Todavia, nos casos de descimentos, os índios eram livres (Camelo, 2016 p. 80).

Assim, percebe-se que o “Regimento das missões” (1686), passa a consolidar o poder público dos Jesuítas lhes dando pleno poder de controle na administração dos aldeamentos indígenas, esse sistema, o “Regimento das missões”, vigorou até 1757, quando foi substituído pelo “Diretório dos Índios.

No século XVIII, o primeiro ministro da Coroa portuguesa Sebastião José de Carvalho e Melo, o futuro Marquês de Pombal, criou uma série de medidas com o objetivo de incorporar as populações indígenas a sociedade colonial portuguesa, medidas estas sistematizadas no Diretório das povoações do Grão-Pará e Maranhão, este documento foi publicado em 3 de maio de 1757, o mesmo foi sancionado como Lei em 17 de agosto de 1758. O principal objetivo do Diretório era integrar os indígenas à sociedade portuguesa, incentivando os casamentos entre indígenas e colonos, a imposição do uso obrigatório do idioma portugueses (Camelo, 2016).

O quadro 1 constam os principais escritos legais dos direitos indígenas promulgados pela coroa desde o processo de colonização até a expulsão dos Jesuítas por Marquês de Pombal.

Quadro 1 - Documentos legais sobre os povos indígenas (1600-1800)

DOCUMENTO	DATA	AUTORES
-----------	------	---------

Carta Régia	30 de julho de 1609	Felipe III: Decretam que os indígenas são senhores de suas fazendas
Carta Régia	10 de setembro de 1611	Felipe III: Declara a proibição da retirada dos indígenas de seus lugares de vivência, a não ser que os mesmos queiram sair
Alvará	1º de abril de 1680	Reconhece aos indígenas como senhores de suas fazendas
Regimento de Missões do Estado do Maranhão e Pará	1º de dezembro de 1686	Reconhece aos índios o direito originário às terras que tradicionalmente ocupam
Renovação do Alvará de 1º de abril de 1680.	6 de junho de 1755	Reconhece aos índios o direito originário às terras que tradicionalmente ocupam
Alvará que legaliza a escravidão dos indígenas	28 de abril de 1688	Estabelece que em caso de guerra poderão ser cativo os índios infiéis
Lei do Diretório Indígena	3 de maio de 1757	Neste documento assinado pelo Rei Dom José I, expulsa os Jesuítas do Brasil e retira o poder religioso de qualquer ordem sobre as aldeias.
Carta Régia	12 de maio de 1798	Aboliu a legislação pombalina
Lei nº 601	18 de setembro de 1850	Este documento denomina que as terras indígenas não são terras devolutas
Decreto nº 1.318	1850	Devolução das terras para os indígenas

Fonte: Elaborado pela autora 2023

A construção do Quadro 1 ajuda a demonstrar que todo o processo legal de exploração dos povos indígenas e de suas terras desde o período colonial até o século XIX, é fator fundamental para compreender a dificuldade desses povos para terem um mínimo de dignidade em sua terra natal, desta forma, visto que, não ter território significa também, não ter nada, já que toda a sua filosofia de vida, ou como destaca Krenak (2019), suas “ecologias” estão voltadas ao território onde vivem, educação, saúde e questões inerentes à vida humana depende da sua relação com o território, por tanto, não ter direito ao seu território é não ter direito a nada. É perceptível que dentro do processo legal, a educação dos indígenas não fazia parte da preocupação do império.

Outro fator relevante para compreendermos a educação escolar para os indígenas, diz respeito à política indigenista, a qual não proporcionou mudanças relevantes para os indígenas, seja no período colonial até o império (1822) ou no período do Império à república (1889) (Prado Júnior, 1999).

Podemos verificar o que foi mencionado anteriormente sobre a política para os indígenas no período colonial citando o Decreto nº 426 de 4 de julho de 1845, por

meio do regulamento de Missões de catequeses, escrito no livro de Diogo Soares Camelo (2016), observando historicamente, a violenta integração que buscava “civilizar” os indígenas. Assim, Camelo (2016) destaca que:

Hei por bem, tendo ouvido o Meu Conselho de Estado, Mandar que se observe o Regulamento seguinte:

Art. 1º Haverá em todas as províncias em Diretor Geral de Índios, que será de nomeação do Imperador. Compete-lhe:

§ 1º Examinar o estado, em que se achão as Aldêas actualmente estabelecidos; as occupações habituais dos índios que nellas se conservão suas inclinações e propensões; seu desenvolvimento industrial; sua população, assim originária, como mística; e as causas, que tem influidos em seus progressos, ou em sua decadencia.

§ 2º Indagar os recursos que oferecem para a lavoura, e commercio, os lugares em que estão collocados as Aldêas; e informar ao Governo Imperial sobre conveniencia de sua conservação, ou remoção, ou reunião de duas, ou mais, em uma só.

§ 3º Precaver que nas remoções não sejam violentados os Índios, que quizerem ficar nas mesmas terras, quando tenham bom comportamento, e apresentem um modo de vida industrial, principalmente de agricultura. Neste último caso, e emquanto bem se comportarem, lhes será mantido, e as suas viúvas, usufruto do terreno, que estejam na posse de cultivar.

§ 4º Indicar ao Governo Imperial o destino que se deve dar às terras das Aldêas que tenham sido abandonadas pelos Índios, ou que o sejam em virtude do § 2º deste artigo. O proveito que se tirar da applicação dessas terras, será empregado em benefícios dos Índios da provincia.

§ 5º Indagar o modo porque grageão os Índios as terras que lhes tem sido dadas e se estão occupadas por outrem, e com que título.

§ 6º Mandar proceder ao arrolamento de todos os Índios aldeados, com a declaração de suas origens, suas línguas, idades e profissões. Este arrolamento será renovado todos os quatro anos.

§ 7º Inquirir onde há Índios que vivão em hordas errantes; seus costumes e línguas; e mandar Missionários, que solicitará do Presidente da Província, quando já nao estajão à sua disposição, os quaes lhes vão pregar a Religião de Jesus Christo, e as vantagens da vida social.

§ 8º Indagar se convirá fazel-os descer para as Aldêas actualmente existentes, ou estabelecel-os em separado; indicando em suas informações ao Governo Imperial o lugar onde deve assentar-se a nova Aldêa.

[...]

§ 15º Informar ao Governo Imperial ácerca, que por seu bom comportamento e desenvolvimento industrial, mereça se lhes concedão terras separadas das da Aldêa para as suas grangearias particulares. Estes Índios não adquirem a propriedade dessas terras, se não depois de doze anos, não interrompidos, de boa cultura, o que se mencionará com especialidade nos relatórios annuaes; e no fim delles poderão obter Carta de Sesmaria. se por morte do Concessionário não se acharem completo os doze anos, não interrompido de boa cultura, o que se mencionará com especialidades nos relatórios anuais e no fim deles poderão obter carta de Sesmaria.

[...].

Palácio do Rio de Janeiro em vinte quatro de julho de mil oitocentos quarenta e cinco; vigésimo quarto da independência e do império.
(*grifos do autor*) (Camelo, 2016, p. 90-99).

O decreto de nº 426, de 24 de julho de 1845 possui um total de 10 artigos, o primeiro artigo é composto de 38 incisos, este fala mais especificamente de orientações aos missionários como proceder no diretório dos índios; o segundo composto de 18 incisos, destaca, a nomeação do diretor geral das aldeias, e o que cabe ao mesmo realizar, no que diz respeito à administração financeira das aldeias; o terceiro é composto somente de 7 incisos, que se refere a administração das rendas pelo tesoureiro nas aldeias, os demais artigos não possuem incisos pontuam apenas os ofícios principais nas aldeias (Camelo, 2016). No Artigo de nº 6, que destaca o processo missionário desempenhado pelos Jesuítas, no intuito de instruir nos moldes católico, Camelo (2016) menciona que:

Haverá um missionário nas aldeias novamente creadas; e nas que se acharem estabelecidas em lugares remotos, ou onde conste que andam os Índios errantes. Compete-lhe:

§ 1º Instruir aos Índios nas máximas da Religião Catholica, e ensinar-lhes a Doutrina Christã (grifos do autor) (Camelo, 2016, p. 97).

Este artigo mostra mais uma vez que a educação para os indígenas no Brasil sempre esteve, e está até o momento atual, atrelada ao comportamento do dominante frente a exploração das terras de posses nativas. Neste viés, entendemos ser importante salientar que algumas fases importantes para alcançar a atual condição em que se encontram hoje.

Assim, Lopes (2000), destaca que em sua primeira fase, tem-se a Educação Jesuíta, que durou mais tempo, tendo como principal foco, a catequização e a dominação dos povos para a manutenção da coroa por meio da exploração das terras e a dominação do povo para o trabalho, extinção da cultura, escravização para o domínio e mão de obra para o colonizador.

Nesse contexto, a história da educação indígena está intimamente ligada ao nosso processo de colonização, visto que o processo escolar foi implementado no Brasil pelos Jesuítas por meio da metodologia *Ratio Studiorum*, método de ensino que se expandiu pela Europa de forma rápida, tendo como principal objetivo difundir a fé católica. O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, ou de forma abreviada

Ratio Studiorum era um manual prático que tinha por objetivo orientar todo o processo educacional dos jesuítas, este método possuía 467 regras que norteiam os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, possuíam uma concepção curricular que obtinham regras específicas e formas de avaliação (Franca, 1952).

De acordo com Franca (1952) em seu livro *O método pedagógico dos Jesuítas*, os processos educacionais obtinham até mesmo um processo avaliativo denominado por eles de exames, ocorriam ao final de cada curso, ressalta-se que o *Ratio Studiorum* era voltado para a formação docente, mas que foram adaptados para a realidade do Brasil colônia, visto que, os Jesuítas obtinham uma metodologia específica, criada e implementada por eles, com o objetivo de realizar as aprendizagens de maneira processual e contínua, priorizando a participação do aluno por meio de pequenas disputas, onde os mesmos eram incentivados a serem os primeiros, segundo e terceiro lugar e a receberem presentes em uma solenidade.

De acordo com Rosário e Melo (2015), a Educação jesuítica no Brasil Colônia era gerida por um “Formalismo Pedagógico” o qual baseava-se em princípios cristãos nos moldes europeus, estas autoras destacam que:

No longo período em que os jesuítas por aqui estiveram, no Brasil, exerceram um destacado papel tanto na educação como na catequese dos índios e dos colonos e na organização burocrática da nascente sociedade brasileira. Com Tomé de Sousa, vieram, os primeiros jesuítas, chefiados por Manuel da Nóbrega, com a missão de converter os indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução (Rosário; Melo, 2015, P. 384).

Houve grandes ganhos para os jesuítas no período colonial do Brasil, pois a reforma protestante fez o clero perder algumas ovelhas do seu rebanho e com isso fontes de renda para a manutenção do mesmo, portanto, a participação dos Jesuítas na colonização do Brasil propiciou muito mais que alcançar objetivos missionários, possibilitou também, ganhos financeiros para a igreja. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil colônia houve a necessidade de uma reforma educacional, a primeira realizada em solo brasileiro. Com a reforma pombalina no ensino, que priorizava a doutrina cristã a leitura e a escrita, por meio de uma cartilha catequista, modelo que vigorou até as últimas décadas do século XIX, o objetivo passava a ser um ensino

civilizatório tornando a sociedade colonial temerosa a Deus e obediente ao rei, legitimando assim, a monarquia na colônia (Veraldo, 2013).

Dentro do processo histórico de formalização da educação no Brasil, Marquês de Pombal em 1759 criou o ensino público por meio das Aulas Régias, nesse período as aulas ainda eram disciplinares e focadas na Matemática e na Língua Portuguesa, pouco tempo depois passaram a inserir Ciências da Natureza. Em síntese, desde o período colonial o processo de aprendizagem ainda vigorava com a aplicação de exames, na memorização de conceitos e dando maior importância para as notas obtidas, nada diferente da pedagogia tradicional (Ferreira, 2019).

Durante o período colonial, o período imperial e início do período republicano, os povos indígenas não eram considerados como povos com direitos, no setor educacional são poucas as mobilizações políticas em seu favor, nesse sentido, no quadro nº 2, demonstra-se resumidamente, os processos de reformas escolares realizadas no período da colonização até a década de 1960, o recorte temporal o período de 1599 a 1961 é necessário para entendermos o que foi a Educação Indígena dentro do bojo da educação formal promulgada legalmente no Brasil, portanto, a necessidade de resumir as reformas nos períodos anteriormente citados, busca esclarecer os processos de reformas educacionais que nos levaram a concepção de Educação Básica e conseqüentemente de Educação Básica Indígena e como ela se fundamentou em terras brasileiras ao longo da história.

Quadro 2 - As principais reformas educacionais ocorridas no Brasil (1599 – 1961)

PERÍODO	ACONTECIMENTO
1599	Educação Jesuítica: <i>Ratio Studiorum</i>
1799	Aulas Régias
1822	A Educação primária passa a ser de responsabilidade da província
1827	Lei de 15 de outubro de 1827, Lei do ensino Mútuo, (Método Lancaster: criado por Joseph Lancaster (Inglaterra), tinha como objetivo ensinar um número elevado de alunos em pouco tempo, foi um modelo formal de ensino usado pelo governo imperial)
1830	Criação das escolas normais
1889	Reformas referentes ao ensino secundário (Positivismo)
1901	Código Epiácio Pessoa
1911	Reforma Rivadávia (Positivismo e Liberalismo)
1920 a 1930	Movimento Escolanovista, criação da Associação brasileira de educação (ABE);
1928	Reforma Fernando de Azevedo (Escola do Trabalho);

1932	Manifesto do Pioneiro
1934	Constituição (Obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário)
1948	Elaboração da Lei 4024, (início da Lei de Diretrizes e bases da Educação)
1959	Assinatura do Manifesto dos Educadores
1961	Aprovação da LDB

Fonte: Elaborado pelo autora, 2023

A quantidade mínima de legislações direcionada aos povos indígenas é um forte indício de que aos poucos o processo de colonização foi apagando a identidade dos povos indígenas dentro da história nacional. No século XIX a educação nos moldes católicos continuava para com os indígenas, tendo como objetivo a liberação de terras para a colonização, tendo em vista um processo de civilização desses povos considerados pelos colonizadores como bárbaros. Com a criação dos serviços de Proteção aos Índios (SPI), que marca o segundo momento da Educação Escolar indígena, já no século XX em 1910 o estado passou a ter no processo educacional dos indígenas, embora ainda articulado com as missões religiosas (Cunha, 2009).

2.3 Serviços integracionistas para os indígenas no Brasil republicano

É importante falar sobre os aspectos da educação integracionista implementado pela Funai e pelo SPI. Compreende-se que órgãos anteriormente citados, foram criados para trabalhar com os indígenas. Primeiro foi criado o SPI, uma iniciativa do Marechal Cândido Rondon, juntamente com o então presidente Nilo Peçanha. Fundado em meio às transformações do sistema político com o governo republicano instaurado em 1889. Em meio a expansão agro extrativista, esse órgão tinha um cunho de tutelar e controlar os povos indígenas, apoiados em teorias evolucionistas da Época que consideravam os indígenas como “primitivos” e inferiores culturalmente, embasados em uma visão integracionista/assimilacionista que tinham como ferramentas a educação, a religião e o trabalho agrícola, tal como estabelecido no regulamento do SPI em 1911:

O posto de Assistência Nacionalização e Educação deveria proceder pedagogicamente, no sentido amplo do Termo ao se estabelecer sobre as bases de um ordenamento espacial distinto do indígena que comportasse um serviço de saúde, uma forma de organização da lavoura e da pecuária de modo a servir de exemplo exercício e fonte de subsistência ao grupo. O texto frisa ainda a importância do “culto a bandeira” e das noções de história do Brasil a serem ministradas ideias antigas praticadas desde as missões praticadas por Cândido Rondon, parte de normas internas do SPI em seus primeiros tempos (Lima, 1998, p. 166-167).

Essas ideias orientaram todo o processo que organizaria o Serviço dos indígenas nas fronteiras, os quais foram claramente estabelecidas no Regulamento aprovada pelo decreto nº 736, de 6 de abril de 1936, mas que antes mesmo deste, havia um regimento interno do SPI. Neste contexto, muitos historiadores consideram importante a participação dos indígenas, dos antropólogos, e demais indivíduos que participaram da luta por uma educação que fortalecesse as comunidades indígenas que mesmo com a criação do SPI - Serviço de Proteção ao Índio no início do século XX e posteriormente com a criação da FUNAI - Fundação Nacional do Índio, ainda assim “[...] a educação continuou restrita aos objetivos de ensinar a ler a contar, não com o objetivo de catequizar, mas de integrar através da incorporação do trabalho” (Lopes E. T. 2012, p. 36).

Um dos primeiros casos de escolarização executado com os indígenas no Estado do Pará foi o processo empregado pelo SPI nos postos, onde a escola era um local improvisado na casa do chefe do posto e a professora era a esposa do chefe, nos materiais didáticos continham, as primeiras letras, aprender a contar e a preceitos nacionais de patriotismo. O SPI, de Marechal Rondon instituído em 1910, por meio do militarismo civilizador buscava integrar os indígenas e para isso usava de violência o que se intensificou ainda mais com o golpe de 1964, esse período da história, concomitante com as relações de abuso e desrespeito com os direitos indígenas, perduram até hoje (Arquivo do CIMI, 1985).

De acordo com Camelo (2016), em contexto republicano no ano de 1910 o Serviço de Proteção aos Índios e localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), esta instituição era ligada ao ministério da agricultura Industria e Comercio, seus objetivos eram: Fixação da mão de obra rural e não-estrangeira; Controle de acesso à propriedade e Treinamento da força de trabalho. Além disso, foram criadas também unidades denominadas de centros agrícolas. O principal objetivo era controlar os indígenas e demarcar as fronteiras do território nacional, enfatizando que em ambiente político o SPI procurava transformar os índios em produtores rurais. Na prática o SPI

foi criado para que o Estado Nacional pudesse conter possíveis problemas que os povos indígenas poderiam causar.

Salienta-se a formação do Estado Brasileiro, inserido no governo de Getúlio Vargas que introduziu uma série de transformações. Assim o SPI sofreu muitas modificações no que tange às suas atribuições, passando agora a ser uma ferramenta centrada na proteção das fronteiras, os quais ficou a cargo do SPI, pois o mesmo era subordinado ao Exército (Camelo, 2010).

Em vários documentos sobre o SPI foi verificado um discurso de nacionalização das populações indígenas, isso se evidenciava também no processo de escolarização que acontecia nos postos, tais como uma educação voltada para a nacionalização das populações indígenas, o que implica uma transmutação na política indigenista até agora mencionado, a questão agora era transformar os indígenas em soldados que zelariam pelas fronteiras do País, política Nacionalista de Getúlio Vargas (Camelo, 2010), o autor destaca que:

O discurso do Governo estava relacionado a dois pontos fundamentais: a criação de mão de obra especializada para defender as demandas nacionais e uma política de proteção das fronteiras, com o discurso de nacionalização. Por isso o SPI, como um instrumento de Estado, tinha como tarefa nacionalizar os povos indígenas para assegurar a guarda das fronteiras do país. Apesar disso, a historiografia afirma que existem evidências de que o objetivo do governo era controlar estas numerosas populações, evitando o surgimento de possíveis movimentos sociais (Camelo, 2010, p.101)

Assim, de acordo com esse autor, o SPI tinha por função realizar a integração dos povos indígenas transformando-os em agricultores nacionalistas, é interessante pensar sobre o Estado autoritário getulista e como este trouxe grandes modificações as políticas indigenistas, onde os indígenas deveriam se tornar úteis ao país, guardado as fronteiras, ou se tornarem produtivos por meio da agricultura.

Neste viés, os militares brasileiros passaram a olhar para as potencialidades mineradoras no Brasil, apesar disso a ideia de instrumentalizar os indígenas ainda era muito utilizada, para tal intento, a educação para os indígenas iniciadas pelos Jesuítas

a partir da catequese, foi substituída por uma educação nacionalista de amor à pátria e resguardo das fronteiras, como salientam Feitosa; Vizolli; Santos (2022).

A educação escolar indígena no Brasil é apresentada em muitos contextos e, em diferentes tempos históricos. Algumas etnias tiveram o primeiro contato com a escola a partir do século XVI, no período da invasão europeia; outras somente a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910 e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967; e recentemente com a Promulgação da Constituição Federal de 1988 (Feitosa; Vizoli; Santos, 2022, p. 5).

Assim, dando continuidade ao que os autores identificam como o contexto das múltiplas educações apresentadas para os indígenas, é necessário destacar em que se constituiu a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1967, no intuito de substituir o SPI, que falando a grosso modo, manteve a lógica indigenista de outrora, mas com menos violência física, entretanto, a mesma violência cultural integralista (Lima, 1995).

Soares (2018), em seus estudos destaca alguns aspectos sobre a criação da FUNAI, a mesma foi criada em 1967, tinha por objetivo realizar uma modificação nas estruturas básicas do SPI, entretanto o que houve foi uma reprodução. Não podemos deixar de mencionar que a política indigenista da conjuntura de formação de regime militar no período de 1964 a 1985, seguiam diretrizes governamentais, tais como: Subordinar a entidade aos planos de defesa Nacional; viabilizar estudos para a construção de usinas hidrelétricas; realizar investigações sobre as potencialidades minerais do país.

Para Toledo (2004), o período de 1961 a 1964 momento histórico em que o Estado burguês se consolidava no Brasil, o qual vem colocar em pauta um amplo programa de reformas que nunca foram implantadas dentre elas, a mais polêmica de todas a reforma agrária, essa reforma buscava responder a expansão que o capitalismo industrial prega, no entanto o militarismo optou por “modernização conservadora”, retirando de cena a democracia populista, essa questão impacta totalmente a educação escolar voltada para os indígenas, que permaneceram à

margem de tudo, coisificado pela estrutura capitalista que se intensificava em 1965, período anterior a fundação da FUNAI.

Compreendendo o período em que a FUNAI atuava com os indígenas, em regime de tutela, difundindo a perspectiva educacional de assimilação aos símbolos nacionais, de garantir a integridade das fronteiras, associadas ao discurso de integração a sociedade nacional, mas a de convir, que o momento histórico em que o Brasil se encontrava, em regime ditatorial militar, não era propício, portanto, na prática, a ideia era impedir que os indígenas pudessem se organizar, nesta perspectiva Soares (2018), evidencia que:

Na prática os índios foram atraídos para pontos estratégicos, batalhões de fronteiras, colônias, postos indígenas e missões religiosas. Com isso os militares levavam aos índios serviços básicos com o objetivo de afastá-los de possíveis ameaças, como por exemplo a formação de guerrilhas (Soares, 2018, p. 106)

Essas ações que o estado por meio de suas instituições desenvolviam para os indígenas, tinham o objetivo de promover a desarticulação, visto que, o pensamento social e político nos remetia a volta dos movimentos sociais urbanos que agora ressurgiam com novos sujeitos sociais, adentrando a arena da política, o que possibilitou o aparecimento de sujeitos marginais em ações coletivas, tais como: indígenas, quilombolas, povos da floresta, movimento feminista, movimento negro, entre outros (Arroyo, 2012).

De forma geral, as políticas educacionais indigenistas brasileiras buscavam sempre incorporar os indígenas à sociedade brasileira. Como exemplo disto tem-se as constituições de 1934, 1937, 1946, 1967, assim como também as convenções da OIT de 1957, sendo esta a convenção 107, que promulgou a partir do Decreto 58.842 em 1966, que vem trazendo em seu texto, especificamente no artigo 23 a possibilidade da alfabetização em língua materna, sendo esta primária transição para a língua nacional com o objetivo de incluir os indígenas a sociedade. Posterior ao decreto mencionado anteriormente cria-se o Estatuto do Índio a partir da Lei nº 6.001 de

dezembro de 1973, o qual passa a ser uma lei regulamentar que adentrava na situação dos indígenas e das comunidades indígenas, no intuito de preservar a cultura e integrá-los passivamente (Cardoso, 2019).

Sobre o Decreto 58.842 de 1966, cabe explicar que o mesmo foi revogado pelo decreto nº 10.088 de 2019 que ainda está vigente, no qual em seu artigo 19 no anexo LXXII, texto denominado “Convenção nº 169 da OIT sobre os povos Indígenas e Tribais”, nos artigos 29, 30 e 31, destacam os processos educacionais de escolarização priorizando o uso da língua materna (BRASIL, 2019).

Consta no Estatuto do Índio (1973), Título V, da “Educação, Cultura e saúde”, nos artigos 48, 49, 50 51 e 52, referentes a educação escolar, destacam que:

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessidades adaptações, o sistema de ensino em vigor no país.

Art. 49. A alfabetização dos índios faz-se-á na língua do grupo a que pertencem, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante ao processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Art. 51. A Assistência aos menores para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Art. 52. Será proporcionado ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação (Brasil, 1973).

Assim, o objetivo de integrar os indígenas a nação brasileira as escolas passaram a ocupar um papel importante no processo civilizatório, na formação de mão de obra e na criação de novas regiões por meio do povoamento, colocando a educação escolarizado como uma ferramenta de violência, física, social e identitária.

Libâneo (2002), menciona que as práticas educativas que se realizam em sociedade como processos fundamentais da condição humana, servem para investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários com o objetivo de propor a realização desses processos nos vários contextos históricos em que essas práticas ocorreram. Por isso, é importante e necessário realizar estudos a respeito da educação escolar básica colocada para os indígenas.

Ainda nas referidas leis que amparam a educação escolar indígena, falamos da importância da Constituição Federal de 1988 e a influência do movimento

organizado realizado com os povos indígenas do Brasil, que apesar das muitas dificuldades, conseguiram ter sua participação no texto da constituição. O Movimento Indígena foi crucial para que a constituição de 1988, houvesse uma página falando sobre os povos nativos, seus direitos enquanto cidadãos, o que foi um marco importante para as reivindicações de Direitos fundamentais, sobre isso Silva (2001) destaca que:

As reivindicações indígenas pelo reconhecimento de seu direito à manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimentos, uma vez acolhidas pela Constituição de 1988; abriram caminho para oficialização de “Escolas indígenas diferenciadas” e para a formulação de políticas públicas que respondessem aos direitos educacionais dos índios a uma educação intercultural bi- ou multilíngue, comunitária e voltada à autodeterminação de seus povos (Silva, 2001, p. 10).

Reiterando tudo que foi dito até aqui, demonstra que a educação escolar aparece na vida dos indígenas em diferentes tempos históricos, alguns povos só foram ter contato com a educação formal em meados do século XVI, no período da colonização e outros só tiveram esse acesso quando houve o surgimento do Serviço de Proteção aos Índios - SPI em meados de 1910 e a Fundação Nacional do Índio - FUNAI já em 1967, após este período surge novamente a importância da educação escolar para os indígenas a partir do Estatuto do índio 1973, e por fim na Constituição Federal de 1988 (Feitosa; Vizolli; Santos, 2020).

Assim, como forma de exemplificar o processo de educação escolarizada para os povos indígenas, entende-se ser importante falar um pouco sobre as agências internacionais, e como estas adentraram na construção de uma educação para os indígenas que respeitasse a cultura, identidade e território. Portanto, no próximo tópico abordaremos a participação das Agências Internacionais para a estruturação da educação escolar indígena no Brasil e como esta teve o seu início.

2.4. As organizações internacionais e a educação indígena no Brasil

A educação escolar indígena por muito tempo vem sendo colocada sempre de fora para dentro, primeiro pelos colonizadores, com a concepção ideológica

civilizatória, segundo pelo Estado brasileiro, como uma forma de integração dos indígenas à nação. Na atualidade, considerando como a educação escolar assumiu uma considerável relevância na estruturação da sociedade com base em concepções teóricas da formação para a cidadania e preparação para o trabalho, a mesma passa a fazer parte das bandeiras de luta pelos direitos humanos e conseqüentemente pauta das agências internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Desenvolvimento (BIRD), dentre outras organizações com forte influência no estado brasileiro .

Neste viés, as agências internacionais que passaram a integrar o “bloco” de auxílio ao reconhecimento dos indígenas a serem indígenas por direito, nessa questão, ocorreram alguns acontecimentos em âmbitos internacionais realizados pela ONU, Unesco e OIT, destacamos de forma sucinta as contribuições das mesmas para o processo de reconhecimento da educação indígena enquanto modalidade.

As leis internacionais de educação indígena foram criadas em um contexto histórico que reflete uma crescente conscientização e reconhecimento dos direitos dos povos indígenas. Ao longo do século XX, principalmente na década de 1970 os movimentos e organizações indígenas em todo o mundo, principalmente na América Latina, começaram a exigir respeito a sua identidade, cultura, direito à saúde e educação, isto é, direitos fundamentais necessários para a sobrevivência. Esse processo de resistência tão significativo foi fundamental na mobilização dos povos originários que reivindicavam reconhecimento e autonomia, na qual as Nações Unidas por meio de vários fóruns e Assembleias possibilitaram que os povos pudessem discutir suas demandas a partir desses momentos foram criados grupos de trabalhos sobre as populações indígenas culminando com a adoção da Declaração das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas que incluem disposições sobre a educação (ONU, 2008). Em destaque o Art. 14 e 15:

Art. 14.

1. Os povos Indígenas têm o direito de estabelecer seus sistemas e instituições educativas, que ofereçam educação em seus próprios idiomas em consonância com seus métodos culturais de ensino e aprendizagens.
2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direitos a todos os níveis e formas de Educação do Estado, sem discriminação.
3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso quando possível, em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

Art. 15

Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informações públicas (ONU, 2008, p. 10).

Salientando que o processo de luta por reconhecimento enquanto sujeito indígena também é um processo de luta por uma educação fornecida pelo Estado e que esta, seja construída com os indígenas, nos moldes sociais das comunidades às quais pertencem, menciona-se aqui alguns eventos culminaram nos direcionamentos colocados nos artigos 14 e 15 da ONU. A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos povos Indígenas (2008) teve a sua aprovação em 2007 pela Assembleia Geral da ONU, a os direitos coletivos e individuais dos povos originários e neste contexto incluindo o direito a ser escolarizado formalmente sendo o Estado Nacional responsável a fazer valer o presente amparo legal (ONU, 2008).

Anteriormente a lei mencionada tem-se a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial que ocorreu em 1965, adotada pela Assembleia Geral da ONU realizada no mesmo ano, a presente convenção suscitou em um escrito que proibia discriminação em todas as suas formas, outra Convenção de primordial importância para os direitos dos povos originários a educação foi o evento realizado pela Unesco em 2005, nessa convenção procurou-se nomear diretrizes que promoveriam a diversidade cultural, incluindo as expressões culturais dos povos indígenas e o reconhecimento da educação para a preservação e promoção da diversidade cultural (UNESCO, 2005).

A Convenção sobre os Direitos da Criança realizada em 1989, também foi um marco importante para estabelecer os direitos das crianças indígenas que foi aprovada em uma Assembleia Geral das Nações Unidas, na qual estabeleceu-se o direito das crianças indígenas a receberem uma educação de qualidade que deve respeitar a sua identidade enquanto indígena, língua e crenças ancestrais (UNESCO, 2005)

Outra organização que teve a sua parcela de contribuição foi a OIT, principalmente por meio da Convenção nº 169, que enfatiza a importância de uma educação intercultural bilíngue fornecendo orientações e recomendações para

garantir que os Direitos Educacionais dos povos originários sejam respeitados e efetivados. A convenção nº 169 foi convocada em Genebra pelo Conselho Administrativo da Repartição Internacional do Trabalho em sua septuagésima sexta sessão, sendo esta realizada em 7 de junho de 1989 tem como premissa as normas internacionais enunciadas na Recomendação sobre as populações indígenas e tribais realizadas na Convenção de 1957 que em respeito a Educação seguem as seguintes recomendações na Convenção de nº 169 de 1989, na parte “VI - Educação e Meios de Comunicação em seu Artigo 26 descreve que; “Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional” (OIT, 1989. p. 7).

Como é possível perceber, ainda no século XXI, o direito dos indígenas à educação escolar que garanta meios para subsidiar sua sobrevivência e preservação de seus valores culturais, é uma conquista que o estado brasileiro não consegue custear, necessitando assim que organismos externos intervenham construindo canais de uma formação com base na concepção neoliberalista, que no fundo pretende manter a dominação dos povos originários.

2.5. Educação e território: Apontamentos necessários

O processo de luta dos povos indígenas por educação está intimamente atrelado ao processo de luta por direitos a usufruir da terra que sempre foi deles, visto que, os Direitos à demarcação de terras é uma luta de décadas e está ligado ao direito à saúde, educação e autonomia.

Os não indígenas, por sua cultura nos moldes europeus, na qual, nossa “dita” consciência cultural nos coloca em locais separados, temos como premissa sempre separar as coisas em locais específicos, espaços reservados, a exemplo disso temos a organização escolar, na qual nós passamos a maior parte de nossa infância e juventude tendo uma educação separada por disciplinas.

Sobre a questão do território, destacamos o que Pureza (2021), menciona, considerando o território como princípio fundamental para a formação da identidade indígena, sua cultura, sua educação, ou melhor dizendo, sua educação indígena, no qual o termo “território” tem um significado muito maior, representa a sua identidade enquanto indígena, representa seus saberes, representa o vínculo com os ancestrais, sem território não existe nada, a etimologia da palavra território para os indígenas está ligado ao ser indígena e por tanto ao Bem viver.

O território é a base da organização social fundamentada no coletivo, na convivência com o homem e a natureza e respeito ao meio ambiente, o que vem a ser totalmente o oposto ao modelo de desenvolvimento adotado pelo capitalismo, onde tudo é avaliado como um produto para a transformação em mercadoria (Rosa Luxemburgo, 1970).

Vivemos dentro de um ordenamento social que é direcionado por um sistema amplo e bem complexo que se costuma chamar de modo de produção capitalista. Muito embora, possa ser cansativo e até mesmo agressivo, mas é necessário pensar na educação, e em quase tudo que acontece por aqui, levando em consideração que são tipos de trocas direcionadas pela oposição entre o capital e o trabalho, vemos por toda parte, grupos nacionais e estrangeiros se repartido propriedades e o controle dos meios de produção, dos bens, construindo um estado a seu proveito, o tipo de estado que reproduz serviços, normas, educação e saúde, desta forma, devemos pensar a educação escolar em qualquer modalidade sem se iludir com as condições de sua existência real (Brandão, 1989).

Já no que tange os processos de ensinamentos dos povos originários, as estruturas de sociedade, são objetivadas pela posse coletiva da terra usufruindo dos recursos nelas existentes, assim como os ensinamentos educativos, suas ciências e filosofias eram repassadas no contato do dia-a-dia entre seus pares, e por isso a luta para permanecer em seus territórios, pois como foi mencionado na 23^o convenção, o problema crucial dos povos indígenas é e continua sendo o desrespeito, às invasões e a usurpação de suas terras (CNBB, 1985).

Assim, quando se fala especificamente de educação indígena (não escolar), dentro da comunidade desde pequenos, as crianças recebem uma educação voltada para o bem comum e que se assinala pelos momentos dos costumes e dos saberes tradicionais de cada povo e que por estes momentos de aprendizados, são adquiridos por meio da interação entre os sujeitos, por meio dos rituais, e momentos de compartilhamento de suas histórias e pelos momentos de reuniões de cunho sincrético (Colodel, 2011).

Observando o que Santos (2015), enfatiza que os rituais de passagem são parte importante na aprendizagem dos povos indígenas, cada povo possui uma noção complexa que abrange esses momentos. A colocação do papel do indivíduo dentro da comunidade faz parte de um momento único, no qual o sujeito indígena tem a sua identidade social reconhecida por seus pares, esses momentos fazem parte de um processo educativo comunitário, e é estratégia importante de resistência, pois as lideranças indígenas fazem uma distinção do que é, e como é a educação indígena, pois esta é responsável pela obtenção de conhecimentos tradicionais e saberes específicos de seu povo. Já a educação escolar tem o papel de complementar os conhecimentos tradicionais possibilitando conhecer os saberes não-indígenas que permite a reformulação de estratégias de resistências, neste sentido Santos e Oliveira (2020) destaca que:

[...], a proposta da Escola indígena tanto no campo jurídico quanto para os povos nos quais ela designa-se, está posta de modo a romper os paradigmas da escola tradicional, vislumbrando atender as demandas das comunidades. Espera-se que essas tenham autonomia de construir seus currículos, organizar seus espaços, e tempos de aprendizagens (Santos; Oliveira, 2020, p. 67003).

Assim, entende-se a importância da aquisição de novos conhecimentos necessários à vida nas comunidades indígenas, importantes pautas relativas às lutas levantadas pelo MIB, para que as comunidades possam ter uma educação escolar indígena de qualidade composta e realizada pela comunidade.

No século XIX os indígenas criaram muitas estratégias para preservar suas terras e sua identidade conseguindo ainda garantir alguns direitos legais, incluindo a

possibilidade de se tornarem cidadãos, os povos tradicionais em suas múltiplas formas de manifestação que variavam entre a colaboração com as autoridades nacionais, alianças entre indígenas e não indígenas, recursos jurídicos entre outros (APIB, 2021).

Sobre a colaboração dos indígenas com não indígenas no livro de Paulo Suess (1980), teólogo considerado especialista em missiologia, conviveu por mais de 40 anos com os indígenas da região amazônica, quando atuava no Conselho Indigenista Missionário (CIMI), descreveu alguns apontamentos importantes discutidos no Simpósio de Barbados I, sobre o papel das instituições que atuam com as populações indígenas, suas posturas e ajustes na consideração do indígena como sujeito de direitos.

Neste viés, que o Simpósio de Barbados I, texto elaborado pelos participantes ao final do simpósio, ocorrido de 25 – 30 de janeiro de 1971, texto que se tornou um documento denominado Declaração de Barbados I, foi descrito neste, o que compete a cada órgão fazer para que a atuação frente aos povos indígenas possa contribuir para o processo de autonomia dos mesmos.

De acordo com Sues (1980), consta ao Estado preencher alguns requisitos mínimos para que haja um rompimento do sistema de exploração dos povos indígenas, pois essa forma de dominação vem se perpetuando desde a colonização até os dias atuais, para tanto, o Estado Nacional precisa seguir alguns requisitos importantes, os quais Suess (1980), pontua:

1. O estado deve garantir a todas as populações indígenas o direito de serem e permanecerem elas mesmas, vivendo segundo seus costumes; o direito de construírem identidades étnicas específicas.
2. As sociedades indígenas tem direitos anteriores a toda a sociedade nacional. O Estado deve reconhecer e garantir a cada uma das populações indígenas a propriedade de seu território. Deve registrá-la devidamente e em forma de propriedade coletiva, contínua, inalienável e suficientemente extensa para assegurar o incremento das populações aborígenes.
3. O Estado deve reconhecer o direito que tem as entidades indígenas de organizarem e de se governarem segundo sua própria especificidade cultural, o que em nenhuma hipótese pode limitar seus membros para o exercício de todos os direitos do cidadão mas que em compensação os exime do cumprimento das obrigações que entram em contradição com sua própria cultura.
4. Cabe ao Estado oferecer às populações indígenas a mesma assistência econômica, social, educacional e sanitária que oferece ao resto da

população. Contudo o Estado tem além disso a obrigação de atender as carências específicas que são resultados de sua submissão a estrutura colonial. Tem sobretudo, o dever de impedir que sejam objeto de exploração por parte de qualquer setor da sociedade nacional, inclusive por parte dos agentes da proteção oficial (Suess, 1980, p. 20-21).

Já no que tange as responsabilidades da Igreja Católica nomeadas neste mesmo evento (Simpósio de Barbados I), Para Sues (1980), as missões religiosas foram os maiores violadores dos povos indígenas, pois dominaram e exploraram econômica e humanamente as populações indígenas em toda a América Latina, por tanto, seria de importância moral finalizar toda e qualquer interferência missionária nos territórios, neste viés Sues (1980), destaca o que foi posto sobre o missionarismo no documento Declaração de Barbados I:

1. Superar o herodianismo intrínseco à atividade catequizadora como mecanismo de colonização e alienação das populações indígenas.
 2. Assumir uma posição de verdadeiro respeito diante das culturas indígenas, pondo fim a longa e vergonhosa história de despotismo e intolerância que caracterizou o trabalho dos missionários, os quais raramente revelaram sensibilidade com relação aos valores religiosos indígenas.
 3. Acabar com o roubo de propriedades indígenas por parte de missões religiosas que se apropriaram de seu trabalho, de suas terras e demais recursos naturais; acabar com a indiferença diante da constante espoliação de que os indígenas são por parte de terceiros.
 4. Extinguir o espírito suntuário e faraônico das missões o qual se materializa de múltiplas formas, mas se baseia sempre na exploração do índio.
 -
 10. Abandonar a prática criminosa de servir como intermediário para exploração de mão de obra indígenas.
- Na medida em que as missões não assumem estas obrigações mínimas, incorrem no delito de etnocídio ou de convivência com o genocídio (Suess, 1980, p. 22).

Ainda no documento Declaração de Barbados I, Sues (1980), enfatiza as responsabilidades dos antropólogos frente a situação dos indígenas na América Latina:

3. A Antropologia que hoje se exige na América Latina não é a que considera as populações indígenas como meros objetos de estudo, mas a que os vê como povos colonizados e se compromete em sua luta de libertação.
4. Dentro deste contexto é função da antropologia:
 - De um lado, trazer aos povos colonizados todos os conhecimentos antropológicos, tanto acerca deles mesmos como a respeito da sociedade que os oprime, a fim de colaborar com sua luta de liberdade.

- Por outro lado, reestruturar a imagem distorcida que existe na sociedade nacional com respeito aos povos indígenas desmascarando o caráter ideológico colonialista.

5. Visando a realização dos objetivos anteriores, os antropólogos têm a obrigação de aproveitar todas as conjunturas que se apresentem do atual sistema para agir em favor das comunidades indígenas. Cabe ao antropólogo denunciar por todos os meios os casos de genocídio e as práticas que conduzem ao etnocídio, assim como voltar-se para a realidade local e teorizar a partir dela, a fim de superar a condição subalterna de simples exemplificadores de teorias alheias.

Barbados, 30 de janeiro de 1971 (Suess, 1980, p. 26).

O documento anteriormente citado foi assinado pelos seguintes participantes do Simpósio de Barbados I: Miguel Alberto Bartolomé, Guillermo Bonfil Batalla, Víctor Daniel Bonilha, Gonzalo Castilho Cárdenas, Miguel Chase Sardi, Georg Grunberg, Nelly Arvelo de Jiménez, Esteban Emílio Mosonyi, Darcy Ribeiro, Scott S. Robinson, Stefano Varese. Todos eles representantes de órgãos governamentais, igrejas e instituições a fins que atuavam diretamente com os povos indígenas na década de 1970 (Sues, 1980).

Importante salientar que o documento Declaração de Barbados I, por seu significado histórico, postula o dinamismo das populações indígenas em buscar a autodeterminação dos sujeitos e das comunidades indígenas, neste documento se destacam as responsabilidades do Estado, agentes missionários e antropólogos para que os indígenas possam agir em sua própria defesa contra as ações desrespeitosas e genocida da sociedade nacional.

2.6. A importância do movimento indígena para à conquista de direitos fundamentais

A luta dos povos indígenas teve uma amplitude maior na década de 1970, mas para compreendermos melhor como a mesma se fundamenta é necessário voltarmos um pouco mais e destacar quais acontecimentos ocorreram antes da década mencionada, assim como Ressalta Nagle (1997) em seu texto “Histórias da Pesquisa em Educação no Brasil Comecei -- recomecei?”, caracterizando a necessidade de realizar um recuo no tempo para compreender alguns elementos históricos e

comparativos para melhor abarcar os eventos da década de 1970 e assim solidificar o que foi esse momento histórica que influenciou a Constituição Federal (1988) e conseqüentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), no que diz respeito a Escolarização da Educação indígena no Brasil e no Estado do Pará.

Assim, entende-se como questão importante a fundamentação do Movimento Indígena Brasileiro - MIB, para enquadrar de forma didática a pesquisa histórica sobre a ação social dos indígenas, suas atuações e organizações para lutar por seus direitos, realizando um diálogo entre História e o que defendem teóricos de outras disciplinas. Destacando neste processo o que Decca (1988), discute em seu livro “O silêncio dos vencidos”, este autor destaca que, historicamente o que é encontrado enquanto registro é a história do vencedor, mas se existe vencedor, existem os vencidos, então o presente estudo busca contar a história dos indígenas “os vencidos”, por meio de seus momentos de resistência, sendo estas, organizadas num sentido mais amplo, ou apenas organizada internamente em sua comunidade.

Entendendo que todo o processo histórico de destruição física e cultural dos indígenas estão vinculados a genocídios e transculturação, o povo indígena se perpetuou por uma resistência e resiliência conseguindo sobreviver por mais de quinhentos anos a destruição de suas terras, a expulsão, ataques aos territórios, violência culturais e identitárias, foi somente por meio da organização e luta que o Estado Nacional aceitou como legítimo o direito às diferenças culturais e o direito inalienável aos territórios (Pureza, 2021).

Assim, com o objetivo de esclarecer melhor o que vem a ser o Movimento Indígena Brasileiro, cabe ressaltar os processos sociais que orientam o movimento social a partir do olhar Honneth (2003), de acordo com esse autor, a luta social se fundamenta em experiências de falta de respeito a todo um grupo social , é o que vem a dá origem aos movimentos sociais, “[..] uma semântica coletiva que permite interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o

eu individual, mas também um círculo de muitos outros sujeitos “ (Honneth, 2003, p. 81).

Compreendendo que o processo de luta dos povos indígenas, também é uma luta de classes e uma luta por direitos fundamentais, uma luta de vários povos que fazem seus movimentos de forma contextual as demandas da comunidade, mas que possuem similaridades em algumas questões, tais como, o direito à saúde, direito à educação e a demarcação de terras, mas isso não implica uma homogeneidade de lutas, pois cada povo em sua comunidade, tem sua especificidade de luta própria, todavia, e apesar do que foi falado anteriormente, as questões das lutas dos povos originários por direitos, nos leva a entender o quanto o capitalismo está envolvido nas questões indígenas.

Neste sentido, Rosa Luxemburgo (1970, p. 319), ressalta: “Como os laços dos indígenas constituem a muralha mais forte de sua organização social, isso é a base de suas condições materiais de existência”. Enfatizando nesta questão que o método primário do capital é a demolição sumária das estruturas sociais não capitalista, pois essas não contribuem com a expansão do progresso. Portanto, os indígenas rompem com as estruturas capitalistas quando o bem comum é a base de sua vivência e sobrevivência.

Para a autora, a expansão do capital vai totalmente de encontro a situação social e econômica das populações como os povos indígenas, pois, o capitalismo busca se apropriar de forma violenta dos meios de produção das comunidades tradicionais, desqualificando a vida dessas sociedades para manter o *status quo*, com o uso da “violência que constitui um método permanente da acumulação do capital no processo histórico, desde a sua origem até os nossos dias” (Rosa Luxemburgo, 1970, p. 319).

Para pensar o surgimento do Movimento Indígena organizado vale pensar que este se distingue das inúmeras formas de luta e resistência dos povos no Brasil, pois sua gênese e a colonização. Em todo o momento da história brasileira podemos ver a

resistência e consciência frente às mais diversas formas de colonização a que foram expostos desde a invasão dos europeus.

O passado indígena nos fornece um novo olhar, no qual vemos as manifestações de ações conscientes de luta, onde os movimentos sociais indígenas no Brasil colonial são recorrentes em cada fuga e em cada participação não contada nos livros de história, movimentos como a Confederação dos Tamoios; a Confederação Kariri e considerando aqui no Pará a participação articulada dos indígenas na revolta da Cabanagem. Assim, não podemos alegar que o Movimento de luta indígena aconteceu somente na década de 1970, pois isso negaria um passado importante de resistência (Monteiro, 1994).

Cabe salientar que os processos de lutas dos indígenas acontecem de formas mais isoladas, em seus territórios, como exemplo a luta dos indígenas Gavião Timbira que habitavam o curso do Rio Tocantins, e a luta e resistência em permanecer em seu território, luta traçada com forças do progresso (Eletronorte). Essa luta pela permanência ocorreu em meados da década de 1934, quando os indígenas Gavião “Timbira”, viviam às margens do Rio Tocantins, e tiveram que ser retirados pelas forças do Progresso. *Toprãmre Krohokrenhum Jopaipaire* (1926-2016), o “Capitão” liderou por mais de 60 anos o seu povo, na defesa e autonomia de seus territórios, acreditava na ideia de articular a preservação de sua cultura ancestral aos conhecimentos dos não indígenas, por isso incentivava o seu povo a estudar (Pureza, 2021).

De acordo com Grupioni (2006), sobre o papel da escola com os povos indígenas é importante mencionar que na história recente de conquistas a partir de um movimento que envolveu missionários, ONGs, comunidades indígenas do Brasil possibilitou uma modificação, a escola:

utilizada para aniquilar culturalmente esses povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição socioculturais (Grupioni, 2006, p. 43).

Outro exemplo de movimento, tem-se a luta do povo Tembé Tenetehara que desde o período colonial resiste em seus territórios, apesar das grandes frentes de violência, tais como a escravização dos indígenas para o cultivo de cana de açúcar, a criação dos diretórios para a extração de castanha do Pará. O povo Tenetehara resiste até hoje nas margens do Rio Gurupi, em meio a conflitos com os colonos do local, em meados de 1910 o SPI criou as reservas como forma de pacificar as áreas de expansão econômica, ainda assim os conflitos permaneciam (Júnior; Oliveira, 2022).

Em meados de 1945 o então interventor Federal no Pará, Magalhães Barata entregou cerca de 279, 892 ha à um perímetro de aproximadamente 366.92,90 metros reservando este território aos Tenetehara, aos Timbira, aos Guajá, aos Ka'apor, os trabalhadores mestiços da região, apaziguando por um tempo os conflitos, mas com o progresso novas situações de violência iriam surgir. A entrada de madeireiros facilitada inicialmente pelos chefes dos postos do SPI e posteriormente pela Funai faria surgir novos conflitos no território do Alto Rio Guamá (Júnior; Oliveira, 2022).

Importante destacar que os exemplos aqui suscitados, estão na localização geográfica do Estado do Pará, o qual é o escopo do presente trabalho. Desta forma é sabido por todos que os processos de resistência das populações indígenas ocorrem em todo o Brasil.

Assim, a luta dos povos indígenas perpassa por diferentes aspectos de motivação, por território, por reconhecimentos a direitos, a cidadania, a saúde e por direito à educação, por isso entende-se que a partir da década de 1970, foi o momento que realmente pode se falar de uma junção coletiva organizada que possibilitou “dar lugar a um movimento social indígena” (Bicalho, 2010, p. 104).

As primeiras assembleias indígenas foram primordiais para o início de um movimento que se organizou com apoio das entidades da sociedade que apoiam os indígenas, em especial o CIMI. Explicando é claro que a representatividade do CIMI junto aos indígenas, é uma tentativa em se retratar por sua atuação, enquanto igreja,

no quadro da barbárie “apresentada nas primeiras décadas de colonização” (Suess, 1980, p. 23).

Realizando uma reflexão sobre a responsabilidade das missões religiosas no período da colonização, foi perceptível a imposição de uma cultura diferente à dos indígenas dominados que buscou encobrir sobre “um manto religioso a exploração econômica” das populações que aqui estavam, com conteúdo etnocêntricos ideológicos e colonialista de caráter discriminatório criavam uma relação violenta com as culturas indígenas e as classificavam como “pagãs e heréticas” (Suess, 1980), este autor destaca que:

O conteúdo etnocêntrico da atividade evangelizadora é um componente da ideologia colonialista e está baseada no seguinte:

1. Seu caráter essencialmente discriminatório originado em uma relação hostil com as culturas indígenas.
2. Sua natureza vicarial, que conduz à coisificação do indígena e sua submissão em troca de futuras compensações sobrenaturais.
3. Seu caráter espúrio, em virtude do fato de os missionários buscarem nesta atividade uma realização pessoal, seja esta de ordem material ou de ordem espiritual.
4. fato de que as missões converteram-se em uma grande empresa de recolonização e dominação, em convívio com os interesses imperialistas dominantes (Suess, 1980, p. 22).

Percebe-se que a presença dos jesuítas no Brasil foi fundamental para a expansão territorial portuguesa na América do Sul, já que a ordem atuava como intermediária entre os povos indígenas e colonizadores no passado, agora em momentos da história recente, a igreja busca por meio do CIMI fortalecer o processo de autonomia dos povos indígenas no Brasil.

O processo de movimentação dos indígenas para a efetivação da garantia dos seus direitos passou por muitos encontros e desencontros na história, as assembleias muitas vezes eram dificultosas pois a logística de deslocamento era onerosa e dispendiosa, muitas dessas assembleias aconteciam com auxílio do CIMI e de outras instituições que apoiavam os indígenas (Bicalho, 2010).

O que caracterizou a criação do MIB foram as mesmas razões, de certa forma, que fomentaram a movimentação de vários outros sujeitos, movimentos de descolonização tão presentes na década de 1960 e 1970. Sobre esse assunto Freire

(1996), destaca que os próprios oprimidos se percebem em meio a opressão e desumanização criam movimentos que reagem a subordinação, resistindo e se fortalecendo coletiva e politicamente.

Importante deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto questões sobre a Educação Básica Indígena no Estado do Pará, e os movimentos de lutas para consegui-la, é inadequado não falar também sobre os mais variados momentos de violação de Direitos que os povos indígenas sofreram pelo Estado, amparado pelo poderio militar e a violência desenfreada para fazer valer o seu poder.

Braunila Baniwa (2021), esclarece que o processo de militarização dentro dos territórios indígenas, vem ocorrendo em diversos momentos da história, nas mais diversas situações, a relação do Estado com os indígenas foi sempre marcada por tensões, desde o século XIX. Mesmo frente a muitos processos de violência, ainda assim, os povos indígenas sobrevivem e se colocam como sujeitos fazedores de história prontos a contar a história a partir de seus pontos de vista.

Os avanços da organização do Movimento Indígena no Brasil é um reflexo do protagonismo dos mesmos e mostra um desenvolvimento necessário para a luta por direitos, pois como ressalta Arroyo (2012), sobre os movimentos de resistência para o reconhecimento democrático de cidadania, enfatiza que:

As relações políticas de subordinação dos outros povos, dos trabalhadores e de seus movimentos de resistência, exige ignorá-los na história da produção intelectual, cultural e até pedagógica da humanidade. Relações políticas que exigem ignorar esses coletivos humanos como produtores de saberes, valores, culturais e até de processos pedagógicos próprios de suas lutas por emancipação/humanização (Arroyo, 2012, p.30).

Antes de adentrarmos no cerne da questão é importante entender o cenário em que foi possível perceber o surgimento de novos atores sociais, estes tiveram seu início na década de sessenta, com as mudanças nas relações dentro da sociedade, algumas modificações vieram a surgir a partir do envolvimento do capital internacional que passou a adentrar nas economias dos países da América Latina em

desenvolvimento que juntamente com empresários passaram a forma a base para governos militares (Gohn, 2001).

O processo de militarização que ocorria em toda América Latina, vinha com uma cultura autoritária que tinham por objetivo dificultar o acesso das pessoas aos seus direitos, foi nesse contexto que a sociedade civil no Brasil teve o início de sua organização se apoiando em diversas instituições tais como, a Igreja Católica e outros conforme destaca Gohn (2001, p. 226), “A cultura política latino-americana se transformou neste período, ganhando aspectos novos, baseada numa visão de direitos sociais coletivos e da cidadania coletiva de grupos oprimidos e/ou discriminados”.

Por tanto, Gohn (2001) enfatiza que as populações menos favorecidas de diversos grupos sociais passaram a se unir em virtude de um objetivo em comum que era combater o estado autoritário, assim, as pautas mais evidentes neste período foram a volta da democracia e a conquista do povo por seus direitos sociais e políticos, nesse momento, com ajuda de entidades da sociedade civil, o movimento indígena traça sua trajetória como uma ferramenta primordial na reivindicação de direitos, onde tiveram um maior reconhecimento, pelo menos em tese, nas “Cartas constitucionais”. Esta carta caracteriza-se como um texto que ampliava os direitos civis, sociais e políticos favorecendo as demandas indígenas e as demandas de outros grupos. Assim se passou a falar sobre a importância de novos sujeitos sociais e consequentemente das novas práticas de mobilização.

A abranger outros espaços tais como: a mídia e demais meios de comunicação abordando temas como: meio ambiente, cidadania, direito à educação nos moldes da comunidade, antimilitarismo e direitos humanos (Honneth, 2003).

De acordo com Honneth (2003), muito embora o Movimento Indígena no Brasil só tenha realmente aparecido de forma organizada no ano de 1970, o qual foi um momento de consciência de luta pela maioria da população, isto é, no sentido de uma resistência coletiva, é possível perceber ao longo da história, várias formas de

resistência indígena, lutas, revoltas, fugas, escravidão, trabalho forçado entre outras situações.

Neste contexto, refletir sobre o Movimento Indígena Brasileiro pensado como um tipo de ação que possui características próprias, sendo o conceito étnico, o fator principal, e não a classe social como se observa em outras pesquisas referentes a movimentos sociais, é imperativo para elucidar os estudos até aqui expostos.

Assim cabe mencionar os principais momentos que fundamentaram o Movimento Indígena Brasileiro, surge em momentos de interação e diálogos de articulação interna e externa, tais como: Assembleia indígenas nos territórios, o Decreto de Emancipação de 1978; Constituição de 1987; Constituição de 1988; realização dos Acampamentos Terra Livre/abril indígena e as comemorações dos 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil no Raposa Serra do sol. Compreende-se estes momentos como fundadores do Movimento indígena Brasileiro, por entendê-los como processos dialéticos no qual foi se construindo uma estrutura organizada de pensamento coletivo, na qual as discussões levaram à luta por um bem comum (Bicalho, 2010).

Assim, com o objetivo de melhor explicar como o movimento indígena fez se vivo enquanto dinâmica coletiva na busca por seu reconhecimento identitário e pelo reconhecimento da cidadania aos povos nativos do Brasil, no próximo tópico trataremos sobre o Movimento Indígena a “Constituição Cidadã”, Constituição de 1988.

2.7. Das assembleias indígenas à assembleia Constituinte de 1988

As assembleias realizadas pelos indígenas contam como um marco importante de organização social em pró da luta desses povos por seus Direitos, tornando-se historicamente importante para se compreender o quanto o processo de organização influenciou na criação de uma educação voltada para os povos indígenas.

As assembleias se constituíram como uma ferramenta de discussão entre os vários povos indígenas, que ocorreram no Brasil a partir da década de 1974, de acordo

com os boletins oficiais do Conselho Indigenista Missionário do Brasil nos Arquivos do CIMI (1985), foram num total de 14 assembleias principais, mas alguns estudiosos catalogaram muito mais, portanto para não nos estendermos muito no assunto, iremos destacar apenas algumas, as que consideramos as mais importantes.

Sobre os surgimentos das assembleias é importante salientar o que um dos idealizadores relata, o D. Tomas Balduino narra que a ideia de realizar assembleias com os indígenas surgiu em meio às discussões realizadas na “II Conferência Geral do “Episcopado Latino-Americano de 6 de setembro de 1968” (Bicalho, 2010).

Em consonância ao que relata D. Tomas Balduino, tem-se os escritos de Paulo Suess (1980), no qual este autor ressalta que o CIMI antes de se colocar em uma postura diferenciada do missionado costumeiro da Igreja Católica, este realizou 3 assembleias que envolviam não somente padres, mas também antropólogos e estudiosos, ao fim das mesmas, foi realizado um anúncio: “Há uma longa história de mais desacertos do que acertos missionários, que a igreja toda deve assumir e pelos quais a igreja deve pedir perdão” (Suess, 1980, p. 12), nessa concepção percebe-se a postura do CIMI como uma missão presente com um novo olhar sobre os povos indígenas, dentre as conclusões das assembleias declararam que:

(...) aos missionários, aos povos, indígenas e a sociedade envolvente. Aos missionários pregam a evangelização libertadora, aos povos indígenas sua autodeterminação através de assembleias de Líderes e à sociedade envolvente a conscientização (Suess, 1980, p. 13).

Desta feita, é evidente o novo olhar de uma teologia voltada para a libertação dos povos indígenas, uma nova teologia evidenciada na autodeterminação, o qual a igreja se propõe a conscientizar por meio de uma teologia que a igreja católica denomina de “Teologia da Libertação” (Suess, 1980).

Outra questão importante é o que destaca Hoornaert (1978), o autor frisa que esses acontecimentos quase nunca aparecem nos livros de história e muito menos nas reflexões sobre os acontecimentos importantes do Brasil, mas que esse processo de construção por meio de discussão possibilitou que os indígenas dos mais

diferentes povos pudessem conversar sobre seus anseios e organizar decisões que garantisse os direitos de todos.

Já Moonen (1985) apud Bicalho (2010), em seu texto: Movimento Indígena no Brasil: Mitos ou realidades, publicado em 1985 na revista da Universidade Federal da Paraíba, as assembleias que constituíram o MIB foram de suma importância pois permitiu a interação entre indígenas que foram proibidos de contatos durante séculos, essa motivação ajudou os indígenas a se organizarem criando movimentos para pautarem suas lutas.

Assim, destaca-se como assembleia inicial a primeira reunião, na qual os indígenas conversaram sobre os problemas e necessidades de todos os indígenas e as necessidades nas comunidades, foi promovida pelo CIMI e a FUNAI a mesma ocorreu em 1974, apesar da FUNAI não apoiar e nem incentivar as reuniões que originaram as assembleias e conseguinte a organização dos povos indígenas, não devemos negar que muitas vezes esta instituição auxiliou os indígenas com passagens aéreas, articulado até mesmo avião da FAB, como foi no caso da segunda reunião que aconteceu em Cururu; a segunda assembleia a dos chefes indígenas realizada na Missão Cururu – Pará que ocorreram entre os dias 8 e 14 de maio de 1975, realizada pelas lideranças Munduruku, Figura (2); a terceira Assembleia aconteceu na reserva indígena de Meruri, nos dias 2 e 4 de setembro de 1975, localizada no município de General Carneiro – MT, realizada pelos Chefes Indígenas da Aldeia Meruri, Figura (3) ; a oitava reunião foi realizada em São Miguel, no Rio grande do Sul em 1977, essa reunião foi considerada pelos indígenas como a primeira reunião nacional dos indígenas; a décima assembleia foi realizada na Aldeia Tapirapé em Santa Terezinha, atual terra indígena Tapirapé/karajá.

Os documentos do CIMI que descrevem as assembleias que iniciaram o desenvolvimento e afirmação dos indígenas variaram entre 50 a 100 num total, mas como não foi possível ter acesso às Atas das reuniões, as reuniões aqui citadas são as mesmas que Bicalho (2010) mencionou em seus estudos.

Figura 2 - 2º reunião realizada no Pará (1975), pelas lideranças Munduruku, Missão Cururu



Fonte: Pe. Nello, 1980

Importante destacar que muitos assuntos a respeito dos povos indígenas passaram a surgir, e repercutindo nacionalmente não só no Brasil, como em toda a América latina, propiciando a criação de algumas entidades que passaram a questionar as políticas públicas sobre a demanda indígena na década de 1970 a 1980: Comissão pró-índio CPIs; Associações Nacionais de Apoio ao Índio – ANAIs; Conselho Indigenista Missionário – CIMI; Centro de Trabalho Indigenista; Operação Amazônia Nativa – OPAN; Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI); Núcleo de Direitos Indígenas – NDI (Soares, 2018).

Neste contexto, os povos indígenas passam também a se reorganizar, com o apoio das entidades mencionadas no parágrafo anterior, realizando reuniões de discussão de pautas referente a direitos essenciais tais como, saúde, educação e direito à posse do território em que vivem.

Figura 3 - Reunião indígena, realizada em São Miguel, Rio grande do Sul, 1977



Fonte: Pe. Nello, 1980

A partir destes momentos iniciais os indígenas não isolados passaram a se organizar e realizar mais e mais reuniões de articulações em pró de se emancipar. É também neste período histórico que os movimentos sociais urbanos e camponeses, apoiados pelas comunidades Eclesiais de Base, foram às ruas protestar contra o regime ditatorial militar.

Assim, a título de contexto local, cabe mencionar o movimento realizado pelos indígenas na região amazônica, o qual se intensificou no ano de 1982 com a criação de outras organizações com representatividade política, que surgiram ao longo da década contando até 1995 um total de 500 organizações no Brasil, sendo destas 19 no Pará.

A Federação dos Povos Indígenas do Pará - FEPIPA, fundada em abril de 2016, é uma Organização Indígena, de cunho jurídico de direito privado, que possui autonomia própria e possui CNPJ pessoas jurídicas, sem fins lucrativos, criada para promoção do bem-estar social, político, econômico, cultural e dos direitos humanos dos povos indígenas. Sua sede está localizada no município de Ananindeua- PA (COIAB, 2020).

No ano de 2014, aconteceu a etapa inicial da primeira Conferência Nacional de Política Indígena do Pará, a reunião que precedeu a primeira Conferência serviu para fortalecer a criação de uma organização de cunho jurídico a nível estadual, sendo a primeira atividade, a assembleia geral de votação para a escolha dos representantes da Amazônia-Pará no Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI), a mesma aconteceu na aldeia cede, TIARG, onde contou com a presença de 36 representantes de comunidades indígenas, além de representantes do CIMI, do ECAM e da FUNAI e representantes do povo Munduruku e Kayapó (Agencia Pará, 2015).

Nesta ocasião, foi iniciado a organização da assembleia geral, que ocorreu nos dias 03 e 04 de abril de 2016, na Aldeia do Povo Kyikatêjê, na Terra Indígena Mãe Maria, município de Bom Jesus do Tocantins, com a participação da maioria dos representantes dos povos indígenas do Pará (COIAB, 2020).

Quadro 3 - Os povos indígenas e os municípios onde se localizam as comunidades que compõem a FEPIPA

LOCAIS	POVOS
Belém	Tembé Tenetehara e Ka'apor
Itaituba, Jacaréacanga	Munduruku, Apiaká e Kaiambi
Marabá e Tucuruí	Akrâkakatêjê, Kiykakatêjê, Parkatêjê, Atikum, M'bya Guarani, Guajajara, Anambe, Aikeuara, Suruí, Assurini do Trokará
Oriximiná	Wai wai, Kaxuyana, Tiriyo, Katwena, Mawayana, Xereuyana, Tunayana, Kah'yana, Karafayana, Hixkaryana, Faruk'woto, Xowyana, Txarumã, Txyk'yana, Inkari'yana e Karafayana
Novo Progresso	Kayapó
Tucumã são Felix	Kayapó
Santarém	Arapium, Arara Vermelha, Borari, Cumaruara, Jaraqui, Maytapu, Munduruku, Munduruku Cara Preta, Tapajó, Tupaiu, Tupinanbá, Apiaká, Tapuya, Sateré Mawe

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Este modelo de classificação mostrado no quadro (1), busca somente demonstrar as localidades onde existem Territórios Indígenas, a mesma independe de região ou classificação geográfica, a ideia de colocar dessa forma, a qual foi adotada pela Federação dos Povos indígenas do Pará (FEPIPA), usada somente no intuito de facilitar a identificação das terras indígenas e facilitar a comunicação e as articulações entre os povos. O Objetivo da FEPIPA é discutir os interesses dos povos indígenas do Pará, para tanto procura trabalhar a partir da construção coletiva,

organização social, cultural, econômica e política no intuito de fortalecer a autonomia dos povos (COIAB, 2020).

Importante comentar, que vários fatores fizeram com que surgissem muitos outros grupos organizados de indígenas, os quais serão aqui apresentados conforme suas participações nos movimentos de lutas, a participação na organização destes nos seminários e discussões antes da constituinte.

Um dos mais importantes foi acontecimento foi o ocorrido em novembro de 1981, “O Índio e o Direito” promovido pela Organização dos Advogados do Rio de Janeiro, nesse evento reuniram-se estudiosos, advogados, indigenistas e lideranças indígenas no intuito de discutir a relação dos Indígenas com o Estado Nacional, outro importante evento foi o seminário: “Índios: Direitos Históricos”, realizado pela Comissão Pró Índio - CPI/SP no ano de 1982, neste encontro participaram 74 representantes indígenas de diferentes povos além de várias entidades de apoio (Bicalho, 2010).

Vários simpósios foram realizados, tais como o de 05 de novembro de 1984 em Brasília e contou com a ajuda de integrantes de partidos políticos tais como PMDB/BA e do PCdoB; outro simpósio importante foi o intitulado “Índios e Estado”, realizado também em Brasília em novembro de 1984, este evento foi promovido pela Fundação Pedrosa, o qual tinha por objetivo discutir uma política indigenista que atendesse a todos (Menezes, 1981).

O simpósio Índios e Estado, tratou especificamente dos seguintes temas: Autodeterminação das sociedades indígenas; Terra, Saúde, Educação; Condições de vida Autodeterminada; Direito ao Estado de Direito; e as sociedades indígenas e o desenvolvimento econômico. Esse evento propiciou a construção de um primeiro documento encaminhado a Tancredo Neves por Mário Juruna em 21 de outubro de 1984, neste documento continham breves abordagens sobre a “Política Indigenista”; “Ideias Básicas para a Política Indigenista”; “Das terras dos Índios; Exploração das

Riquezas do Subsolo nas áreas Indígenas; e a Criação do Parque indígena Ianomâmi” (Bicalho, 2010).

Como resolução dos vários encontros e simpósios como parte inicial da Constituinte foi escrito um documento intitulado “Proposta para uma política indigenista”, o qual foi entregue ao então candidato à presidência da República Tancredo Neves. Assim como o MIB, as entidades de apoio procuraram por meio deste documento reivindicar direitos frente a uma esperança da Nova República que se evidenciava como um futuro promissor.

O Documento mencionado anteriormente, “Proposta para uma Política Indigenista”, está protocolado no Acervo Nacional, o qual não pude ter acesso, por mais que obtenha em mãos o ACER de acesso e o número do acervo, o mesmo encontra-se impossibilitado de acesso no sistema, desta forma, este não poderá entrar no presente escrito, mas entendemos ser importante fazer menção ao mesmo, visto a importância deste texto para a Constituição de 1988, no que se refere aos povos indígenas, pois foi a partir deste texto, que os indígenas foram reconhecidos constitucionalmente como sujeitos de direitos pertencentes a esta nação como cidadãos, e não mais como espólios de invasão.

Assim, no intuito de mostrar de forma verídica a participação dos povos indígenas por meio da mobilização e diversas assembleias, foi encontrado nos arquivos da Hemeroteca digital Brasileira, um artigo da revista Porantim (2008), na qual tem como manchete de destaque uma entrevista realizada em 2008 com o Plínio Arruda Sampaio¹, deputado Federal pelo PT-SP, falando sobre os 20 anos da “Constituição Cidadã”.

De acordo com Plínio Sampaio (2008), que participou ativamente junto aos indígenas na criação da comissão do índio, primeira Comissão Permanente da

¹ Plínio Arruda Sampaio, 74, advogado e economista, é presidente da Abra (Associação Brasileira de Reforma Agrária). Foi deputado federal pelo PT-SP (1985-91) e consultor da FAO (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação).

Câmara dos Deputados, dedicada especificamente a questão indígena, a qual possibilitou a construção e entrega do documento referido nos parágrafos anteriores, documento este que incorporou o Capítulo VIII da Constituição de 1988, nos artigos 231 e 232. Segundo Plínio Arruda Sampaio (2008), ao ser entrevistado pelo jornal Porantim, declarou: “Particpei das articulações que levaram a criação da comissão, presidida pelo Deputado Mário Juruna, indígena do povo Xavante” (Porantim, p. 8), abaixo a fotografia das reuniões das lideranças juntamente com a Comissão publicadas no Porantim².

Figura 4 – Revista Digital Porantim, (2008, p.08)



Com mobilizações e articulações políticas, indígena

Em 5 de outubro de 1988, após intensos debates, articulações, reuniões, audiências e mobilizações, foi promulgada Constituição Federal do Brasil – chamada de Constituição Cidadã por ter princípios que visam garantir os direitos fundamentais a cidadãos e cidadãs brasileiros. Para os povos indígenas do país, a Constituição foi um marco em 488 anos de história do Brasil. Pela primeira vez, o Estado reconheceu 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.”

Macy Ficanço
Repórter

Ao longo, de suas edições em 2008, o *Porantim* tem apresentado artigos e matérias que resgatam um pouco desta história: o contexto pré-Constituinte, a presença indígena durante a Constituinte, as articulações necessárias da Comissão, inicialmente presidida pelo deputado Mário Juruna, do povo Xavante. Cheguei a ser vice-presidente dessa Comissão. Na Constituinte, a questão indígena continuou a ser um dos principais temas na minha atuação parlamentar”, lembra Haroldo.

Plínio também se lembra dos debates da Comissão: “Certo dia, um indigenista me chamou, dizendo: ‘Plínio, tem um

Magna virem realidade de fato para os indígenas do Brasil.

PORANTIM - Apesar da correção de forças negativa para os índios no constituinte, os povos conseguiram os artigos 231 e 232. A que vocês atribuem essa vitória?

HAROLDOLIMA - Acredito que a intensa e organizada mobilização das lideranças indígenas de todas as regiões do país, apoiada por entidades de apoio como o

Fonte: Hemeroteca Digital, 2023

² O Porantim é o jornal impresso do Cimi, criado em 1979, ainda em meio à Ditadura Militar. Na língua de nação indígena Sattré-Mawé, “Porantim” significa remo, arma e memória. A urgente e necessária recuperação da política indigenista alicerçada nos dispositivos da Constituição Federal de 1988

Figura 5 - Revista Digital Porantim (2008, p. 9)



aos direitos indígenas. Junto com outros parlamentares, acredito ter contribuído para preservar a integridade da principal emenda que resultou no atual capítulo dos índios na Constituição [subscrita pelo então Senador Jarbas Passarinho]. Ela era muito questionada pelos parlamentares da articulação conservadora na Constituinte, chamada de "centrao". Neste dia, ficamos reunidos por mais de cinco horas e, na sala ao lado, estavam centenas de lideranças indígenas mobilizadas. Foi um exemplo feliz de articulação entre parlamentares e forças políticas e sociais.

PLÍNIO SAMPAIO – Eu era muito convidado pela via do Cimi, da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, por outras entidades para participar de reuniões com lideranças indígenas. Conversávamos com os caciques, acertávamos o que era importante entrar no texto... Eu era relator de outra comissão, mas quando aconteciam as reuniões decisivas para a definição do texto do capítulo sobre os direitos indígenas, eu me concentrava nestes debates. Também interfeei muito naquela campanha sordida contra a CNBB [ler mais página 10]. Mas, ao final, provou-se que não tinha nenhum interesse da CNBB que não fosse a defesa

que somente a mobilização permanente e o avanço da consciência crítica dos índios, ampliando os apoios que têm recebido no país contribuirá para efetivar seus direitos, considerando as ainda graves distorções e disparidades sociais e econômicas em nosso país. Somar com segmentos sociais e políticos que contribuam no avanço deste grande projeto de transformação é o desafio que os índios, como os trabalhadores no campo e na cidade, como os movimentos sociais têm enfrentado.

PLÍNIO SAMPAIO – Eu pensei que a Constituição iria por uma pedra de cal na questão das reservas. Que em 3, 4, 5 anos isso estaria resolvido. Por que a Constituição é mais do que clara em relação às terras indígenas, ela é cristalina. Infelizmente, nesse país, a lei, a favor do povo vale para 60 milhões de pessoas, enquanto 120 milhões de pobres, índios, quilombolas ainda não conseguem fazer com que seus direitos sejam respeitados.

Não adianta só a lei, precisa de organização. O povo precisa ir para as ruas. Isso vale para todos os outros direitos sociais, aos sem terra, aos sem moradia...

Essa Constituição é o instrumento que nós temos para fazer a luta popular.

Deputado Ulisses Guimarães, então presidente da Assembleia Constituinte, com o cacique dos Kayapó, que ganhou do grupo durante o processo constituinte

em que as minorias sentiam que tinham chance. Foi a primeira vez que os gays expuseram os problemas deles, que os quilombolas apareceram, que a comissão de prostitutas foi recebida... Todos foram para o Congresso.

PORANTIM – Como foi a relação de vocês com a participação indígena na Constituinte?

HAROLDO LIMA – Nos trabalhos das comissões, mantive permanente atenção sobre os direitos dos povos indígenas, atuando também para agregar apoios políticos de outros parlamentares. Nas

Precisamos nos organizar para usar os dispositivos bons que ela tem e fazer uma forte pressão. Não acho que ela está sendo ameaçada, pois também serve aos interesses dos poderosos e, quando precisam, eles têm maneiras de não cumprir a lei. Basta ver o caso de Raposa Serra do Sol. A Constituição diz claramente o que é para fazer, o governo entrega a terra, o judiciário diz que tem que entregar, mas, depois, os fazendeiros conseguem fazer um outro processo. ■

Fonte Hemeroteca Digital, 2023

Como foi relatado em outro momento, vários outros organismos de movimentos indígenas surgiram para apoiar a luta por direitos, dentre eles tem-se a UNI - União Nacional Indígena, FOIRN - Federação das Organizações das nações Indígenas do rio Negro, que surgiu em 1987, Conselho Indígena de Roraima - CIR e o Conselho Geral da Tribo Ticuna - CGTT, essas organizações surgiram bem antes dos documentos constituintes de 1988, mas que ainda hoje atuam na luta juntamente com o MIB em defesa e garantia de Direitos (Lacerda, 2007).

2.8. Educação Básica Indígena no Brasil e as legislações de 1988 à 1996

A ideia de aculturar o indígena vem como uma política indigenista que surgia no período colonial e perdurou até o final da década de 1980, essa questão foi fortemente empregada pela concepção de educação que se tinha para os povos indígenas, na qual procurava-se por um tempo integrar os mesmos à sociedade até que desaparecessem seus costumes, crenças e culturas (Brasil, 1999).

Para os colonizadores, se o indígena assimilasse a cultura dominante e se integrasse à sociedade, estes passariam a não mais se reconhecer de forma identitária como indígenas e poderiam perder o vínculo com seus territórios, para o dominador, essa estratégia possibilitaria a apropriação das terras e da força de

trabalho dos nativos, nesse período, a escola foi fortemente usada para eliminar os povos originários das terras do Brasil , tendo em vista que eles representavam uma ameaça aos interesses do capital (Luxemburgo, 1970).

Somente em anos mais recentes que grupos organizados da sociedade civil passaram a contribuir com os indígenas a fim de criarem alternativas que pudessem dar a garantia a seus territórios e foi nesse processo que a escola formal passou a ter um novo sentido, passou a ser um instrumento de conhecimentos para o indígena compreender o mundo do não indígena para a criação de um pensamento de autonomia e protagonismo (Brasil, 1999).

Compreendendo que na Constituição Cidadã, em seu Art. 210, assegura os direitos à educação bilíngue, com o direito a uma adequação que utilize a língua da comunidade, assim como os processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988).

Para Paulo Suess (1980), os indígenas dos territórios que correspondem à América Latina, estão sujeitos a uma estrutura colonial de domínio na qual sua origem não se rompeu com o passar do tempo, ainda se tem um processo colonial no pensamento nacional, visto que os territórios ocupados por indígenas são ainda hoje ocupados como terras de ninguém, aberta a exploração desenfreada.

Assim, com objetivo de proporcionar a ampliação do processo educacional para os povos indígenas e compreendendo as dificuldades encontradas na institucionalização e formalização das escolas, a Lei de Diretrizes Bases da Educação, Lei 9.394 de 1996, menciona no Artigo 79, a obrigatoriedade do governo federal em apoiar de maneira técnica e financeira a educação intercultural indígena junto às comunidades. Enfatizando o que o referido artigo menciona:

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluído dos planos Nacionais de educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas socio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação pessoal especializada destinada à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996, P. 25).

Ainda realizando uma análise nos documentos cabe destacar que os documentos oficiais que orientam o currículo nas escolas na modalidade de ensino de educação indígena só vieram a ser formalizados em 1998 no documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena - RCNEI, o mesmo foi criado como um documento orientador para a Educação Escolar indígena. Em respeito ao RCNEI (1998) nele consta que:

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas pretende cumprir a árdua tarefa de apresentar pela primeira vez, no País, ideias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental (Brasil/RCNEI, 1998, p. 5).

O RCNEI (1998) tem por finalidade mostrar os marcos comuns e marcos diferentes sobre as escolas indígenas e não indígenas, sobre como devem ocorrer as orientações sobre as políticas públicas para as escolas indígenas em cada área de estudo curricular, desta forma, o documento em questão, tem por objetivo: “Servir de base para que cada escola indígena construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que está sendo feito, e ao mesmo tempo elabore um planejamento adequado para que nela se quer realizar (p. 6)”.

Assim, no intuito de esclarecer melhor o que foi a educação indígena promulgada pela Constituição Federal, elaborei o Quadro 4, com informações sobre o ano e a lei regulamentada após a Constituição Federal de 1988, no texto que abrange a educação indígena no Brasil.

Quadro 4 - As principais legislações para as Escolas na modalidade de Educação Escolar Indígena desde a promulgação da Constituição Federal 1988

ANO	REGULAMENTAÇÃO
1988	Promulgação da atual Constituição Federal
1991	Transferência da FUNAI ao MEC a responsabilidade pela Educação Escolar Indígena - Decreto Interministerial 26/91.
1996	Criação do FUNDEF (Atual FUNDEB) melhorando o suporte financeiro à educação básica que também implica Educação Básica Indígena
1996	Publicação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9.394/1996)
1999	Parecer CNE-14/1999 que estabelece a categoria Escola Indígena no Sistema oficial de Ensino

1999	Publicação da Resolução 03-CNE – Fixa Diretrizes para o funcionamento das Escolas Indígenas
2001	Publicação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001)
2004	Criação da Secretaria de Educação a Distância, Diversidade e Inclusão[i] (SECADI) vinculada ao MEC - Decreto MEC- 5.159/2004
2005	Lançamento do Prolind – Programa Federal de apoio à oferta de Licenciatura e magistério intercultural Indígena (SECADI/MEC)
2008	Lei 11.645/2008 – Assegurou o ensinamento da história e cultura indígena em todas as escolas do país.
2009	Decreto 6.861 – Disciplina a organização em territórios etnoeducacionais
2010	Resolução CNE 04/2010 – Define diretrizes curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – é instituída a modalidade/categoria Educação Escolar Indígena na educação básica nacional.
2012	Publicação da Resolução 05-CNE – Fixa Diretrizes curriculares para a Educação Indígena
2012	Lei 12.711- Institui o regime de cotas nas instituições de ensino superior
2014	Publicação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (Lei 13.005/2014)

Fonte: ANPED/Norte, 2021

Além das leis mencionadas no Quadro 4, cabe destacar alguns decretos importantes promulgados pelo governo Federal no ano de 1998 a 2002, o qual buscava garantir a autonomia e a valorização das culturas e línguas dos povos indígenas no sistema de Educação brasileiro, dentre ela tem se o Programa Nacional de Educação Escolar Indígena - PNEEI, criado em 1998, o qual prevê a construção de projetos pedagógicos diferenciados para cada comunidade indígena, estabelece também, a formação de professores e a construção de escolas nas comunidades além da elaboração de materiais didáticos específicos (Brasil/PNEEI, 2018).

A construção do primeiro PNEEI foi instaurado em decorrência das articulações do Movimento Indígena Brasileiro, a Comissão de Educação Escolar Indígena, Lideranças e professores indígenas de todo o Brasil que buscaram efetivar o contrato do Governo Federal com os Estados, Municípios e os Conselhos de Educação, essa articulação possibilitou a deliberação de vinte e cinco medidas construídas na segunda Conferência de Educação Escolar Indígena - CONEEI. Em suma, é importante destacar as principais articulações e fóruns de debates para a política de Educação Escolar Indígena no período de 5 anos:

Quadro 5 - Principais regulamentações para a Educação Escolar Básica Indígena

ANO	REGULAMENTAÇÃO
2010	Criação da Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena
2011	Lei 12.416/2011, altera a LDB para dispor sobre a oferta de Educação Superior para os povos indígenas
2012	Publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (CNE/CEB nº5)
2013	Instituição do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
2014	II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
2015	Professores indígenas criam o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI)

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

O quadro 5 vem mostrar que as lutas por direito à Educação realizadas pelos povos indígenas não cessaram com a conquista da representatividade no texto sobre a educação Indígena na LDB, muito pelo contrário, foi a partir desta Lei que se passou a considerar a necessidade de mais organização para que a Lei 9.394/1996 não fosse mais um item guardado na estante da magistratura no que diz respeito aos direitos à Educação de qualidade e equidade para os povos indígenas no Brasil.

Outro documento de suma importância para a implementação da Educação Escolar Indígena (EEI) tem-se RCENEI/Indígena e a indução das Diretrizes Curriculares para Educação Indígena. A ideia é possibilitar que os documentos anteriormente citados possam nortear os profissionais da educação que trabalham nas escolas indígenas a realizarem trabalhos de acordo com as especificidades das comunidades indígenas na qual estão inseridos (Brasil/DCN, 2013).

Ainda sobre as práticas pedagógicas na escolarização Indígena destaca-se a necessidade de uma prática diferenciada das demais modalidades de ensino, na qual a participação de professores indígenas é fundamental, neste contexto, as diretrizes Curriculares Nacionais, destacam a necessidade da participação e o engajamento da comunidade, a DCN (2012), enfatiza o direito a uma escola diferenciada nos moldes da Educação Indígena também é assegurado pelo Decreto nº 6.861/2009, define que:

[...] a organização Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais. Nele, é proposto um modelo diferenciado de gestão que visa fortalecer o regime de colaboração na oferta da Educação Escolar Indígena pelos sistemas de ensino. Em seu art. 1º determina que a Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades (Brasil/DCN, 2012, p. 359).

Ao se levar em consideração, que historicamente os povos indígenas foram excluídos e marginalizados do processo educativo, e quando puderam ter acesso foi sempre desrespeitando os seus saberes culturais, ao se colocar em uma lei a necessidade do respeito à comunidade indígena, a cultura e os saberes são fundamental para se pensar uma EEBI efetiva.

Assim, a história da educação escolar Indígena nos remete a uma história de momentos de resistência e luta, seja esta, de maneira organizada, por meio de coletivos políticos, seja, pela luta em seu território, os povos indígenas estão em constante movimento de resistência desde a chegada do invasor europeu.

Em suas lutas, os povos originários desejam ter acesso a políticas públicas que abranjam o direito a permanecerem em seus territórios, assim como o Direito a uma educação que respeite as suas formas de organização, em suma, o movimento de luta dos povos indígenas é pelo direito de existir.

Desta forma, o texto até aqui exposto procurou retratar o processo de organização e luta por direitos fundamentais dos povos indígenas no Brasil, fazendo um percurso pelo período colonial da Educação Brasileira e conseqüentemente a escolarização indígena durante esse período, discorreu-se a respeito do SPI e a FUNAI e como o processo de escolarização acontecia para os povos indígenas nesse momento da história.

Chegando ao momento onde os indígenas passam a se articular nacionalmente, nesta parte final da Seção é imperativo esclarecer o que vem a ser “Movimento Indígena no Brasil”. Assim, concluímos que o Movimento Indígena no Brasil - MIB, pode ser entendido como a luta por direito de sobrevivência, desta forma, o Movimento Indígena no Brasil, foi a maneira estratégica que os indígenas encontraram para resistir e lutar contra os processos de invasões de suas terras a desestruturação de suas tradições.

Sendo contraditória, insisto no argumento de que o Movimento Indígena no Brasil é uma luta muito mais complexa, e por isso, comungo da mesma opinião de

E.P. Thompson (2001), que ao estudar a luta dos trabalhadores rurais na Inglaterra, ele argumenta que as vivências desses trabalhadores não podem ser compreendidas apenas através das categorias econômicas tradicionais do marxismo, mas devem ser entendidas como experiências complexas que envolvem aspectos culturais, emocionais, psicológicos e sociais. Por isso, compreendo que quando os indígenas se organizam, passam a entender que a luta por direitos não pode ser única, de um único povo indígena dentro do território, ela precisa ser coletiva, precisa que os povos indígenas do Brasil sejam reconhecidos enquanto uma categoria, e por isso precisam se enquadrar enquanto classe e se moldar a sociedade do não indígena, para poder lutar por seus direitos de cidadão brasileiro.

No livro *o Caráter Educacional do Movimento Indígena Brasileiro*, de Daniel Munduruku (2019), destaca bem isso, mostrando como o MIB tem uma concepção educativa para os indígenas, nas palavras do autor, este livro: “é fruto de uma pesquisa que pretende lembrar aos seus leitores como os povos indígenas se organizaram para se manterem vivos dentro de um país que já havia decretado sua sentença de morte”. Portanto, para que os indígenas também pudessem lutar por uma Educação Escolar respeitosa.

Gazzeta (1990), para a sua educação os indígenas se baseiam em seu papel no mundo, no qual, fazer parte de uma comunidade e a contribuição que o sujeito indígena dá a essa comunidade é o mais importante, no qual os documentos formais (escritos legais) passaram a fazer parte por uma questão hegemônica, política e burocrática.

Nas historiografias de Educação referente aos processos de Educação Escolar no Brasil, até hoje escritas, percebe-se uma grande carência a respeito da EEI, isto é, uma problemática que necessita de maiores discussões. Apesar de entender que a historiografia de um povo deve ser escrita e descrita pelos sujeitos deste povo, por uma questão identitária, e falando por meio de um clichê da atualidade, pois, não poderei deixar de mencionar que “existe lugar de fala (Djamila Ribeiro, 2022). Entretanto, é percebido a grande dificuldade de escrever a respeito da história indígena pelos próprios indígenas, por inúmeros fatores, dentre eles, os poucos

indígenas formados em história ou pedagogia que abordam esta temática, além da escassa bibliografia encontrada, sobre esta questão, Alfredo Bossi (2006), destaca a importância da historiografia, e como a mesma só veio a existir no Brasil graças a Dom Pedro II, e alguns outros intelectuais da época que também deram as suas contribuições, tal como Pereira da Silva (1817-1898), que compilou o Parnaso Brasileiro (1842) e o Plutarco Brasileiro (1847), obras que marcaram o nacionalismo. Além de outros autores de igual importância como: Francisco Adolfo de Varnhagen (1816), em sua historiografia com riqueza de documentos presente nos escritos sobre a História Geral do Brasil (1817), este autor foi pioneiro no uso das lendas indígenas, poema Sumé, poema no “mito-religioso-americano” e no Caramuru, romance histórico em versos que utiliza os costumes indígenas como pauta de fundo para contar a exploração portuguesa, demonstrando uma história em construção.

Já para falarmos em Educação Escolar para os Povos Indígenas é necessário compreendermos as legislações que regem a educação escolar no Brasil e suas fundamentações, analisando a partir de um viés histórico, nos possibilitando perceber as características de ação do Estado, pensamento das elites educacionais, principalmente quando nos referimos a EEI, e como as reformas pedagógicas atuam frente a essa modalidade de ensino. Entretanto, é importante lembrar que ao expormos as legislações, estamos contando apenas um lado da história, no caso aqui, as legislações referentes à Educação Básica Indígena, para tanto, nos amparamos em fatos contados por historiadores que discutem a chegada dos portugueses ao Brasil, nos referindo também a decretos e Cartas regenciais com o objetivo de confrontar a realidade educacional do passado com a existente hoje para os povos nativos.

A percepção que se tem da ação do Estado brasileiro frente a EEI, ou seja, a Constituição, a LDB, decretos, leis, planos, campanhas, comissões e outros, nos desafia a refletir sobre o passado Educacional dos indígenas no Brasil, e como esse passado possui uma realidade existencial impossível de ser captada, mas na medida que entendemos a realidade da educação Básica Indígena hoje, e fazemos uma reflexão sobre a estreita relação com a manutenção da exploração, agro, madeireira,

petrolífera, extrativista e o quanto o não funcionamento dos documentos legais que amparam a Educação Escolar para os povos nativos privilegia alguém.

Pois como ressalta Brandão (1989), no interior de uma ordem social, a educação, assim como outras coisas que entendemos ser banais, perdem a dimensão de bem de uso para se transformar em bem de troca, a educação vale como um instrumento onde a sua dupla dimensão ora como um instrumento de controle das pessoas, ora como difusor de ideias de quem controla o seu exercício, isto é, o Estado, muitas vezes a educação funciona mediada por interesses políticos, pois como denota Brandão (1989)

Então o que parece inacreditável faz parte da própria lógica do modo como a educação existe na sociedade desigual. Quando pensada como uma “filosofia” ou uma “política de educação”, ela se apresenta juridicamente como um bem de todos, de que o estado assume a responsabilidade de distribuição em nome de todos. Mas sequer as pessoas a quem a educação serve, em princípio, são de algum modo consultadas sobre como ela deveria ser (Brandão, 1989, p. 94).

Assim, para este autor quanto mais uma educação se coloca como uma prática juridicamente legítima, mas a ideologia que fala por meio das leis e decretos lhe coloca o mais longe de uma liberdade de pensamento.

A questão anteriormente citada vem buscando espaço na história da Educação, portanto faço destas poucas palavras, um pedido, para que tenham mais estudos que abordem a História da Educação Indígena, principalmente, Educação Indígena no Pará que é um País, dentro de um país, onde a vasta faixa de terra guarda histórias de Educação Escolar indígena e não indígenas que precisam ser contadas, pois como ressalta Brandão (1989): “Ninguém escapa da Educação” (Brandão, 1989, p. 4).

3. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA NO PARÁ

Ao adentrarmos na temática da educação escolar indígena que se fundamentou no Estado do Pará, entendemos ser importante comentar sobre a questão primordial que faz os povos indígenas serem resistência nesse país. A luta pelo território indígena é um marco sobre a questão do reconhecimento de seus direitos enquanto sujeito indígena na Constituição Federal de 1988, pois este respaldo histórico também é importante para a história da educação indígena.

Nesta concepção, o artigo 231 da Constituição Federal, reconhece as terras indígenas, não fazendo distinção entre os direitos objetivos e subjetivos, em seu texto consta: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, no que compete a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988). Desse modo, a lei demonstra a efetivação jurídica ao usufruto do direito a terra, assim como também demonstra, de certa forma, o entendimento que os povos originários possuem o seu território, onde todo o seu arcabouço cultural e isso também diz respeito a sua educação, e dá fundamentação a toda uma estrutura existencial que os povos originários possuem, e que por isso sua relação com o ambiente em que vivem é parte de seu aprendizado.

Entretanto, a questão é muito maior que isso, pois toda a nossa visão teórica sobre o assunto indígena é pautada em uma estrutura eurocêntrica, visto que a nossa educação é planejada e implementada a partir de olhares positivistas que nos impedem social, cultural e psicologicamente de compreender a real vivência indígena com o processo de educação que possuem. Pois como ressalta Munduruku (2012, p.65), “[...] grande parte do tratamento que historicamente se deu aos povos indígenas é consequência de um jogo de poder que desqualifica essas sociedades como incapazes de comandar o próprio destino de forma autônoma”.

Visto que, os povos indígenas têm o direito de conhecer e compreender em seus próprios termos, a possibilidade de refletir e dialogar em suas línguas originárias, se ainda as tiver, visto o grande apagamento que ocorreu ao longo de séculos, sobre

as implicações da aplicação das legislações escolares dentro de suas comunidades podendo contribuir para o melhoramento e adequação da mesma na dinâmica de seus territórios, se assim desejarem.

Assim, falar de educação básica indígena também é fazer relação com o tema território em que esses povos vivem, pois é o que dá orientação educacional (educação comuna), para sua vida. Se formos pensar que os povos indígenas do Brasil vivem cercado pela violência do Estado, chegaremos à conclusão de que a Educação Escolar dentro das comunidades indígenas foi e é historicamente falando, um aparato ideológico de controle do Estado, pois como ressalta Portelli (1977, p.35) “[...] necessidade de um controle do Estado a fim de incrementar o nível técnico cultural da população e responder, assim, às exigências do desenvolvimento das forças produtivas”. Portanto, invasões de empresas mineradoras, conflitos com fazendeiros e colonos ao território indígena e que se intensificam ainda mais com a expansão do capitalismo, pois como ressalta Ramos (1993, p. 317) “[...], tenhamos claro que uma solução satisfatória do problema indígena não pode ser proposta sem que sejam alteradas estruturas de dominação enraizadas em todas as instâncias da sociedade brasileira”.

Desta forma, concordando com o olhar de Ramos (1995), é que me atrevo a escrever este texto, por entender a necessidade de compreender historicamente a educação básica indígena no Pará, por meio das legislações e decretos que passam a ter um cunho importante para a construção de uma Educação Básica Indígena que se criou no Pará. Falaremos de escolas que já existiam muito antes do termo educação indígena estar presente na legislação do Brasil (1988) e antes da promulgação da lei 9.394/1996, pois, existiam escolas indígenas, mas que a partir da LDB/1996 passaram a ter ordenamento jurídico educacional de escola especificamente indígena, agora em relação às práticas de uma escola indígena, assim como consta na lei, já são outros caminhos, pois como destaca Ribeiro e Ribeiro (2018)

[...] a educação escolar passou a ser encarada como uma política pública, como um direito à cidadania, além de um instrumento de resistência e luta. Hoje já não se discute se os índios têm ou não alma, mas trata-se de admiti-los como cidadãos com direitos específicos e diferenciados (Ribeiro e Ribeiro e Ribeiro, sem data, p. 34, apud Paixão, 2010)

Assim, entende-se que após a legislação de 1988, surgiram diversas leis voltadas para o campo educacional indígena como: LDB, PNE, mas é sabido que inicialmente quem atendia a educação escolar indígena era a FUNAI e que apesar dos muitos projetos dentro das comunidades indígenas e parcerias para a implementação de uma educação indígena, a mesma não possuía acúmulo técnico necessário para tratar das questões educacionais, visto que, o MEC por ser o Órgão nacional responsável pela educação nacional, possui a qualificação necessária para assumir esta responsabilidade.

3.1 Legislações, decretos e regimentos: alguns apontamentos necessários

No estado do Pará a promulgação da Constituição Estadual ocorreu em 5 de outubro de 1989, a mesma continha um capítulo inteiro dedicado aos povos originários, o capítulo em questão era o IX, especificado como “Dos indígenas”. Este capítulo reforçava o “reconhecimento por direito às terras que, tradicionalmente, ocupam” (Pará, 1989):

Art. 300. O Estado e os Municípios promoverão e incentivarão a proteção aos índios e sua cultura, organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, assim como reconhecerão seus direitos originários sobre as terras que, tradicionalmente, ocupam.

§ 1º. No atendimento às populações indígenas, as ações e serviços públicos, de qualquer natureza, devem integrar-se e adaptar-se às suas tradições, línguas e organização social.

§ 2º. O Poder Público participará da definição e implementação dos planos, programas e projetos da União, voltados para a população indígena, no território paraense.

§ 3º. O Estado e os Municípios devem garantir a posse dos índios sobre as terras que, tradicionalmente, ocupam e o usufruto exclusivo deles sobre as riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 4º. A participação da população indígena é essencial à formulação de conceitos, políticas e na tomada de decisões sobre assuntos que lhe digam respeito, sendo instrumento básico desta participação o conselho indigenista, composto majoritariamente por representantes originários da população indígena, que terá sua implantação em funcionamento regulados em lei.

§ 5º. O Ministério Público do Estado manterá Promotor de Justiça ou Promotores de Justiça especializados para a defesa dos direitos e interesses dos índios, suas comunidades e organizações (Constituição do Pará, p. 131).

Esclarecendo que o Capítulo IX, bem como o art. 300, foram revogados por serem considerados inconstitucionais pelo Supremo Tribunal Federal (STF), na Ação de Inconstitucionalidade (ADI), nº 1.499/PA, de acordo com o Procurador-geral da república, que afirma que o referido artigo fere o art. 22, XIV da Constituição Federal de 1988, no qual consta que somente o Governo Federal pode criar legislações que atendam aos interesses das comunidades indígenas, portanto, o Estado do Pará não poderia colocar em suas Constituições Estaduais questões destinadas às populações indígenas. Neste caso, o documento ADI 1.499 destaca que:

Ação direta de inconstitucionalidade 2. Artigo 300 da Constituição do estado do Pará que dispõe sobre populações indígenas e Lei Complementar estadual paraense nº 31, de 14.02.1996, que institui o Conselho Estadual Indigenista (CONEI), destinado ao atendimento e promoção do Índio. 3. Sustenta-se violação ao art. 22, XVI, da Constituição Federal, que estabelece competir privativamente a União legislar sobre 'populações indígenas', bem assim ao art. 129, V, conjugando como o art. 231, ambos da Lei Maior" (STF, 2001, p. 3).

Juridicamente falando sobre a inconstitucionalidade do art. 300, cabe esclarecer que a Constituição Federal é considerada a mais importante de todas as normas jurídicas, ou seja, não existe outra lei que se sobreponha a CF, por isso a mesma é chamada de Lei Fundamental da Nação ou Carta Magna (ADI 1.499-PA, 2001).

Assim é importante salientar que ocorreu uma clara delimitação de competências, visto que, ao mesmo tempo que a Constituição Federal de 1988 assegura autonomia aos Estados lhes possibilitando poderes de auto-organização, ela também determina que estes respeitem os princípios nela estabelecidos, assim a ação Direta de Inconstitucionalidade tendo sido votada em 17 de setembro de 2014 determinou que a questão educacional e territorial indígena no Estado do Pará é de responsabilidade da União (ADI 1.499, 2001).

Deste modo, o STF situando a competência para tratar sobre questões relacionadas aos povos indígenas para o Governo Federal, pelo princípio da forma federativa, havia necessidades emergentes dos povos originários que o governo paraense precisava atender, assim foram criados alguns decretos que foram a base

para a implementação da Educação Básica Indígena, por exemplo, para a criação das escolas indígenas no Estado do Pará, tem-se o Decreto Estadual nº 869/1992, no mesmo consta a criação do Programa de Educação Indígena do Estado do Pará – PEI neste estão estabelecidas normas e diretrizes para a implementação da Educação Indígena a partir do Sistema Modular de Ensino (SOME), publicada no diário oficial do dia 30 de abril de 2014, como pode ser observado na figura 1, abaixo:

Figura 6 - Decreto Estadual sobre o Sistema de Ensino Modular



DIÁRIO OFICIAL

SERVIÇO DE ATENDIMENTO AO CLIENTE
sac@ioe.pa.gov.br | 4009.7818

Belém, quarta-feira
30 de abril de 2014

ANO CXXIV DA IOE
124ª DA REPÚBLICA
Nº 32.632

República Federativa do Brasil - Estado do Pará

06 Cadernos
88 Páginas

A História no Diário Oficial

ALACID NUNES (CXXVI)

Em 29 de novembro de 1967, o governador Alacid da Silva Nunes sancionou a Lei nº 3.985, que reajustou os vencimentos dos membros do Ministério Público do Estado, inclusive junto ao Tribunal de Contas e à Justiça Militar.

Desta forma, o salário mensal do procurador geral passou a ser de 800 cruzeiros novos e do subprocurador,

Lei regulamenta Sistema de Organização Modular de Ensino

O governador do Pará sanciona a Lei nº 7.806, que dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino (Some), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (Seduc).

A lei regulariza o sistema como

Política Pública Educacional do Estado, estabelecendo normas gerais para adequada estrutura e atividade.

O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade

e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades do Pará.

É direcionado à expansão de oportunidades para a população do interior, onde não há ensino regular.

CADERNO 1 - PÁGINA 5

Decoração de espaços	Construção de hospital	Resultado em concurso
-------------------------	---------------------------	--------------------------

Fonte: Diário Oficial do Estado do Pará (2014, p. 1)

É importante esclarecer que em princípio o Sistema Modular de Ensino - SOME, quando foi criado ele estava direcionado a atender as regiões rurais, desse modo, por na época não haver uma clareza de quem estava sendo atendido nessas regiões, todos os grupos sociais e étnicos eram tidos como moradores de áreas rurais. Somente depois de muitas discussões, a partir dos resultados de estudos e pesquisas é que as instituições educacionais foram formalmente consideradas escolas na modalidade de Educação Indígena, ampliando o Sistema Modular de Ensino, para Sistema Modular de Ensino Indígena (SOMEI) (Inep, 2007).

Assim, de acordo com o Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica do Estado do Pará, na Seção III denominada “Da educação do campo, no art. 51, descreve a educação do campo em:

Art. 51. A educação do campo destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados de reforma agrária, quilombolas e caiçaras, indígenas e outros. (Pará, 2021, p. 98).

Por essa questão, muitas das escolas indígenas de Educação Básica, principalmente na questão dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, ainda são atendidas como educação do campo, estando ainda em processo de reconhecimento enquanto educação na modalidade de Educação Indígena, por isso, muitas delas são atendidas pelo Sistema de Organização Modular de Ensino, regimentado pela Lei nº 7.806 de 29 de abril de 2014, no Capítulo I, Art. 2º, esclarece:

O ensino modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades observando as peculiaridades e diversidades encontradas nos campos das águas e das florestas e aldeias do Estado do Pará. (Pará, 2014, p. 1).

Ressaltando mais uma vez que o uso do SOME ocorre quando a escola da comunidade indígena não possui os anos finais de ensino fundamental II e não possui também o ensino médio, sobre isto, consta no mesmo regimento no capítulo II: “Ensino Médio Modular Indígena”, o qual demarca que o SOMEI, poderá ser implantado nas aldeias em caso da não existência de escola pública de Nível Médio; de escolas públicas de ensino fundamental que não ofertam as séries finais entre outros critérios, com o adendo de que, após dois anos da implementação do SOMEI as prefeituras em parceria com o estado e governo federal deverão criar escolas que possam atender às séries finais e o ensino médio na modalidade de educação Indígena (Pará, Lei nº7.806, 2014).

Sobre o que foi dito anteriormente, cabe comentarmos sobre os dados estatísticos realizados em 2007 pelo INEP, de acordo com este documento, a partir do Parecer 14 da Resolução 3 de 1999 o Conselho Nacional de Educação e pelo

entendimento interpretativo do que consta na LDB/1996 que institui a categoria de Escolas indígenas nos sistemas de ensino do país, no intuito de garantir essa modalidade de ensino, o Conselho Nacional de Educação estipulou alguns critérios para o funcionamento das escolas, estas deveriam estar localizadas dentro das comunidades indígenas, o ensino precisaria ser em língua materna e ter uma organização escolar própria com regimento e documentos tais como o Projeto Político Pedagógico construído com a participação da comunidade, tendo como norte orientador as Diretrizes Curriculares Nacionais, salientando que dois anos após tal resolução, a Lei nº 10.172/2001, definiu o prazo de um ano para a oficialização da categoria “Escola Indígena”(Inep, 2007). Este texto destaca que:

Como se vê, ainda que sob regulamentação recente, os sistemas de ensino já deveriam estar operando com o reconhecimento dessa nova categoria de escola, condição *sine qua non* para a realização dessa modalidade particular de ensino, que é a educação escolar indígena. Em todo o Brasil, porém, as escolas nas aldeias apresentam diferentes situações de reconhecimento legal, não havendo números precisos sobre quais são reconhecidas como escolas indígenas. Até bem pouco tempo, as escolas indígenas, em sua grande maioria, eram consideradas como escolas rurais ou salas de extensão de escolas urbanas, seguindo calendários e currículos próprios destes estabelecimentos. O reconhecimento das escolas das aldeias como escolas indígenas, com estatuto diferenciado, é, portanto, algo novo no sistema de ensino e está em processo em todo o Brasil (Inep, 2007, p. 17).

Pela questão anteriormente citada, o reconhecimento da categoria, Educação Escolar Indígena, percebe-se que para a Educação Básica Indígena fora ser efetivada legalmente, foi necessária a criação da resolução 3/99 que fixa diretrizes para a regulamentação da Educação Básica Indígena, estabelecendo na mesma, a responsabilidades dos estados em garantir a criação de escolas juridicamente reconhecidas enquanto escolas indígenas com normas próprias que respeitem a cultura, a diversidade linguística entre outros (Grupioni, 1999).

Assim, observe o quadro 6 com os principais ordenamentos jurídicos e administrativos para a criação e organização das Escolas Indígenas.

Quadro 6 - Principais ordenações jurídicas a respeito da Educação Escolar Básica Indígena

ANO	REGULAMENTAÇÃO	ATIVIDADE
1991	Decreto nº 26	Transferência da FUNAI para o MEC a responsabilidade pela execução das Escolas Indígenas
1991, 1992, 1993	Portaria Interministerial nº 559; 60; 490	Normatização do Comitê Nacional de Educação indígena
1994	Comitê Nacional de Educação Indígena pública e o MEC publica	Diretrizes para a política Nacional de Educação Escolar Indígena
1996	Lei 9.394	Leis de Diretrizes e Bases da Educação

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

No Pará, podemos destacar algumas resoluções necessárias para que a Educação Básica Indígena fosse efetivada no Sistema estadual de ensino, o Decreto Estadual nº 5.740/2003, que instituiu a Coordenação de educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação Seduc-PA, responsável pela implementação das Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena no Estado.

A resolução de nº 001/2010 que adornou a oferta de Educação Escolar Indígena no Estado, reforçando a formação dos professores indígenas e a construção de materiais didáticos específicos de cada comunidade indígena (ANPED Norte, 2021).

Em 2014 foi lançado o Fórum Permanente Estadual da Educação Escolar Indígena (FEIND), por meio da resolução do Conselho Estadual de Educação 398/2014. Já em 2015 foi publicado um documento que baseou a Educação Escolar Indígena no Estado do Pará à Lei de nº 8.186/2015, a qual, possui metas que estabelecem a promoção da educação escolar para os povos indígenas. Todas estas normas estaduais foram estabelecidas por meio de pactuação de um termo de colaboração entre estados e prefeituras para a implementação das escolas indígenas nos municípios a que pertencem (ANPED Norte, 2021).

Apesar de todo amparo legal para a construção de uma Educação Escolar Básica Indígena, ainda assim é bastante difícil postular historicamente a educação

Básica Indígena no Pará por muitos motivos, dentre eles, a escassez de textos que falem a respeito da História da Educação Indígena no Pará.

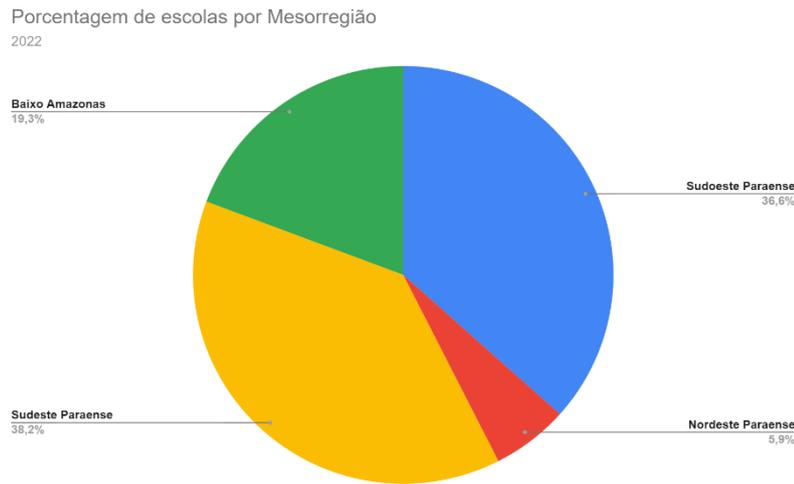
3.2. Educação escolar indígena no Pará e o censo da educação

A promulgação da LDB 9.394/96, teve um impacto significativo na Educação Indígena no Estado do Pará. Pode-se perceber que a lei reconhece a diversidade cultural do país e a importância da educação intercultural, garantindo os direitos dos povos indígenas a uma educação escolar bilíngue e intercultural. E foi a partir dessa legislação, que a educação indígena no Pará passou a ser organizada em sistemas próprios de ensino que contemplem as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, esta Lei estabeleceu também, a obrigatoriedade do ensino fundamental nas aldeias indígenas, e a criação de escolas indígenas em áreas urbanas com professoras indígenas e não indígenas que sejam capacitados para a atuação nas comunidades. (Brasil, 1996).

Se tomarmos como exemplo, o censo sobre a Educação Indígena realizado em 2005, é destacado que em sua maioria as escolas indígenas no Pará são gerenciadas pelos municípios onde estão localizadas as aldeias, aproximadamente 80% delas, isso ocorre devido o vasto território geográfico que é o Pará, muitas delas com pouca infraestrutura, isso também dificulta ainda mais a legalização deste estabelecimento de ensino enquanto modalidade de Educação Indígena (Grupioni, 2019).

Já em dados mais recentes, no censo de 2022, é possível perceber avanços significativos no número de escolas indígenas no Pará, como pode ser visto no gráfico abaixo:

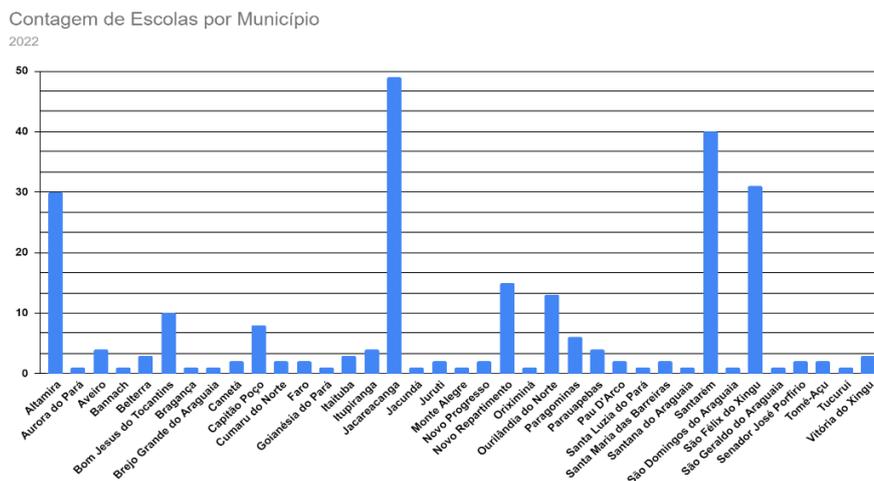
Figura 7: Porcentagem de Escolas por Mesorregião



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do censo de 2022

De acordo com gráfico, figura (11), a maior porcentagem de escolas está localizada na mesorregião sudeste do Pará, sendo 38,2% das escolas, em números inteiros, um total de 98 escolas, em segundo lugar a mesorregião sudoeste do Pará, com 36,8% das escolas indígenas, em números inteiros, são um total de 93 escolas, já na mesorregião do baixo amazonas a porcentagem de escolas é de 19,3% em números inteiros, são 49 escolas, no nordeste do Pará é a mesorregião com a menor porcentagem de escolas indígenas com 6,9% , em números inteiros, são apenas 14 escolas nesta mesorregião.

Figura 8: Quantitativo das Escolas indígenas por municípios



Fonte: Elaborado pela autora com base no censo de 2022

Sendo um total de 254 escolas indígenas, que estão localizadas em 37 municípios dentro do estado, sendo estas em sua grande maioria Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF e Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIF. Ao observarmos o gráfico acima, figura (12), o maior quantitativo de Escolas indígenas se encontra no município de Jacaracanga, o município com o segundo maior quantitativo de escolas indígenas está em Santarém e o terceiro maior quantitativo de escolas indígenas, está localizado no município de Altamira. Enfatizando que referente aos dados do censo de 2005 houve um avanço significativo no quantitativo de Escolas indígenas no Pará, isso não significa que as mesmas estão sendo atendidas pelo sistema educacional de forma efetiva.

É importante destacar a falta de dados estatísticos mais aprofundados que abranjam especificamente o Estado Paraense, como por exemplo, um censo escolar indígena realizado somente com a população indígena do Pará, no intuito de fazer uma análise comparada e que possa fornecer dados mais relevantes para as políticas públicas de educação indígena do Pará.

A exemplo disso, tem-se que o primeiro processo avaliativo das políticas públicas voltadas para a educação básica indígena que foi criado em 2011, pela Coordenadoria de Educação Escolar Indígena (CEIND), por meio da Secretaria de Estado de Educação do Pará, as discussões iniciais tiveram a participação de 20 lideranças indígenas de diferentes povos indígenas localizados no Pará (Seduc-PA, 2015). Desta forma percebe-se que a história da educação indígena no Pará é um processo em construção, que está como uma criança de 9 meses de nascida, tentando dar os seus primeiros passos.

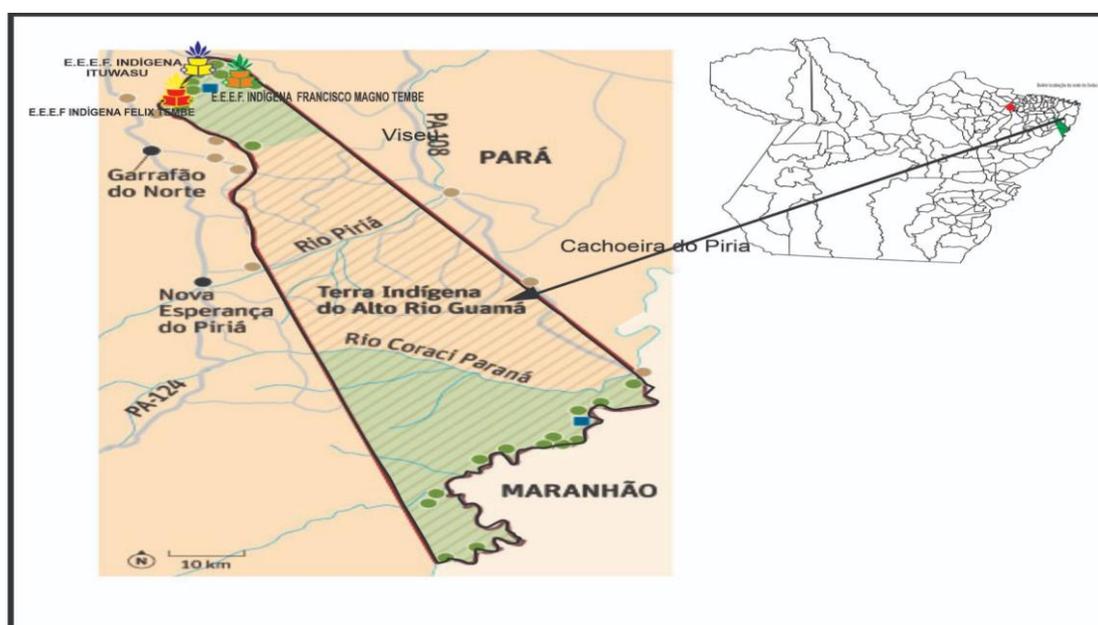
3.3. Da educação indígena no Pará

De acordo com o site oficial do órgão específico da educação no Pará Seduc-PA, nos dados de 2017, a quantificação de Escolas com a modalidade de Educação indígena no Brasil, comportava um total de 820 mil indígenas que integram um total de 305 povos com diferentes etnias que falam 274 línguas diferentes. Ainda de acordo

com o mesmo site, na Região Norte existia um total de 305.873 estudantes indígenas, no Estado do Pará que possuía uma população 39.081 indígenas sendo este considerado o terceiro estado da região Norte com o maior número de habitantes indígenas (Seduc-PA, 2017).

A questão territorial e geográfica impõe muitas dificuldades na implementação da Educação Escolar para os povos indígenas neste estado, pois a maioria das escolas estão localizadas no território, sendo distante do centro da cidade e principalmente muito distante da capital Belém. A falta de transporte é outra dificuldade recorrente. Observe o distanciamento geográfico das escolas em relação a capital paraense, nos mapas de localização das Escolas Estaduais de Educação Indígena e seus respectivos Territórios Indígenas (TI):

Figura 9 - Mapa de Localização das Escolas Indígenas na Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG)



E.E.E.F. INDÍGENA FELIX TEMBE 🎁
E.E.E.F. INDÍGENA FRANCISCO MAGNO TEMBÊ 🎁
E.E.E.F. INDÍGENA ITUWASU 🌳
BELÉM, SEDE DA SEDUC-PA ●



Fonte: Plano de Gestão Territorial na comunidade indígena do TIARG, Povo Tembê, (2018)

O mapa Figura 9, a Terra Indígena do alto Rio Guamá, fica localizada no Nordeste do Estado do Pará, entre a margem direita do Rio Guamá e a margem esquerda do Rio Gurupí, na divisa do Pará com o Maranhão, nos municípios de Santa Luzia do Pará, Nova Esperança do Piriá e Paragominas ao sul faz fronteira com a terra indígena, alto Turiaçu no Maranhão. Possui uma faixa de terra de 279.897 hectares (Povo Tembé, 2018).

Figura 10 – Mapa de localização das escolas na Terra Indígena Mãe Maria



Fonte: Maria Rita Vidal (2018), apud IBGE, 2010

O mapa Figura 10, a Terra Indígena Mãe Maria, localizada no município de Bom Jesus do Tocantins ao lado Nordeste do município de Marabá, sendo a distância entre o município e o Território Indígena cerca de 30 km, possui uma área de 62,488

hectares, os povos habitantes dessa área são os Gaviões Kyikatêjês, Pakatêjês, Akrakikatêjês (Ricardo, 1985).

Algumas informações importantes, os mapas, figuras 9 e 10, foram elaborados a partir de outros mapas que possibilitaram visualizar melhor os territórios onde estão localizadas as escolas indígenas gerenciadas pelo Estado do Pará percebendo a distância das comunidades em relação a sede que fica na cidade de Belém. Os mapas, apresentados buscam mostrar as localizações das principais escolas indígenas de responsabilidade do Estado. De acordo com o Censo de 2005, as escolas de educação indígena no Pará eram um total de 91, dessas apenas 10 escolas eram gerenciadas pelo governo do estado, enfatizando que dentre essas dez escolas, quatro são anexos.

Nas concepções do órgão estadual de Educação Indígena, o Estado gerencia cerca de dez escolas indígenas: Katekaponoti localizada na Krakaprekti na ladeira Vermelha SN, BR 222, Km 33, Reserva Rural 68 525, as modalidades desta escola são, Ensino Regular e EJA compondo: Ensino fundamental, Ensino Médio, Anos iniciais, Anos finais;2. Peptykre Parkatêjê (Indígenas Gaviões), localizada em Bom Jesus do Tocantins, área protegida Mãe Maria SN, na aldeia Indígena Mãe Maria, constam o ensino Infantil, Fundamental e Médio; .Tatakt Kyikateje, também localizada na terra indígena Mãe Maria, localizada em Bom Jesus do Tocantins; Felix Tembê; Francisco Magno Tembê; Itaputir; Anexo Irapewiwazu; Anexo Pirá e Ituwasu, nas terras indígenas no alto Rio Guamá em Santa Luzia do Pará, atendendo cerca de 682 estudantes indígenas (Seduc-PA, 2017).

De acordo com o site da Secretaria de Estado de Educação do Pará, ainda irão ser construídas mais 3 escolas que beneficiarão 300 estudantes, sendo estes do município de Jacareacanga, Capitão Poço e Oriximiná. Enfatizando que das 10 escolas mencionadas anteriormente, quatro são anexos das escolas principais (Seduc-PA, 2017).

O Ensino Médio regular é realizado através do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI) em parceria com mais 29 aldeias nos municípios de Aveiro, Belterra, Novo Progresso, Oriximiná, Paragominas, Parauapebas, Santarém, São Geraldo do Araguaia e Tucuruí, na tentativa de atender os mais de 10 mil estudantes indígenas proporcionando a formação continuada de professores,

contemplando um total de 10 escolas indígenas regidas pelo Estado, até 2017 (Seduc-PA, 2017).

Apesar de todas as conquistas realizadas pelas comunidades indígenas do Estado do Pará é interessante mencionar, que um dos grandes desafios enfrentados pelos alunos e professores, para o acesso e a permanência dos educandos indígenas ainda é o deslocamento, por ser de difícil acesso e a estrutura física que muitas vezes não tem o suporte necessário, isto ocorre porque as escolas regidas pelo estado, principalmente as da Terra indígena Mãe Maria, estão a uma distância geográfica considerável em relação a sede da Seduc que fica em Belém, visto que a TI Mãe Maria fica localizada no município de Bom Jesus do Tocantins, distante da sede que é Belém, cerca de 593 km. O que dá um amparo mínimo as escolas indígenas mais distantes, são as UREs que tentam resolver demandas, muitas vezes sem sucesso, ou realizando o mínimo, outra questão é a precariedade de algumas escolas que não possuem estruturas adequadas, tais como biblioteca, sala de informática entre outras coisas.

Outra importante questão são as situações que ocorreram quando a Educação Escolar Básica Indígena, foram implementadas, onde houveram várias situações complicadas, nas quais os gestores municipais ou estaduais tiveram dificuldades em aceitar a autonomia indígena na gestão das escolas, na escolha dos professores, descumprindo as determinações legais e o respeito aos direitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996, não realizando nem mesmo a consulta pública, estabelecida por lei, a exemplo, tem se o protesto realizado pelos indígenas Gavião no ano de 2022, onde os mesmos exigiam melhores condições para que os alunos pudessem frequentar as escolas e o reconhecimento dos professores indígenas enquanto formadores nos moldes específicos de organização da comunidade (Jornal O Liberal, 2019).

As dificuldades encontradas na aceitação na escolha dos professores indígenas, pelas gestões municipais ou estaduais ocorre por conta da burocracia

estatal que se considera a maior e mais apta a tratar de educação, esta burocracia regula e controla por meio de ministérios e secretarias de educação, onde existe um discurso de poder que fala da educação e define seu sentido, finalidade, conteúdo e forma (Chauí, 2016).

Sobre o discurso de poder, Dijk (2015), conceitua as dimensões de dominância existentes, levando em consideração as seguintes questões:

1. Poder é uma propriedade das relações entre grupos, instituições ou organizações sociais. Por conseguinte, apenas o poder social, e não o poder individual, é aqui considerado.
2. Poder social é definido em termos de controle exercido por um grupo ou organização (ou seus integrantes) sobre as ações e/ou as mentes de (membros de) um outro grupo, limitando dessa forma a liberdade de ação dos outros ou influenciando seus conhecimentos, atitudes ou ideologias.
3. O poder de um grupo ou instituição específica pode ser “distribuído”, e pode ser restrito a um domínio ou escopo social específico como o da política, da mídia, do direito e da ordem da educação ou das empresas, resultando assim em diferentes “centros” de poder e grupos da elite que controlam tais centros.
4. Dominância é entendida aqui como uma forma de abuso de abuso de poder social, isto é, como o exercício moral e legalmente ilegítimo de controle sobre outros em benefício ou interesse próprio de alguns frequentemente resultando em desigualdade social.
5. O poder é baseado em um acesso privilegiado a recursos sociais valorizados, como riqueza, empregos, status ou mesmo um acesso preferencial ao discurso e à comunicação públicos.
6. O poder social e a dominância são frequentemente organizados e *institucionalizados* de forma a permitir um controle mais efetivo e possibilitar formas rotineiras de reprodução de poder. (Dijk, 2015, p.88).

Para Dijk (2015), o discurso de poder não se coloca meramente como abuso de força, mas como um controle social legitimado pela estrutura política de dominação que temos na educação, como um todo, e na educação escolar indígena, essa estrutura dominante se torna mais evidente e violenta.

Historicamente, no âmbito dos sistemas de ensino os programas voltados para atender as demandas indígenas no que diz respeito ao transporte escolar, alimentação são bastantes escassos, muitas vezes com estruturas que não correspondem à realização de uma educação de qualidade, outrossim são as escolas construídas sem a consulta prévia à comunidade, visto que, existe uma estrutura escolar previamente estabelecida ao longo da história (Baniwa, 2013).

Sobre esta questão é importante comentar que a cultura escolar é cultura da classe dominante que ao longo da história acabou por se transformar em uma cultura legítima, válida e indiscutível, determinando desde a estrutura física até os conteúdos abordados, determinando o que deve e o que não deve ser valorizado, implementando assim uma violenta imposição (Bourdieu, 2002).

Sobre as dinâmicas das comunidades de povos originários, muitas vezes as escolas ao adentrarem nas comunidades com uma estrutura já estabelecida, dificultam a permanência dos educandos indígenas na mesma, pois estas comunidades possuem um modo de vida diferenciada, sobrevivem do cultivo ou coleta de plantas alimentícias e da pesca em ambos os casos necessita da participação comunitária, assim quando a escola passa a ser parte integrante da comunidade a mesma precisa se adequar a dinâmica de sobrevivência da mesma, isto é, a escola necessita criar um calendário juntamente com a comunidade para que a dinâmica de vida da mesma não seja afetada, mas não é o que ocorre, visto que, o Conselho Nacional de Educação possui normas muito rígidas, na qual é obrigatório ter 200 dias letivos de aulas com carga horária de 800 horas de trabalho escolar, isto contrapõe a dinâmica de vivência nas comunidades (Paixão, 2010).

Sobre o calendário escolar e a dinâmica curricular Paixão (2010), destaca que:

Entendemos que os currículos e os calendários devem ser construídos de acordo com a dinâmica sócio-econômica e cultural da comunidade, respeitando suas atividades econômicas, religiosas e culturais já que a educação indígena acontece num sentido macro e não em uma única instituição, ela dá-se pela ação e pela interação de toda a comunidade (Paixão, 2010, p.49).

Desta forma, tanto o acesso, quanto a permanência dos educandos indígenas nas escolas de educação básica dependem muitos fatores, os quais vem tentando se ajustar ao longo do tempo.

Outrossim, diz-se sobre a diversidade dos povos indígenas existentes no estado do Pará, pois ao nos referirmos a Educação Indígena é complicado falar sobre uma universalização do ensino, visto a variedade específicas de cultura em cada

povo, em cada comunidade, por tanto a generalização de uma EEBI, se torna inviável, portanto, a carga horária de 200 horas letiva apenas serve aos interesses do Estado (Chauí, 2016).

Em sua maioria as populações indígenas veem a escola como uma forma de contribuir para o resgate e transmissão, exercício de valorização das suas práticas culturais e identitárias e ao mesmo tempo procurando compreender o mundo do não indígena, e ser parte dele, a partir de seu próprio olhar social.

Assim, é importante salientar que de acordo com o censo de 2005 e os dados fornecidos pela secretaria de Educação do Pará, pouco diferem um do outro em número de escolas indígenas estaduais, ou seja, em 12 anos apenas dois anexos receberam o patamar de escola.

Ainda de acordo com a Secretaria de Educação, a mesma está atuando fortemente na formação e qualificação de professores indígenas e já conseguiu contribuir para a formação continuada de 260 professores que atuarão no Ensino Médio regular, por meio dos programas efetivados na Universidade Estadual do Pará (UEPA), estes dados são referentes a 2017, os quais constam como mais atualizados (Seduc-PA, 2017).

A Secretaria específica ainda que, a oferta de uma educação escolar indígena de qualidade e centrada na preservação dos costumes e línguas tradicionais está entre as prioridades da Seduc-PA, e está investindo em projetos de fortalecimento e valorização da cultura Indígena. A Secretária destacou ainda que no ano de 2023 será realizado o concurso público para professores especificamente indígenas (até agora não ocorreu), em fase de discussão e formação da comissão organizadora, o qual é destinado exclusivamente para professores que são indígenas nas comunidades e tem como objetivo oportunizar a prática docente entre as comunidades originárias do Estado do Pará (Seduc-PA, 2017)

Esse concurso será o primeiro na Região Norte com banca organizadora trabalhando com as lideranças auxiliando no processo. Outra questão que a

Secretaria destacou, foi a criação de uma Educação Indígena da Seduc-PA o Mydjere Kaiapó que se destaca por ter como coordenador um indígena, o Secretário em questão fez uma declaração para o site oficial da Seduc-PA (2017), declarando que:

[...] sabemos que a realidade para os povos indígenas é mais complicada. Ainda são muitos entraves que temos que vencer, mas ter um coordenador indígena que conhece a realidade do seu povo à frente da Educação Escolar Indígena contribui para um olhar diferenciado sobre o assunto. Isso foi uma conquista muito importante para nós. Estamos trabalhando junto com as lideranças e podemos dizer que a Educação indígena melhorou muito e que estamos no caminho certo para melhorara cada vez mais (Mydjere Kayapó, 2022).

Em dados mais recentes, os municípios com uma maior concentração de indígenas é são Félix do Xingu, de acordo com Secretaria Estadual de Educação Seduc-PA (2017), são cerca de 116 mil habitantes, destes 5,5 mil são indígenas, que estão localizados à margem do Rio Xingu e afluentes, em questão de território 75% do município são de terras indígenas, tendo nestas 17 aldeias que já possuem escolas ofertadas pelo município em que os territórios estão localizados. Abaixo o quadro com as localizações das escolas das comunidades geridas pela Seduc-PA com suas respectivas populações indígenas e suas línguas, como pode ser observado no quadro 7:

Quadro 7 - Escolas indígenas no Pará de Gestão da Seduc-PA

Nº	ESCOLA INDÍGENA	POPULAÇÃO	MUNICÍPIO	LÍNGUA
01	KATEKAPONOT I	Três grupos de Indígenas Gavião: Akrätikatêje, Kyikatêjê, Parkatêjê	Bom Jesus do Tocantins (Aldeia: Akrakaprekti)	Variantes Timbira
02	PEPTYKRE PARKATÊJÊ	Três grupos de Indígenas Gavião: Akrätikatêje, Kyikatêjê, Parkatêjê	Bom Jesus do Tocantins	Variantes Timbira
03	PEPTYKRE	Três grupos de Indígenas Gavião: Akrätikatêje, Kyikatêjê, Parkatêjê	Bom Jesus do Tocantins	Variantes Timbira (Timbira Jê)
04	TALAKT KYIKATEJÊ	Três grupos de Indígenas Gavião: Akrätikatêje, Kyikatêjê, Parkatêjê	Bom Jesus do Tocantins	Variantes Timbira (Timbira Jê)
05	FÉLIX TEMBÉ	Tembé Tenetehara	Capitão Poço-PA	Tenetehar Português e
06	FRANCISCO MAGNO TEMBÉ	Tembé Tenetehara	Capitão Poço-PA	Tenetehar Português e
07	ITAPUTIR	Tembé Tenetehara	Capitão Poço-PA	Tenetehar Português e

08	ANEXO ITAPUTIR	Tembé Tenetehara	Capitão Poço-PA	Tenetehar Português e
09	ANEXO PIRÁ	Tembé Tenetehara	Tembé Tenetehara	Tenetehar Português e
10	ITUWASU	Tembé Tenetehara	Tembé Tenetehara	Tenetehar Português e

Fonte: Seduc- PA, 2017

Observa-se no Quadro 7, que cada localidade se constitui por grupo de indivíduos com particularidades diferentes e línguas diferentes, por esse motivo, na configuração de uma educação de uma escola indígena que abranja as necessidades da comunidade é preponderante que o desenvolvimento do processo educacional seja realizado com a participação de profissionais pertencentes a própria comunidade. Assim como consta no Artigo nº 79 LDB (1996):

Art. 79. A união apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
 § 1º. Os programas serão planejados com audiência com as comunidades indígenas (LDB, 1996, Art. 79).

Reconhecendo neste mesmo artigo a importância da formação de profissionais da educação que sejam indígenas, destacando que:

§ 3º Os programas a que se refere este artigo, incluindo nos Planos Nacionais de educação, terão os seguintes objetivos:
 I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
 II - manter Programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
 III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo, os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; (LDB, 1996, p. 54, 55).

Desta forma, é importante mencionar que os dados de 2005 dos documentos “Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil”, no qual 9,9% dos professores que estão atuando em escolas indígenas ainda não concluíram o ensino fundamental I, 12,1% possui ensino fundamental completo, 64% tendo o ensino médio, 13,2% o ensino superior, mostrando um crescimento importante. Outra questão importante a se destacar é o currículo usado na Educação escolar Indígena, para se construir uma educação escolar que respeite as especificidades dos grupos

indígenas o que vem estabelecido na resolução nº 3/99 e pelo que vem proposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena, tal regra, não está sendo totalmente efetivada no que tange às escolas retratadas no presente texto.

De acordo com Soares (2018), isso ocorre porque apesar das legislações reconhecerem as diversidades da educação indígena e as fundamentações contidas nos documentos, as mesmas não rompem com a racionalidade tecnocrática existente na educação do país, se por um lado nos textos oficiais é reconhecido a especificidade da educação indígena, por outro mantêm o vínculo hierárquico com o projeto geral de educação com a necessidade de controle sobre a organização dos sistemas de ensino enredadas por todas as concepções burocráticas possíveis.

O sistema burocrático que permeia o sistema de ensino e as legislações que respaldam o mesmo, tendem também a dificultar a legalização da maioria das Escolas indígenas do Estado do Pará, isso se mostra pelas buscas em documentos oficiais, onde não foi possível encontrar documentos legais que sancionam a legitimação da modalidade de Educação indígena, as escolas ainda estão nomenclaturadas enquanto zona, isto é a diferenciação se dá no formato, zona urbana e zona rural, como pode ser visto na tabela 2:

Tabela 2 – Dependência administrativa de Localizações das Escolas de Educação Básica Indígena

Unidade da Federação	Estabelecimentos de Educação Escolar Indígena										
	Total	Dependência Administrativa						Localização			
		Estadual		Municipal		Particular		Rural		Urbana	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Brasil	2.323	1.084	46,7	1.217	52,4	22	0,9	2.286	98,4	37	1,6
Norte	1.469	537	36,6	912	62,1	20	1,4	1.461	99,5	8	0,5
Rondônia	69	64	92,8	5	7,2	-	0,0	69	100,0	-	0,0
Acre	136	97	71,3	39	28,7	-	0,0	136	100,0	-	0,0
Amazonas	783	12	1,5	752	96,0	19	2,4	777	99,2	6	0,8
Roraima	257	225	87,5	31	12,1	1	0,4	256	99,6	1	0,4
Pará	91	8	8,8	83	91,2	-	0,0	90	98,9	1	1,1
Amapá	57	55	96,5	2	3,5	-	0,0	57	100,0	-	0,0
Tocantins	76	76	100,0	-	0,0	-	0,0	76	100,0	-	0,0

Fonte: MEC/Inep, tabela elaborada na DTDIE , 2005

Ainda sobre a questão da regularização das escolas, cabe mais uma vez mencionar o decreto de nº 26 de 1991, (quadro 5), o qual, em tese é passado a responsabilidade educacional dos povos indígenas da Funai para o MEC, junto a este decreto surgiram vários outros que retiraram algumas obrigações, que até então, eram de prerrogativas da Funai, dentre eles, gerenciar o processo educacional implementado para os Indígenas do Brasil, na teoria, a Funai seria o órgão consultivo para a elaboração de Políticas Públicas para a Educação indígena, que até então, não tinha a denominação de Educação Básica, o que na prática, não foi bem assim que aconteceu (Nascimento e Oliveira, 2012).

O que ocorreu realmente, foi que a partir do regimento interno da FUNAI, sancionado na portaria de nº 542 no ano de 1993, dois anos após o decreto nº 26, a mesma passou ainda a representar um papel importante na organização da Educação Escolar Indígena. A portaria nº 542 sanciona o seguinte texto: “[...] promover a educação de base apropriada ao índio” (art.1, inciso VI). Neste documento a Funai define um modelo educativo e coloca como objetivos “[...] garantir às populações indígenas uma educação escolar diferenciada e que dê acesso aos conhecimentos e ao domínio dos códigos da sociedade nacional em igualdade de condições” (art. 2º, inciso VI). Para isto, a Funai em sua organização de espaços, se coloca ainda na administração escolar e apoio pedagógico das escolas indígenas, especificado em um departamento próprio para a área de educação (Art. 3º, inciso IV).

Dentro deste departamento a coordenação de Administração Escolar do órgão deveria “promover a regularização das escolas indígenas e propor diretrizes e normas para a educação escolar indígena” (Art. 77). Além de possibilitar a construção de “currículos específicos a valorização e/ou revitalização das línguas maternas”, além de possibilitar o desenvolvimento de “programas voltados à elaboração, produção e adequação de materiais pedagógicos específicos” (Art. 78).

Assim, se percebe que mesmo após a transferência das responsabilidades da Educação Escolar Indígena para o MEC, a Funai continuou mantendo em sua

organização a administração da mesma, questões que duraram até o ano de 2012. Desta forma, a discordância entre a Funai e a legislação é evidente, visto que, a Funai assumiu as incumbências que eram dos sistemas de ensino, aparentemente se colocando em situação de disputa, visto as novas atribuições do Ministério da Educação (Nascimento; Oliveira, 2018).

A evidente disputa ministerial entre a fundação Nacional do Índio e o Ministério da Educação e Cultura acaba por enfraquecer o processo de nomeação das escolas outrora escolas rurais ou do campo, para a Escola na modalidade específica de Educação Escolar Básica Indígena, isso ocorre não somente no Estado do Pará, mas em todo o Brasil.

Voltando novamente para o Pará, em 2007 foi realizado um levantamento sobre as escolas indígenas, de acordo com esse levantamento o Pará possui 10.875 alunos indígenas, destes em sua maioria no ensino fundamental, sendo a maior preocupação o ensino médio, visto as dificuldades encontradas para o deslocamento dos jovens que tem que sair da aldeia para frequentar escola (Paixão, 2010).

Outra questão importante é que em sua maioria as Escolas de Educação Básicas indígenas são administradas pelos municípios onde estão situadas, a municipalização ocorreu pela proximidade das instituições escolares ao órgão gestor, a ideia é que a proximidade auxiliaria na manutenção e as demandas seriam melhor atendidas, no entanto não funcionou desta forma, percebeu-se que as prefeituras não estão devidamente preparadas para atender as escolas indígenas, as secretarias possuem pouca mão de obra especializada (Seduc-PA, 2003).

Importante destacar sobre esta questão é que apesar da pouca estrutura que as prefeituras dispõem, como é o caso de São Félix do Xingu, para o atendimento na modalidade de Educação Básica Indígena, em sua maioria as escolas já possuem ordenamento jurídico de escola Indígena, assim como os respectivos polos nomeados pelo ordenamento da prefeitura e publicado pelo Diário Oficial da União, sobre

ordenamento jurídico do Decreto nº 431 de 12 de agosto de 2021, como pode ser visto na figura (10)

Figura 11 - Diário Oficial de nomeação de 30 polos/Escolas indígenas municipais em São Félix do Xingu

Pará, 20 de Dezembro de 2021 • Diário Oficial dos Municípios do Estado do Pará • ANO XIII | Nº 2890

de propriedade da Senhora **ZULEIDE BARBOSA DA SILVA**, com as seguintes descrições perimétricas:

Art. 2º A declaração de utilidade pública objetiva a desapropriação descrito no artigo anterior para que seja implantado o CENTRO ADMINISTRATIVO da Prefeitura Municipal com o intuito de melhor atender aos munícipes.

Art. 3º Fica determinado a Secretaria Municipal de Serviços Urbanos-SEMURB que através da Comissão de Avaliação promova a devida vistoria no imóvel desapropriado para que seja determinado a avaliação do terreno juntamente com as benfeitorias.

Art. 4º Este Decreto em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

Gabinete do Prefeito Municipal de São Félix do Xingu, 12 de agosto de 2021.

JOÃO CLEBER DE SOUZA TORRES

Prefeito Municipal de São Félix do Xingu/PA

Nota: Este Decreto foi publicado de acordo com o artigo 3º do Título IX – Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Lei Orgânica do Município de São Félix do Xingu/Pará.

Publicado por:
Mathews Milhomens
Código Identificador: CED4BA10

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO FELIX DO XINGU - PA
DECRETO MUNICIPAL E DA OUTRAS PROVIDENCIAS**

EMEF INDÍGENA PANH-NÔRÔ
EMEF INDÍGENA PANHÔTI
EMEF INDÍGENA PÁT-NHO
EMEF INDÍGENA PRINKÔRE
EMEF INDÍGENA PYKATIRE
EMEF INDÍGENA ROJKÔRE
EMEF INDÍGENA TÁKÁK-KUDJY
EMEF INDÍGENA TÁKÁKPRÔRE
EMEIF INDÍGENA BEKWYNHMETI

Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogando quaisquer disposições contrária anterior.

REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

Gabinete do Prefeito Municipal de São Félix do Xingu, 12 de agosto de 2021.

JOÃO CLEBER DE SOUZA TORRES

Prefeito Municipal de São Félix do Xingu/PA

Nota: Este Decreto foi publicado de acordo com o artigo 3º do Título IX – Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Lei Orgânica do Município de São Félix do Xingu/Pará.

Publicado por:
Mathews Milhomens
Código Identificador: A3EE08AD

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO FELIX DO XINGU - PA
DECRETO MUNICIPAL E DA OUTRAS PROVIDENCIAS**

DECRETO Nº 431/2021, DE 12 DE AGOSTO DE 2021

Dispõe sobre a criação do Pólo da Educação Escolar Indígena dos Povos Mebêngônkre das Escolas Municipais de Ensino Infantil e Fundamental do Município de São Félix do Xingu/PA, na Secretaria Executiva Municipal de Educação e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE SÃO FELIX DO XINGU, Estado do Pará, no uso de suas atribuições constitucionais e com base no artigo 90, IX e XII da Lei Orgânica Municipal, e

CONSIDERANDO o Ofício nº 0349/2021 - SEMED, datado de 12 de agosto de 2021;

DECRETA:

Art. 1º - Fica criado o Pólo da Educação Escolar Indígena das Escolas Municipais de Ensino Infantil e Fundamental do Município de São Félix do Xingu, sendo a Escola Sede – EMEIF INDÍGENA CAPITÃO BEP NOX, localizado na Aldeia Kôkraxmôr, na margem do Rio Xingu, e suas respectivas escolas anexas, abaixo relacionadas:

EMEF INDÍGENA BEPGOGOTI
EMEF INDÍGENA BEPKA-ÊKTÍ
EMEF INDÍGENA BEPKURWÝTI
EMEF INDÍGENA BEPTOK
EMEF INDÍGENA BEPÝKAXTI
EMEF INDÍGENA BETYKRE
EMEF INDÍGENA IPÝPÝ
EMEF INDÍGENA JAKURIRE
EMEF INDÍGENA KAMÉRÉTIDJÓ
EMEF INDÍGENA KAMURE
EMEF INDÍGENA KAPRÊN
EMEF INDÍGENA KOKRÉNY
EMEF INDÍGENA KOTYTERE
EMEF INDÍGENA KRÁKATIRE
EMEF INDÍGENA KUBENHIKÁNHTI
EMEF INDÍGENA KUJKÓ
EMEF INDÍGENA MRÝKÝ
EMEF INDÍGENA NGRENHRÓRÔTI
EMEF INDÍGENA NGRÓNH RE
EMEF INDÍGENA NOROTIRE
EMEF INDÍGENA PÂNHMOTIRE

DECRETO Nº 433/2021, DE 18 DE AGOSTO DE 2021

Dispõe sobre a exoneração de servidora e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE SÃO FELIX DO XINGU, Estado do Pará, no uso de suas atribuições constitucionais e com base no artigo 90, IX e XII da Lei Orgânica do Município de São Félix do Xingu,

DECRETA:

Art. 1º EXONERA a pedido, a servidora CLEIDIA BEQUIMÁ DA SILVA, do cargo de Agente Comunitária de Saúde, com lotação na Secretaria Executiva Municipal de Saúde – SEMSA.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos ao dia 12 de agosto de 2021, ficando revogadas as disposições em contrário.

REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

Gabinete do Prefeito Municipal de São Félix do Xingu, 18 de agosto de 2021.

JOÃO CLEBER DE SOUZA TORRES

Prefeito Municipal de São Félix do Xingu/PA

Nota: Este Decreto foi publicado de acordo com o artigo 3º do Título IX – Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Lei Orgânica do Município de São Félix do Xingu/Pará.

Publicado por:
Mathews Milhomens
Código Identificador:993553C8

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO FELIX DO XINGU - PA
DECRETO MUNICIPAL E DA OUTRAS PROVIDENCIAS****DECRETO Nº 434/2021, DE 18 DE AGOSTO DE 2021**

Dispõe sobre a exoneração de servidor e dá outras providências.

Entretanto as Escolas gerenciadas pela secretaria de educação do Pará, de acordo com os documentos oficiais desta instituição, possuem uma infraestrutura melhor, e professores licenciados, as discussões anteriormente citadas foram pautas no primeiro seminário de Educação Escolar Indígena do Pará realizado em 2008, promovido pela Seduc-PA, neste evento os indígenas professores e lideranças apresentaram a realidade escolar das comunidades indígenas onde vivem, levantaram demandas e reivindicações da Secretaria de Educação do Pará (Paixão, 2010).

Esse evento teve por objetivo discutir melhor a qualidade na educação dos povos indígenas, a grande questão sobre este primeiro encontro que aconteceu em 2008, no qual houve a participação de lideranças indígenas, professores indígenas e não indígenas, representantes da UFPA e UEPA, representantes do conselho

Estadual de educação indígena, assim como também coordenadores municipais da Educação Escolar Indígena, estudantes de Graduação de diversas instituições, e ainda um representante do Ministério da Educação (Suzana Veiga), suscitou algumas demandas, tais como, a criação do Fórum Permanente da Educação Escolar Indígena, publicado no Diário Oficial nº 32.683 de 17 de julho de 2014, seis anos depois (Seduc-PA, 2017).

De acordo com o Ministério Público do Pará, a criação deste fórum permanente serviu para auxiliar as escolas indígenas municipais de Santarém, pois estas foram a maioria dos representantes de Escolas Indígenas que participaram do encontro referido anteriormente (Paixão, 2010).

Destacamos que a presente monografia trata das escolas indígenas de Educação Básica de responsabilidade do Estado, no entanto, essa questão não nos exime de falar um pouco sobre as escolas municipais de Educação Indígena, visto que, estas são 90 % das escolas indígenas que estão localizadas no Pará, de acordo com as fontes MEC/Inep por meio das tabelas elaboradas pela Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais divulgadas no ano de 2005, existiam 97 escolas de educação básicas indígenas localizadas no Pará, destas apenas 10 eram de responsabilidade do estado gerenciar, ou seja, são estaduais, as outras 87 estavam sobre responsabilidade dos municípios das quais o território indígena está localizado.

Voltando novamente ao encontro, este fez parte de um planejamento maior da SECAD que por meio do Ministério da Educação realizou eventos em todas as regiões do Brasil que tinham por finalidade fazer um levantamento por meio de consulta aos povos indígenas de várias regiões sobre a educação implementada, em seu texto base, referendado pela portaria nº 1.062/2008 (Brasil/MEC/SECAD, 2008):

Art. 2º A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena terá como tema central a política de educação escolar indígena do Estado brasileiro, considerando o texto-base a ser produzido e os temas específicos definidos pelos membros da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena em seu texto Base.

Art. 3º A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena será presidida pelo Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade -

SECAD e, na sua ausência ou impedimento eventual, pelo Diretor de Educação para Diversidade da SECAD.

Art. 4º A Conferência Nacional será antecedida de Conferências Locais e Regionais, as quais terão início no segundo semestre de 2008. Parágrafo único. Caberá a uma Comissão Organizadora, a ser designada pelo Ministro da Educação, a coordenação, promoção e monitoramento do desenvolvimento da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, bem como a expedição de orientações, acompanhamento e supervisão para a realização das Conferências Locais e Regionais.

Art. 5º O Ministro de Estado da Educação expedirá ato aprovando o regimento interno da Conferência Nacional, a ser elaborado pela Comissão Organizadora referida no art. 4º desta Portaria, que disporá sobre a organização e o funcionamento da Conferência, inclusive sobre o processo democrático de escolha dos representantes indígenas e representantes de todos os demais setores envolvidos.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, MEC/SECAD, 2008, p. 5).

O texto Base da primeira Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEI, inicialmente, as conferências ocorreram nas comunidades escolares, denominadas: “Conferência nas comunidades educativas”; “Conferências regionais”; “Conferência Nacional” (Brasil, MEC/SECAD, 2008, p. 7 e 8).

Nesse documento Base da CONEEI, texto orientativo para os eventos que culminaram em 2009 com a primeira conferência Nacional. No referido documento, foram colocadas as várias situações da Educação indígena no Brasil, mas por motivo de contextualização, apenas enfatizarei as questões do estado do Pará.

No documento base, no que se refere a formação de Professores indígenas, no quesito a construção de uma educação intercultural e bilíngue até 2006 foram formados 84 professores no Pará por meio do curso normal em nível médio: Formação de Professores Índios no Pará com os povos Wai-wai, Tembê Tenetehara, Atikum, Amanayé, Amambê, Assurini Aikewara, Akraripakatêjê, Guarani, Karajá, Kukatêjê, Xikrin, Parakatêjê, Javaí, todos em colaboração com a Funai de Marabá e a Semec de Oriximiná, além da associação Carlos Umbralli que formou 19 professores indígenas Tembê Tenetehara com a colaboração de linguistas formadores do Instituto de investigação de desenvolvimento de Políticas linguísticas - IPOL (Brasil, MEC/SECAD, 2008).

No que diz respeito às produções e publicações de materiais didáticos, o qual é um dos eixos da política pública de educação escolar Indígena, como destaca a LDB/1996, assim como o próprio texto base do SECAD (2006).

A riqueza do patrimônio cultural e linguístico dos povos indígenas e sua apropriação dos conhecimentos relevantes para a interação cidadã com a sociedade nacional devem ser expressos em formulações que reflitam os projetos societários e identitários de cada comunidade (Brasil, MEC/SECAD, 2006, p. 53).

Essa questão também foi abordada no primeiro encontro estadual de Educação indígena no Pará, onde os indígenas destacaram que:

[...] Dizendo pra nós que: vocês que são professores de língua geral, a gente vai da uma ajuda de custo pra vocês darem aula, para resgatar a língua materna dos povos indígenas da região de Santarém. Até hoje nós tiramos do bolso para pagar tudo, nós não temos apoio de ninguém, nós mesmos compramos nosso material, nós que pagamos a nossa passagem, e a secretaria de educação tem recurso traçado, então nós queremos aqui a obrigatoriedade das nossas crianças aprenderem a nossa língua materna (Miguel Munduruku, transcrição Paixão, 2010, p. 45).

É perceptível, a partir desta fala, que historicamente a questão da multiculturalidade no trabalho com os materiais didáticos não era uma realidade das escolas indígenas do Pará em 2006 e muito menos em 2008, pois o mesmo *déficit* é percebido no texto base, no tópico, “Ação 0970 Apoio a distribuição de material didático e para didático para a Educação Escolar Indígena” (Brasil, MEC/SECAD, 2006, p. 59) no que consta o Estado do Pará não aparece nenhum dado sobre o assunto, logo, até 2008 não houve publicações de materiais didáticos em língua materna.

Em 2009 após todos os eventos o Ministério da educação fez um texto denominado de deliberações do Primeiro Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, onde foram colocados vários apontamentos importantes, mas para nós cabe citar o nº 6, que se refere às disposições transitórias de escola rural ou do campo para escolas indígenas:

Aceleração, nos sistemas de ensino, dos processos de criação, credenciamento e autorização de funcionamento da categoria escola indígena, respeitando as especificidades de cada povo, de modo a garantir o acesso a projetos e programas que visem a melhoria da qualidade de ensino,

independente do número de alunos e/ou da terra estar ou não demarcada (CONEEI, 2008, p.12).

Neste texto as dificuldades demonstradas em legalizar as Escolas de Educação Básica Indígena, ocorrem não somente no Estado do Pará, mas aparentemente, se mostra em todo o Brasil. Observando as orientações legais do Conselho Nacional de Educação (CNE), através do parecer 14 e da resolução 03/1999, no qual as normas e ordenamentos jurídicos enfatizam que:

Estabelecer no âmbito da educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamentos jurídicos próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue (CNE, Resolução 03/1999, Artigo1º).

A esse respeito, no que estabelece a educação básica indígena, é uma conquista por direitos relevantes em si mesma, pois, é por meio dessas leis que os povos indígenas passam a ter respaldo legal para cobrar dos governantes a efetiva educação em suas comunidades.

Ao longo do período entre a promulgação da LDB/1996 até a celebração do acordo entre governo estadual e governo federal, muitas políticas públicas foram realizadas respeitando o artigo 231 da Constituição Federal de 1988, orientadas ainda pelos objetivos de expansão dos níveis e das modalidades de ensino e das participações das comunidades indígenas no processo do reconhecimento das escolas indígenas enquanto bilíngues, interculturais visando a melhoria da qualidade do ensino, trabalhando temas que abranjam as proteções das terras indígenas com a implantação dos territórios etnoeducacionais (Brasil, 2009).

Assim historicamente, houveram muitos encontros e desencontros, principalmente na questão dos processos etnoeducacionais que passaram a ser um eixo importante na política educacional indígena, viabilizando a participação dos indígenas na autorias dos projetos políticos pedagógicos, assim como também, na gestão dos territórios, o que se efetivou com a criação de 25 territórios etnoeducacionais em meio a muitos conflitos referente a demarcação de terras

indígenas, posteriormente a 2015 houveram muitos retrocessos o que culminou na estagnação dos avanços na educação Básica indígena (Carreira, 2015).

Ainda na Constituição Federal, em 1997, na quarta emenda, estabeleceu-se as bases do FUNDEB, onde os recursos da Educação Básica são incrementados englobando ainda a Educação Indígena reforçando o regime de compartilhamento de recursos entre os municípios e estados.

No FUNDEB salienta-se a mudança ocorrida ao longo de alguns anos, destacando nesta questão a Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, ocasionando a alteração da LDB Lei 9.394 de 1996, onde os capítulos que foram modificados, na qual a educação passou a ter 9 anos de duração, com a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos, isso impacta diretamente a Educação Básica indígena, visto que a dinâmica dentro das comunidades é diferente da dinâmica social dos não indígenas (MEC, 2006).

3.4. Narrativas sobre a criação de uma das primeiras escolas básicas indígena no Estado do Pará Pós LDB n 9.394/1996

Realizar um estudo sobre a história da Educação Básica Indígena é complicado visto que as publicações existentes pouco falam historicamente do que se construiu enquanto educação escolar para os povos originários aqui no Pará, principalmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação lei nº 9.394 de 1996, portanto, percebemos a necessidade de um relato não oficial, pela importância desta pesquisa, assim na Construção da Escola de Educação Básica Indígena no Estado do Pará, registrada oficialmente como tal, após a Lei de Diretrizes e Bases da educação. Portanto, ao contactarmos o Conselho Indigenista Missionário – CIMI³, foi possível conversar com Claudemir Monteiro, que trabalha há 34 anos no CIMI como Assessor Educacional e religiosa que apoia as organizações indígenas no campo da educação,

³ Conselho Indigenista Missionário é um órgão vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. Foi criado pela CNBB no ano de 1972 com o objetivo de lutar pelo direito à diversidade cultural dos povos indígenas. Saber mais pelo site: <https://cimi.org.br/o-cimi/>

o mesmo participou da construção do que se entende enquanto educação formal construída para o povo Tembé Tenetehara no Alto Rio Guamá, nordeste do Pará, atuando por meio do CIMI como Assessor Educacional desde 1990 até o momento atual.

A entrevista foi realizada no dia 11 de março de 2024, por meio da ferramenta de comunicação *WhatsApp*, com o uso de gravações de áudio. Entrevistado: Claudemir Monteiro, 42 anos, Assessor Educacional do Conselho Indigenista Missionário – CIMI, atua há 34 anos com os indígenas Tembé Tenetehara do alto Rio Guamá. Entrevista semiestruturada seguiu as seguintes diretrizes:

1. Devido a sua trajetória profissional, atuando junto aos povos indígenas, qual relato histórico você tem da escola básica nas aldeias?
2. Como as escolas Básicas foram sendo criadas dentro dos territórios indígenas?
3. Quais os movimentos foram realizados para que houvesse educação escolar básica nas aldeias?
4. Quais os principais articuladores envolvidos na criação da Educação Escolar Básica indígena?

Entrevista:

Devido a sua trajetória profissional, atuando junto aos povos indígenas, qual relato histórico você tem da escola básica nas aldeias?

Quando cheguei aqui no território alto Rio Guamá que fica mais ou menos 250 km de Belém, e nós encontramos o povo Tembé as comunidades Tembé, era muito, muito limitado em relação a educação, já tinha situações de algumas pessoas terem saído da aldeia para estudar em Belém com auxílio de terceiros para poder cursar, uma vez que, os estudos aqui eles eram limitados até as séries iniciais de primeira à quarta série, que naquela época ainda tinha quarta série, e então o que acontecia é que a Funai que era responsável pela, educação escolar, ela não tinha, é estrutura suficiente para poder avançar mais que isso, quer dizer, avançar mais que isso deveria ser um papel de outros governos com parceiros de outros governos como municipal ou estadual, o que não tinha, uma vez que quando se tratava de área indígena é a política indigenista da época, ainda limitava tudo na mão da Funai, aí por esse motivo a educação escolar indígena também era limitada, de primeira quarta série (Claudemir Monteiro, Informação Verbal).⁴

⁴ MONTEIRO, Claudemir. Claudemir Monteiro. Depoimento [março de 2024]. Entrevistador: Maria Waldiléia do E. S. Bento. Belém: UFPA, 2024. Arquivo de áudio (21 min). Entrevista concedida para

A fala do entrevistado nos mostra o tipo de educação de primeira à quarta série implementado pela Funai, inicialmente como funcionava a escola para os indígenas Tembé, visto que onde o ensino era precarizado, e ainda havia a discussão sobre quem era o responsável em promover a educação dos povos indígenas. Enfatizando que o entrevistado está apenas se referindo as aldeias onde atuava pelo CIMI, “no território do Alto Rio Guamá, que fica mais ou menos 250 km de Belém” (Claudemir Monteiro, 2024). As dificuldades relatadas pelo entrevistado demonstram a inexistência histórica de políticas ou programas que estivessem dispostos a proporcionar a comunidade indígena uma educação escolar real e que não tivesse o cunho integracionista (Baniwa, 2019).

Interessante observar que as aulas de primeiras letras ou ensino de primeiras letras correspondia a ensinar leitura e escrita para que a posteriori o aluno pudesse avançar em seus estudos até possivelmente cursar o ensino superior, a grande questão histórica pela qual perpassa esta fala é que para os indígenas, dentro dos territórios a Educação parava, não havia um avanço significativo, isso acontecia por inúmeros fatores, dentre eles, o desentendimento entre a Funai e o governo federal, estadual e municipal, sobre a cargo de quem seria a responsabilidade de implementar a educação escolar básica para os indígenas (Silva, 2001).

Sobre esta questão é interessante mencionar que em esferas mais altas de gestão nacional (Funai e MEC), a discordância entre Funai e MEC era outra, onde ambas instituições disputavam politicamente para ver quem seria o responsável técnico pela educação que seria voltada para os indígenas, causando até certas situações constrangedoras entre as secretarias (Grupione, 2019).

Sobre esta questão é importante mencionar sobre política e autoridade, neste viés, a política possui duas concepções, uma de forma geral e outra de forma restrita. No geral tem-se a política como “qualquer tipo de liderança independente em ação” (Weber, 2001), isto é, se trata da liderança do Estado, o Estado é como uma comunidade humana que detêm o monopólio de uso legítimo, por meio desses conceitos e seus desdobramentos ao conceito de autoridade e legitimidade, o que

quero dizer com isto, é que, aparentemente, na construção de uma escola para os indígenas a política de Estado não era validada pela atuação da Funai, que estava enquanto autoridade dentro das aldeias, a falta de uma estrutura humana contínua de educação impossibilitava o avanço na educação, isso ocorria porque a legitimidade do Estado entrava em contraposição a autoridade da Funai dentro do território do alto rio Guamá (Weber, 2001).

Outrossim, tem-se o papel do estado com o exemplo mais puro de dominação, a burocracia, no que tende aos direitos, o mesmo pode sofrer modificações mediante a um estatuto validado corretamente, assim a obediência não se designa a pessoa em si, mas a regra ordenada, a mesma estabelece a que e a quem se deve a obediência (Weber, 2001).

Como as escolas Básicas foram sendo criadas dentro dos territórios indígenas?

Então, nós, eh, passamos mais ou menos uns 10 anos aqui presente pra entender qual é o problema da educação, depois veio um outro, em 1993 chegou um chefe de posto da Funai, esse chefe de posto da Funai, tentou dar continuidade aos estudos aqui nos Tembé, mas não deu muito certo, por que eram contratados temporários né, com tempo de seis meses, mais ou menos, do estado e aí geralmente essas pessoas ficavam sem contrato, e trabalhavam de graça né, e quando a pessoa é distratado fica fora do sistema não tem como lançar nota, essas coisas todas e tal. Então, ele queria fazer um ensino regular de quinta a oitava série, tentou, começou mas não concluiu, por que havia essa, esse disforme, dos contratos na época com a Seduc, quando foi nos anos 2000, nós do CIMI começamos a conversar e perceber que dava para fazer algum tipo de trabalho para avançar né uma vez que a gente já tinha um debate muito forte no movimento indígena de que a educação deveria que ser diferenciada sob domínio é dos povos indígenas dos professores indígenas e esse retrato a gente não tinha aqui no Alto Rio Guamá, é a escola indígena não era, não estava na mão dos indígenas sempre estava na mão dos brancos, então assim olha, a gente pode trabalhar um projeto pra que em cinco anos a gente possa elevar vocês para dentro de um curso de magistério indígena para que pudesse continuar né, então começamos com um trabalho supletivo de quinto a oitava série né. Então nós buscamos convênio com a Seduc e com o município acharam muito bonito o projeto, mas eles não tinham esse plano, o plano deles era outro de instalar escolas indígenas né mas isso a longo prazo, não tinha prazo para isso né, mas aí a pressa da educação é bem maior para os indígenas né, então nós tivemos que fazer um projeto alternativo, né, esse projeto alternativo consistia em conseguir um recurso da própria entidade, do CIMI

e pagar pessoas que viessem fazer em forma de módulos né o ensino supletivo” (Claudemir Monteiro, Informação verbal).

A implementação de escolas indígenas nos territórios passa por muitos percalços, em todas as esferas, é perceptível que houve um avanço significativo, mas é necessário se fazer muito mais, pois como ressaltou o entrevistado “a pressa da educação é bem maior para os indígenas” (Claudemir Monteiro, 2024, informação verbal). Esta fala nos mostra a importância da educação para os povos tradicionais, mas que não ocupava uma pauta importante nas políticas Públicas de educação dos anos 2000, mesmo que nos documentos oficiais datados de 1996 LDB/9.394 em seu artigo 79 enfatiza que a União precisa apoiar técnica e financeiramente a educação intercultural aos povos indígenas, e ainda em 1998 um projeto de lei evidencia que à educação indígena pode ser organizada por meio dos territórios étnicos educacionais e ainda no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a qual destaca que a “Educação é um direito de todos”, ainda assim, a educação como um direito nos territórios indígenas ainda hoje é uma realidade escassa (Brasil, 1988).

Ao observarmos na fala de Claudemir, foram passados 10 anos até surgir um agente da Funai, assim possivelmente eles iniciaram os seus estudos na década de 1980, sobre isto é importante destacar o papel político da educação dentro dos territórios, pois o órgão que deveria proporcionar o amparo social e educacional aos povos indígenas do Brasil, a Funai, estava também em processo de alinhamentos, isso também se reflete nas questões econômicas da década de 1980, onde o Brasil “é considerado por alguns autores como um país economicamente perdido” (Soares, p. 135), isso porque havia se gestado uma crise política desde a década de 1970, na qual existia uma necessidade eminente de reformas democráticas de restauração institucional (Xavier; Ribeiro; Noronha; 1994).

Outra questão importante para mencionar é sobre a busca da autonomia sobre a gestão de uma educação escolar básica que estivesse nas mãos dos indígenas, pois como resalta o entrevistado, uma educação que estivesse “sob o domínio dos povos indígenas”, pois a possibilidade de mudança nos coloca não apenas como objeto da história, mas o sujeito participante saindo da inercia para intervir na realidade (Freire, 1996).

Que movimentos foram realizados para que houvesse educação escolar básica nas aldeias?

vamos preparar vocês para que vocês possam fazer essas provas, e assim foi feito convidamos pessoas de Movimentos Sociais de base Comunitária, da UFPA do MST, para vir dar aula para os indígenas né e a gente custeava essas pessoas, as viagens delas e alimentação delas e passavam um período de 20 dias mais ou menos aqui. E assim foi, foi fazendo né durante um ano quando a Seduc viu que a gente estava fazendo, e aí propôs é para os indígenas de apresentar na assembleia legislativa, aliás perdão, no Conselho Estadual de Educação uma resolução para criar supletivo especial para indígenas, Ah então, foi aprovado na assembleia legislativa e foi aprovado no Conselho Estadual, não um curso, mas a prova especial para indígenas, aí isso facilitou bastante a vida deles que não precisavam mais sair daqui para prestar prova lá fora, então quando acabou, quando acabava a etapa do curso eles faziam prova aqui mesmo na aldeia, então nós tínhamos uma clientela indígena de 60 pessoas, das 60 pessoas 46 foram aprovadas na primeira etapa e aí nessa etapa já concluí o de quinto oitavo ano né, então iam para o médio fizemos o segundo ano com o ensino médio, preparação para o ensino médio né, esse durou um pouquinho mais porque eram uns conteúdos mais densos né, e aí trabalhamos um ano e meio, mais ou menos, fizeram prova especial passaram os 46 e os outros que vinham tentando continuar passaram também, e assim nós já fomos percebendo quem que já estava preparado para fazer o curso superior né, aí a Seduc propôs que não fizesse curso superior ainda, mas fizesse o curso de magistério indígena, com esse curso de magistério indígena, muitos deles poderiam já trabalhar na sala de aula, em dois anos mais ou menos, Então o magistério indígena valeu também como um complemento do ensino médio que eles não tiveram né, então fizeram o magistério indígena, então assim com 4 anos completando 5 anos de projeto já tinha indígena em sala de aula dando aula, essa aqui foi a primeira coisa interessante do resultado deste trabalho, aí a UEPA, propôs naquele período, 2006, 2007 o Curso intercultural para indígenas, então a maioria deles se envolveu nesse curso para dar continuidade a sua formação já no campo do ensino superior e nesse sentido eles foram já se formando, no mesmo tempo a escola indígena começou a ganhar formato, geralmente eram escolas muito limitadas, com uma salinha, então foram construindo mais salas, foram formando turmas, aí a Seduc foi criando as turmas, primeiro do ensino de primeiro ao quinto ano, já tinha quinto ano, quando concluiu a primeira etapa, essa etapa do curso intercultural, aí foi criando o sexto ao oitavo ano, ensino regular, aí já tinha professores brancos contratados, já que muitos deles não estavam totalmente formados, ainda tava faltando matéria então, os professores brancos foram sendo contratados pra ensinar do sexto ao nono ano aqui na aldeia, assim foram se formando as escolas (Claudemir Monteiro, Informação verbal).

No testemunho de Claudemir, inicialmente partiu-se da construção de um recurso humano técnico, no qual a partir do magistério indígena foi possível que alguns professores já pudessem atuar em sala de aula, questão importante para que a escola indígena tomasse forma. Sobre isto o entrevistado destaca também que:

Mas a escola ela ainda não era reconhecida como escolas indígenas elas eram vinculadas às escolas da cidade de Capitão poço, então deu tempo dos professores indígenas se formarem no curso Intercultural e muitos deles foram para a sala de aula também do sexto ao nono ano né, como matéria de Geografia que é muitos deles tinham se formado em Geografia, biologia alguns com matemática né, língua portuguesa ainda não dominavam bem, então eram os professores brancos que tomavam conta, nesse mesmo período eles trabalharam junto com a comunidade o PPP tá, fizeram assim uma espécie de Confederação das aldeias reuniram todas as aldeias e dando orientação cada escola por que são 17 aldeias no Guamá e elas não têm a mesma escola porque tem particularidades e histórias diferentes, então foram divididos em princípio 3 grandes escolas a na aldeia Itaputyr, na aldeia é São Pedro e na aldeia 7, então cada escola foi construído seu PPP o projeto político pedagógico junto às suas comunidades né, para assim, elas poderem planejar suas escolas, planejaram suas escolas, construíram suas matrizes curriculares levaram para o conselho e foi aprovada já em 2011, foi aprovada a escola indígena Felix Tembê que não era chamada Félix também, era chamado anexo tembê não é, foi, ela funcionou ainda como anexo mas, ela já estava desvinculada da escola da cidade, aí no ano seguinte ganhou o nome de Felix também em 2012, esta então foi a primeira assim dos Tembê aqui a ser regularizada como escola indígena com matriz própria cuja matriz ainda é a matriz que vigora hoje né, com algumas mudanças e aí as outras escolas foram montando o seu PPP mas não conseguiam ainda a licença para funcionar como escola porque elas não queriam perder o vínculo com a escola da cidade né porque achavam que iam garantir mais emprego, aquela coisa toda depois foram se afunilando e essas escolas também conseguiram, mais tarde um pouquinho, mais tarde já em 2018, 2019 né, serem reconhecidas como escolas indígenas, então tem a escola indígena Felix Tembê, Itaputyr, e tem a escola Magno tembê são as 3 escolas reconhecidas como escolas indígenas então foi um processo é bem, bem difícil né, não foi rápido mas em vista dos anos anteriores que não conseguiu nada né, então você tem uma escola com professores indígenas, ainda continua a presença de brancos porque não são todos as disciplinas que eles dormiram não é, mas muitos estão se formando para poder ir ocupando, porque a ideia era essa de que os indígenas

pudessem ocupar cada vez mais os espaços que os brancos ocupavam (Claudemir Monteiro, Informação Verbal)

É interessante destacar que a institucionalização das escolas indígenas não foi e não é tarefa fácil, existem muitas dificuldades para colocar as escolas como modalidade de ensino educação indígena, mesmo que esta questão esteja especificada legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394 de 1996 e o governo federal tenha publicado um parecer em 1999 que estabelece a categoria Escola indígena no sistema oficial de ensino, ainda assim as mesmas ainda funcionam muitas vezes como escolas de zona rural ou educação do campo .

Os atrasos na nomeação de uma escola enquanto modalidade de educação indígena, muitas vezes tem relação com a autonomia desse povo, sobre isto Munduruku (2012), enfatiza que os povos indígenas foram por muito tempo tratados como incapazes, no qual os detentores do poder desqualificam as sociedades indígenas no intuito de manter o *status quo*.

Sobre este assunto Ribeiro e Ribeiro apud Paixão (2010) mencionam que a educação para os indígenas, agora passa a ser direcionada como uma política pública, um instrumento de resistência e que para os indígenas o papel da escola assumiu a importância de autonomia e cidadania.

Ainda sobre as dificuldades encontradas na criação e legalização das Escolas indígenas do Pará pós LDB 1996, o Inep (2007) enfatiza que a criação e legalização das escolas enquanto modalidade de ensino específica já deveria ter ocorrido, mas as escolas nas aldeias ainda apresentam diferentes situações de reconhecimento legal. Ainda em outro documento oficial, isto é, na Lei nº 9.394/1996, no inciso 1º paragrafo II, enfatiza a necessidade de se manter programas de formação de pessoal indígena designada para atuar na Educação Escolar Indígena em sua comunidade (LDB, 1996).

Desta forma, o atraso na criação e na legalização das escolas indígenas ocorre por muitos motivos, dentre eles as dificuldades para a formação de indígenas que se enquadre na lógica estrutural de domínio, a morosidade em se fazer valer o que está estipulado legalmente e ainda pela cultura de desqualificação da capacidade dos povos indígenas.

Sobre esta questão Marx (1999), enfatiza que o Estado gerencia o assunto dos dominantes, serve aos dominantes, e para dar continuidade a esta dominação, se

reinventa. Sobre isto Gramsci na Itália aprofunda ainda mais essa discussão com a ideia de hegemonia como processo que determina a dominação não apenas econômica, mas também cultural (Portelli, 1977).

Sobre isto Teixeira (2011), destaca que a dinâmica de cuidado com o território, influenciam diretamente no processo educacional, outra questão está diretamente ligada a questão jurídica das escolas, visto que, as mesmas tem grandes dificuldades em serem nomeadas na modalidade de ensino Educação Escolar Indígena.

Quais os principais articuladores envolvidos na criação da Educação Escolar Básica indígena?

“Nós começamos do zero em 2000, não totalmente do zero porque já existiam experiências escolares, mas pra esse projeto de alto afirmação das escolas, de apropriação dos espaços escolares dos próprios indígenas foi um planejamento do ano 2000 pra cá, feito com as lideranças indígenas CIMI, Movimentos Sociais que quiseram ajudar né, nesse mutirão, então é isso o que se tem hoje de resultado, professores indígenas na sala de aula contratados, ampliou-se para uma equipe de apoio, uma merendeira indígenas, vigilantes indígenas e assim alguns estudantes já estão fazendo a pós-graduação, fizeram a pós graduação enfim é um mutirão feito pelos movimentos que valeu a pena né então isso assim é o que posso resumir né, do resultado a gente pode resumir, pode dá algumas características interessantes não é, professores indígenas formados, serventes, equipes de apoio formados e contratados né, você tem indígenas formados no ensino superior né, e com pós-graduação né, ocupando seus espaços dentro das escolas, escolas afirmadas e registradas, regularizadas como escolas indígenas né, coisas que não existiam até antes do ano 2000” (Claudemir Monteiro, Informação verbal)

Pela narrativa do coordenador do CIMI, pode-se entender que a construção de uma escola legalmente indígena pós LDB de 1996 no Estado do Pará, surge a partir da necessidade de avançar com a estrutura de educação já existente, pois a mesma estava estagnada no ensino primário, para tanto a necessidade de formação do quadro técnico de professores indígenas para atuarem em suas comunidades, assim, a implementação das escolas indígenas surge a partir de um movimento que envolveu vários setores importantes tais como CIMI, UFPA, MST, entre outros, sobre esta questão Arendt (1989), nos fala que os envolvidos são como testemunhas de um movimento histórico de suma importância efetivada pelas ações desenvolvidas,

provavelmente não tinham consciência de que isso seria o início da transcendência do papel histórico dos povos indígenas para a sociedade brasileira.

Assim, o processo de criação das escolas indígenas estaduais no alto Rio Guamá, no TIARG foram algumas das primeiras escolas indígenas criadas após a LDB, legitimada e constituída enquanto escola de educação Indígena, funciona atualmente como Território Etnoeducacional em construção. Em 2014 no TIARG foi iniciado um curso de licenciatura intercultural que é oferecida no próprio território, o mesmo ocorre em dois módulos por ano.

Atualmente a maioria dos professores que atuam nas escolas do TIARG são indígenas e com a gestão de uma liderança indígena, sobre a escola é importante mencionar a grade curricular exposta no quadro (8):

Quadro 8 - Componente Curricular da Escola Indígena Estadual de ensino Infantil Fundamental e Médio Felix Tembé – EIEEIFM Felix Tembé

Modalidade	Turno	Turma	Matrícula	Componente curricular
Educação Infantil e pré-escola	Manhã	1	2 alunos	Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras); Educação Física.
1º ano Ensino Fundamental de 9 anos	Não Consta	Não Const a	Não Consta	Não Consta
2º ano ensino Fundamental de 9 anos	Manhã	1	3 alunos	Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras); Educação Física
3º ano ensino Fundamental de 9 anos	Manhã	1	3 alunos	Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua e literatura estrangeira - Inglês; Língua Indígena; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Geografia; Ensino Religioso; Educação Física.
4º ano Ensino Fundamental de 9 anos	Manhã	2	3 alunos	Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua e literatura estrangeira - Inglês; Língua Indígena; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Geografia; Ensino Religioso; Educação Física.
5º ano Ensino Fundamental de 9 anos	Manhã e Tarde	2	3 alunos	Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua e literatura estrangeira - Inglês; Língua Indígena; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Geografia; Ensino Religioso; Educação Física.
6º ano Ensino Fundamental de 9 anos	Tarde	2	5 alunos	Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua e literatura estrangeira - Inglês; Língua Indígena; Língua

				Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Geografia; Ensino Religioso; Educação Física.
7º ano Ensino Fundamental de 9 anos	Tarde	2	3 alunos	Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua e literatura estrangeira - Inglês; Língua Indígena; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Geografia; Ensino Religioso; Educação Física.
8º ano Ensino Fundamental de 9 anos	Tarde	2	3 alunos	Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua e literatura estrangeira - Inglês; Língua Indígena; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Geografia; Ensino Religioso; Educação Física.
9º ano Ensino Fundamental de 9 anos	Tarde	2	3 alunos	Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua e literatura estrangeira - Inglês; Língua Indígena; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Geografia; Ensino Religioso; Educação Física.
1º série médio	Tarde e Noite	2	3 alunos	Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua e literatura estrangeira - Inglês; Língua e Literatura Estrangeira – Espanhol; Língua Indígena; Língua Portuguesa; Matemática; Física, Química; Biologia; História; Geografia; Ensino Religioso; Filosofia; Sociologia;
2º série médio	Noite	2	2 alunos	Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua e literatura estrangeira - Inglês; Língua e Literatura Estrangeira – Espanhol; Língua Indígena; Língua Portuguesa; Matemática; Física, Química; Biologia; História; Geografia; Ensino Religioso; Filosofia; Sociologia;
3º série médio	Noite	1	3 alunos	Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua e literatura estrangeira - Inglês; Língua e Literatura Estrangeira – Espanhol; Língua Indígena; Língua Portuguesa; Matemática; Física, Química; Biologia; História; Geografia; Ensino Religioso; Filosofia; Sociologia;

Fonte: Censo Escolar (2022), INEP

Ao observarmos o quadro (8), com dados de 2022, referente ao currículo disciplinar da EIEEIMF Felix Tembê, o quadro está dividido por ano/série, percebe-se que ainda predomina as disciplinas usadas na Escola Básica dos não indígenas, a única diferença é a Língua indígena compondo o quadro das disciplinas em todos os anos da educação básica, assim é evidente que ainda predomina o currículo obrigatório da Secretaria de Educação Seduc-PA, pelo menos até o ano de 2022.

Nos últimos pronunciamentos da secretaria de educação em abril de 2024, publicado no site da SEMA, foi noticiado na semana dos povos indígenas, evento do “Abril Indígena”, que ocorreu no período de 18 a 21 de abril de 2024, onde foi anunciado, publicado a construção de 10 novas escolas indígenas que serão gerenciadas pela Seduc-Pa, além da ampliação das escolas já existentes. No site oficial saiu a seguinte listagem: 1- Sede Tembê – Terra Indígena Alto Rio Guamá; 2- Kriamentijê – Terra Indígena Mãe Maria; 3- Akrãtikatêjê – Terra Indígena Mãe Maria; 4- Inaxiganga – Terra Indígena; 5-Parakanã; 5- ila putyr – Terra Indígena Alto Rio Guamá; 6- Karapanatuba – Terra Indígena Munduruku; 7- Baú – Terra Indígena Baú; 8- Mapuera – Terra Indígena Mapuera; 9- Alter do Chão (Borari) – Território Borari; 10- Haktijôkri – Terra Indígena Mãe Maria; 11- São Pedro (Tembê) – Terra Indígena Alto Rio Guamá (reforma e ampliação) (Pará, SEMA, 2024).

Diante da atual conjuntura de participação de algumas lideranças indígenas em cargos de confiança do governo atual, observa-se um avanço crescente no processo de Educação Escolar Básica para os indígenas no Estado do Pará, esta questão impactou positivamente, (espera-se), para os avanços na Educação Básica indígena do Estado. Recentemente foi publicada pelo site da Secretaria de Educação do Estado do Pará o documento denominado “Jornada Pedagógica 2024”, Educação Escolar Indígena, realizado em parceria com a Coordenadoria da Educação Escolar Indígena CEIND, no qual foram elaborados algumas sugestões de acordo com a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que visa uma ação de reparação frente ao sistema curricular excludente, beneficiando a formação curricular e a expansão do conhecimento docente, abordando as histórias dos povos indígenas do passado e do Presente.

Percebe-se que houveram grandes avanços na Educação Escolar Indígena do Pará, mais ainda a muita coisa a ser feita, principalmente sobre a questão educacional, pois como ressalta Munduruku (2012), o Movimento Indígena Brasileiro foi de grande importância, pois por meio da mobilização das lideranças foi possível questionar os

projetos políticos educacionais de extermínio cultural implementados pelas políticas de Educação para os povos indígenas em todo o Brasil.

QUASE AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer ideias sobre educação causa um certo temor, pois muitas vezes resulta em questões que não são vistas isoladamente, mas percebidas em sua dinâmica mais ampla, isto é, na dinâmica das relações sociais. Desta forma, a necessidade de buscar as razões históricas, o passado, como a experiência que impulsiona as políticas e os encaminhamentos na área da educação é primordial. Isto implica não somente na seleção dos fatos, mas também na seleção das ideias, em conformidade com os objetivos e até mesmo com a postura de quem as escolhe. Portanto, uma abordagem histórica da educação no geral e mais especificamente da Educação Indígena, precisa ser vista como uma, dentre muitas leituras dos fatos, levando em conta, o que é contado, e quem conta. Foi com esta postura de pensamento que esta dissertação foi escrita, na expectativa de tornar os textos até aqui expostos, em objetos de reflexão sobre os fatos históricos tidos como significativos na estruturação do sistema educacional voltado para os povos originários.

Assim, a presente dissertação que tem por tema: História da Educação Escolar Indígena no Estado do Pará: um olhar sobre as legislações que amparam a educação básica indígena. Enfatizou como ponto principal o entendimento sobre Educação Básico na Lei nº 9.394 de 1996, denominada de LDB e todas as legislações escolares criadas para a educação indígena a partir da referida lei. Desta feita, destacamos o processo de reconhecimento dos povos indígenas enquanto cidadãos Brasileiros a partir da Constituição Federal de 1988, e é somente por essa constituição, que os indígenas puderam ter o reconhecimento enquanto sujeitos de direitos e por conseguinte, o direito a ter uma modalidade de educação.

Desta forma, as ideias aqui especificadas remetem à problemática que foi a engrenagem primordial para a realização desta pesquisa, na qual consta do seguinte questionamento: qual o modelo de educação escolar foi sendo projetado historicamente e qual o modelo da Educação básica Indígena está vigorando atualmente no estado do Pará?

Assim, no intuito de responder a questão problema foi realizado uma historiografia com os principais processos educacionais voltados para a Educação indígena, percurso que se iniciou com a chegada/invasão dos Europeus Portugueses

em terras brasileiras, enfatizando neste processo as principais decretos e legislações que foram criadas para os povos originários e como essas leis influenciaram e influenciam até hoje no processo Educacional Escolar para os povos indígenas.

Portanto, ao compreender a importância de se estudar a história da Educação Básica em especial da Educação Básica que se coloca para os indígenas no território paraense, optou-se por realizar a pesquisa historiográfica, evidenciando somente as escolas que são EEEI - Escolas Estaduais de Educação Indígena, desta feita os objetivos propostos possibilitaram: 1. Investigar com base na literatura de autores que pesquisam no campo da história da educação e em documentos oficiais, a trajetória histórica da constituição da escola básica.

Assim, foi possível compreender as nuances de se implementar a modalidade de Educação indígena por vários fatores, tais como, a diversidade de povos existentes no Estado do Pará, as dificuldades geográficas que impedem a criação de uma estrutura necessária para a escolarização nas comunidades, a falta de sensibilidade dos órgãos competentes sobre a dinâmica social comunitária, a necessidade dessas escolas serem jurídica mente nomeadas na modalidade de Educação Escolar Indígena, visto que muitas delas ainda estão como educação do Campo ou Educação Rural.

De acordo com Baniwa (2013), isso ocorre porque as burocracias dos sistemas de ensino dificultam a legalização das Escolas de Educação básica Indígena, o que se agrava ainda mais pela dificuldade de coordenação das políticas que o MEC deveria exercer dificultando também o repasse de verba do governo federal.

Traçar um panorama histórico sobre a mobilização dos povos indígenas da luta pela instituição da educação indígena no Brasil e no Estado do Pará. Muito desta pesquisa fala sobre o protagonismo dos povos indígenas em tomar a frente para lutar pelo reconhecimento enquanto povo possui os mesmos direitos que qualquer pessoa desta nação. A partir do Movimento indígena Brasileiro, onde é evidente o seu “Caráter educativo” (Munduruku, 2012, p. 12), considerando neste processo a participação ativa dos povos originários na construção do texto referente aos indígenas na “Constituição cidadã” (1988). Sobre isto é necessário mencionar que a organização do Movimento indígena se deu por inúmeros fatores e dentre eles o contexto histórico político de luta que se formava na década de 1970 que propiciou iniciativas políticas de movimento organizado que reivindicava pautas que considerasse o direito dos indígenas a serem diferentes, dentre as pautas mais evidentes a questão territorial

sempre foi tema primordial, visto que, os direitos territoriais estão vinculados ao direito à cidadania, a educação e a saúde, pois ser cidadão brasileiro com direitos legalmente instituídos, não os exime ao Direito de serem indígenas. Entretanto é necessário enfatizar que a luta e a resistência dos indígenas sempre esteve presente em todos os momentos históricos do Brasil.

Analisar como teve início a escola de educação básica indígena no Pará, examinando o passado para compreender o modelo de educação básica indígena atual. Sobre esta questão ressaltamos que até o ano de 2010 existiam 10.875 alunos indígenas em sua maioria no ensino fundamental. Assim, compreender a construção das escolas de educação básica indígenas no Estado do Pará é primordial para compreender também a nossa história enquanto povo oriundo de povos originários, no entanto, tem-se que nos últimos dados estatísticos divulgados em 2022, foram divulgados a existência de 254 escolas indígenas e destas, poucas são de responsabilidade do Estado manter, sobre isto é necessário observar que em sua maioria, as escolas estão a cargo dos municípios onde estão inseridas, somente nos anos de 2017 e 2021 estas escolas foram nomeadas enquanto escolas indígenas, anterior a esse período, as mesmas eram cadastradas nos documentos oficiais como escolas do campo ou escolas rurais, enfatizando que, essas escolas deveria ter sido reconhecidas enquanto escolas indígenas três anos após a promulgação da LDB 9.394/1996, assim consideramos que as escolas indígenas ainda estão em processo de regulamentação, isso é um dos fatores que vem dificultando a consolidação das Escolas de Educação Básica Indígena no Estado do Pará.

Diante do que foi abordado, a partir da problemática esboçada no presente texto, foi possível desenvolver um estudo que buscou levantar historicamente como se constituiu a Educação Escolar Indígena no Brasil e no Estado do Pará, nos possibilitou realizar um levantamento histórico iniciando pela colonização decretos e legislações coloniais referentes aos povos indígenas, passando pelo movimento indígena que possibilitou a participação dos mesmos na “Constituição Cidadã” de 1988, assim como também da construção de várias coletivos indígenas que se posicionaram em busca de terem seus direitos reconhecidos.

Desta forma, a presente pesquisa é somente uma pequena contribuição para a história da Educação dos povos originários que se localizam em território Paraense, muito ainda precisa ser estudado, visto que a história da Educação ainda é um campo

em construção, e na história da Educação indígena no Pará esse campo é ainda pouco explorado.

Sobre as legislações vigentes tanto em âmbitos federais, estaduais e municipais referente aos povos indígenas, é importante salientar as leis contribuem para o processo de implementação de Educação Básica que as mesmas possam ocorrer de maneira efetiva nas comunidades tradicionais localizadas em território paraense, visto que é a partir delas que os indígenas podem se organizar para exigir e fazer cumprir seus direitos enquanto cidadãos, assim as leis e decretos mais importantes criados no século XX são:

Legislações estaduais

Lei Estadual N° 5.629, de 20 de dezembro 1990. Dispõe sobre a Preservação e Proteção do Patrimônio Histórico, Artístico, Natural e Cultural do Estado do Pará.

Lei Estadual N° 8.611, de 3 de abril de 2018. Altera dispositivos da Lei nº 7.029, de 30 de julho de 2007, que altera a denominação e dispõe sobre a reestruturação organo-funcional da Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH).

Lei Estadual nº 9.887, de 3 de abril de 2023. Dispõe sobre a Secretaria de Estado das Cidades e Integração Regional (SECIR).

Decreto Estadual nº 88, de 3 de maio de 2019. Institui o Grupo de Trabalho de Estudos e Ações de Interesse dos Povos Indígenas no Estado do Pará.

Decreto Estadual nº 93, de 9 de maio de 2019. Regulamenta o Conselho Estadual de Política Indigenista (CONSEPI/PA), criado pela Lei nº 8.611, de 3 de abril de 2018, e dá outras providências

Decreto Estadual nº 2.744, de 9 de novembro de 2022. Dispõe sobre o Programa de Atuação Integrada para Territórios Sustentáveis (PTS), altera o Decreto nº 941, de 03 de agosto de 2020, e revoga o Decreto Estadual nº 344, de 10 de outubro de 2019 (SEMAS-PA, 2023, p. 2, 4)

Desta forma, a contribuição desta pesquisa é mais como uma forma inicial de estudos sobre o assunto da Educação Escolar Indígena no Pará, a ideia é que os resultados desta pesquisa possam contribuir para conhecimentos sobre a realidade vivida nas escolas da modalidade de Educação Básica Indígena no Estado do Pará. Por isso, realizar um estudo com base na historiografia nos permite visitar caminhos já realizados e com isso compreender o próprio caminho a seguir, pois como ressalta Milton Santos (1992, p.95) “Somente a história nos instrui sobre o significado das coisas. Mas é preciso sempre a reconstruir, para incorporar novas realidades e novas ideias”. Portanto, a intenção deste estudo foi alcançar a realidade mais precisa possível, dentro de uma investigação na história da Educação, a qual entendemos ser limitada, os estudos aqui expostos são uma pequena parte de um todo que precisa e merece ser aprofundado.

*

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Brasileira. Alfredo Bossi. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaíra, 2020.

ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. 3ª Edição Anped Norte. 26 de março de 2021.

Arquivo Nacional (Coordenação Regional de Brasília - DF). Dossiê Questão indígena: Simpósio em Brasília Distrito Federal. 12 de novembro 84. Sigla de Origem: DSI MINTER. 10/12/1984. Sigilo C. Número do ACE: A048771. Ano do ACE: 1985. p. 3

ARENDT, Hanna. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo. Companhia das Letras. 1989.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2012.

ALVES, Jerônimo. BARROS, Jonatas Barros e. Educação Civilizatória como alicerce para a Introdução das Ciências na Amazônia Oriental. *Revista Amazônia. Educação, Ciências e Matemática*, v. 11, janeiro-junho. 2015.

ARQUIVO DO CIMI - setor de documentação. Brasília-DF, UNIÃO DAS NAÇÕES INDÍGENAS. “As Nações Unidas e a futura Carta Constitucional. Documento apresentado pela UNI do Brasil na Quarta Sessão do grupo de Trabalho sobre as Populações Indígenas da ONU, Genebra, 1985. 195f p.3.

A REVOLUÇÃO DA CABANAGEM: quando os índios lutaram solidários. In *Boletim do CIMI*, Ano 9, n 62, março de 1980. p.34.

APIB. Dossiê Internacional de Denúncias dos povos Indígenas do Brasil. Arquivo Nacional. Brasília. V. 1, 55f. 2021. Disponível em: <https://apiboficial.org/files/2021/08/DOSSIE_pt_v3web.pdf> acesso em 20 de janeiro 2024.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos – 1ª ed.** - Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296 p.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, Limites e novas Perspectivas**. 36ª Reunião Nacional da AMPEd. Goiânia-GO, 2013.

BETTENDORFF, João Felipe (1627-1698). **Crônica dos padres da companhia de Jesus no Estado do Maranhão**. 2ª ed. Belém: fundação Cultural do Pará, 1990. 697 p.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento Cidadania e Direitos (1970-2009)**. Tese – (Doutorado em História_ - Universidade de Brasília, Brasília 2010. Disponível em: <

<http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/6959>> Acesso em 12 de dezembro de 2023.

BOSSI, Alfredo. História Concisa da literatura Brasileira. 43 edição – São Paul: Contrix, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.

Brasília/DF:SECAD/ME, 2004. _____. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília:SECAD; 2006.

BRASIL, Instituto Educacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo técnico: Censo Escola de Educação Básica 2022.

BRASIL, Ministério da Educação-MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira-INEP, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>>. Acesso em 15 de Outubro de 2022.

BRASIL. Portaria nº 542 de 21 de dezembro de 1993. Aprova o regimento Interno da Fundação Nacional do Índio-FUNAI. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2004/06/21770/>> Acesso em 15 de janeiro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep. Tabela elaborada na Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações-DTDIE. Censo Escolar 2005. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>> Acesso em 20 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep. Tabela elaborada na Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações-DTDIE. Censo Escolar 2010. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>> Acesso em 20 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep. Tabela elaborada na Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações-DTDIE. Censo Escolar 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>> Acesso em 20 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica-DCN. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena>> Acesso em 15 de outubro de 2022.

BRASIL. Plano Nacional da Educação Escolar Indígena-PNEEI. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília:

CONEEI 2008. Disponível em:

<https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1347392/Plano_Nacional_de_Educacao_Escolar_Indigena_versao_5.pdf> Acesso em 21 de maio de 2023.

BRASIL. 500 anos de Resistência indígena, negra e popular. Porantim, Brasília-DF, Mar/abr. 1999, n. 213. p. 6.

BRASIL. Lei n. 6.001. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. *Diário Oficial da União*. Brasília, p. 13.177, seção I, 21 de dezembro de 1973.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2013. 562p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em 25 de maio de 2022.

BRASIL. Lei 9.394: LDB: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Decreto Presidencial No 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.

_____. Supremo Tribunal Federal. ADI nº 1.499/DF Relatoria Ministro Gilmar Mendes. 2014.

_____. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas-RCNEI. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MEC. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>>. Acesso em 15 de Outubro de 2022.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues Brandão. O que é Educação. Editora Brasiliense. ed. 25°. 1989.

CAMELO, Diogo Soares. Coleção ensino Médio|: história africana e Indígena. Diogo Soares Camelo. Belém - SPE. 1° ed. 2016.

CARDOSO, Halisson Seabra. A escola que os índios querem: experiência escolar indígena potiguara no catu dos eleotérios em canguaretama/rn (2009 - 2018). 2018.

88 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

Convenção n° 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>> Acesso em 24 de maio de 2013.

Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira. Assembleia geral TI Mãe Maria/Bom Jesus do Tocantins, 2016. COIAB, 2020. Disponível em: <<https://coiab.org.br/>> Acesso em 20 de setembro de 2023.

COSTA, Juvenal Célio. MENEZES, Sezinaldo Luiz. A educação no Brasil Colonial (1549-1759). In: Fundamentos Históricos da Educação no Brasil (Org.). Edneia Rodrigues Rossi, Elaine Rodrigues. Fátima Maria Neves. 2 ed. Ver. E ampl. Maringá, Eduem, 2009. 166p.

COLODEL. C. A educação Indígena. Ponta Grossa. 2011. 11 p. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/contemt/ABAAAekAB/a-educacao-indigena>>. Acesso em 20: maio de 2023.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Por uma educação descolonial e libertadora**: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. Brasília, DF, 2017.

CNE, Conselho Nacional de Educação. Resolução 03/1999: Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 1999. 6/7 CNE, Conselho Nacional de Educação.

Conselho Indigenista Missionário-CIMI. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. 1972. Disponível em <<https://cimi.org.br/o-cimi/>> Acesso em 05 de dezembro de 2022.

Comissão de Bispos do Brasil. CNBB. 23º Assembleia. Itaici. 10 a 19 de abril de 1985. CUNHA, M. C. da. Cultura com aspas e outros ensaios. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

CHAUÍ. Marilena de Sousa. Ideologia e Educação. Revista Educação e Sociedade. São Paulo: Campinas v 42, n 1, 245-257. Jan/março de 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?format=pdf> Acesso em 20 de junho de 2023.

DAMASCENO, Alberto; Ianca Miranda, Joaquina. Colonização e educação na Amazônia portuguesa (1500-1757) Educação, vol. 45, 2020, Enero-Diciembre, pp.128, Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil. Disponível em:< <https://www.redalyc.org/journal/1171/117162553110/117162553110.pdf>> Acesso em 20 de maio de 2023.

DAMASCENO, Alberto. Colonização e Educação no Grão Pará: algumas notas críticas. In MAUES, Olgaíses Cabral. Ver a educação. Belém/UFPA, Centro de Educação, Periódicos. V 2, n 1. 1996.

DECCA, Edgar de. 1930: o silêncio dos vencidos. Editora: Brasiliense. 4^o edição. 1988.

DIJK, Teun A, van. Discurso e Poder. Hoffinagel, Karina Falcone, organização, 2. Ed., 2^a reimpressão – São Paulo: Contexto. 2015.

E. P. Thompson. *A formação da classe operária inglesa*, vol, 1. São Paulo, Paz e Terra, 1987, p. 10.

FAORO, Raimundo – Os Donos do Poder. Formação do Patronato Político Brasileiro. Vol. 1. São Paulo: Globo/Publifolha, 2000. Encontrado em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4254333/mod_resource/content/1/Raimundo%20Faoro%20-%20Os%20Donos%20do%20Poder.pdf>. Acesso em 15.03.2023

FEITOSA, Leni Barbosa. VIZOLLI, Idemar. SANTOS, Jucicleia Santana Dos. Educação escolar Indígena na Amazônia Paraense: narrativas orais de MEBÊNGÔKRE GOROTIRE. Revista Humanidades. Instituto Inovação. V. 7, n15, 2022.

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

FERREIRA, D. F. M. Avaliação da Aprendizagem: uma revisão integrativa em periódicos da área da educação. 2019. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2019.

FERREIRA. Liliana Soares. Educação e História. 2^o ed. - Ijuí: Ed. Unijui. 2001. coleção Educação. 216 p.

FRANCA S.J., Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"*: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525143/mod_resource/content/1/FRANCA.%20O%20m%C3%A9todo%20pedag%C3%B3gico%20dos%20jesu%C3%A9tas.pdf> Acesso em 20 de dezembro de 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 29 edição, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, José R. Bessa. Fontes Históricas para a Avaliação da Escola Indígena no Brasil. Revista: Tellus, ano 2, n° 3. p. 87-98. 2002.

GAZZETA, Marineusa. O laboratório vivencial – Uma proposta pedagógica. Datilografia, 5 ed. 1990.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

GOHN, Maria da Glória. História dos Movimentos e Lutas Sociais: a construção da cidadania dos brasileiros. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. SECHI, Darci e GUARANI, Vilmar. Legislação escolar indígena. Painel 5, 17/11/1999. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em 22 de julho de 2021.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de Professores indígenas NO Brasil. In: Grupioni, L. B. (Org.). Formação de Professores Indígenas: repensando a trajetória. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39-68. Disponível em: <<http://unesdoc.org/imagens/0014/001463/14632por.pdf>. Acesso em 16 de setembro de 2023.

HOLANDA. (Rotterdam). 1980. Informe del Cuarto Tribunal Russel sobre Los Derechos de los Pueblos indígenas de las Américas. conclusiones. Noviembre de 1980.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003. p. 278.

HOORNAERT, Eduardo. A importância das Assembleias Indígenas para os Estudos Brasileiros. Religião e Sociedade, São Paulo, v 3, p177-187, 1978. II Congresso dos Sem Terra, sem reforma agrária, violência. Porantim, Brasília-DF. Maio 1990, A XIII nº 128, p. 7.

HUBERT, Rene. Educação e formação. Lexicoteca, Vol. 7, 1996.

Jornal O Liberal, Belém, quarta-feira, 19 de junho de 2019. Indígenas Ocupam sede da Seduc em Belém. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2019/06/19/apos-reuniao-indigenas-de-tres-etnias-desocupam-sede-da-seduc-em-belem.ghtml>> acesso em 20 de Junho de 2022.

JUNIOR, Moraes de Henrique. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O Povo Tembe Tenetehara: História de Resistência (Re) existência, luta e poder na Amazônia Paraense. Rev. FAEEBA - Ed. Contemp. Salvador v. 31, n. 67, p.177-193. Jul./set. 2022.

KOEPPE, Cleise Helen Botelho. Desmistificando preconceitos em relação às etnias indígenas brasileiras contemporâneas na educação em ciências do ensino fundamental: contribuições das etnociências e das tecnologias de informação e comunicação. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3455> Acesso em 24 de outubro de 2022.

KRENAK, Ailton Alves Lacerda. Ideias para adiar o fim do mundo. Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton Alves Lacerda. Encontros: Sérgio Cohn. – 1º ed. - Rio de Janeiro: Azougue, 2015. 284 p. il.

KAYAPÓ, Mydjere. Seduc destaca avanços na Educação escolar Indígena. Agência Pará-SECOM. 2017. Disponível em: < <https://agenciapara.com.br/noticia/2346/seduc-destaca-avancos-na-educacao-escolar-indigena> > Acesso em 5 de outubro de 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 3. Ed. Ver. E ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LACERDA, Rosane Freire. Diferença não é incapacidade. Gênese e Trajetória. História da Concepção da Incapacidade Indígena e sua insustentabilidade nos marcos do Protagonismo dos Povos Indígenas e do texto Constitucional de 1988. 2007. 44f (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Direito pela Universidade de Brasília. Brasília. 2007.

Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

LIMA, Antônio Carlos de Souza Lima. Um Grande cerco de paz: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Antônio Carlos. 1998. "O Governo dos índios sob a gestão do SPI", IN: Cunha, Manuela Carneiro (Org). História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras. Disponível em <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--iles/hist%3Ap155-172/p155-172_Lima_O_governo_dos_indios_sob_a_gestao_do_SPI.pdf> Acesso em 30 de maio de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: política, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kwall Leal (Orgs.). Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. São Paulo: Global, 2001.

LOPES, E. T. Conhecimentos Bakari cotidianos e conhecimentos, químicas escolares perspectivas e desafios . 2012. 244f. Tese de (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2012. Disponível em: < <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4749> > Acesso em 05 de agosto de 2023.

LUCKESI, C. C. Fazer universidade: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1985

LUXEMBURGO, R. A acumulação do capital: estudo sobre a interpretação econômica do imperialismo. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1970

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. O manifesto comunista. 5.ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999. 65 p.

MARKUS, Cledes. Identidade étnica e educação escolar indígena. Blumenau. FURB. Dissertação. Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação Indígena e Alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979. pp 7-13. REPETTO, Maxim. O conceito de Interculturalidade: Trajetórias e Conflitos desde América Latina. TEXTOS E DEBATES, Boa Vista, n.33, p. 69-88, jul./dez. 2019.

MENEZES, Claudia. Introdução. In: O Índio e o Direito. Rio de Janeiro. 1981. Série OAB/RS Debate 1. P. 1-9. 1981

MOTA, Maria Eloisa. Faz-se o caminho caminhando: reflexões sobre educação indígena. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2009.

MONTEIRO, John M. Negros da terra. Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo Cia das Letras, 1994.

MUNDURUKU. Daniel. O caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990) – São Paulo: Paulinas, 2012.

NAGLE, Jorge. Trajetórias da Pesquisa em História da Educação no Brasil. Anais do IV Seminário Nacional. 1997 Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm Acesso em 20 de setembro de 2022.

NELLO. Pe. Povos Indígenas. Assembleias indígenas. Disponível em: padre.nello.com. Acesso em 20 de abril de 2023.

NASCIMENTO, Rita Gomes do; Oliveira, Luiz Antônio. Roteiro de uma história da educação escola indígena: notas sobre a relação entre políticas indigenistas e educacional. Educação e Sociedade, Campinas, v 33, n. 120, p. 765-781, jul-set, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração das nações unidas sobre os direitos dos povos indígenas. UNIC Rio 023. Rio de Janeiro. 2008.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção 169 sobre os povos Indígenas e Tribais, 1989. Disponível em:

<<https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>> Acesso em 21 de setembro de 2023.

PAIXÃO. Antônio Jorge Paraense da. Interculturalidade e Política na Educação Escolar Indígena da Aldeia Teko Haw- Pará. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <maxwell.vrac.riodejaneiro.puc_rio.br/17637/17637_1.pdf> Acesso em 25 de agosto de 2023.

PARÁ, Constituição do Pará, (1891-1989). Belém, Assembleia Legislativa, CEJUP, 566p. 1991.

PARÁ. Documento Base do Plano Estadual de Educação. Belém: Governo do Estado/SEDUC-PA, 2010.

PARÁ, Agencia de Notícias. Semana dos povos indígenas, SEMA-2024: Políticas públicas reforçam compromisso com os Povos indígenas do Pará. Disponível em: <<https://agenciapara.com.br/noticia/53696/politicas-publicas-estaduais-reforcam-compromisso-com-povos-indigenas-no-para>> Acesso em 25 de junho de 2024.

PARÁ, Agencias de Notícias. I etapa regional da conferência de Política Indigenista. 2015. Disponível em: <<https://agenciapara.com.br/noticia/7061/estado-integra-etapas-regionais-da-conferencia-de-politica-indigenista>> Acesso em: 20 de setembro de 2023.

Parecer 14/2010. Brasília: CNE/CEB, 2010b. CNE, Conselho Nacional de Educação. Resolução 05/2012: Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2012. PORTELLI, Hugues.

PARÁ (Estado). Lei nº 7.806 de 29 de abril de 2014. Disponível em: <<https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/index.php?action=MenuOrgao.show&id=4319&oOrgao=65#:~:text=Lei%20n%C2%BA%207.806%2C%20de%2029,SEDUC%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>> Acesso em 20 de junho de 2023.

PARÁ (ESTADO). Decreto nº 431 de 12 de agosto de 2021. Disponível em: <<https://pacaja.pa.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/PUBLICACAO-JORNAL-DOM-DIARIO-OFICIAL-MUNICIPAL-AVISO-DE-LICITACAO.pdf>> Acesso em 11 de julho de 2023.

PORANTIM. Povos Indígenas Ocupam o Congresso Nacional. Porantim, Brasília-DF. Mar. De 2008, Ano XXX. Nº 307. P. 08 e 09.

PORANTIM. Brasília-DF, set. 1992, Ano XV, n. 150. Acesso em Hemeroteca digital. Disponível em: <https://cimi.org.br/pub/publicacoes/1224612367_Porantim%20309.pdf> Acesso em 05 de junho de 2023.

PORTELLI, Hugues. Gramsci e o bloco histórico. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1977.

PUREZA. Marcelo Gaudêncio Brito. O território etno educacional como Horizonte para a Educação Escolar das Comunidades da Terra Indígena Mãe Maria/PA. Tese de Doutorado da Faculdade de Filosofia e Letras. 2021.

PRADO JÚNIOR, Caio, Evolução Política do Brasil e Outros estudos : colônia e

Império. São Paulo: Brasiliense, 1999.

QUEIROZ, Tânia Dias. Dicionário Prático de Pedagogia. 1º edição. São Paulo: Riededel, 2003.

RAMOS, A. G. *Introdução crítica à sociologia brasileira* Rio de Janeiro: Editorial Andes, 1957. Edição 1995. 216 p.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELO, Clarice Nascimento de. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 379-389, mar. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534/80>

Acesso em 20 de outubro de 2023.

Resolução 04/2010: Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010a. CNE, Conselho Nacional de Educação.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019, 135 p.

RUSSO, Renato. Geração Coca Cola. In: RUSSO, Renato. *Legião Urbana*. Rio de Janeiro: Gravadora EMI, 1985. 1 Disco de Vinil. Faixa 06.

SAMPAIO. Plínio Arruda. Povos indígenas Ocupam o Congresso Nacional. *Revista Porantim*. Distrito Federal, Ano XXX. Março de 2008.

Secretaria de Educação Para-Seduc. Coordenadoria de Educação Escolar Indígena-CEIND. 2015. Disponível em: <<https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/4213-educacao-indigena>> Acesso em 20 de dezembro de 2023.

Secretaria de Educação Pará-Seduc. Avanços na Educação Escolar Indígena. Portal de Notícias, 2017. Disponível em: <<https://agenciapara.com.br/noticia/2346/seduc-destaca-avancos-na-educacao-escolar-indigena>> Acesso em 20 de dezembro de 2023

SILVA, E. Povos indígenas e ensino de história: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. *História e Ensino*, Londrina, v. 8, p 40-62, 2002. Disponível em:<<http://www.uel.br/revista/uel/index.php/histensino/article/viewfile/1228/10723>> Acesso em 18 de maio de 2023.

SILVA, A. L. da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares. In. SILVA, A. L. da; FERREIRA, M.K.L. (Orgs.). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global, 2001.

SOARES, L. B. Ciclos de protesto e repertório de ação do movimento indígena brasileiro entre 2009 e 2016: o caso da PEC

SUESS, Paulo. Em defesa dos Povos Indígenas: Documentos e legislações. Coleção Missão Aberta. São Paulo: Editora Loyola. ed. 2, 1980.

SANTOS, Milton. O espaço da Cidadania e outras reflexões. (Org.) Elisiane da Silva.

Porto alegre: Fundação Ulisses Guimarães, Coleção Pensamento Político Brasileiro. V 3. 2011. Disponível em:
<https://professor.ufrgs.br/dagnino/files/santos_milton_espaco_da_cidadania_2011.pdf> Acesso em 22 de maio de 2024.

SANTOS, Inalda Maria dos; OLIVEIRA, Allyne Jaciara Alves Rios. (2020) O Direito à Educação Escolar Indígena e a Saga do Povo Koiupanká: “A Resistência de uma Escola ‘que não Existe’”. v. 6 nº 9. Brazilian Journals Development. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/16400>. Acesso em: 15 de outubro de 2023.

TENETEHARA. Tembé. Povo Tembé Tenetehara da Terra Indígena Alto Rio Guamá. (Org.) Neline Machado e Vanessa Eyng. Brasília: ECAM, 2018.

TEIXEIRA, W. M. C. Relatório: Educação Escolar Indígena no Orçamento Público do Estado do Pará. In: ASSIS, E. C.de. **Relatório Parcial de Atividades**. Observatório de Educação Escolar Indígena dos Territórios Etnoeducacionais Amazônicos. Belém: UFPA/UEPA/UFRA, 2011.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: Golpismo e democracia. As falácias do revisionismo. In: Crítica Marxista, 2004, p. 27-48. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000100002>> Acesso em 10 de outubro de 2022.

UNESCO. Convenção sobre a proteção e a Promoção da Diversidade da Expressões Culturais. 2005. Texto oficial ratificado pelo decreto legislativo 485/2006. Disponível em:
<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_protecao_promocao_diversidade_das_expressoes_culturais_2005.pdf> Acesso em 05 de agosto de 2023.

WEBER, M. Textos Coligidos. São Paulo: Ática, 2001.

VERALDO, Ivana. A educação brasileira na segunda metade do século XVIII (1759-1822). In: Fundamentos Históricos da Educação no Brasil. (ORG) revista UEM, ed. nº 3. 2013.

XAVIER, Maria Elizabete. RIBEIRO, Maria Luisa. NORONHA, Olinda Maria. História da Educação: A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

APÊNDICES

APENDICE: A



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, CLAUDEMIR TEODORO DO C MONTEIRO portador do RG. N° 1834364, CPF: 361574572-87 aceito participar da pesquisa intitulada "HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO PARÁ: Um olhar sobre as legislações que amparam a educação básica indígena no Pará" desenvolvida pelo (a) acadêmico (a)/pesquisador(a) Maria Waldiléia do E. S. Bento e permito que obtenha gravações de áudio (fotografia / filmagem / gravação) de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e/ou gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Local da pesquisa, 11 de maio de 2024...

Claudemir Teodoro do C. Monteiro

Nome completo do pesquisado

Acadêmico/Pesquisador: Maria Waldiléia do E.S. Bento

Professor Orientador: _____

Entrevista Claudemir Monteiro. Entrevistadora: Maria Waldiléia do Espírito Santo Bento. Entrevista realizada por meio de áudio pela rede social *Whatsap*. Belém-PA, dia 11 de março de 2024 as 14:30 min. Duração 21min. e 7 segundos.

Dados do entrevistado: Claudemir Monteiro, Assessor Educacional e religioso, Pedagogo que apoia as organizações indígenas no campo da Educação. Trabalha a 34 anos no Conselho Indigenista Missionário-CIMI.

A entrevista foi realizada da seguinte forma, foi enviado por escrito quatro perguntas via mensagem de texto na rede social *Whatsap* e o entrevistado respondeu às perguntas em um áudio de 21 min. e 7 segundos.

Perguntas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Devido a sua trajetória profissional, atuando junto aos povos indígenas, qual relato histórico você tem da escola básica nas aldeias? 2. Como as escolas Básicas foram sendo criadas dentro dos territórios indígenas? 3. Quais os movimentos foram realizados para que houvesse educação escolar básica nas aldeias? 4. Quais os principais articuladores envolvidos na criação da Educação Escolar Básica indígena?
Resposta	<p>Eu sou Claudemir Monteiro trabalho há 34 anos no CIMI Conselho Indigenista Missionário que é um organismo que acompanha os povos indígenas, é vinculado à CNBB que tem um trabalho missionário de assessoria educacional e religiosa e de apoio as organizações indígenas. No campo da educação quando cheguei aqui no território alto Rio Guamá que fica mais ou menos 250 km de Belém, e nós encontramos o povo Tembé comunidades Tembé, muito, muito limitado em relação a educação, já tinha situações de algumas pessoas terem saído da aldeia para estudar em Belém com auxílio de terceiros para poder cursar, uma vez que, os estudos aqui eles iam limitados até as séries iniciais de primeira a quarta série, que naquela época ainda tinha quarta série, e então o que acontecia é que a Funai que era responsável pela, educação escolar, ela não tinha, é estrutura suficiente para poder avançar mais que isso, quer dizer, avançar mais que isso deveria ser um papel de outros governos, com parceiros de outros governos, como municipal ou estadual, o que não tinha, uma vez que quando se tratava de área indígena é a política indigenista da época, ainda limitava tudo na mão da Funai, aí por esse motivo a educação escolar indígena também era limitada, de primeira quarta série. Então nós é passamos mais ou menos uns 10 anos aqui presente pra entender qual é o problema da educação, depois veio um outro,</p>

em 1993 chegou um chefe de posto da Funai, esse chefe de posto da Funai, tentou dar continuidade aos estudos aqui nos Temb , mas não deu muito certo, por que eram contratados temporários n , com tempo de seis meses, mais ou menos, do estado e ai geralmente essas pessoas ficavam sem contrato, e trabalhavam de graça n , e quando a pessoa   distratado fica fora do sistema não tem como lançar nota, essas coisas todas e tal. Então, ele queria fazer um ensino regular de quinta a oitava série, tentou mas, começou mas não concluiu, por que havia essa, esse disforme, dos contratos na época com a Seduc-PA, quando foi no ano dois mil, nós do CIMI começamos a conversar e perceber que dava para fazer algum tipo de trabalho para avançar n , uma vez que a gente já tinha um debate muito, muito fundamentado do movimentos indígenas do que a educa o teria que ser diferenciada sob domínio   dos povos indígenas dos professores indígenas e esse retrato a gente não tinha aqui no Alto Rio Guamá, é a escola indígena não era, não estava na mão dos indígenas sempre estava na mão dos brancos, então assim olha, a gente pode trabalhar um projeto pra que em cinco anos a gente possa elevar vocês para dentro de um curso de magistério indígena para que pudesse continuar n , então começamos com um trabalho supletivo de quinto a oitava série, na época n . Então nós buscamos convênio com a Seduc e com o município acharam muito bonito o projeto, mas eles não tinham esse plano, o plano deles era outro, era de instalar escolas indígenas n  mas isso a longo prazo, não tinha prazo para isso se   mas aí a pressa da educa o é bem maior para os indígenas n , então nós tivemos que fazer um projeto alternativo, n , esse projeto alternativo consistia em conseguir um recurso da própria entidade, do CIMI e pagar pessoas que viessem fazer em forma de módulos n , o ensino supletivo e as provas seriam feitas junto com a sociedade não indígena, aquele formato que hoje chamam de Enceja n , naquela época não era Enceja, era prova supletivo que fazia o mesmo quando estudava eles abriam inscri o estudavam faziam a prova, então vamos preparar vocês para que vocês possam fazer essas provas, e assim foi feito convidamos pessoas de movimentos sociais de comunidades de base, da UFPA do MST, para vir dar aula para os indígenas n , e a gente custeava n  essas pessoas, as viagens delas e alimenta o delas e passavam um período de 20 dias mais ou menos aqui. E assim foi, foi fazendo n  durante um ano quando a Seduc viu que a gente estava fazendo n , e aí propôs   para os indígenas de apresentar na assembleia legislativa, aliás perdão, no Conselho Estadual de Educa o

	<p>uma resolução para criar um supletivo especial para indígenas, Ah então, foi aprovado na assembleia legislativa e foi aprovado no Conselho Estadual, não um curso, mas a prova especial para indígenas, aí isso facilitou bastante a vida deles que não precisavam mais sair daqui para prestar prova lá fora, então quando acabou, acabava a etapa do curso eles faziam prova aqui mesmo na aldeia, então nós tínhamos uma clientela indígena de 60 pessoas né, das 60 pessoas 46 foram aprovadas na primeira etapa e aí nessa etapa já concluí o de quinto oitavo ano né, então iam para o médio fizemos o segundo ano com o ensino médio, preparação para o ensino médio né, esse durou um pouquinho mais porque eram conteúdos mais densos né, e aí trabalhamos um ano e meio, mais ou menos, fizeram prova especial passaram os 46 e os outros que vinham tentando continuar passaram também, e assim nós já fomos percebendo quem que já estava preparado para fazer o curso superior né, aí a Seduc propôs que não fizesse curso superior ainda, mas fizesse o curso de magistério indígena, com esse curso de magistério indígena, muitos deles poderiam já trabalhar na sala de aula, em dois anos mais ou menos, Então o magistério indígena valeu também como um complemento do ensino médio que eles não tiveram né, então fizeram o magistério indígena, então assim com 4 anos completando 5 anos de projeto já tinha indígena em sala de aula dando aula, essa aqui foi a primeira coisa interessante do resultado deste trabalho, aí a UEPA, propôs naquele período, 2006, 2007 o Curso intercultural para indígenas, então a maioria deles se envolveu nesse curso para dar continuidade a sua formação já no campo do ensino superior e nesse sentido eles foram já se formando, no mesmo tempo a escola indígena começou a ganhar formato, geralmente eram escolas muito limitadas, com uma salinha, então foram construindo mais salas, foram formando turmas, aí a Seduc foi criando as turmas, primeiro do ensino de primeiro ao quinto ano, já tinha quinto ano, quando concluiu a primeira etapa, essa etapa do curso intercultural, aí foi criando o sexto ao oitavo ano, ensino regular, aí já tinha professores brancos contratados, já que muitos deles não estavam totalmente formados, ainda tava faltando matéria então, os professores brancos foram sendo contratados pra ensinar do sexto ao nono ano aqui na aldeia, assim foram se formando as escolas, Mas a escola ela ainda não era reconhecida como escolas indígenas elas eram vinculadas às escolas da cidade de Capitão poço ta, então deu tempo dos professores indígenas se formarem no curso Intercultural e muitos deles foram para a sala de aula também do sexto ao</p>
--	---

nono ano né, como matéria de Geografia que é muitos deles tinham formado em Geografia, biologia alguns com matemática né, língua portuguesa ainda não dominavam bem né, então eram os professore brancos que tomavam conta ta, nesse mesmo período eles trabalharam junto com a comunidade o PPP tá, fizeram assim uma espécie de confederação das aldeias reuniram todas as aldeias e dando orientação cada escola por que são 17 aldeias no Guamá e elas não têm a mesma escola porque tem particularidades e histórias diferentes, então foram divididos em princípio 3 grandes escolas a na aldeia Itaputyr, na aldeia São Pedro e na aldeia 7 então cada escola foi construído seu PPP o projeto político pedagógico junto às suas comunidades né, para assim, elas poderem planejar suas escolas, planejaram suas escolas, construíram suas matrizes, curricular levaram para o conselho e foi aprovada já em 2011, foi aprovada a escola indígena Felix Tembé que não era chamada Félix também, era chamado anexo tembé né, ela funcionou ainda como anexo mas ela já estava desvinculada da escola da cidade aí no ano seguinte ganhou o nome de Felix também em 2012, esta então foi a primeira assim dos Tembé aqui a ser regularizada como escola indígena com matriz própria cuja matriz ainda é a matriz que vigora hoje né com algumas mudanças e aí as outras escolas foram montando o seu PPP mas não conseguiam ainda a licença para funcionar como escola porque elas não queriam perder o vínculo com a escola da cidade né, porque achavam que iam garantir mais emprego, aquela coisa toda depois foram se afunilando e essas escolas também conseguiram, mais tarde, um pouquinho, mais tarde já em 2018, 2019 né, serem reconhecidas como escolas indígenas, então tem a escola indígena Felix Tembé, a escola Itaputyr, e tem a escola Magno tembé, são as 3 escolas reconhecidas como escolas indígenas então foi um processo é bem, bem difícil né, não foi rápido mas em vista dos anos anteriores que não conseguiu nada né, então você tem uma escola com professores indígenas, ainda continua a presença de brancos porque não são todos as disciplinas que eles dormiram não é, mas muito deixa de se formando para poder ir ocupando, porque a ideia era essa de que os indígenas pudessem ocupar cada vez mais os espaços que os brancos ocupavam. Temos professores de língua indígena, porque antes não tinha, é esse foi um outro processo, por exemplo uma proximidade com os índios Tembé do Gurupi né, que são indígenas falantes, os Tembé do Guamá aqui do lado do Pará pela proximidade com a cidade não falavam mais a língua com

	<p>vergonha, ou por medo né, de violência ou discriminação não falavam mais a língua ou por vergonha ou medo de violência ou discriminação não falavam mais a língua e pra esse processo da língua indígena teve indígena do Guamá que foram morar pro rio Gurupi aprenderam a língua casaram por lá depois vieram de volta se tornaram professores indígenas aqui, a língua indígena mesmo ela começou a ganhar mais força de 2014, 2015 pra cá, foi quando começaram a vir muitos indígenas do Gurupi e os que moravam lá dos Tembê que fizeram propaganda, olha tem escola, nós vamos precisar de professores de língua indígena se vocês estão sei fazer nada aqui vão pra lá, muitos desses indígenas não são formados dentro das instituições da sociedade cível né dos brancos, então muitos deles foram contratados por notório saber , então isso é uma outra novidade, a gente não sabia que poderia se contratar pessoas por notório saber né, porque de fato, ninguém sabe a língua indígena a não ser os Tembê, a Seduc teve essa sensibilidade, então foi avançando, ao mesmo tempo que foi avançando essa educação escolar indígena a gente percebe também um reflexo na própria instituição Seduc, a Seduc também foi se abrindo, ela foi se adequando a própria constituição que falava que a educação indígena deveria ser falada com a língua indígena mesmo né, e com respeito cultural né dos povos indígenas, mas a Seduc não tinha muita habilidade pra isso não, elas foram se adaptando conforme os indígenas foram também exigindo né, e hoje nós temos uma CEIND na Seduc, uma Coordenação de Educação Escolar Indígena, que existe desde 2011, 2012, existe essa CEIND como uma resposta né, pra essas necessidades dos povos indígenas, aí hoje já se contrata, criou-se pra contratar os povos indígenas né, perdão, é os povos indígenas né porque não envolveu só os Tembê, envolveu os Gavião, os Munduruku, se criou o que chamavam de TAC - Termo de Ajuste de Conduta, pra que a Seduc pudesse contratar temporariamente os indígenas pra dar aula nas suas aldeias porque já tinham professores formados, mas não tinha um corredor suficiente para contratar, não tava muito claro, porque os contratos eram de seis meses igual aconteceu antigamente, seis meses eram largados por aí de novo, então pra isso não acontecer tinha que ser um contrato um pouco mais duradouro, então criaram o TAC e o TAC segurou por mais de 10, 10 15 anos os indígenas, agora foi ano passado que esse TAC foi suspenso, criaram um outro acordo mais limitado porque já estão prevendo o concurso para indígenas né, pra ser contratado efetivamente pelo Estado, então pra você vê o</p>
--	--

	<p>grau de avanço, né , nós começamos do zero em 2000, não totalmente do zero porque já existiam experiências escolares, mas pra esse projeto de alto afirmação das escolas, de apropriação dos espaços escolares dos próprios indígenas foi um planejamento do ano 2000 pra cá, feito com as lideranças indígenas CIMI, Movimentos Sociais que quiseram ajudar né, nesse mutirão , então é isso o que se tem hoje de resultado , professores indígenas na sala de aula contratados, ampliou-se para uma equipe de apoio, uma merendeira indígenas, vigilantes indígenas e assim alguns estudantes já estão fazendo a pós- graduação, fizeram a pós graduação enfim é um mutirão feito pelos movimentos que valeu a pena né então isso assim é o que posso resumir né, do resultado a gente pode resumir, pode dá algumas características interessantes não é, professores indígenas formados, serventes, equipes de apoio formados e contratados né, você tem indígenas formados no ensino superior né, e com pós-graduação né, ocupando seus espaços dentro das escolas, escolas afirmadas e registradas, regularizadas como escolas indígenas né, coisas que não existiam até antes do ano 2000 tá, não sei se esse resumo ajuda você no seu trabalho. Se quiser fazer mais perguntas estamos a disposição.</p>
--	--

ANEXOS

ANEXO A-DOCUMENTO LEI Nº 6.001, ESTATUTO DO ÍNDIO

LEI Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.

Dispõe sobre o Estatuto do Índio.

O P R E S I D E N T E D A R E P Ú B L I C A

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

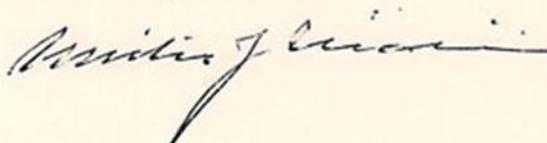
T Í T U L O I

Dos Princípios e Definições

Art. 1º - Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.

Art. 68 - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 19de dezembro de 1973;
152º da Independência e 85º da República.



ANEXO B-CONVITE PARA A 3º ASSEMBLEIA INDÍGENA

Convite para assembleia indígena na Missão Rio Cururu

O convite chegou

21 de fevereiro
 Prezado Padre Egidio
 quero que o Senhor
 faça uma visita para nossa
 maloca da missão Cururu
 traga tuchauas queremos
 conhece-los e falar com eles
 Thoné Hacaí
 mundurucu

Cururu, 5 de março
 Prezado Padre Egidio
 Saudações!
 Vou já dar a carta de
 Thoné Hacaí. Ela
 é um convite.
 Como você vê, o pes-
 soal está cheio de
 reuniões e estão se
 arrumando para
 ela. Cuida das
 que não prejudique
 esta reunião, no
 mês de março.
 Fui Esuroo

Maio - 75

2ª Assembleia
 de
 Chefes
 Indígenas
 Missão Cururu - Alto Tapajós - Pará

199

ANEXO C- DEPOIMENTOS E EXIGÊNCIAS CONCORDADOS NA 12º
ASSEMBLEIA

A PALAVRA DO ÍNDIO
na 12ª Assembleia de Chefes

DEPOIMENTOS E EXIGÊNCIAS DA ASSEMBLÉIA DE CHEFES INDÍGENAS

Ante a iminência de ver o novo projeto de Decreto de Emancipação que regularizará" o Estatuto do Índio assinado por V. Excia. viemos respeitosamente cientificar o Sr. Presidente dos Problemas levantados, estudados e concluídos nesta Assembleia.

Tendo sido encaminhado a V. Excia. o projeto de Decreto de Emancipação, deixamos aqui o nosso parecer, o parecer do índio. O único indivíduo que não foi convidado a dar seu parecer a respeito da emancipação que o vai atingir.

Antes de tudo, queremos lembrar trecho da carta de Andila Inácio Kaingang que V. Excia. bem deve conhecer. Hoje, nesta assembleia tornamos a dizer as mesmas coisas, apenas tomamos alguns dos seus pensamentos como nossos.

Permita-nos dirigir este documento em nome dos índios que habitam o imenso território brasileiro.

Sr. Presidente, não seria talvez por nosso povo falar e entender somente a língua materna e não compreender estes gritos de paz amor e compreensão. Não, Sr. Presidente, temos certeza que o nosso povo entenderia essa mensagem, embora em outras línguas, como entendeu a de paciência até agora, gritada nos nossos ouvidos, paciência esta que chega agora aos limites, como chegaria a de qualquer povo fosse qual fosse o estágio de civilização.

Sr. Presidente, V. Excia. há de convir que o sangue do nosso povo não pode mais ser contido nas veias, vendo que as terras restantes, comparadas com o imenso território, que tínhamos no passado o pleno domínio e a posse, estão sendo usurpadas pelos brancos.

O que mais nos deixa perplexos é que este estado de coisas é que se lança o projeto de Decreto de Emancipação, quando sabemos que vários artigos da nossa lei e Estatuto do Índio, não foram cumpridos.

O que mais chamou a atenção e que tem sido objeto de debates e denúncias no seio de várias entidades de âmbito nacional é o seguinte:

" O Poder Executivo fará, no prazo de cinco anos, a demarcação das terras indígenas

ainda não demarcadas"(art. 65).

Assim como a opinião pública esta emancipação também nós em nome da comunidade indígena brasileira repudiamos esta emancipação. Que ela seja afastada do vosso gabinete e que sejam levadas em consideração nossas exigências. Que seja cumprido este item da lei, que parece um dos pontos vitais que a nova lei quer evitar. Que se reconheça o índio como herdeiro e dono legítimo de suas terras e que as reservas sejam reconhecidas como propriedade coletiva das comunidades indígenas. Qualquer omissão ou falta de interesse sobre este aspecto será atitude que nos levará a concluir que a emancipação pregada pelo Sr. Ministro do Interior nada mais é nada mais nada menos uma atitude hostil e mal intencionada contra as comunidades indígenas. Portanto condenável.

Outro artigo do Estatuto do Índio diz o seguinte: "As terras indígenas não poderão ser objeto de arrendamento ou de qualquer ato ou negócio jurídico, que restrinja o pleno exercício da posse direta pela comunidade indígena ou pelo silvícola"(art.18).

Sr. Presidente, bom sabemos o grave problema que enfrentam as comunidades indígenas, que têm suas terras arrendadas pela própria Funai e que agora se vê incompetente de tirar os mesmos intrusos que ela assentou em nossas áreas. Outras são invadidas sob o olhar pacífico, quando não com o próprio apoio de chefes de postos ou de delegados regionais do órgão de proteção ao índio. Caso concreto o de Roraima, onde o delegado da Funai permitia aos intrusos invadirem a áreas indígenas, conforme depoimentos dos chefes indígenas reunidos em Assembléia em Surumu.

O mais grave de tudo isso é quando um ato de violência pesa sobre uma comunidade indígena que já não tem perspectiva de ver suas terras devolvidas, como ocorre com os Kadiwéu de Mato Grosso do Sul que tiveram suas terras arrebatadas com a permissão do órgão competente, a Funai, mediante arrendamentos. Estes mesmos invasores formam hoje a Associação dos Arrendatários da Reserva dos Kadiwéu, com forte aparo político regional.

O Estatuto do Índio no seu artigo 66 diz- "Órgão de proteção dos Silvícolas fará divulgar e respeitar as normas da Convenção 107". Essa Convenção defende nossos mais elementares direitos e sendo o Brasil um dos signatários dessa Convenção tem a obrigação de executá-la, especialmente no que se refere à nossa liberdade de comunicação e expressão. Isto vem ao caso porque hoje denunciemos a ação po



licialasca que a Funai vem exercendo sobre as comunidades indígenas, proibindo os índios de participarem de encontros e reuniões. Ao que parece a Funai teme o que ~~é~~ é dito nesses encontros onde nada mais fazemos que relatar nossas lutas e fracassos, os crimes praticados pelo branco nas comunidades nas quais cada um de nós está integrado. Um fato que marcou profundamente nossa memória foi a dissecação da Assembleia de Surumu em Roraima, o que contraria a própria lei nº 5.371 de 5 de dezembro de 1967 que autoriza a instituição da Fundação Nacional do Índio, a qual diz em seu artigo 1º, item L, que compete à Funai "Estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, baseada nos princípios seguintes: -Respeito à pessoa do índio e as instituições tribais".

Sr. Presidente, não estamos querendo ditar normas e leis, pois não somos nenhum catedrático, jurista ou teólogo, mas simplesmente queremos deixar claro as nossas exigências imediatas que nos assegura o Estatuto do Índio.

Não nos impressionam as declarações feitas pelo Sr. Ministro ou pelo Presidente da Funai através da imprensa, defendendo a emancipação. Porque nós, vítimas dessa política, somos os únicos a poder dar o parecer sincero sobre o que representa esta emancipação. Porque se as palavras bonitas resolvessem o nosso problema, hoje não estaríamos em situação tão diferente daquela que o Estatuto do Índio defende. Pois a emancipação desejada pelo Sr. Ministro trará a destribalização das comunidades indígenas, conseqüentemente a destruição coletiva e individual de seus componentes. Porque o índio tem de viver em comunidades próprias, em plena liberdade de tradição cultural e liberdade de possuir a terra.

Sr. Presidente, expirado o prazo da demarcação das áreas indígenas, queremos cientificar V. Excia que as comunidades indígenas acham-se em pleno dir^{ei}

to de defender e desintrusar suas áreas, caso o órgão competente, Funai, não conclua a demarcação das áreas indígenas. Concluindo que nesta data na qual expira o prazo de demarcação das áreas indígenas, exigimos que seja cumprido o que a lei manda e que seja rasgado o projeto de emancipação da autoria do Sr. Ministro Rangel Reis.

São os pensamentos do Índio Brasileiro, através de seus representantes hoje aqui presentes: Karipuna, Palikur, Galibi, Deseana, Apurinã, Jamamadi, Tapirapé, Xavante, Rikbaktsa, Paroci, Kaiwa, Kaingang e Guarani, no encontro realizado em Goiás, na data de 17 a 19 de dezembro pelos representantes indígenas de Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Goiás, 19 de dezembro de 1978

