

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDRESSA LUIZA MONTANHA DE ARAUJO

**PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PARA A COMUNIDADE
OFAIÉ-XAVANTE: DESAFIOS E LIMITES**

TRÊS LAGOAS

2022

ANDRESSA LUIZA MONTANHA DE ARAUJO

**PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PARA A COMUNIDADE
OFAIÉ-XAVANTE: DESAFIOS E LIMITES**

Dissertação de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Três Lagoas, Linha de Pesquisa: Educação, Infâncias e Diversidades, como exigência parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira.

TRÊS LAGOAS/MS

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

ANDRESSA LUIZA MONTANHA DE ARAUJO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mariana Esteves de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Erika Porceli Alaniz
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Três Lagoas, 06 de setembro de 2022.

**Aos meus pais, irmãos,
familiares, professores e amigos
que, de algum modo, contribuíram
para que eu pudesse desfrutar
desse momento de alegria.**

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, que desde o início me incentivou, orientou e ensinou com tanto cuidado, respeito, ética e carinho. Que me acalmou nos momentos de desespero e caminhou comigo com tanta dedicação.

Aos meus pais, José e Luciana, que me apoiaram em toda minha trajetória educacional e contribuíram efetiva e carinhosamente para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus irmãos, Mara e Leonardo, que sempre fizeram questão de demonstrar o quanto acreditavam em mim.

Aos meus sobrinhos, Miguel e Henrique, que mesmo pequenos contribuíram para que meus dias durante esse período fossem mais leves.

Aos meus familiares amados, que me apoiaram e incentivaram das mais diversas formas, em especial: Antonia, Ivone, Rosinha, Jaqueline, Juciana, Moacir Junior, Geovani, Paulo, Lucas, Fernanda, Fabio e Felipe.

Aos meus queridos que já partiram, mas seguem vivos em meu coração: Moacir e Joel.

Às integrantes de minha banca: Mariana Esteves de Oliveira, que, além de contribuir com minha pesquisa com tanta dedicação e carinho, mostrou que é possível exercer essa profissão com amor e que contribuiu, incluindo financeiramente, para que eu pudesse realizar meus testes de ingresso em um programa de Mestrado e Erika Porceli Alaniz, que trouxe suas contribuições com cuidado, simplicidade e respeito, mostrando que as críticas, além de contribuírem para nosso crescimento, nem sempre precisam ser dolorosas.

Ao cacique Marcelo Lins e a todo o povo ofaié, que além de servir-me como inspiração para as batalhas enfrentadas nessa caminhada, ainda contribuíram ativamente neste estudo, tirando todas as minhas dúvidas e abraçando meu projeto. Também ao William Rojas, diretor da escola, que disponibilizou as fontes utilizadas aqui.

Aos meus professores de graduação, que tiveram crucial importância em minha formação. Em especial: Maria Celma, que me orientou em PIBIC por 3 anos e plantou em mim o desejo de pesquisar povos originários;

Aos meus amigos, que estiveram ao meu lado em todos esses momentos, torcendo e comemorando minhas conquistas.

Aos meus professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS de Três Lagoas, que contribuíram de forma inimaginável para que esse momento pudesse se realizar.

Resumo

Esta pesquisa de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS, campus de Três Lagoas, Linha de Pesquisa Educação, Infâncias e diversidades, visa analisar como é ofertada, em aspectos estruturais e pedagógicos, a educação para a escola Ofaié Iniecheki, da Comunidade Indígena Ofaié-Xavante, assim como compreender os processos históricos que permitiram essas condições. Como os indígenas possuem uma trajetória de exclusão na história do Brasil e ainda atualmente, se fez imprescindível verificar se os estudantes ofaié têm tido seus direitos executados na prática. Este trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A análise documental se deu por meio de fontes acerca da legislação indígena durante os períodos colonial, imperial e republicano, bem como das leis que asseguram os direitos dos indígenas à uma educação de qualidade. Os documentos “Projeto Político Pedagógico” e “Regimento Interno”, disponibilizados pela direção da escola Ofaié Iniecheki, tiveram papel fundamental para a análise desta pesquisa. Na análise da pesquisa, por meio do arcabouço criado através da leitura da legislação e dos referenciais teóricos e da análise comparativa destes documentos com PPP e o Regimento Interno, foi possível compreender se os princípios básicos da Educação Escolar Indígena (Bilinguismo, Interculturalidade, Especificidade, Diferenciação e Autonomia) realmente fazem sentido para a Ofaié Iniecheki. E diante da conjuntura em que está inserida, concluiu-se que a escola não corresponde aos princípios da Educação Escolar Indígena, levando-se em conta que os saberes indígenas não são priorizados pelo sistema educacional brasileiro e que essa realidade tem relação direta com a escola da aldeia Ofaié.

Palavras-chave: Ofaié, Educação, Povos Originários.

Abstract

This Master's research, linked to the Postgraduate Program in Education of the UFMS, Três Lagoas campus, Research Line Education, Childhood and Diversity, aims to analyze how the Ofaié Iniecheki school of the Ofaié-Xavante Indigenous Community offers education in structural and pedagogical aspects, as well as to understand the historical processes that allowed these conditions. As the indigenous people have a history of exclusion in the history of Brazil and still today, it was essential to verify if the Ofaié students have had their rights executed in practice. This work was carried out by means of bibliographic and documental research. The documental analysis was done through sources about the indigenous legislation during the colonial, imperial and republican periods, as well as the laws that assure the indigenous rights to a quality education. The documents "Political Pedagogical Project" and "Internal Rules", provided by the Ofaié Iniecheki school board, played a fundamental role in the analysis of this research. In the analysis of the research, through the framework created by reading the legislation and theoretical references and the comparative analysis of these documents with the PPP and the Internal Regulations, it was possible to understand if the basic principles of Indigenous School Education (Bilingualism, Interculturalism, Specificity, Differentiation and Autonomy) really make sense for Ofaié Iniecheki. And given the context in which it is inserted, it was concluded that the school does not correspond to the principles of Indigenous School Education, taking into account that indigenous knowledge is not prioritized by the Brazilian educational system and that this reality is directly related to the Ofaié village school.

Keywords: Ofaié, Education, Indigenous Peoples.

Lista de figuras

Figura 1 – Foto aérea da área adquirida em 1997.

Figura 2 – Planejamento do 1º e 2º bimestre para as turmas do 1º e 2º ano.

Figura 3 – Livro e dicionário produzido em 2017.

Lista de abreviaturas

CEP - Comitês de Ética em Pesquisa

CESP - Companhia Energética de São Paulo

CFE - Conselho Federal de Educação

CIAC - Centro Integral de Atenção à Criança

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPI - Comissão Nacional de Política Indigenista

CNPI - Conselho Nacional de Proteção aos Índios

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CONEP - Comitê Nacional de Ética em Pesquisa

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FUNAI - Fundação Nacional Do Índio

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LULA - Luis Inácio Lula da Silva

MEC - Ministério da Educação

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE - Plano Nacional de Educação

PNTEE - Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESPE - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SPI - Serviço De Proteção Ao Índio

SPILTN - Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNI - União das Nações Indígenas

Lista de quadros

Quadro 1 - Documentos legais para a educação indígena

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 POLÍTICA INDIGENISTA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA	14
2.1 Política indigenista no período colonial	15
2.1.1 O Diretório dos Índios (1755)	18
2.2 Política indigenista no período imperial	21
2.2.1 O Regulamento das Missões (1845)	22
2.3 Política indigenista no período republicano	24
2.3.1 SPI e FUNAI	24
2.3.2 As primeiras constituições republicanas (1891-1967)	28
2.3.3 O Estatuto do Índio (1973)	30
2.3.4 A Constituição de 1988	34
3 OS DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA INDIGENISTA PÓS-88	41
3.1 Contextualização histórica: os governantes brasileiros e os principais documentos legais acerca da educação indígena.....	43
3.2 Educação bilíngue	55
3.3 Interculturalidade	58
3.4 Escola indígena: específica, diferenciada e autônoma	61
3.5 Os retrocessos ocorridos após o impeachment de Dilma Roussef	65
4 A EDUCAÇÃO OFERTADA PARA A ESCOLA OFAIÉ INIECHEKI	69
4.1 Os caminhos metodológicos	69
4.2 História do povo ofaié	73
4.3 Escola Municipal Ofaié Iniecheki	82
4.4 Educação bilíngue: a desvalorização da língua materna frente a dominância da língua portuguesa	88
4.5 Interculturalidade na escola ofaié Iniechek	91
4.6 Ofaié Iniecheki: escola específica, diferenciada e autônoma?	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
6 REFERÊNCIAS	104

1 INTRODUÇÃO

*A raiz da injustiça
já se espalhou no mundo inteiro,
onde nasce o fruto da miséria,
onde a esperança se envenena
e se encontra com fatalidade.
Essa sorte de injustiça
cai na esperança do índio (brasileiro),
o dono da natureza,
o dono da simplicidade.
Deus tem o seu comprometimento
de abençoar o seu povo.
Deus derrama lágrimas
ao ver a sua terra dominada
pela sociedade branca,
onde se conservam a raiz da injustiça
contra este índio sofrido.
Seria tão importante a união de todos
para acabar com esse regime de sacrifício.
(Raiz da Injustiça – Xehitâ-há)¹*

O interesse pela pesquisa surgiu logo nos primeiros meses da minha graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas-MS. O tema ainda não havia sido escolhido, devido a todo um universo novo que estava diante de mim. O curso de história me abriu as portas para um mundo mais humano, sensível e empático. Me possibilitou discussões que não apenas contribuíram para minha formação profissional, como também para todas as outras áreas de minha vida. Lembro-me bem do primeiro debate que tive acerca dos povos indígenas, com minha professora (e depois orientadora de iniciação científica) Maria Celma Borges problematizando a utilização do termo “índio” e a importância de utilizarmos a expressão “povos originários”². Foi ali, em meu primeiro semestre, que comecei a compreender a importância e urgência de estudos sobre os povos originários.

¹ Poema do ex-cacique ofaié, Ataíde Francisco Rodrigues – Xehitâ-há, presente no livro “Ofaié. Morte e vida de um povo”, de Carlos Alberto dos Santos Dutra. A escolha deste poema se deve ao fato de que, além de apresentar os sofrimentos vividos por este povo, o Xehitâ-há os convoca a se unirem para acabar com as injustiças e injúrias que foram e são cometidas não apenas para com os ofaié, mas que são marcas existentes na história dos povos originários brasileiros.

² O uso do termo “índio”, além de não definir os povos nativos desta terra – já que eles não viviam na Índia - e se tratar de uma utilização estabelecida pelos colonizadores, não compreende a diversidade de povos que habitaram e habitam este país. “Povos originários” é utilizado, neste sentido, compreendendo que há uma grande variação de etnias (e com isso culturas e costumes) que não correspondem à visão pejorativa e limitada de que esses povos são todos iguais e que ficaram no passado. Eles são povos originários desta terra, que estavam aqui primeiro e foram expropriados daquilo que lhe era direito incondicional.

Mas a inquietação e vontade de pesquisar este tema específico veio apenas no fim daquele ano, 2016, quando fui convidada a dar continuidade a uma pesquisa de Iniciação Científica e, posteriormente, montar meu próprio projeto, este sim buscando compreender os povos indígenas. Durante dois anos estudei os povos Cayapó, por meio de documentos dos séculos XVIII e XIX, com foco específico para o Sul de Mato Grosso.

Com o fim da graduação e as possibilidades de ingresso em mestrado, decidi por me aventurar em uma área diferente, mas igualmente importante e na qual ainda poderia continuar meus estudos no campo do indigenismo. Após um tempo de reflexão, decidi compreender como é ofertada a educação para os estudantes da escola da Comunidade Indígena Ofaié-Xavante, ingressando na linha de pesquisa Educação, Infâncias e diversidades. Um novo desafio se colocou em meu caminho, resultando em um novo aprendizado que transformou meus modos de pensar, agir, sonhar e entender o mundo.

Assim, o objetivo dessa pesquisa é compreender como está sendo ofertada a educação para os ofaié-xavante que residem na aldeia, atualmente situada no Município de Brasilândia – MS, levando em consideração os direitos garantidos em lei no tocante à educação escolar indígena. Inicialmente a intenção era ir a campo e analisar os aspectos estruturais e físicos da escola presentes na aldeia, bem como entrevistar as crianças e os adultos residentes ali. No entanto, diante das dificuldades geradas pela pandemia da COVID-19³, isso não foi possível. Assim, além de não conseguir realizar as entrevistas, foi necessário redimensionar a pesquisa, passando a buscar compreender a educação indígena ofertada para a escola da aldeia, tendo como base os princípios previstos na legislação.

As comunidades formadas pelos povos originários no Brasil nem sempre possuem condições adequadas de sobrevivência e garantia dos direitos previstos na Constituição Federal e demais legislações. Para que seja possível atingir os objetivos propostos, essa pesquisa está assim dividida: na seção 2 é

³ A SARS-CoV-2, mais conhecida como COVID-19, é uma doença viral que, em alguns casos, pode ocasionar uma síndrome respiratória aguda grave. Devido à sua alta taxa de transmissão, em março de 2020 foi decretado estado de pandemia, de modo que a maioria dos países decidiram pelo isolamento em casa. No Brasil o lockdown foi decretado em 20 de abril de 2020, tendo esta doença causado, até o momento, a morte de mais de 600 mil brasileiros.

realizada a abordagem da legislação indigenista, analisando os principais documentos promulgados nos períodos colonial, imperial e, agora, republicano, de modo a compreender o processo histórico vivido pelos indígenas no que diz respeito a forma como foram tratados pela legislação; na seção 3 é realizada uma análise dos principais documentos – dentre eles leis e decretos – que têm como objetivo definir a organização da educação escolar indígena construída após a constituição de 1988, fazendo ainda um debate em torno das dificuldades atuais para a educação indígena, tendo em vista os regressos enfrentados após o impeachment de Dilma Rousseff e a eleição de Jair Messias Bolsonaro; na seção 4 é feita a análise dos dois documentos oficiais da escola Ofaié Iniecheki: o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno. Por meio desses documentos, foi possível compreender alguns aspectos de como a educação têm sido ofertada aos estudantes dessa escola.

2 POLÍTICA INDIGENISTA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Gostaríamos de encetar este capítulo destacando a diferença entre “política indigenista” e “política indígena”. Entendemos por política indigenista as medidas e iniciativas tomadas pelos governos frente às populações indígenas. Nesse sentido, política indigenista está relacionada às ações empregadas por não-indígenas, enquanto a política indígena é totalmente protagonizada pelos povos originários. Dito isto, é imprescindível explicar que nos comprometemos a analisar, a nível de contextualização, especificamente a política indigenista aplicada durante os períodos Colônia, Império e República, mas não entendemos que os alvos dessas políticas responderam passivamente a tudo isso.

Como veremos adiante, as políticas indigenistas empregadas durante a maior parte da história do Brasil foram arbitrárias e integracionistas, não respeitando cultura, costumes, religião e organização social dos mais diversos povos originários. Somente na Constituição de 1988 é que esse cenário irá sofrer grandes alterações, tendo participação direta dos grupos indígenas organizados na década de 1970. Segundo Cunha:

No fim da década de 70 multiplicam-se as organizações não governamentais de apoio aos índios, e no início da década de 80, pela primeira vez, se organiza um movimento indígena de âmbito nacional. Essa mobilização explica as grandes novidades obtidas na Constituição de 1988, que abandona as metas e o jargão assimilacionistas e reconhece os direitos originários dos índios, seus direitos históricos, à posse da terra de que foram os primeiros senhores. (CUNHA, 1992, p. 17).

Há que destacar ainda que esse processo de resposta às políticas indigenistas praticadas não se deu apenas a partir de 1970, mas teve início séculos antes, durante todo o processo de colonização do Novo Mundo. Conforme Fernandes (1998), ao analisar o início do processo de colonização, os indígenas resistiram à colonização de três modos diferentes: o primeiro por meio da luta e do embate; o segundo a partir da fuga para lugares mais interiorizados, onde seria mais difícil sofrerem a imposição dos colonos; e o último através da rendição, em uma tentativa de manter suas culturas e crenças escondidas. Em consonância com Cunha (2012), existem alguns casos de indígenas que buscaram ajuda na justiça no período imperial, como em 1815, na Bahia, quando

os indígenas da aldeia Aramaris de Inhambupe de Cima enviaram uma representação em protesto ao roubo de suas terras. Nesse sentido, percebemos que os povos originários são sujeitos de suas histórias e apresentaram (ainda apresentam) resistência durante todo o processo que discutiremos aqui.

2.1 Política indigenista no período colonial

Ao chegarem ao território americano - que, mais tarde, seria chamado Brasil -, os portugueses, em primeiro momento, iniciaram uma relação amistosa com os povos originários que aqui viviam. Cunha (1992) informa que esse momento, em que os indígenas e os portugueses eram apenas “parceiros comerciais” através do escambo⁴, durou cerca de 50 anos – ou seja, a primeira metade do século XVI -, até o ponto em que se iniciaram os conflitos. Isso porque o que realmente interessava aos colonos era a mão-de-obra indígena. Desta forma, afirma Schwartz (1988), os indígenas foram a primeira mão-de-obra escrava da Colônia.

Como a Colônia estava submetida à Coroa residida em Portugal, em termos jurídicos seguíamos o que era ordenado por lá. Conforme Almeida (2018), não havia uma legislação específica para o tratamento com os povos indígenas, posto que a Coroa não estava nem um pouco interessada em proteger os direitos originários. Entretanto, haviam algumas cartas régias que legislavam acerca do assunto. A carta de 20 de março de 1570, escrita pelo Rei Dom Sebastião, colocou em vigor a lei que tratava da liberdade dos “gentios”⁵. Nesta carta o Rei manda que, daquele momento em diante,

(...) nas ditas partes do Brasil, dos modos que se até ora usou em fazer cativos os ditos gentios, nem se possam cativar por modo nem maneira alguma, salvo aqueles que forem tomados em guerra justa que os portugueses fizerem aos ditos gentios, com autoridade e licença minha, ou do meu Governador das ditas partes; ou aqueles que costumam saltar os portugueses, ou a outros gentios para os comerem; assim como são os que se chamam Aimorés, e outros semelhantes. (VARNHAGEN, 1570, p. 345).

⁴ O escambo era um tipo de troca que não fazia uso de moedas, de modo que as duas partes cediam o que era de interesse uma da outra.

⁵ O termo “gentio” está relacionado aos que não são praticantes da religião cristã e aparece em grande parte dos documentos oficiais da época no tratamento com os povos indígenas.

O documento segue informando que, no caso dos indígenas cativos de maneira lícita, caberia aos seus aprisionadores a confirmação, a partir do Livro das Provedorias, em até dois meses após o aprisionamento. Caso isso não ocorresse no período estipulado, os indígenas escravizados deveriam ser libertos. Nesse documento percebemos a legitimação da chamada “guerra justa”, que colocava os povos originários em duas posições opostas: aliados ou inimigos. Conforme Almeida

A política indigenista adotada era de “proteção” para os aliados e de “guerra aberta” aos índios arredios ao método de colonização. Entretanto, com base nesse princípio, a escravidão indígena era permitida e justificada nas condições de “guerra justa” contra os grupos revoltosos até meados do século XIX. (ALMEIDA, 2018, p. 613).

Após a carta de 1570, foram produzidos mais dois documentos para legislar acerca da liberdade dos povos originários, sendo eles: lei de 11 de novembro de 1595 e provisão de 5 de junho de 1605. Entretanto, como é destacado na lei de 30 de julho de 1609, os excessos não deixaram de acontecer. A lei de 1609 vem para, novamente, legitimar a liberdade dos indígenas, bem como seu direito a recebimento de salários pelos seus serviços e de que sejam senhores de suas fazendas.

(...) declaro todos os gentios d'aquellas partes do Brazil por livres, conforme a Direito, e seu nascimento natural, assim os que já forem baptizados, e reduzidos á nossa Santa Fé Catholica, como os que ainda viverem como gentios, conforme a seus ritos, e ceremonias; os quaes todos serão tratados, e havidos por pessoas livres, como são; e não serão constringidos a serviço, nem a cousa alguma, contra sua livre vontade; e as pessoas, que delles se servirem nas suas fazendas, lhes pagarão seu trabalho, assim, e de maneira, que são obrigados a pagar a todas as mais pessoas livres, de que se servem. E pelo muito que, convém á conservação dos ditos gentios, e para poderem, com liberdade e segurança. morar e commerciar com os moradores das Captanias, e para o mais, que convier a meu serviço, e beneficio das fazendas de todo aquelle Estado, e cessem de todos os enganos, e violencias, com que os Capitães, e moradores, os traziam do Sertão; (...) Hei por bem, que os ditos gentios sejam senhores das suas fazendas, nas povoações em que morarem, como o são na serra, sem lhes poderem ser tomadas, nem sobre ellas se lhes fazer molestia, nem injustiça alguma. (PORTUGAL, 1609).

A carta afirma ainda que os religiosos da Companhia de Jesus poderiam ir até os sertões para catequizar os indígenas, de modo a “os domesticarem, e assegurarem em sua liberdade”, bem como os encaminharem “assim nas cousas de sua salvação, como na vivenda commua, e commercio com os mercadores daquellas partes”. Podemos perceber aqui que, apesar desta carta legislar sobre os direitos dos povos originários de viver conforme seus “ritos e cerimônias”, existe uma enorme contradição, pois no mesmo documento é dado aos jesuítas o direito de “domesticá-los”.

A lei de 10 de setembro 1611, de Dom Filipe III, apresenta os mesmos pontos discutidos na carta anterior, como a liberdade dos povos originários e seu direito às terras, mas aprofunda também a questão da guerra justa e da catequização, informando que “em cada uma das ditas Aldêas haverá uma Igreja, e nella um Cura, ou Vigario, que seja Clerigo Portuguez, que saiba a língua (...)” (PORTUGAL, 1611). Neste documento percebemos, mais visivelmente, a política assimilacionista⁶ e arbitrária imposta aos indígenas, à medida que justifica o uso da guerra justa e determina a autoridade exercida pelo Governo e a Igreja sob os mesmos.

Em 1755, temos a elaboração do Diretório dos Índios, documento que só se tornou público em 1757. Em conformidade com Oliveira e Freire (2006), na segunda metade do século XVIII, a Coroa, influenciada por ideais iluministas, decidiu pela adoção de uma política laicizada. Ao mesmo passo, segundo Cunha (1992), os jesuítas possuíam uma política independente, que fazia com que estivessem sempre em conflito com o governo, por se imporem diante do mesmo. Diante dessas desavenças e da adesão da corrente iluminista, essa política de laicização correspondia a retirar todos os poderes religiosos, de modo que os jesuítas foram expulsos, suas terras foram confiscadas e o controle que exerciam sob os povos indígenas foi extinto. Aí iniciava-se o modelo político aplicado pelo Marquês de Pombal, primeiro ministro do Rei D. José I. Conforme Oliveira e Freire, o objetivo era “a separação entre o Estado e a Igreja, evitando

⁶ O assimilacionismo, enquanto uma ideologia política, “visava a educar o indígena descaracterizando-o de sua identidade cultural - língua, religião e costumes” (DELMONDEZ e PULINO, 2014, p. 635). Nesse sentido, quando utilizarmos este termo, estamos buscando discutir justamente a ideia de um estado que não compreendeu os indígenas em suas alteridades, pelo contrário, tentando torná-los não indígenas.

a discriminação aos marranos (cristãos novos) e limitando os processos de autos de fé” (2006, p. 70). O Diretório dos Índios, conhecido como “documento pombalino”, implantou essa política no tratamento com os povos ameríndios. Veremos a seguir algumas medidas adotadas por essa carta.

2.1.1 O Diretório dos Índios (1755)

A carta de 1755, aderindo à política de aldeamentos, já em seu primeiro artigo trata de legitimar a figura e autoridade do diretor de aldeamento, o qual não deveria exercer jurisdição coerciva, mas sim diretiva sob os indígenas (artigo 2) e que teria de permanecer entre os nativos enquanto eles não tivessem “capacidade para se governarem”.

Os diretores teriam que auxiliar o Prelado da Diocese⁷ no dever de cristianizar e “civilizar” os povos originários, de modo a tirá-los da “ignorância” e “rusticidade” as quais estavam sujeitos (artigos 3 e 4). É interessante destacar que a ordem jesuítica, pelos conflitos que possuía com o governo português, é quem foi expulsa, mas o Governo não rompeu totalmente com a Igreja Católica e o cristianismo, de modo que a cristianização seria ainda, de acordo com o artigo 4, o primeiro objetivo no tratamento com os nativos. No artigo 6, justificando que todas as nações que conquistaram novos povos introduziram sua língua, o documento decreta a utilização da língua portuguesa no lugar das línguas nativas.

Observando pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem

⁷ Responsável pela unidade religiosa da região.

recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado. (PORTUGAL, 1755).

Assim, iniciou-se legalmente a retirada das línguas indígenas do processo de ensino-aprendizagem. Nos artigos seguintes (6 e 7) a carta legisla sobre as escolas, informando que devem ter duas unidades educacionais, uma para os meninos e outra para as meninas, devendo cada unidade ter um mestre ou mestra que seja dotado de capacidade, bons costumes e prudência.

7 E como esta determinação é a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas Escolas públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo.

8 Para a subsistência das sobreditas Escolas, e de um Mestre, e uma Mestra, que devem ser Pessoas dotadas de bons costumes, prudência, e capacidade, de sorte, que possam desempenhar as importantes obrigações de seus empregos; se destinarão ordenados suficientes, pagos pelos Pais dos mesmos Índios, ou pelas Pessoas, em cujo poder eles viverem, concorrendo cada um deles com a porção, que se lhes arbitrar, ou em dinheiro, ou em efeitos, que será sempre com atenção à grande miséria, e pobreza, a que eles presentemente se acham reduzidos. No caso porém de não haver nas Povoações Pessoa alguma, que possa ser Mestra de Meninas, poderão estas até a idade de dez anos serem instruídas na Escola dos Meninos, onde aprenderão a Doutrina Cristã, a ler, e escrever, para que juntamente com as infalíveis verdades da nossa Sagrada Religião adquiram com maior facilidade o uso da Língua Portuguesa. (PORTUGAL, 1755).

Nos artigos 11 e 12 é decretado que os indígenas devem possuir sobrenomes iguais aos das famílias portuguesas, tendo apelidos e sobrenomes das pessoas brancas e civilizadas, bem como que os diretores de aldeamento persuadam os indígenas a fabricarem “as suas casas a imitação dos Brancos; fazendo nelas diversos repartimentos, onde vivendo as Famílias com separação, possam guardar, como Racionais, as Leis da honestidade, e polícia”. Do artigo 17 em diante, o documento recomenda a forma como os diretores deveriam instruir os nativos no cultivo de suas terras e na comercialização de seus produtos, de forma a se livrem do vício da ociosidade. Seguindo ainda esta linha, a carta decreta que dali em diante os povos originários seriam obrigados

“a pagar os Dízimos, que consistem na décima parte de todos os frutos, que cultivarem, e de todos os gêneros, que adquirirem, sem exceção alguma”. Por fim, dos artigos 88 a 91, o diretório recomenda que os diretores incentivassem e promovessem o casamento entre indígenas e brancos, de modo a acabar com as distinções que colocavam os povos originários em lugares inferiores.

91 Deste modo acabarão de compreender os Índios com toda a evidência, que estimamos as suas pessoas; que não desprezamos as suas alianças, e o seu parentesco; que reputamos, como próprias as suas utilidades; e que desejamos, cordial, e sinceramente conservar com eles aquela recíproca união, em que se firma, e estabelece a sólida felicidade das Repúblicas. (PORTUGAL, 1755).

Compreendemos, desta maneira, que este documento perpetuou a lógica arbitrária e assimilacionista no tratamento com os povos indígenas quando definiu a forma como deveriam ser cristianizados e “civilizados”, a língua que deveriam utilizar, os modos como tinham de cultivar e comercializar seus produtos, os dízimos que precisariam pagar e as pessoas com quem deveriam se casar. A própria figura dos aldeamentos, em si mesma, já é contraditória, pois foi uma artimanha do governo português para tomar as terras dos povos originários, acomodando-os em terras improdutivas, ao mesmo tempo em que os colocava sob tutela, dado era necessário haver um diretor de aldeamento.

Entretanto, como destacamos anteriormente, os povos originários não responderam passivamente às mazelas impostas pelo governo, como podemos ver no caso dos Cayapó que, conforme Giralдин (1997), fugiram dos aldeamentos, havendo poucos casos de indígenas dessa etnia que permaneceram. Os Cayapó são, inclusive, um grande exemplo de resistência indígena do centro-oeste brasileiro nos períodos de colônia e império, empregando fugas de expedições, assim como empreendendo ataques contra forasteiros (como incêndios, ataques surpresa e uma arma muito específica utilizada por eles, chamada “bilro”, que era uma espécie de porrete), sendo vistos pelos colonizadores como um dos povos mais perigosos da região. Muitos exemplos dessas investidas podemos encontrar na obra “Relatos Monçoeiros”, de Taunay (1981), um livro de fontes que narra encontros e desencontros de monçoeiros com diversos povos nativos da região.

O Diretório dos Índios foi extinto por carta régia em 1798, mas, segundo Cunha (2012), continuou em vigor por mais um tempo, visto que só em 1845 foi criado outro documento indigenista. Contudo, é imprescindível destacar que toda a legislação aplicada no período colonial não teve a eficácia social esperada, pois não atingiu o país inteiro e uma grande parte dos povos originários, como destacado por Vieira (2015), não sabia da existência de seus direitos e não dominava a língua portuguesa.

2.2 Política indigenista no período imperial

Em 1808 a família real, fugindo das investidas napoleônicas, se mudou para a Colônia e a independência foi proclamada no dia 07 de setembro de 1822, iniciando-se aí o período imperial. Conforme Cunha (2012), no século XIX a questão indígena passa de uma questão de mão-de-obra a uma questão de terras, posto que agora o interesse era em se apoderar das terras indígenas. Assim como nos séculos anteriores, os indígenas continuam divididos em dois grupos opostos, agora como “bravos” ou “mansos”.

De acordo com Almeida (2012), os debates acerca do uso de brandura ou violência se acirraram neste século, tendo José Bonifácio de Andrada e Silva e Francisco Adolfo de Varnhagen como protagonistas dessas discussões. Apesar de ambos acordarem em relação a suposta inferioridade dos povos originários, divergiam quanto ao tratamento que lhes devia ser conferido. Bonifácio entendia que os indígenas tinham condições de se civilizarem, sugerindo então uma proposta que partia do princípio da assimilação, que deveria fazer uso de brandura, recorrendo à violência apenas quando necessário. Varnhagen ia para o caminho oposto, defendendo a bestialidade dos indígenas e o uso de violência e extermínio. Em consonância com Almeida (2012), a vertente de José Bonifácio foi a que predominou, dando-se continuidade às propostas integracionistas que já estavam em voga.

A primeira constituição do Brasil, de 25 de março 1824, nem ao menos citou a presença dos povos originários. Apenas no ato adicional de 12 de agosto de 1834 é que foi mencionado o termo “indígenas”, decretando (artigo 11, parágrafo 5) que competia às Assembleias Legislativas Provinciais “promover,

cumulativamente com a Assembléa e o Governo Geraes, a organização da estatística da Província, a catechese, e civilização dos indigenas, e o estabelecimento de colônias” (IMPÉRIO DO BRASIL, 1834).

Já a Lei de Terras, de 18 de setembro de 1850, decreta, no artigo 12, que **“o Governo reservará das terras devolutas⁸ as que julgar necessarias: 1º, para a colonização dos indigenas; 2º, para a fundação de povoações, abertura de estradas, e quaesquer outras servidões, e assento de estabelecimentos publicos: 3º, para a construção naval”** (IMPÉRIO DO BRASIL, 1850). Em concordância com Oliveira e Freire (2006), em termos práticos a Lei de Terras acelerava o processo de usurpação das porções territoriais dos povos indígenas, visto que na legislação colonial os povos originários podiam ser aldeados em território próprio e agora seriam utilizadas as terras devolutas, o que implicava serem aldeados em locais diferentes de suas terras originais. Segundo os autores, a decisão nº 92 do ministério do Império, de 21 de outubro de 1850, “mandou incorporar às terras da União as terras dos índios que já não viviam aldeados, conectando o reconhecimento da terra à finalidade de civilizar hordas selvagens” (Oliveira e Freire, 2006, p. 75). Ou seja, àqueles que não vivessem nos aldeamentos não tinham mais direito a esses territórios. Entretanto, em termos legais, o único documento especificamente indigenista do império, segundo Cunha (1992), foi o Regulamento das Missões, de 1845.

2.2.1 O Regulamento das Missões (1845)

O Regulamento das Missões, decreto n. 426 de 24 de julho de 1845, é um documento administrativo que tem a intenção de detalhar como deveria ser o tratamento com indígenas aldeados, perpetuando, deste modo, o sistema de aldeamentos. De maneira geral, o documento explicita que deveriam haver as

⁸ De acordo com Motta, “o termo devoluto referia-se a terras devolvidas para indicar as terras dadas por sesmarias que não foram cultivadas e, portanto, devolvidas à Coroa. Aos poucos, o termo foi sendo empregado para referir-se às terras livres, em tese não ocupadas, que, uma vez discriminadas, tornar-se-iam parte do patrimônio do poder público. Com a Lei de Terras de 1850, a definição de terras devolutas passou a estar expressa pelo art. 3º da lei” (2005, p. 469). Conforme a lei, as terras devolutas são aquelas que não estão aplicadas a nenhum uso público ou sob domínio particular, bem como que não estejam dadas por sesmaria ou ocupadas por posse. Essa é a definição que vigora até os dias de hoje, em conformidade com Motta (2005).

figuras de um Diretor Geral de Índios (artigo 1), um Diretor de aldeia (artigo 2) e um Tesoureiro (artigo 3), determinando as competências de cada uma dessas autoridades. O decreto legisla também acerca da catequização dos nativos, informando que deveria sempre haver “um Missionario nas Aldêas novamente creadas, e nas que se acharem estabelecidas em lugares remotos, ou onde conste que andão Indios errantes”. Esses missionários teriam a atribuição de instruir os indígenas nas competências da religião católica, bem como ensinar a ler e a escrever. O regulamento estabelece ainda, no artigo 1 (parágrafo 15), que os nativos que tivessem

(...) bom comportamento e desenvolvimento industrial, mereção se lhes concedão terras separadas das da Aldêa para suas grangearias particulares. Estes Indios não adquirem a propriedade dessas terras, senão depois de doze annos, não interrompidos, de boa cultura, o que se mencionará com especialidade nos relatorios annuaes; e no fim delles poderão obter Carta de Sesmaria. Se por morte do concessionario não se acharem completos os doze annos, sua viuva, e na sua falta seus filhos, poderão alcançar a sesmaria, se, além do bom comportamento, e continuação de boa cultura, aquella preencher o tempo que faltar, e estes a grangearem pelo duplo deste tempo, com tanto que este nem passe de oito annos, e nem seja menos de quinze o das diversas posses. (IMPÉRIO DO BRASIL, 1845).

Esse trecho é um bom exemplo da proposta assimilacionista que é reafirmada por esse documento, visto que traz benefícios aos povos originários que melhor se adaptassem ao regime imposto pelo governo. Ao mesmo passo, aos que não se adaptassem, o parágrafo 3 do artigo 1 deixa evidente que não seriam violentados os indígenas que estivessem apresentando um bom comportamento e desenvolvimento industrial. Ou seja, aos que não apresentassem esse comportamento, o tratamento seria diferente. Na questão educacional, há também a informação de que caberia ao Diretor Geral da Província “propor á Assembléa Provincial a criação de Escolas de primeiras Letras para os lugares, onde não baste o Missionario para este ensino” (artigo 1, parágrafo 18).

No mais, o documento reafirma o que já havia sido estabelecido no Diretório dos Índios, como o incentivo ao casamento entre brancos e indígenas, direitos dos nativos aos territórios dos aldeamentos e autoridade dos diretores

de aldeamento sobre todas as questões relacionadas à manutenção das aldeias, bem como em termos de representação jurídica dos indígenas.

2.3 Política indigenista no período republicano

Em 1891, após a Proclamação da República Brasileira em 15 de novembro de 1889, foi criada a primeira constituição republicana, mas os avanços com relação à questão indígena estariam longe de se resolverem. Na tentativa de ter uma instituição específica para tratar dos assuntos originários, foram criados órgãos responsáveis pela administração das aldeias e tutela dos grupos indígenas.

2.3.1 SPI e FUNAI

Em 20 de junho de 1910, por meio do decreto 8.072, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPIILTN), que tinha como finalidade prestar assistência aos povos indígenas brasileiros, bem como criar centros agrícolas estabelecidos “em zonas férteis, dotadas de condições de salubridade, de mananciais ou cursos de água e meios fáceis e regulares de comunicação” (BRASIL, 1910). Nesse sentido, esta lei determinava que todos os cuidados relativos à proteção de territórios originários, integração dos nativos e educação (os aldeamentos deveriam ter escolas para instrução primária, cursos de música e capacitação para uso de máquinas e utensílios agrícolas) estavam sob a responsabilidade do SPIILTN.

Segundo Oliveira e Freire (2006), o órgão foi criado com o objetivo de implantar a política integracionista republicana, que se pautava pela lógica de separação entre estado/igreja (a educação indígena não seria mais ministrada pela Igreja Católica), constituindo-se em uma tentativa de transformar o indígena em trabalhador nacional. Em 1918, em conformidade com Almeida (2018), o SPIILTN se transformou em Serviço de Proteção aos Índios (SPI), continuando

as estratégias de incorporação dos nativos à unidade nacional. Conforme Oliveira e Freire,

(...) enquanto se propunha a respeitar as terras e a cultura indígena, agia transferindo índios e liberando territórios indígenas para colonização, ao mesmo tempo em que reprimia práticas tradicionais e impunha uma pedagogia que alterava o sistema produtivo indígena. (OLIVEIRA E FREIRE, 2006, p. 114-115).

Nesta perspectiva, o SPI acabava agindo, em muitos casos, em benefício dos interesses do estado e das classes proprietárias, ao invés de aplicar a proteção que era designada aos povos originários. Como destacado por Oliveira e Freire (2006), o órgão agia principalmente na tentativa de pacificação de grupos indígenas que viviam em locais de interesse do estado, buscando garantir territórios para instalar esses povos quando fossem retirados “pacificamente” de suas terras. Em muitos casos, aldeias foram destruídas por surtos de doenças pulmonares transmitidas após o contato com os servidores do SPI, de maneira que a entidade não conseguia prestar a assistência sanitária adequada a esses povos. O SPI, deste modo, foi um órgão governamental que teve papel central no processo colonizatório dos povos originários brasileiros, contribuindo para a expropriação das terras indígenas e para as tentativas coercitivas de integração dos nativos aos costumes europeus, como podemos ver em parte do relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV):

A década de 1950 é marcada por uma sistemática de sequestros de crianças Xetá por fazendeiros e funcionários das colonizadoras, prática que passa a ser adotada pelo próprio SPI. Entre as décadas de 1950-1960, diversas crianças Xetá são retiradas de suas famílias à força e “distribuídas” entre famílias não indígenas, renomeadas e igualmente forçadas a assumir novos hábitos. Em 1952, duas crianças Xetá, Tikuein Ueio (“Kaiuá”) e Anhambu Guaká (“Tuca”), foram capturadas por agrimensores e entregues ao inspetor do SPI, Deocleciano de Sousa Nenê, que as conduziu e manteve em Curitiba. Sousa Nenê justificava a posse dos meninos por sua “utilidade” como intérpretes nas futuras expedições de busca, o que de fato ocorreu até meados dos anos 1960. (BRASIL, 2014).

É possível identificar que ação semelhante foi realizada com o ex-cacique ofaié, José de Souza, que na década de 90 foi levado ainda garoto para Araraquara/SP, conforme Borgonha (2006), como intuito de aprender a língua portuguesa e ensinar aos seus patrícios quando retornasse à aldeia.

Obviamente, nessa época já era a FUNAI a responsável pelos povos originários, mas é possível ver que determinadas ações permaneceram. Ainda há que se destacar que nas décadas de 1920 e 1930, o SPI contribuiu para as frentes pioneiras que avançaram para o sul de Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul), realizando movimentações de povos indígenas de suas terras, com a justificativa de que aqueles territórios necessitavam ser utilizados para o progresso do país, como exemplo na construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB) e da criação de fazendas para plantação de gado. Ataíde Xehitâ-há, ex-cacique ofaié, em relato presente no livro “Ofaié: morte e vida de um povo”, de Dutra (1996), informa que o SPI não foi capaz de aliviar o sofrimento de seu povo, porque pouco se preocupava em realizar sua verdadeira função, que era a de ajuda-los.

Em 1966, após várias denúncias e acusações de corrupção, o órgão foi extinto, criando-se, em 1967, sob a lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Com a criação da FUNAI, não apenas o SPI seria extinto, mas também o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), a quem competia “o estudo de todas as questões que se relacionem com a assistência e proteção aos selvícolas, seus costumes e línguas” (BRASIL, 1939). À FUNAI competia “estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista”, bem como

- II – gerir o Patrimônio Indígena, no sentido de sua conservação, ampliação e valorização;
- III – promover levantamentos, análises, estudos e pesquisas científicas sobre o índio e os grupos sociais indígenas;
- IV – promover a prestação da assistência médico-sanitária aos índios;
- V – promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional;
- VI – despertar, pelos instrumentos de divulgação, o interesse coletivo para a causa indigenista;
- VII – exercer o poder de polícia nas áreas reservadas e nas matérias atinentes à proteção do índio. (BRASIL, 1967)

Conforme Almeida (2018), o chefe de posto da FUNAI fiscalizava e autorizava as saídas dos indígenas de seu espaço, como para ir à cidade, por exemplo. E no contexto em que viviam, em plena ditadura militar, caso um indígena fosse descoberto indo até reuniões políticas do movimento indígena, poderia ser preso. Na prática, o órgão dava continuidade às medidas adotadas

pelo antigo SPI, gerindo um regime de tutela que mantinha como objetivo a integração do indígena à sociedade e ações sobre os territórios originários. De acordo com informações apresentadas no relatório da Comissão Nacional da Verdade, a FUNAI atuou diretamente nos movimentos de retirada dos Guarani e Kaiowá de seus territórios – o que também fez com os Ofaié -, tendo o líder guarani, Marçal de Souza, sido assassinado em 1983 por denunciar as ameaças que constantemente sofriam por parte de fazendeiros da região.

O período da ditadura militar acabou por intensificar a violência e a repressão para com os povos originários. A FUNAI, também a serviço do chamado “progresso” e vendo os indígenas como empecilhos, emitiu diversas certidões negativas durante o período militar, que atestavam a não existência de indígenas em determinado local, liberando-o para que empresas pudessem utilizar os recursos dessas terras. Entretanto, grande parte dessas certidões não correspondiam à realidade, porque a FUNAI não tinha condições de saber se haviam indígenas ou não nesses locais e, em muitos casos, mesmo sabendo da existência de grupos indígenas, eles emitiam as certidões. Ou seja, eram certidões negativas falsificadas, já que não correspondiam à realidade. Um grande exemplo é o caso dos guarani, que sofreram, a partir de 1979, com laudos fraudulentos produzidos pela agência, negando a existência de indígenas e reduzindo pela metade o número de famílias que teriam direito a terras.

A situação se encaminhou em 1982 para a remoção e confinamento dos Guarani numa exígua faixa de terra à beira do lago de Itaipu, sem qualquer paridade em tamanho e condições ambientais com o território ocupado anteriormente, o que também violava a legislação indigenista vigente. Nesse local, a população guarani foi acometida por surtos de malária e doenças decorrentes do uso de agrotóxico pelos colonos vizinhos, surtos esses que dizimaram parte da população. Ao longo desse processo, a população guarani lutou intensamente contra essa supressão de direitos, recorrendo a advogados, antropólogos e ao próprio Banco Mundial (financiador da UHE Itaipu) para denunciar as sucessivas fraudes de que foi vítima e cobrar uma reparação justa ao prejuízo sofrido. (BRASIL, 2014, p. 219).

São muitos os casos semelhantes ao de Marçal de Souza, que demonstram as violências sofridas pelos indígenas nesse período e como a FUNAI estava a serviço do governo militar e teve papel fundamental na dizimação destes povos.

Entretanto, estes relatos demonstram também que durante todo esse período, assim como nos anteriores, os povos originários impuseram sua resistência, mesmo que o preço fosse a perda de suas vidas.

2.3.2 As primeiras constituições republicanas (1891-1967)

A primeira constituição republicana, de 24 de fevereiro de 1891, assim como a de 1824, não cita, em momento algum, a existências de indígenas em território brasileiro, o que demonstra que seguiu a mesma linha conservadora, violenta e repressiva das cartas anteriores. Apenas 43 anos depois, com a Constituição de 16 de julho 1934, é que haverá menção aos povos originários, sob o termo de “silvícolas”. O artigo 5, em seu inciso XIX, determina que compete à União legislar sobre “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” (BRASIL, 1934). Aqui percebemos que o caráter assimilacionista continua em vigor. No artigo 129, decreta-se que “será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem. permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las”. Ou seja, os indígenas teriam direito à posse de terras, mas não poderiam utilizá-las da forma que quisessem, visto que a venda ou transferência das mesmas não estava autorizada.

Em 1937, com a implantação da ditadura de Getúlio Vargas, foi criada uma nova constituição, publicada em 10 de novembro de 1937. Entretanto, essa carta apenas reproduziu o texto de 1934 sobre a garantia de terras indígenas e retirou a parte em que se fala acerca da incorporação dos povos originários à comunhão nacional, o que pode ter relação com o contexto autoritário vivido no momento. Conforme Almeida (2018), essa constituição, feita em uma conjuntura de tensão que faria eclodir a Segunda Guerra Mundial, flertou com ideais nazi fascistas. Deste modo, partindo do pressuposto de que o documento pautou-se, mesmo que indiretamente, em uma lógica nazi fascista (superioridade racial), não houve o reconhecimento do lugar dos indígenas enquanto parte da sociedade brasileira e nem de suas próprias identidades.

Com o fim da ditadura Vargas, a constituição de 1937 foi revogada e publicado um novo documento em 18 de setembro de 1946, voltando-se aos mesmos dois artigos que estavam publicados na carta de 1934. Ou seja, só podemos considerar um avanço se compararmos com o retrocesso de 1937, pois em termos práticos, o tratamento direcionado aos povos originários nos documentos de 1934 e 1946 continuou o mesmo. Em 1964 tivemos a implantação de uma nova ditadura, agora a partir do Golpe Militar, de modo que uma nova constituição foi publicada em 1967. O documento aborda a questão indígena em três momentos:

- 1) Artigo 4^a (inciso IV), informando que as terras ocupadas pelos nativos eram bens da União.
- 2) Artigo 8^o (inciso XVII), decretando que era dever da União legislar sobre “nacionalidade, cidadania e naturalização; incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”.
- 3) Artigo 186, determinando a asseguaração aos povos originários da “posse permanente das terras que habitam e reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes”. (BRASIL, 1967).

Percebemos que a questão das terras indígenas não se alterou muito, mas o documento agora deixa evidente que os territórios destinados aos nativos são de posse da união e que estão concedidos aos povos originários por meio de *usufruto*. Nesse sentido, há dois lados que precisam ser destacados, pois, ao definir os territórios indígenas como posse da união, cria-se também uma necessidade de preservação dos direitos indígenas aos territórios, de modo que seria obrigação do Estado proteger essas terras dos interesses de iniciativas privadas. Na contramão disso, o texto não impede que, numa mudança de contexto histórico ou de interesse político do Estado, esse “direito” seja utilizado como maneira de expropriar o território dos povos originários. Desta forma, esse documento legitimou de maneira ainda mais veemente a possibilidade de expropriação das terras indígenas por parte do Estado brasileiro, dado que é a primeira constituição que determina que os territórios indígenas são bens da União. No que diz respeito à assimilação dos indígenas, em conformidade com Almeida, essa constituição “flertava com a tendência mundial de buscar os

valores e os costumes da civilização europeia para impulsionar o desenvolvimento e progresso à custa do padecimento dos grupos étnicos” (2018, p. 619). Deste modo, passados exatos 76 anos após a publicação da primeira constituição republicana, os povos indígenas ainda se deparavam com o mesmo cenário jurídico.

Entretanto, em 1969 um novo texto é redigido, de modo a editar a constituição de 1967. Na Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, algumas informações sobre o tratamento com os povos originários são modificadas e adicionadas. Em conformidade com Oliveira e Freire:

As terras ocupadas pelos índios haviam sido transferidas para a União pela Constituição Brasileira de 1967, tirando qualquer intervenção de governos estaduais dessa definição, como ocorria com o SPI. Em 1969 (Emenda Constitucional) passam a ser tratadas como inalienáveis, restando à FUNAI, enquanto tutora, assegurar para os índios a sua posse. (2006, p. 134).

Considerando as modificações, no documento anterior determinava-se, no artigo 186, a posse permanente das terras originárias, enquanto nessa emenda é no artigo 198 que o assunto foi abordado, adicionando-se agora alguns detalhes que asseguram, de maneira mais veemente, o não direito de ocupação (por parte dos não-indígenas) das terras habitadas pelos nativos. Essa lei daria base a um estatuto publicado 4 anos depois e que legislava especificamente sobre a questão indígena.

2.3.3 O Estatuto do Índio (1973)

Em 17 de dezembro de 1973 foi publicado, pelo governo militar de Emílio G. Medici, o Estatuto do Índio, documento regulador criado especificamente para cuidar juridicamente da questão indígena e da tutela exercida pela FUNAI. De maneira geral, esta lei legitimava a autoridade da FUNAI sob os povos originários, bem como a proposta integracionista vigente na época. Almeida afirma que

(...) historicamente, não houve nenhum instrumento tão regulador, com igual poder de força, que cuidasse da assistência

e “proteção” dos indígenas de maneira tão uniforme no Brasil. Sabe-se que nem mesmo o famigerado e contraditório Diretório dos Índios foi tão poderoso a ponto de alcançar quase todas as regiões em 1755, assim como o Regulamento das Missões, em 1845. Convém notar que esses dois instrumentos disciplinadores, introduzidos ainda sob o domínio português, foram excessivamente oscilatórios e segmentados, uma vez que o impacto não tocava, muitas vezes, todas as regiões. (ALMEIDA, 2018, p. 620).

Aprofundando-nos em alguns aspectos específicos, percebemos, já em seu primeiro artigo, o caráter integrador desta emenda, que informa ter para com os nativos “o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 1973). O documento apresenta a definição de “índio ou silvícola” e “comunidade indígena ou grupo tribal”, bem como informa que os nativos eram divididos em três categorias (artigo 4): *isolados* (grupos desconhecidos ou pouco conhecidos com quem não se possui quase nenhuma comunicação), *em vias de integração* (aqueles que, estando em contato com os brancos, conservam parte da sua cultura e costumes, ao mesmo passo em que aceitam práticas e costumes externos) e *integrados* (os povos incorporados à comunhão nacional que gozam dos mesmos direitos civis que o resto da população, mesmo que continuem exercendo costumes e traços de suas culturas).

O capítulo II trata especificamente da questão tutelar, determinando, em seu artigo 7, que “os índios e as comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam sujeitos ao regime tutelar estabelecido nesta Lei”. Entretanto, são nos artigos 9, 10 e 11 que captamos de maneira mais evidente a arbitrariedade do regime tutelar imposto aos indígenas.

Art. 9º Qualquer índio poderá requerer ao Juiz competente a sua **liberação do regime tutelar** previsto nesta Lei, investindo-se na plenitude da **capacidade civil**, desde que preencha os requisitos seguintes:

I - idade mínima de 21 anos;

II - conhecimento da língua portuguesa;

III - habilitação para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional;

IV - razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional.

Parágrafo único. O Juiz decidirá após instrução sumária, ouvidos o órgão de assistência ao índio e o Ministério Público, transcrita a sentença concessiva no registro civil.

Art. 10. Satisfeitos os requisitos do artigo anterior e a pedido escrito do interessado, o órgão de assistência poderá reconhecer ao índio, mediante declaração formal, a condição de integrado, cessando toda restrição à capacidade, desde que, homologado judicialmente o ato, seja inscrito no registro civil.

Art. 11. Mediante decreto do Presidente da República, poderá ser declarada a emancipação da comunidade indígena e de seus membros, quanto ao regime tutelar estabelecido em lei, desde que requerida pela maioria dos membros do grupo e comprovada, em inquérito realizado pelo órgão federal competente, a sua plena integração na comunhão nacional.

Parágrafo único. Para os efeitos do disposto neste artigo, exigirse-á o preenchimento, pelos requerentes, dos requisitos estabelecidos no artigo 9º. (BRASIL, 1973).

Ou seja, para que um indígena pudesse ser considerado um ser humano com totais capacidades civis e gozar destes direitos, ele precisaria primeiramente conhecer a língua nacional, estar habilitado a realizar os trabalhos considerados úteis pela nação, bem como ter certa compressão dos costumes normativos do país. Dividindo os povos originários pelo nível de integração e dando a eles direitos civis apenas quando estivessem em quase total harmonia com os costumes nacionais padronizados, este documento evidencia que seu objetivo não era proteger os indígenas, mas sim tentar torná-los em “não-indígenas”. Aqui se faz importante destacar que, independentemente do grau de comunhão que um indígena ou grupo originário tenha com costumes, objetos e práticas consideradas ocidentais, ele não deixa de ser indígena por isso, posto que a cultura é viva e se modifica a todo momento. Como exemplo, o uso de um celular não torna um nativo menos indígena. Ao mesmo passo, isso não significa que seja aceitável impor práticas e costumes que venham em uma tentativa de “aculturação” destes povos. As partes que tratam da educação também carregam um caráter assimilacionista. Vejamos:

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

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

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

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade

nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões 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 proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação.

Art. 53. O artesanato e as indústrias rurais serão estimulados, no sentido de elevar o padrão de vida do índio com a conveniente adaptação às condições técnicas modernas (BRASIL, 1973).

Como observamos nos trechos acima, ao mesmo tempo em que o documento determina o respeito aos valores artísticos, meios de expressão e patrimônio cultural indígenas, decreta que a educação tem o objetivo de orientá-los a uma integração na comunhão nacional. Utilizando-se de técnicas modernas de artesanato e indústrias rurais, formação profissional de acordo com o nível de “aculturação” e assistência educacional que pode tirar as crianças indígenas do convívio com seus familiares, compreendemos que o objetivo integracionista se coloca de maneira bem mais enfática do que o respeito aos costumes e práticas originários. Mas nem tudo é negativo, se levarmos em conta que este documento é revolucionário ao apresentar a língua nativa como sendo prioritária nos processos educacionais. Entretanto, há que se destacar que, no artigo anterior, o estatuto deixa bem evidente que a educação dos povos originários está debaixo - levando-se em conta as adaptações necessárias - do sistema de ensino vigorado no país, que tem a língua portuguesa como padrão. Ou seja, ao mesmo tempo em que reconhece a primazia da língua originária, o documento não assegura a criação de mecanismos que possibilitem a aplicação prática desta determinação, como capacitar professores indígenas, por exemplo.

Mas há que se destacar que os povos originários, que não estavam passivos a tudo isso, também utilizaram as legislações como forma de lutar por seus direitos. Um dos exemplos que gostaríamos de apresentar aqui é o de Oscar Guarani, indígena do Mato Grosso, que, conforme dados presentes no relatório da Comissão Nacional da Verdade, foi preso no reformatório Krenak⁹

⁹ O reformatório Krenak foi uma prisão construída em 1969, em Minas Gerais, em território dos Krenak, sob ordem do então presidente da FUNAI, Oscar Jeronymo Bandeira de Mello. Em conformidade com FOLTRAM (2017), a FUNAI e o governo militar viram nas terras do povo Krenak uma possibilidade de instalação de um reformatório que servisse para prender e disciplinar indígenas considerados criminosos, ao mesmo tempo em que também poderia servir como forma de conter os indígenas krenak resistentes. Nesse sentido, o reformatório Krenak é

por 3 anos após ir até Brasília para apresentar suas reivindicações à FUNAI. Infelizmente muitos casos como o de Oscar Guarani foram recorrentes durante o período da ditadura militar, que perseguiu as lideranças indígenas como inimigas do estado e foram taxados, em muitos casos, de comunistas¹⁰. Após o AI-5, as medidas se tornaram ainda mais violentas e repressivas, de forma que muitas organizações indígenas passaram a ser monitoradas pelo serviço de inteligência do governo,

que mapeava e descrevia as atividades que julgava “subversivas” ou “agitadoras”, com especial atenção para o CIMI, cujos membros eram frequentemente taxados de “comunistas” e tinham sua permanência ou ingresso nas terras indígenas negadas pelo órgão tutor. Pesquisadores que pleiteavam o ingresso em terras indígenas passaram a ter suas solicitações avaliadas com base na análise de suas orientações políticas. Funcionários da Funai que fomentavam ou participavam de reuniões sobre direitos indígenas ou que eram tidos como suspeitos por suas orientações políticas também passaram a ser monitorados e perseguidos. Em todos esses casos, a preocupação constante com o encobrimento de críticas à política gestada pelo órgão era a tônica principal. (BRASIL, 2014, p. 248).

O período da década de 70 foi, como informado anteriormente, um importante momento de articulação do movimento indígena, que buscou, através de suas lideranças, denunciar as mazelas cometidas pela FUNAI e o governo brasileiro, assim como lutar pelos direitos lhes eram legalmente garantidos.

2.3.4 A Constituição de 1988

Os anos 70 foram, de acordo com Cunha, os anos do “milagre”, em que o governo militar buscava modernizar o país em alinhamento ao capital, investindo em infraestrutura, a partir da construção de grandes barragens e rodovias. Basicamente era a década do progresso, não fosse pelo fato de os indígenas continuarem a ser vistos pelo governo como empecilhos. Vários grupos foram

chamado por muitos de Campo de Concentração do regime militar, por todas as violências cometidas pelos militares naquele local.

¹⁰ Diante da repercussão internacional das denúncias feitas contra o regime militar no que concerne ao tratamento com os povos indígenas, “o movimento indígena e indigenista passa a ser monitorado e lideranças indígenas e seus apoiadores são taxados de “comunistas” e muitas vezes perseguidos” (BRASIL, 2014, p. 211).

expropriados de modo a abrir espaço para a construção das estradas e, como destacado por Cunha, “realocavam-se os índios mais de uma vez, primeiro para afastá-los da estrada, depois para afastá-los da barragem que inundava suas terras” (1992, p. 17).

Neste sentido, diante dos avanços cada vez mais arbitrários do governo militar contra os territórios indígenas, na década de 70 há uma organização destes grupos em uma forma que nunca havia ocorrido até então, haja vista que os povos originários acabavam sendo isolados social e politicamente por imposição do estado nacional, como destacado por Almeida (2018). Ou seja, apesar de os indígenas já terem se organizado para lutar por seus direitos antes, o movimento que surge nesse contexto é responsável por uma união em nível nacional que jamais havia acontecido. Conforme Baniwa (2007), o amadurecimento desse movimento possibilita a criação de uma frente na defesa dos direitos coletivos dos povos originários brasileiros, “ao mesmo tempo em que são identificadas necessidades e estratégias de cada povo, que formam a base concreta do movimento e da luta indígena” (2007, p. 138). Neste ponto o movimento indígena já estava se organizando em assembleias para reivindicar seus direitos, se articulando na luta pelo fim da ditadura militar e criando, em 1980, a União das Nações Indígenas (UNI), que objetivava lutar pelos direitos originários e tinha, segundo Almeida (2018), expressão nacional. Conforme Oliveira e Freire:

Em maio de 1988, 70 lideranças de 27 povos contestaram a diferença entre índios aculturados e não-aculturados presentes no projeto de Constituição em votação. Através de vigília permanente no Congresso Nacional, mais de uma centena de índios representando dezenas de povos indígenas acompanhou as negociações para a votação do capítulo “Dos Índios”, até a vitória final na promulgação da nova Constituição a 5 de outubro de 1988. (OLIVEIRA E FREIRE, 2006, p. 195).

A Constituição de 1988, em seu vigésimo artigo (inciso XI), determina que “as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios” são bens da União. Até então, nada alterado com relação ao documento de 1967. No entanto, a carta de 1988 terá um capítulo especificamente direcionado à questão indígena. Diz o capítulo VIII, intitulado “Dos Índios”, que

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, 1988).

O artigo 231 já traz um avanço agigantado se compararmos com todos os decretos, cartas, regulamentos e constituições anteriores, visto que finalmente rompe com a proposta assimilacionista que vinha sendo empregada desde o início da colonização. Ao reconhecer os costumes, crenças, organização social, tradições e línguas dos mais diversos povos originários residentes em território brasileiro, o documento reconhece a existência desses grupos, não agora por uma lógica de "incorporá-los" ao conceito de "elemento nacional", mas sim

enquanto sujeitos históricos que possuem o direito de serem diferentes. Não é isso a diversidade? Não somos todos diferentes?

Como podemos ver no documento, no mesmo artigo são assegurados os direitos originários sobre os territórios por eles ocupados, bem como decretado que é dever da União a demarcação, proteção e cuidado para que esses bens sejam respeitados. Os parágrafos explicitam, de maneira detalhada, que as terras indígenas são de posse permanente dos mesmos, sendo imprescritível o que está determinado no artigo. Ou seja, esse documento, apesar de não avançar ao estabelecer ainda como posse da união os territórios originários, se compromete com a demarcação e proteção dessas terras de um modo que não havia sido feito até então, assim como informa que a posse permanente, por meio de usufruto, é uma decisão imprescritível. O artigo 232 também apresenta uma grande vitória ao romper com a tutela governamental estabelecida até então sob os povos originários, ao decretar que os grupos e comunidades indígenas possuem o direito de se representar legalmente na defesa dos seus interesses.

No que concerne à educação, a seção 1 do capítulo 3 trata diretamente desta questão, mas não há menções aos povos originários nesse capítulo, bem como no capítulo 2, que aborda os direitos sociais. Em ambos se encontram determinações gerais que valem para toda a população brasileira. Dessa maneira, após cerca de quinhentos anos de violência, discriminação e expropriação de terras ocorridos de maneira legalizada, a Constituição de 1988 parecia ser o passo inicial dado a um futuro que viria a apresentar ainda muitas lutas, dado que documento que apresentará disposições específicas para educação dos povos originários e que reconhecerá seus próprios processos de aprendizagem só seria publicado 8 anos depois, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Todos esses avanços, que devem ser reconhecidos, foram resultado de muita luta por parte do movimento indígena, principalmente no que concerne à participação na constituinte, dado que a construção deste documento foi um jogo de forças, em que de um lado estavam os que lutavam pela asseguaração de seus direitos, enquanto do outro residiam aqueles que estavam à serviço do

capital. Nesse sentido, o processo constitucional foi, acima de tudo, uma disputa política e ideológica.

Em consonância com Barbosa (2018), o movimento indígena sofreu duas derrotas consecutivas na luta por representatividade na constituinte. A primeira decepção diz respeito ao fato de que, por meio da Emenda Constitucional n. 26/85, só poderiam ter assento os deputados e senadores eleitos nas eleições de 1986. A derrota se deu no sentido de que, com essa decisão, o movimento indígena não poderia ter um assento especial na assembleia, ou seja, para poderem participar, teriam que se envolver em questões partidárias elegendo candidatos indígenas. Diante deste cenário, pretendendo conseguir participação ativa na Assembleia Nacional Constituinte, o movimento indígena lançou candidatos, mas veio aí a segunda derrota, pois, como destacado por Barbosa (2018), nenhum representante dos povos originários foi eleito em 1986. Assim,

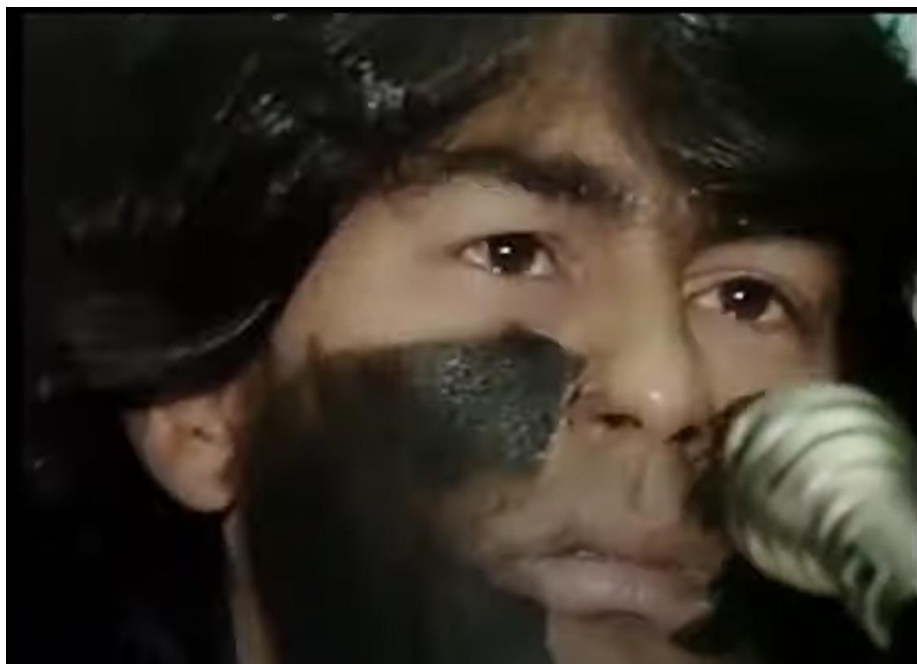
devido à ausência de representantes dos povos indígenas no congresso Constituinte, sua participação nos debates que envolviam questões de interesse dos povos indígenas se deu sobretudo através de duas maneiras: as propostas de emenda populares e a atuação do movimento indígena e indigenista nas subcomissões e no plenário da ANC. (BARBOSA, 2018, p. 191).

Um dos maiores líderes indígenas nesse processo foi Ailton Krenak, coordenador da UNI, que marcou a história brasileira com um discurso no plenário do Congresso Nacional, pintando o rosto de tinta enquanto denunciava as injúrias cometidas pela imprensa brasileira, que buscavam deslegitimar o movimento e, com isso, as propostas carregadas por ele. Para explicar melhor, o movimento indígena, juntamente com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e outras instituições de apoio, protocolou, conforme Mandagará (2018), uma proposta de emenda (n. 39), que buscava definir o país, no texto da constituição, como uma “República federativa e plurinacional”, o que foi amplamente discordado pelos candidatos conservadores e nacionalistas. O resultado disso foi a criação de uma campanha de difamação, liderada pelo jornal Estadão, contra o CIMI, de modo a deslegitimar as propostas em que a instituição estava envolvida.

Foi nesse contexto que Ailton Krenak fez seu fatídico discurso, defendendo outra proposta, a emenda 40, que objetivava definir o Brasil como

uma sociedade “pluriétnica (Emendas, p. 37), o que não chegou ao texto constitucional, e defendia o direito à organização social e à ocupação tradicional de terras, o que efetivamente entrou na Constituição” (MANDAGARÁ, 2018, p. 12). Krenak, através de um discurso histórico, defendeu a tese do movimento, ressaltando que não cobravam ali nada que não lhes era de direito, buscando

assegurar para as populações indígenas o reconhecimento aos seus direitos originários às terras em que habitam – e atente bem para o que digo: não estamos reivindicando nem reclamando qualquer parte de nada que não nos cabe legitimamente e de que não esteja sob os pés do povo indígena, sob o habitat, nas áreas de ocupação cultural, histórica e tradicional do povo indígena. Assegurar isto, reconhecer às populações indígenas as suas formas de manifestar a sua cultura, a sua tradição, se colocam como condições fundamentais para que o povo indígena estabeleça relações harmoniosas com a sociedade nacional, para que haja realmente uma perspectiva de futuro de vida para o povo indígena, e não de uma ameaça permanente e incessante. (KRENAK, 1987).



Discurso de Ailton Krenak no Congresso Nacional, em 04 de setembro de 1987. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas no processo constitucional, a figura de Krenak é emblemática porque representa uma nação de povos (diversos e diferentes) que se uniram para lutar por melhores condições, por seus direitos e pelo reconhecimento de que são sujeitos de suas histórias, mostrando ao mundo que a resistência foi e é parte fundamental de suas vidas.

No capítulo seguinte iremos analisar as resoluções, documentos e leis que foram promulgadas após a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e as políticas educacionais voltadas aos povos indígenas a partir dessa legislação. Com isso, pretende-se compreender quais são os direitos educacionais firmados em lei às crianças indígenas atualmente. A partir dessa avaliação, poderemos analisar se as crianças que estudam na escola na escola da aldeia estão tendo seus direitos aplicados na prática.

3 OS DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA INDIGENISTA PÓS-88

Como vimos na sessão anterior, a promulgação da Constituição de 1988 foi o maior marco na história da política indigenista, dado que abandonou os conceitos de assimilacionismo e integracionismo e reconheceu seus direitos à diversidade, enquanto sujeitos de suas histórias. De acordo com Luciano, Simas e Garcia:

O direito mais importante conquistado na Constituição Federal é o reconhecimento da capacidade civil dos povos indígenas, pondo fim a cinco séculos de dúvida sobre a humanidade e a capacidade destes. Instaurou um novo marco conceitual e jurídico, abandonando as ideias de tutela e incapacidade civil. A tese da incapacidade cognitiva, civil e jurídica dos indígenas considerava o sujeito indígena como uma categoria social inferior, transitória, fadada ao desaparecimento étnico e cultural. Com o reconhecimento da capacidade civil, os povos indígenas conquistaram autonomia para defender seus interesses e direitos coletivos em juízo, cabendo ao Ministério Público, quando acionado, ações de defesa judiciária. (LUCIANO, SIMAS E GARCIA, 2020, p. 590).

Destarte, há que destacar o grande avanço na forma como os povos originários passam a ser respeitados e tratados juridicamente a partir da Constituição de 1988, sendo também o direito à diferença um grande passo, dado que garantiu aos indígenas o reconhecimento de suas formas de organização, línguas, crenças e costumes enquanto modos legítimos de se viver.

Contudo, conforme Souza, “as políticas públicas refletem as decisões que o Estado (Poder Público) toma em relação a algum assunto de interesse coletivo, por exemplo, a educação” (2017, p. 114), de forma que a aceitação (ou não) dessas políticas tudo tem a ver com o contexto em que são criadas. Se pensarmos no contexto em que a educação da década de 1990 residia, não há como ignorarmos o Consenso de Washington, uma série de recomendações internacionais acerca da conduta econômica neoliberal, que objetivava acabar com a miséria e a fome nos países subdesenvolvidos. Nesse sentido, como aponta o próprio nome, as recomendações frutíferas dessa reunião gozavam de certa unanimidade entre os participantes. De acordo com Saviani:

No que se refere à América Latina o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos

públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária, visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram que ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2018, p. 293).

É nessa conjuntura que a educação na década de 90 é pensada, enquanto uma área do poder público que deveria estar à serviço do capital. Assim sendo, mesmo com os avanços acima citados, encontraremos na educação indígena da década de 90, a partir de todas as legislações gerais da educação, esse caráter neoliberal que tinha como intenção preparar os estudantes para o mundo do trabalho e que investia em uma educação tecnicista. No que diz respeito à educação em seu contexto geral, em consonância com Saviani (2018), apesar de diversas tentativas de contribuir com a elaboração das diretrizes e planos para a educação, os professores pouco tiveram espaço durante esse período, tendo tido seus projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e de Plano Nacional de Educação (PNE) barrados pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)¹¹. É apenas a partir do governo de Luis Inácio Lula da Silva, em conformidade com Saviani (2018), que os professores passarão, de fato, a ter mais espaço de voz frente ao governo, ajudando na criação de projetos, diretrizes e leis. Para os indígenas, como perceberemos adiante, a lógica é semelhante.

Esse capítulo será organizado da seguinte forma: em um primeiro momento iremos apresentar as principais legislações indígenas aprovadas após a constituição de 1988 – com foco para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), dado que é o principal documento acerca da educação brasileira e que serve como base para todas as outras legislações criadas posteriormente -, bem

¹¹ De acordo com Saviani (2018), em 1988 os profissionais da educação protocolaram um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara dos Deputados, que foi apresentado, inclusive, antes mesmo do projeto de LDB feito pelo governo. Entretanto, FCH conseguiu a derrota deste projeto no Senado. Da mesma forma, os educadores também elaboraram um projeto de Plano Nacional de Educação (PNE), que, novamente, foi apresentado à Câmara antes do projeto criado pelo governo, em 1988, mas foi derrotado porque FHC teve prioridade, devido à sua influência no Congresso Nacional.

como, a nível de contextualização, as principais ações dos chefes de estado brasileiros. Então, a partir da compreensão de que nenhum aprendizado pode se fazer de maneira acrítica, iremos fazer um comparativo crítico entre as legislações indigenistas, a partir de três temas que embasam a educação indígena brasileira, sendo eles: 1) educação bilíngue, 2) interculturalidade e 3) escola específica, diferenciada e autônoma. Por fim, abordaremos um pouco dos retrocessos ocorridos após o impeachment de Dilma Roussef, principalmente a partir do ingresso de Jair Messias Bolsonaro na presidência da república.

3.1 Contextualização histórica: os governantes brasileiros e os principais documentos legais acerca da educação indígena

Fernando Collor de Mello foi o primeiro presidente eleito de forma direta após a redemocratização, mas seu mandato, no que diz respeito à educação, “resumiu-se a arbitrar sobre os preços das mensalidades das escolas privadas” (SAVIANI, 2018, p. 295). Houve a ideia de implementação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) e a criação dos CIACs (Centros Integrais de Atenção à Criança), uma adaptação dos centros integrais instalados pelo governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro. Entretanto, como afirmado por Saviani (2020), nenhum dos dois foi de fato instalado. Foi durante seu governo a promulgação do decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991, que tirou das mãos da FUNAI a responsabilidade pela educação indígena e transferiu para o Ministério da Educação (MEC). Vejamos a seguir:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. (BRASIL, 1991).

Nesse sentido, além de substituir a FUNAI como coordenadora das ações que diziam respeito à educação indígena, esse decreto ainda dividiu a responsabilidade entre a União e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, o que, conforme Luciano, Simas e Garcia (2020), pode ser considerado como um avanço, já que quebrou o monopólio da FUNAI com

relação aos indígenas e os dividiu entre os três sistemas de ensino, evitando que todas as questões relacionadas à educação indígena ficassem apenas nas mãos da União.

Após o impeachment de Collor, Itamar Franco, o vice-presidente, assumiu o governo em dezembro de 1992. Foi durante seu governo que se lançou o Plano Decenal “Educação para todos”, em 1993, que tinha como foco o “ensino fundamental e se propunha a, em dez anos, atingir o duplo objetivo fixado na Constituição: Eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (SAVIANI, 2018, p. 295)”. Outra ação importante do governo Itamar foi o encerramento do Conselho Federal de Educação. Em consonância com Saviani (2018), o órgão possuía um passado, desde a ditadura militar, de relação com escolas particulares e seus interesses, o que acabou culminando em corrupção na tomada de decisões, levando ao seu fechamento e criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Medida Provisória n. 661, de 18 de outubro de 1994. Os membros do CFE tiveram seus mandatos extintos.

No que tange à educação indígena, foi ainda no governo de Itamar que o MEC lançou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, publicada em 1994. Este documento tinha como objetivo ser um instrumento no estabelecimento “de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna (lingüística, cultural, histórica)”.

No mandato de Fernando Henrique Cardoso, que teve seu início em 1º de janeiro de 1995, foi regulamentado, a partir da lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Conselho Nacional de Educação (CNE). Este decreto teve como objetivo alterar os artigos 6º, 7º, 8º e 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, mais conhecida como LDB de 1961. De acordo com Saviani, ele “redefiniu o papel do MEC na educação do país, regulamentando por antecipação o que veio a ser disposto nos artigos 8º e 9º da nova LDB” (2018, p. 295-296). Ou seja, este documento antecipou algumas disposições que seriam adicionadas, mais adiante, na nova LDB, de 1996.

Promulgada por meio do decreto nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no segundo ano do mandato de FHC, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é a principal legislação que trata da área educacional no país

atualmente, regulamentando a educação desde o ensino infantil até o superior, e definindo questões de caráter pedagógico, financeiro e administrativo.

E como nenhum direito dos povos originários foi conquistado sem lutas, é preciso destacar aqui todo o esforço empregado pelo movimento indígena para que os possíveis avanços fossem assegurados na LDBEN. A construção da LDBEN, assim como a constituição de 1988, foi fruto de disputas de forças, nas quais os indígenas precisaram impor sua presença e apresentar suas propostas por uma educação que pudesse produzir autonomia e autodeterminação, em conformidade com Monte (2000). Para isso, professores e líderes indígenas, juntamente com as entidades parceiras – como o CIMI e pesquisadores no campo das ciências humanas – se reuniram em congressos e encontros pelo Brasil, para discutir as propostas que deveriam apresentar. Tendo como base o exposto por Grupione (1991), apresentaremos alguns exemplos:

- 1) 1º Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato grosso, ocorrido em 1989, do qual participaram indígenas de 12 etnias diferentes, reunindo 34 professores.
- 2) 1º Encontro dos Professores Indígenas de Roraima, ocorrido em 1990, que contou com a participação 4 etnias, representadas por 84 professores.
- 3) 1º Encontro de Professores Indígenas de Rondônia, que ocorreu em 1990 e contou com 17 etnias na participação de 17 professores indígenas.

Desses encontros foram enviadas propostas ao Congresso Nacional e a Câmara dos Deputados, com orientações para a elaboração da LDBEN, na busca de uma educação que não mais perpetuasse o preconceito e a discriminação aos povos originários. Entre as principais sugestões dessas propostas estava o

reconhecimento do direito dos índios a um sistema escolar específico, a ser construído pelas próprias comunidades indígenas, a partir da formação especializada de professores indígenas, da publicação sistemática do material didático em língua maternas e em português, da elaboração de calendários diferenciados, da formulação de currículos escolares específicos e do respeito às aspirações dos grupos indígenas em relação aos seus diferentes projetos de escolas. (GRUPIONE, 1991, p. 107).

Desta forma, é possível afirmar que todos os possíveis avanços na legislação educacional indígenas são frutos de muita luta, muito estudo, muitos debates e, acima de tudo, de muita resistência. A LDBEN de 1996 foi o primeiro documento legislativo que ditou, de maneira direcionada para a questão educacional, a educação dos povos indígenas como parte do sistema educativo brasileiro, dado que a LDB de 1961 sequer cita os povos originários e a Constituição de 1988, ainda que defina direitos importantíssimos, não é um documento que trata especificamente da educação indígena, mas sim seus direitos de modo geral. Foi também, junto com a Constituição de 1988, a lei que serviu de base para todas as legislações, decretos, diretrizes e planos direcionados aos indígenas no período de pós-redemocratização, abandonando o caráter assimilacionista anteriormente utilizado para o tratamento com os indígenas e assumindo o direito à diversidade destes povos. Em congruência com Luciano, Simas e Garcia:

Os saberes, crenças, valores, tecnologias indígenas provêm de um conhecimento comunitário prático e profundo gerado a partir de milhares de anos de observações e experiências que são compartilhadas e orientadas para garantir a manutenção de um modo de vida específico. Esta constatação é importante para desconstruir a ideia preconceituosa de que os indígenas são incapazes de assegurar a sua própria sobrevivência e, por isso, precisam dos não-indígenas para ensiná-los a viver. Os conhecimentos científicos e tecnológicos da sociedade moderna são importantes para aperfeiçoar as condições de vida. Mas isso não significa que, sem eles, os indígenas não possam viver. (LUCIANO, SIMAS E GARCIA, 2020, p. 589).

Ao compreender isso, damos um passo à frente quando falamos de educação escolar indígena, entendendo que os povos indígenas possuem seus processos próprios de aprendizado e que isso deve ser respeitado. Vejamos o que o documento fala especificamente sobre a educação indígena:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade

nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996).

Como podemos perceber, a LDBEN destaca a importância de uma educação escolar bilingue, de forma que o estudante possa aprender em sua língua materna. Este artigo ainda salienta a necessidade de reafirmação da cultura indígena, a valorização de suas línguas e costumes e o direito ao acesso de informações e conhecimentos científicos, o que apresenta um grande avanço.

O artigo 79 fala acerca do apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino no que diz respeito à educação intercultural ofertada às comunidades indígenas, se comprometendo com o desenvolvimento de programas – que deverão ser planejados em conjunto com as populações indígenas - de ensino e pesquisa, os quais tem como 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;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996).

Ou seja, estes programas serão os responsáveis por colocar em prática grande parte dos direitos assegurados na Constituição de 1988 e no artigo 1 desta LDB. Para contrastar com o que foi definido nestes dois artigos, gostaríamos de discutir alguns outros pontos trazidos por esta legislação acerca do ensino geral. Em seu primeiro artigo, o documento informa que a educação engloba os processos formativos desenvolvidos nas mais variadas áreas da vida humana, como o meio familiar, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais, entre outros.

No segundo parágrafo deste artigo, é comunicado que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, o que nos faz indagar sobre o quanto este mundo do trabalho respeita os processos próprios dos povos originários ou se definem que indígenas, de um modo ou de outro, deverão integrar este mundo de trabalho ocidental, que muito difere das práticas de subsistência indígenas. Nesse mesmo sentido, o artigo 2 define que a educação tem como “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1). E aí mais uma vez questionamos se há variados modelos de *cidadania e qualificação para o trabalho*, que respeitem as particularidades dos povos originários (e de outros grupos) ou se eles terão de se adequar a regras que se distanciem de suas práticas e costumes.

Conforme dados encontrados no site do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio de matéria¹² publicada no dia 12 de fevereiro de 2020, o número de indígenas contratados para trabalhar em lavouras de maçã aumentou consideravelmente desde 2015, chegando a 3.676 contratados em 2019 para trabalhar em lavouras do sul do país. De acordo com a matéria, “a *inserção de indígenas no mercado de trabalho* tem sido uma realidade que só aumenta em Mato Grosso do Sul” (MATO GROSSO DO SUL, 2020). Como vemos, uma matéria do site *oficial* do governo do estado utiliza a expressão “*inserção de indígenas no mercado de trabalho*”, o que nos ajuda a pensar o questionamento realizado há pouco. Se a inserção no mercado de trabalho é assumir um contrato para trabalhar em ambiente externo ao da aldeia, de que modo então o trabalho de cultivo e subsistência realizado nas terras indígenas é considerado parte do mercado de trabalho? E aí entra a grande problematização, dado que abordagens assim nos sugerem que o trabalho defendido pelo Estado Brasileiro se distancia bastante do trabalho indígena. Obviamente, compreendemos aqui que existam altos índices de povos originários em situações de necessidade assistencial e que também colaborem para afirmações como esta vista na matéria, mas é sempre bom lembrar que, como destacou Luciano, Simas e Garcia,

Se alguns povos indígenas na atualidade de fato passaram a depender da tutela assistencial do Estado para sobreviver, é porque foram conduzidos a essa situação pelo processo violento de colonização, principalmente pela expropriação de seus territórios, saberes e suas culturas. (LUCIANO, SIMAS e GARCIA, 2020, p. 589).

¹² MATO GROSSO DO SUL, Governo do Estado. Em cinco anos cresce o número de indígenas contratados para trabalhar nas lavouras de maçã em SC e RS. Portal do Governo de Mato Grosso do Sul, 12 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://www.ms.gov.br/em-cinco-anos-cresce-o-numero-de-indigenas-contratados-para-trabalhar-nas-lavouras-de-maca-em-sc-e-rs/>. Acesso em: 09 de abril de 2022.

A LDBEN de 1996 informa ainda, em parágrafo único do artigo 28, acerca dos procedimentos a serem tomados em caso de necessidade de fechamento de escolas indígenas, rurais ou quilombolas. E por último reafirma, no artigo 32, a necessidade de utilização da língua materna em caso de estudantes indígenas.

Devido às novas demandas como consequência do exposto na LDB em relação à educação indígena, em 1998, foi publicado, pelo MEC, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), um documento que tinha como objetivo auxiliar os professores em seus trabalhos juntos aos estudantes nativos. Neste sentido, este Referencial foi elaborado com participação de educadores indígenas e não indígenas, sendo dividido em duas partes. A primeira, intitulada “Para Começo de Conversa”, apresenta diversas discussões e informações metodológicas, legislativas e políticas acerca da educação indígena, reafirmando a necessidade de uma educação inter e multicultural, bilingue e que respeite as diferenças e processos próprios de aprendizagem dos povos originários, apresentando ainda as principais leis que garantem seus direitos educacionais e dados acerca de estudantes indígenas. A segunda parte, denominada “Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas”, apresenta as referências para a prática educativa dos professores, abordando aspectos pedagógicos e curriculares. Nesse sentido, essa segunda parte busca ajudar os professores indígenas e não indígenas a trabalharem os temas referentes ao currículo das principais disciplinas do ensino fundamental, como Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física, apresentando sugestões de como ensinar esses conteúdos aos estudantes indígenas e sobre como avaliá-los.

No início do segundo mandato de FHC, em 1999, são publicados mais dois documentos: o parecer nº 14/99, que teve como principais ações propor a criação da categoria Escola Indígena, apresentar definições acerca da esfera administrativa e da formação de professores, bem como sobre a flexibilização do currículo e das exigências/formas de contratação de professores indígenas; e a Resolução nº 3/99 normatizou as questões apresentadas por este parecer, legislando acerca do funcionamento das escolas, definindo questões estruturais (processos legais para a criação das escolas indígenas em seus territórios), pedagógicos (reiterando os direitos conquistados na Constituição e reafirmados

na LDB) e financeiros. De modo geral, estes foram documentos que serviram como base para a criação de planos a serem seguidos no que diz respeito à educação escolar indígena. Alguns dos projetos finais aprovados durante o governo de FHC foram a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e a consolidação de sistemas de avaliação da educação. Conforme Saviani, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que nesse período era o órgão “de realização e fomento à pesquisa educacional, de organização da documentação sobre educação e de disseminação das informações educacionais” (2018, p. 298), a partir da Medida Provisória nº 1.568, de 14 de fevereiro de 1997, passou a ser um órgão de avaliação e não mais de decisão. Seguindo nessa direção, além do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), existente desde 1990 e consolidado durante o governo FHC – em conformidade com Saviani (2018) -, foi criado, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ambos sob gestão do INEP.

O movimento final de FHC no que diz respeito à educação foi a promulgação do PNE, em 2001, a partir da lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência de 10 anos, de modo que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ficaram incumbidos de elaborar seus planos decenais tendo como base do PNE. O capítulo 9 aborda especificamente a educação indígena e apresenta, no diagnóstico, um breve histórico em que é utilizado (um pouco modificado e resumido) o texto de introdução do parecer 14/99, que serviu de base para a criação deste documento.

Em 2002, disputando as eleições presidenciais pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Luís Inácio Lula da Silva (LULA) foi eleito e iniciou seu mandato em 01 de janeiro de 2003. Seu governo foi o responsável pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007. O FUNDEB foi criado como substituto do antigo FUNDEF, que teve sua vigência finalizada em dezembro de 2006. Esse novo órgão ampliou os fundos utilizados no FUNDEF para além do ensino fundamental, de modo que a partir ali esse capital estaria à disposição de toda a educação básica, como a educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), “abrangendo os meios urbano e rural e

as modalidades da educação especial, da educação indígena e quilombola, assim como a educação profissional integrada ao ensino médio” (SAVIANI, 2018, p. 299). Desse modo, a criação do FUNDEB foi, ao menos na teoria, um importante documento para o financiamento da educação indígena, mas que pouco pode ter tido efeito na prática, dado que, em conformidade com Baniwa (2013), das 2800 escolas indígenas existentes em 2012, apenas 700 possuíam prédio próprio e as instituições da região amazônica no período se encontravam, segundo o autor, em condições precárias de infraestrutura. Obviamente, para chegar a conclusões mais assertivas, seria necessária uma pesquisa mais aprofundada no que diz respeito aos resultados do FUNDEB na educação indígena, mas esses dados ajudam a demonstrar que em termos de financiamento, há ainda muito que avançar nessa área.

No segundo ano do governo Lula, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), por meio do decreto nº 5.159 de 28 de julho de 2004, tendo sido “essencial na luta diária para pautar, na agenda do MEC, as questões que envolvem a educação escolar indígena e de outros segmentos da diversidade e minorias sociais” (LUCIANO, SIMAS E GARCIA, 2020, p. 592). O anexo 1 deste documento legisla acerca da estrutura de funcionamento do Ministério da Educação, definindo em seu segundo artigo que a SECAD se encontra dentro da estrutura organizacional do MEC, fazendo parte dos órgãos específicos singulares e tendo sob sua responsabilidade os seguintes departamentos: 1) Departamento de Educação de Jovens e Adultos; 2) Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania; 3) Departamento de Avaliação e Informações Educacionais; e 4) Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional. Nesse sentido, o decreto deixa evidente que é de competência da SECAD a articulação deste sistema de ensino, que tem como prioridade oferecer às minorias da sociedade aquilo que lhes é de direito: um ensino de qualidade.

Assim sendo, podemos considerar que a criação desse órgão pode se mostrar importante, desde que sua atuação se transformasse em práticas eficazes para a educação escolar indígena. Conforme Luciano, Simas e Garcia (2020), apesar das demandas da SECAD se manterem em posição de marginalidade dentro do quadro estrutural do MEC, foi por meio dos esforços

das equipes desta secretaria que alguns avanços ocorreram. A SECAD foi substituída pelo órgão SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), por meio do decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Entretanto, como veremos adiante, a SECADI foi extinta por meio do decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

Em 27 de maio de 2009, por meio do decreto nº 6.861, é publicado um documento com disposições acerca da Educação Escolar Indígena e seu funcionamento nos territórios etnoeducacionais. É possível dizer que esse documento não apresenta nada de absolutamente novo mediante ao que já foi assegurado na constituição de 1988, na LDB de 1996 e colocado como metas no PNE de 2001. Entretanto, por se tratar de uma lei que aborda especificamente a Educação Escolar Indígena e dispõe de direcionamentos para o funcionamento das escolas indígenas, entendemos que é importante citá-lo.

De modo geral, as principais questões abordadas pelo documento dizem respeito à valorização das culturas dos povos originários em todas as suas vertentes, legislando ainda acerca da necessidade de utilização da língua materna por meio de um ensino bilíngue e multilíngue. Esse documento parece ser um parâmetro para organização das escolas indígenas nos tempos atuais, ao passo em que promete colocar em ação os direitos vigentes a partir das principais legislações do país e das metas incumbidas pelo PNE. Resta saber em que pontos essa autonomia e participação dos povos originários tem sido realmente aplicada em termos práticos.

Conforme Saviani (2018), o governo Dilma Rousseff, iniciado em 01 de janeiro de 2011, deu continuidade às modificações na LDB iniciadas no governo anterior, como é o caso da lei nº 12.416, de 9 de junho de 2011, que dispõe sobre a oferta do ensino superior para os povos originários. Foi ainda em seu mandato que um novo PNE foi lançado, em 2014, o que significou um avanço, dado que finalmente inseriu como meta a destinação de 10% do PIB à educação.

Porém, é importante citar que dois documentos foram publicados antes da promulgação do PNE, sendo eles: parecer nº 13/2012, de 10 de maio, e a resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, ambos com o objetivo de instituir e definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. De modo geral, o parecer nº 13/2012 teve o papel de instituir

e fundamentar essas diretrizes, enquanto a resolução nº 5/2012 acabou por defini-las. Diretrizes essas que se fundamentaram, conforme o documento, nos “princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade” (BRASIL, 2012, p. 2).

O PNE, lançado na forma da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, busca reformular metas, diretrizes e objetivos diante das demandas da sociedade do período, posto que em 10 anos muitas modificações acontecem e as necessidades da sociedade se alteram com isso. De modo geral, o PNE de 2014 é uma versão bem diminuída (15 páginas) se comparada com sua versão anterior (49 páginas). Nesse sentido, há de se esperar que muitas informações e metas contidas na versão de 2001 não estejam presentes nessa, ao menos não da mesma forma. Uma das grandes novidades trazidas por este PNE é a retirada dos capítulos que tinham no de 2001, de forma que não há então um capítulo especial dedicado à educação indígena, estando esse grupo presente na maioria das estratégias, porém sem muita especificidade.

A maioria das estratégias é direcionada ao ensino de modo geral, mas sempre utilizando termos que informam estarem “respeitando” as especificidades de determinados grupos. Percebemos, deste modo, que esse PNE traz suas propostas para a educação indígena, mas pouco o faz de modo específico para os povos originários, o que precisa ser problematizado, dado que a maioria dos documentos tratados acima destacam a importância das especificidades indígenas. Como respeitar especificidades quando os colocamos debaixo das mesmas regras, formas de organização e financiamento das demais escolas? De forma geral, o documento mantém, ao menos na teoria, as preocupações, preceitos e princípios, no que concerne aos indígenas, manifestados e assegurados através da constituição de 1988, LDB de 1996 e PNE de 2001.

Abaixo, como forma de organizar melhor as informações que discutimos acima, apresentaremos um quadro com a cronologia de promulgações de todos os documentos (pós-constituição de 1988) que, direta ou indiretamente, legislaram e trouxeram definições para a educação dos povos originários.

Quadro 01 – Documentos legais para a educação indígena

1991	<i>Transferência para o MEC da responsabilidade pela educação indígena, a partir do decreto n. 26, de 4 de fevereiro</i>
1994	Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena
1996	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da lei n. 9.394, de 20 de dezembro
1998	MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)
1999	Parecer n. 14/99, que propunha as <i>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena</i>
1999	Revolução n. 3/99, que normatizou as propostas do parecer n. 14/99
2001	Promulgação do PNE, por meio do decreto n. 10.172
2004	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), por meio do decreto 5.159
2007	Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)
2008	Lei n. 11.645, de 10 de março, que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo a inclusão no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino, públicos e privados, da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, para as etapas de ensino fundamental e médio.
2009	Decreto n. 6861, que traz disposições sobre a <i>Educação Escolar Indígena</i>
2012	Parecer n. 13/2012, de 10 de maio, com o objetivo de instituir as <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica</i>
2012	Resolução n. 5, de 22 de junho, que define <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica</i>
2013	Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, que institui o <i>Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE</i> .
2014	Promulgação do novo PNE, por meio da lei n. 13.005

2019	Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro, que extinguiu a SECADI e criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SESPE)
-------------	--

3.2 Educação bilíngue

O primeiro documento a garantir às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas foi a Constituição de 1988, no segundo parágrafo do artigo 210, sendo um marco para a garantia deste direito. No entanto, é apenas nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, publicadas em 1994, que o bilinguismo aparece como um dos focos da educação escolar indígena. Essas diretrizes, como abordado anteriormente, serviram como base para a criação e redação da LDB de 1996, que atestou o direito à educação bilíngue às comunidades indígenas a partir do artigo 78. Os documentos que seguem a partir daí, quase em sua totalidade, tratam do bilinguismo como parte fundamental da educação escolar indígena, entre eles: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998; o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001; o decreto nº 6.861, que dispõe sobre a Educação Escola Indígena; e o PNE de 2014.

A função da educação bilíngue é que o estudante indígena possa aprender em sua língua materna, ainda que necessite também fazê-lo em português. Ou seja, nesse sentido o bilinguismo é visto como um avanço para a educação dos povos originários, dado que é a partir dele que estes grupos recebem a garantia de utilização de suas línguas maternas no processo de aprendizado. Como informa a LDBEN, a ideia é proporcionar aos estudantes indígenas “a valorização de suas línguas” (BRASIL, 1996).

A grande problematização que trazemos aqui é até que ponto essa educação bilíngue respeita a língua materna dos povos indígenas como primeira língua e até que ponto a língua materna é, de fato, incentivada nas escolas indígenas. Porque se colocarmos em uma balança, qual idioma irá prevalecer? A língua materna, que em muitas comunidades indígenas tem se perdido ou está

no acesso de pouquíssimos anciões? Ou a língua majoritária do povo brasileiro, que representa os brancos e é cobrada nas provas e redações de vestibulares e concursos? E aí entra um ponto bastante contraditório, dado que temos o sistema de cotas (que garante uma certa quantidade de vagas para os povos originários), mas o processo de ingresso em universidades não-indígenas, em processos seletivos e concursos é o mesmo para todos. Ou seja, há uma promessa de estímulo da língua materna na legislação da base, mas todos os processos que dizem respeito à vida profissional e ao ingresso no mercado de trabalho fora das aldeias não levam isso em conta.

E quando falamos em promessa, é justamente porque na prática a maior chance é que, de fato, as línguas maternas das mais diversas etnias indígenas se percam ao longo do tempo. Uma matéria¹³ publicada, em março de 2018, no site da BBC Brasil, informa que, segundo dados do “Atlas das Línguas em Perigo” da Unesco, cerca de 190 línguas estão em perigo de extinção no Brasil. Conforme a matéria, dessas 190 línguas informadas no mapa da Unesco, 12 já não possuem mais falantes vivos e estão consideradas extintas, como é o caso dos Umutina, que vivem no estado de Mato Grosso. Entre os critérios para a definição dos perigos de extinção de uma língua, de acordo com a matéria, está a existência de “material para educação e alfabetização no idioma” (MORI, 2018). Ou seja, a educação é crucial para a manutenção das línguas indígenas e a falta de investimentos nessa área acaba por influenciar diretamente nos riscos de extinção. Vamos pegar como exemplo o decreto nº 5.159 de 28 de julho de 2004, que instituiu a criação da SECAD, que em seu artigo 29 informa o que compete à SECAD.

Art. 29. À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade compete:

I - planejar, orientar, coordenar, fomentar, acompanhar e avaliar, em âmbito nacional, **a formulação e a implementação de políticas voltadas para a alfabetização** e educação de jovens e adultos, **educação indígena**, educação ambiental, educação do campo e educação em áreas remanescentes de quilombos. (BRASIL, 2004, p. 16).

¹³ MORI, Leticia. O Brasil tem 190 línguas indígenas em perigo de extinção. BBC News Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43010108>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

O documento defende a alfabetização para os povos originários (inciso I), mas não especifica se essa alfabetização deve ocorrer também na língua materna ou se estão falando especificamente da língua portuguesa. Parece-nos que a segunda opção seja o caso, já que os povos originários são citados nesse inciso juntamente com os outros grupos minoritários da sociedade. E se levarmos em conta os dados trazidos acima, é bem improvável que a alfabetização de línguas indígenas receba amplos recursos advindos dos poderes públicos.

Assim, as legislações abordam a educação bilíngue como um grande avanço para a educação dos povos originários, mas na prática os incentivos para a manutenção dessas línguas nas escolas são bastante precários e podem acabar barrando em duas questões fundamentais: 1) a quantidade de línguas em extinção e em alto risco, o que coloca em cheque o acervo de profissionais da educação que tenham qualificação e fluência para alfabetização desses estudantes em suas línguas maternas, bem como para a construção de materiais didáticos com esse fim; 2) o baixíssimo incentivo à fluência nos idiomas nativos, dado que os meios para ingresso no mercado de trabalho fora da aldeia excluem as línguas maternas como modo legítimo de avaliação desses povos.

Ou seja, se há cada vez menos falantes das línguas maternas de diversas comunidades indígenas e se os processos de ingresso em cursos superiores e no mercado de trabalho (em sua maioria) não levam em conta a língua materna, qual o incentivo para que as crianças e adolescentes indígenas a aprendam? O que irá lhes render melhores condições de vida e colocar comida na mesa quando forem adultos? Trabalhem na aldeia em terras que possuem, em muitos casos, condições precárias? Ou buscar qualificações profissionais fora das terras indígenas? E quando falamos sobre o mercado de trabalho fora da aldeia, é justamente pensando no processo histórico de expropriação das terras indígenas, que resultou em diversos povos hoje vivendo em condições de imensa vulnerabilidade, dado que foram tirados de suas terras originais e colocados em terras pouco ou quase nada férteis para sua subsistência. Assim, para aqueles que almejam melhores condições de existência, o mercado de trabalho ditado pela lógica do capital pode acabar sendo, em muitos casos, a única “esperança”. E se os processos para qualificação e entrada nesse mercado

de trabalho não levam em consideração os idiomas indígenas, é bem provável que o aprendizado dessas línguas deixe de fazer sentido para as novas gerações de povos originários que estão sendo formadas no sistema educacional brasileiro.

3.3 Interculturalidade

A interculturalidade foi definida pela LDB de 1996 como parte inseparável da educação indígena, que tem o dever de promover esses conhecimentos de maneira intercultural, ou seja, que os estudantes indígenas aprendam acerca de suas línguas, histórias, costumes, religiões e culturas, mas que também o façam no que concerne a outros povos (indígenas e não-indígenas). Outros documentos posteriores à LDB citaram a indispensabilidade da educação indígena intercultural, como o PNE de 2001, o decreto 5.159/2004 (que criou a SECAD), bem como o parecer nº 13/2012 e a resolução nº 5/2012. O PNE de 2014, sendo um documento tão enxuto e que trata das questões indígenas sem maiores especificidades, sequer fala sobre essa interculturalidade. Inclusive, no inciso IV do 29º artigo do decreto 5.159 informa a necessidade de ser ofertado um ensino intercultural, que respeite e valorize as diversidades, formas de pensar, costumes, línguas e conhecimentos dos mais variados grupos indígenas. Ou seja, aqui a educação intercultural é vista como uma forma de ensinar o respeito às diversidades.

Mas em 1994, como informado anteriormente, o MEC lançou um documento que nos ajuda a pensar melhor a forma como as políticas públicas concebem esse conceito de interdisciplinaridade, por meio das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Segundo esse documento, a interculturalidade é “o intercâmbio *positivo* e *mutuamente enriquecedor* entre as culturas das diversas sociedades” (BRASIL, 1994, p. 11). Nos questionamos, todavia, acerca do quanto essa interculturalidade pende para o lado dos povos originários, ou seja, se há de fato um equilíbrio na forma como esse intercâmbio ocorre ou se os indígenas acabam tendo que “absorver” bem mais da cultura ocidental do que o contrário. Se é para ser uma experiência “positiva” e

“mutuamente enriquecedora” é necessário que os dois lados estejam sendo privilegiados nesse processo.

E se pensarmos que nesse período (de promulgação da LDB) não havia nenhuma lei que obrigasse o estudo da história indígena nos estabelecimentos de ensino, percebemos que essa balança tende a pender para a cultura ocidental, o que pode fazer dessa interculturalidade um perigoso instrumento nas tentativas de integrar os indígenas à cultura ocidental. Ou seja, os indígenas estavam sendo obrigados pela lei a ter uma educação interdisciplinar, mas nas escolas não-indígenas o processo não era o mesmo, dado que sequer era obrigatório o ensino de história indígena nos currículos. Há que destacar ainda que essa responsabilidade de ofertar uma educação intercultural acaba também impondo sob a escola indígena uma dupla responsabilidade, dado que precisam formar os estudantes dentro de todas as demandas da comunidade indígena, mas também atendendo às demandas de conhecimento da sociedade ocidental.

O problema reside em como atender de forma equilibrada, coerente e com razoável eficiência essa dupla demanda a partir do modelo de escola que temos hoje: seriado, segmentado, cíclico, carga horária, calendário e dias letivos pré-estabelecidos na lógica da escola não indígena cuja principal missão é sempre acelerar e abreviar a formação básica e profissional para o mercado de trabalho. (BANIWA, 2013, p. 7).

Assim, a interculturalidade precisa ser problematizada, já que pode acabar contribuindo para uma formação que priorize os saberes ocidentais, bem como impor sob as escolas indígenas um ensino limitado e raso, que acaba se perdendo nas demandas duplas que lhes são obrigatórias. Nesse sentido, a escola indígena corre o risco de cair nas mesmas limitações das demais escolas, visto que pode acabar trabalhando “de forma superficial os diferentes campos de conhecimento tradicional e científico que acaba formando um cidadão indígena potencialmente vítima de exclusão e desigualdade” (BANIWA, 2013, p. 8). Isso porque, segundo Baniwa (2013), essa “formação híbrida” acaba não preparando com eficácia o estudante indígena nem para atuar dentro da aldeia e nem para viver fora dela, o que pode acabar formando novas gerações indígenas frustradas por não conseguirem uma realização como membros de suas comunidades e, ao mesmo passo, não terem condições de competir no mercado de trabalho de maneira equalitária. Obviamente, não estamos negando a importância da educação intercultural (inclusive para a compreensão das

diferenças), e nem falando aqui sobre isolar os povos originários, mas é necessário lembrar que historicamente os indígenas foram afetados por artimanhas públicas como forma de dominação e não há como não criar uma preocupação diante dessa hipótese.

Há outro ponto ainda que é necessário problematizar: desde o início da colonização os povos originários vêm sofrendo investidas no sentido de aniquilação de suas culturas. Conforme Fernandes (1989), com a chegada dos portugueses e o início do escambo, iniciou-se um processo de desarticulação na sociedade indígena. Inicialmente se apresentaram como amigos, então introduziram o escambo e depois os tornaram escravos. Com o passar do tempo foram tirados de suas terras e colocados em aldeamentos separados pelo império brasileiro. E durante todo esse tempo, a educação para os indígenas, conforme destacado no capítulo anterior, tinha a intenção de integrar e assimilar os indígenas ao resto da população, por meio da imposição de valores e costumes ocidentais, da religião cristã e de uma lógica de trabalho que diferia completamente da forma como os nativos se articulavam. É preciso destacar que, apesar das inúmeras tentativas de aculturação cometidas pelos invasores portugueses, os povos originários brasileiros resistiram, mesmo que em muitos casos precisassem, como discutiu Fernandes (1989), manter suas culturas e costumes escondidos. E é por meio dessa resistência que hoje, acumulando-se mais de 500 anos de perseguição e investidas no sentido de transformá-los em não-indígenas, inúmeros grupos originários conseguiram preservar grande parte de suas culturas.

Entretanto, é preciso salientar que muito das culturas desses povos se perdeu ao longo do tempo, havendo incalculáveis grupos que foram extintos durante esse período, o que acaba contribuindo para que as culturas desses povos se percam. Na matéria da BBC Brasil citada anteriormente, é possível vermos isso com mais exatidão, quando percebemos que mais de 180 línguas estão em perigo de extinção, estando o Brasil em segundo lugar entre os países com mais idiomas em risco. E como preservar uma cultura quando já não há mais falantes de uma língua? Como preservar a história desse povo? Se a língua é o principal meio de comunicação, como lidar com essas questões sem maiores danos quando a língua se perde? Obviamente, é necessário destacar que a

cultura é viva e se faz no dia a dia, de modo que ela vai se moldando ao passar do tempo. E nesse sentido é preciso reafirmar que a cultura dos povos originários continua se transformando a cada dia. Mas a crítica aqui diz respeito a um processo violento e não-natural de imposição de uma cultura sob outra. Portanto, os indígenas continuam sim sendo indígenas quando compram um iPhone, mas esse processo não-natural e impositivo que busca incorporar os indígenas ao ocidentalismo precisa ser criticado.

Diante de tudo que foi exposto, tendo os povos originários suas culturas quase que aniquiladas por séculos, é relevante destacar que acaba havendo uma grande dificuldade no resgate dessas culturas, de forma que se faz necessário um esforço conjunto, principalmente por meio de investimento financeiro e tecnológico por parte do Estado. A LDB (artigo 79) e as leis posteriores prometem esses investimentos, mas será que estão sendo empregados no plano material? Pois sabemos bem que apenas a existência de uma legislação não é suficiente para que as mudanças comecem a ocorrer de fato. E nos casos em que estão, até que em ponto estão sendo utilizados da maneira correta? Por que há mais de 180 línguas em risco de extinção no Brasil (o que contribui para a manutenção das culturas)? Essas são perguntas que necessitariam de um estudo aprofundado para chegarmos a algumas respostas, mas que destacam também a importância de compreendermos que as legislações conquistadas demonstram um avanço para a causa indígena, mas o maior avanço é a eficácia delas na vida prática desses povos, o que depende de que não fiquem apenas na teoria.

3.4 Escola indígena: específica, diferenciada e autônoma

A criação categoria “escola indígena” – ou seja, uma escola autônoma, diferenciada e específica, que tenha como foco as demandas das comunidades indígenas – foi proposta no parecer nº 14/99 e normatizada pela resolução nº 3/99. Entretanto, outros documentos também citaram e deferiram medidas para a organização da escola indígena, como as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” (1994), o PNE de 2001 e o decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e sua organização

nos territórios etnoeducacionais. Acerca deste último, a portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013 instituiu o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), informando que:

Art. 2º Os territórios etnoeducacionais são espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas. (BRASIL, 2013).

Conforme o decreto nº 6.861/2009, os territórios etnoeducacionais se movimentam de uma forma que independe das divisões políticas e territoriais dos estados e municípios, de modo que a escola indígena fica submetida à territorialidade dos povos originários. A portaria nº 1.062/2013 informa (inciso III do artigo 2) que, dentre os objetivos dos territórios etnoeducacionais, um deles é “garantir a **participação dos povos indígenas nos processos de construção e implementação da política de educação escolar indígena**, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (BRASIL, 2013). Partindo desse pressuposto, gostaríamos de discutir dois pontos fundamentais assegurados nessa legislação. O primeiro diz respeito à necessidade de uma escola indígena diferenciada e específica. Conforme Baniwa (2013), cada povo indígena deve definir quais as prioridades e demandas de sua escola, mas isso acaba sendo problemático na medida em que se relaciona com a gestão educacional brasileira.

Um dos maiores desafios da escola indígena está no campo pedagógico, ou seja, como por em prática, os conceitos político-pedagógicos inovadores da educação escolar indígena. Creio que este seja o maior desafio da política de educação escolar indígena na atualidade. Essa dificuldade tem origem em campos interrelacionados. O primeiro campo é dos sistemas de ensino que resistem às mudanças conceituais. Os dirigentes políticos, os gestores e os técnicos locais apresentam forte resistência à mudança de mentalidade, cultura e prática política. Muitas escolas indígenas elaboram seus projetos político-pedagógicos inovadores com organização do tempo escolar dinâmico e de acordo com os sistemas sociais e educativos da comunidade, mas, os conselhos de educação ou mesmo as secretarias de educação não tem reconhecido. A resistência é resultado de um misto de medo ou insegurança dos gestores diante do novo, do diferente, do imprevisível e de um comodismo ou apego aos antigos modelos e padrões de escola e de educação escolar tradicional colonial. (BANIWA, 2013, p. 6).

Não bastando a resistência das autoridades que acaba por impor limitações para a organização de uma escola diferenciada e específica (bem como autônoma), há também as brechas que são encontradas na legislação. A própria obrigatoriedade de uma educação bilíngue é um grande exemplo disso, já que, como problematizado acima, a balança pode acabar pendendo para um ensino focado na língua portuguesa e não na língua materna dos estudantes. A meta 15 do PNE de 2001 diz respeito a “extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no ensino fundamental e matricular, também, naquele nível todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na educação infantil” (BRASIL, 2001). Uma criança de 7 anos alfabetizada em sua língua materna entraria nesse cálculo? Ou a alfabetização dela só será válida para o governo quando for feita na língua portuguesa? E se a escola indígena tem direito à especificidade, não deveria essa alfabetização na língua materna também ser válida? Nesse sentido, até que ponto a legislação respeita a legitimidade da escola indígena diferenciada e específica? É preciso pensar, ainda, nos investimentos necessários para que essas questões possam ser atingidas na prática.

Os sistemas de ensino não possuem estruturas adequadas e equipes qualificadas para atender as demandas das escolas indígenas, resultando na baixa capacidade e qualidade na execução dos programas de construção de escolas, formação de professores, elaboração de material didático, transporte escolar e alimentação escolar. (BANIWA, 2013, p. 6).

Desta forma, se pensarmos em escolas indígenas que se afastem dos centros urbanos, a situação é ainda mais complicada, dado que os investimentos precisam ser maiores, devido às dificuldades de acesso. Em conformidade com Baniwa (2013), as principais melhorias alcançadas concernem a escolas indígenas com maior facilidade de acesso. O segundo ponto que gostaríamos de abordar diz respeito à autonomia das escolas indígenas. O PNE de 2001, no capítulo referente à educação indígena, aponta a meta de

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

Ou seja, é assegurado aos povos indígenas uma escola autônoma, em que as decisões acerca de aspectos pedagógicos, estruturais e financeiros sejam tomadas por eles. Entretanto, o decreto nº 6.861/2009 acaba por abrir brechas nesse sentido, a partir dois de seus artigos: o artigo 6 informa que “a organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2009). Assim, as escolas indígenas deverão ser organizadas nos territórios etnoeducacionais, mas estes deverão ser definidos pelo MEC, ouvindo-se: 1) as comunidades indígenas envolvidas, 2) os entes federativos envolvidos, 3) a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, 4) a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena; 5) os Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena e 5) a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI). Assim, a definição desses territórios não passa pelas mãos dos povos indígenas, de modo que eles são ouvidos pelo MEC, juntamente com mais 5 categorias envolvidas e é o MEC quem toma a decisão. Algo parecido ocorre no artigo 7.

Art. 7o Cada território etnoeducacional contará com plano de ação para a educação escolar indígena, nos termos do art. 8o, elaborado por comissão integrada por:

I - um representante do Ministério da Educação;

II - um representante da FUNAI;

III - um representante de cada povo indígena abrangido pelo território etnoeducacional ou de sua entidade; e

V - um representante de cada entidade indigenista com notória atuação na educação escolar indígena, no âmbito do território etnoeducacional. (BRASIL, 2009).

Se colocarmos em uma balança, entre os membros obrigatoriamente integrantes da comissão, quantos serão indígenas, dado que apenas uma vaga é especificamente garantida a um representante do povo indígena? Quais as chances de o representante da FUNAI ou do Ministério da Educação ser um indígena? Mas as possibilidades de não-indígenas compondo a comissão não param por aí. O artigo ainda informa, em seus parágrafos, que será obrigatório convidar para essa comissão os Secretários de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, podendo essa comissão convidar outros membros, como representantes do Ministério Público, de instituições de ensino e outros órgãos que lidem com a educação escolar indígena. Quantos secretários de educação estaduais e municipais são indígenas? E quantos

representantes do ministério público? Ou seja, a maior probabilidade é que essa equação tenha resultados que coloquem mais não-indígenas do que indígenas em uma comissão que tem como objetivo organizar planos de ação para as escolas indígenas.

O terceiro parágrafo, como forma de tentar balancear melhor essa questão, informa que “a comissão deverá submeter o plano de ação por ela elaborado à consulta das comunidades indígenas envolvidas”. Nos questionamos, entretanto, quantas comunidades são realmente consultadas nesse processo. E sendo consultadas, qual o real poder de influência elas possuem nas decisões, posto que o que é garantido é apenas que elas serão consultadas, mas não que poderão impedir a aprovação do plano de ação. Desta forma, percebemos que a própria legislação abre precedentes para que esses direitos assegurados não sejam aplicados na prática, o que significa que uma escola indígena específica, diferenciada e autônoma pode estar muito longe de ser uma realidade.

3.5 Os retrocessos ocorridos após o impeachment de Dilma Rousseff

O encerramento do primeiro mandato do governo Dilma marcou também o início do novo PNE, em 2014, o que demonstrava que o caminho a ser seguido continuava nos mesmos trilhos do mandato anterior e do que já vinha sendo realizado pelo governo Lula. Entretanto, em 2016, após o impedimento de continuação do mandato de Dilma, uma nova fase se iniciou para a educação. Em consonância com Saviani:

Retomando o espírito autoritário vigente na ditadura militar, o governo golpista baixou a reforma do ensino médio mediante Medida Provisória. Como responsáveis pelo Ensino Médio, conforme dispõe a LDB em vigor, os estados e o Distrito Federal deveriam ser consultados sobre a proposta de reforma desse nível de ensino. No entanto, nem mesmo foram informados, sendo surpreendidos com a entrada em vigor da referida reforma uma vez que, sendo baixada por medida provisória, passou a valer imediatamente após sua promulgação. (SAVIANI, 2018, p. 302).

A exemplo disso, é possível pensarmos a respeito das alterações propostas para o Ensino Médio. Souza (2017, p. 113), falando acerca dos itinerários formativos incluídos no novo ensino médio, informa que eles “retomam a

distinção entre a educação voltada à preparação para o mundo do trabalho e outra que preparará os estudantes para a continuidade dos estudos em nível superior”. Nesse sentido, esse “novo” ensino médio acaba reproduzindo a educação tecnicista, dado que é dividido em áreas técnica e profissional e tem como objetivo preparar o estudante para o mercado de trabalho e não para uma formação crítica.

Em 1 de janeiro de 2019, se iniciou o mandato de Jair Messias Bolsonaro, que assumidamente, por meio de diversos discursos e entrevistas, demonstrou possuir pensamentos bastante conservadores, tradicionais e retrógrados no que diz respeito aos povos originários. Em seu segundo dia de mandato, por meio do decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que extinguiu a SECADI e criou Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SESPE), o que resultou em um enorme retrocesso, visto que, conforme Luciano, Simas e Garcia “pulverizou os recursos para a implementação de políticas públicas educacionais direcionadas aos povos indígenas” (2020, p. 592).

No âmbito dos direitos humanos, que está diretamente relacionado à educação, vemos que o retrocesso só aumenta, dado que o atual governo, por meio sua posição preconceituosa, acaba por perpetuar as violências sofridas pelos povos originários. Só nos últimos dois anos vemos notícias de crianças Yanomami que tiveram suas vidas ceifadas por ações de garimpeiros. No dia 12 de outubro de 2021, conforme matéria¹⁴ publicada no site Globo Roraima, duas crianças (4 e 5 anos) da Comunidade Makuxi-Yano, da Terra Yanomami em Roraima, morreram por afogamento após, supostamente, terem sido sugadas por dragas de garimpos ilegais presentes no rio em questão. As autoridades ainda estão em buscas de maiores respostas, mas o caso continua sem uma resolução até o momento.

Um outro exemplo é o caso recente de uma menina Yanomami de 12 anos que foi estuprada até a morte após ataque, realizado no dia 25 de abril de 2022, contra a comunidade Aracaçá, localizada na região em terras Yanomami, no

¹⁴ RORAIMA, Portal G1. MPF apura denúncia sobre morte de crianças Yanomami 'sugadas' em rio por draga de garimpo. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2021/10/19/investigacao-denuncia-morte-de-criancas-yanomami-sugadas-em-rio-por-draga-de-garimpo.ghtml>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

estado de Roraima. Conforme informações reveladas pelo jornalista Fabrício Araújo em matéria¹⁵ publicada no site Amazônia Real, por meio da fala de Júnior Hekurari, presidente do Conselho Distrital de Saúde Indígena Yanomami e Yek'wana (Condisi-YY), o ataque foi realizado em momento que a maior parte da comunidade estava caçando, de modo que apenas uma mulher e duas crianças estavam presentes no acampamento. Essa mulher era tia da menina estuprada e relatou ter tentado conter os agressores, mas, como resposta, eles jogaram no rio a criança de 4 anos que estava em seu colo.

O garimpo ilegal é algo que vem sendo reclamado pelos povos originários há décadas e que já ceifou a vida de inúmeros membros dessas comunidades, mas o descaso com os direitos dos povos originários se mostra a cada vida que se perde, enquanto interesses econômicos continuam acima dos direitos humanos. Ainda em 2021, outro caso de estupro de uma criança indígena foi registrado. Nesse caso a indígena kaiowá Raíssa da Silva Cabreira, de 11 anos, sofreu um estupro coletivo (por membros da aldeia, incluindo seu tio) e teve seu corpo jogado de um penhasco na região da aldeia Bororó, na Reserva Indígena de Dourados (MS). Conforme declaração do capitão Gaudêncio Benites, da etnia Guarani Kaiowá, em matéria¹⁶ publicada no site TAB Uol por Vinicius Konchinski, essa é realidade da aldeia, dado que “sem perspectiva, o pessoal bebe e acaba cometendo desde atos de violência, agressões, até os piores crimes” (KONCHINSKI, 2021). Infelizmente essa é uma realidade presente em grande parte das comunidades indígenas, já que o descaso com os direitos originários é uma característica histórica do tratamento com esses povos. E ter um governo que destila declarações e ações preconceituosas para com esses grupos é apenas mais um incentivo a ações como essas.

Enfrentamos, deste modo, um período de retrocessos sem precedentes, os quais podemos levar décadas para nos recuperarmos. Nos resta aguardar e

¹⁵ ARAÚJO, Fabrício. Menina Yanomami de 12 anos é assassinada depois de ser estuprada por garimpeiros. Amazônia Real, 2022. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/menina-yanomami-estuprada-morta/>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

¹⁶ KONCHINSKI, Vinicius. 'Favela indígena' é cenário onde ocorreu estupro coletivo e morte de Raíssa. TAB Uol, 2021. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2021/08/31/o-caos-na-reserva-indigena-de-dourados-local-da-morte-de-raissa.htm>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

continuar lutando, junto aos povos indígenas, para que seus direitos sejam colocados em prática. Que momentos como esses sejam uma pólvora que faça explodir em nós o desejo de mudanças e dias melhores.

4 A EDUCAÇÃO OFERTADA PARA A ESCOLA OFAIÉ INIECHEKI

Essa seção é dedicada a apresentar o povo Ofaié-Xavante e mais especificamente os dados relacionados à escola presente na aldeia. Serão apresentados os resultados da pesquisa bibliográfica e documental sobre a escola Ofaié Iniecheki, localizada no município de Brasilândia – MS, tendo como foco analisar se os direitos da educação indígena previstos na legislação têm sido aplicados na prática. Para tal análise, foram utilizados o Projeto Político Pedagógico da Escola e o Regimento Interno, dada a impossibilidade de realizar a pesquisa de campo.

4.1 Os caminhos metodológicos

Para a realização da pesquisa, foram necessários alguns passos que possibilitassem o alcance dos objetivos propostos. A princípio a proposta de pesquisa contaria com visita à escola da aldeia Ofaié e entrevista com crianças e adultos, porém, devido à COVID-19 e dificuldades de aprovação de visita junto à FUNAI, optou-se pela realização de pesquisa bibliográfica.

Para Gamboa (1998), o método é quem dá os caminhos e instrumentos para que as investigações possam ser realizadas com cientificidade, sendo, assim, o único critério de objetividade. E conforme Devechi e Trevisan (2010), é imprescindível que a apropriação de uma abordagem metodológica se dê de maneira adequada, tendo o pesquisador buscado conhecimentos necessários para realizar uma pesquisa com um grau suficiente de cientificidade. Nesta perspectiva, essa pesquisa tem sido fundamentada na abordagem materialista dialética e estão utilizados como procedimentos os métodos de pesquisa histórica e de campo.

Em consonância com Gil (2008), o materialismo histórico compreende a realidade com base em três importantes princípios: 1) há uma unidade dos opostos, sendo que a relação conflitiva entre esses dois lados é responsável pelo desenvolvimento da sociedade; 2) há o princípio da negação da negação, que compreende que negar determinado argumento pode produzir uma nova

afirmação, diferente da anterior. Nesse sentido, pesquisas dialéticas buscam confrontar argumentos para a criação de algo novo, pois não buscam apenas para reforçar um pensamento anterior ao da hipótese negada, mas contribuir com uma nova tese; 3) Quantidade e qualidade são características que fazem parte da vida, de modo que as mudanças quantitativas, ao ocorrerem gradualmente, produzem mudanças qualitativas. Mas é preciso destacar que, para dialética materialista, as grandes transformações ocorrem por meio de mudanças qualitativas, o que implica que as pesquisas que utilizam essa abordagem sejam predominantemente qualitativas.

A abordagem dialética ainda se caracteriza, segundo Marconi e Lakatos (2003), por compreender a possibilidade de mudança de uma realidade diante da ação do sujeito, entendendo-se que nada pode ser feito de maneira isolada e estando o sujeito e o objeto sempre se contrapondo em uma relação conflitiva. Desta forma, pretende-se compreender os povos originários, em especial os Ofaié, partindo desse pressuposto de que existe uma ação recíproca entre a forma como eles, enquanto sujeitos, se colocam diante da sociedade e as condições externas que determinam suas vidas, a exemplo da conquista da construção de uma escola na aldeia. Compreende-se a importância da utilização do método histórico e de pesquisa de campo para o entendimento da realidade estudada, bem como da análise bibliográfica, que perpassa todo o trabalho de análise histórica e cria as condições para a análise teórica de referenciais no assunto.

A pesquisa aqui proposta se caracteriza como histórica pelo fato de buscar na leitura de fontes a análise de documentos que permitiram compreender os processos históricos no que diz respeito à legislação indigenista brasileira e à história recente dos Ofaié-Xavante. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 107), o método histórico estuda instituições, acontecimentos e processos do passado para pensar em como eles podem influenciar a sociedade nos tempos atuais. Assim, “preenche os vazios dos fatos e acontecimentos, apoiando-se em um tempo, mesmo que artificialmente reconstruído, que assegura a percepção da continuidade e do entrelaçamento dos fenômenos”.

Esta pesquisa será bibliográfica e documental, o que significa, conforme Gil (2008), que serão analisados textos analíticos e científicos, assim como

documentos que não passaram por este crivo. Nesse sentido, a grande diferença entre esses dois tipos de pesquisa é que a pesquisa bibliográfica utiliza textos escritos por autores que fizeram uma análise científica, enquanto a pesquisa documental vale-se de fontes que não foram construídas com essa intenção analítica. Na pesquisa documental há dois tipos de documentos: 1) documentos de primeira mão, que são aqueles que não passaram por nenhum tipo de tratamento analítico, como documentos oficiais, cartas e matérias de jornais; 2) documentos de segunda mão, que passaram por um grau de tratamento analítico, como tabelas estatísticas e gráficos. Bloch (2002), abordando a ampla quantidade de documentos disponíveis ao historiador, informa que podem, grosso modo, ser classificados como voluntários e involuntários. Os voluntários são aqueles cujo conteúdo é levado a público com intenção. E os involuntários não dispõem dessa pretensão, pois aqueles que os escreveram não imaginavam que, posteriormente, poderiam ser descobertos e utilizados. Nesse sentido, os documentos involuntários acabam sendo aqueles em que o historiador coloca mais confiança, pois, por não haver a intenção de que outras pessoas saibam, é comum que a verdade se revele com mais facilidade. Já nos voluntários, pelos mesmos fatos, há uma possibilidade de revelar apenas aquilo que quer ser revelado e até de colocar-se inverdades. Isso não quer dizer que os involuntários sejam sempre mais confiáveis que os outros, pois não são isentos de erros.

Isto posto, duas fontes foram utilizadas (disponibilizadas pelo diretor da escola) para esta análise, sendo elas: 1) Projeto Político Pedagógico, escrito em 2017 e aprovado pelo cacique Marcelo Lins, os professores Silvano Moraes, Elisângela Liandes e José de Souza, assim como pelos assessores da Secretaria Estadual de Educação do MS, Ilda de Souza e Fernando Almeida. 2) Regimento Interno, aprovado em 2020 pela portaria nº 006, que apresenta o conjunto de normas da instituição. Não há, entretanto, informações concretas em nenhum dos documentos acerca dos autores, o que dificultou a compreensão dos trâmites no que diz respeito à participação efetiva dos ofaié na produção destes dois documentos. Neste sentido, a análise se deu por meio da comparação entre o que é possível apreender desses dois documentos, com o que é assegurado legalmente acerca da educação para os povos originários.

No que concerne ao Projeto Político Pedagógico, este é um documento que, em consonância com Veiga (1998), não deve ser construído mediante ordens de órgãos externos, mas dentro do seio escolar, com participação democrática de todos os envolvidos no processo. Não é também apenas um documento que você escreve, coloca em uma prateleira e não olha mais. Ele é necessário para o desenvolvimento da escola, sendo preciso vivenciá-lo e construí-lo no dia a dia. Dessa maneira, “se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, 1998, p. 2).

Na primeira parte será apresentado o histórico do povo ofaié, em suas lutas e conquistas, de modo a compreender como foi possível a construção desta escola na aldeia. Após esse momento faremos uma apresentação dos aspectos gerais da escola, como forma de entender seu funcionamento. Por último, a análise dos documentos que será realizada a partir da discussão dos eixos temáticos já apresentados na seção anterior, compreendidos como preceitos fundamentais da escola indígena - que deve ser Bilingue, Intercultural, Específica, Diferenciada e Autônoma -, buscando, dentro das limitações presentes em uma pesquisa bibliográfica e documental, apreender como (e se) eles têm sido aplicados nesta escola.

O povo ofaié-xavante, atualmente residente na aldeia Anody, a 10 km do município de Brasilândia/MS, possui um longo histórico de lutas e violências sofridas. Antes de nos aprofundarmos mais em sua história, gostaríamos de definir aqui a utilização que faremos do nome da etnia, dado que várias formas distintas de escrever estão presentes na literatura. Para tal, é necessário compreendermos a utilização dos termos *ofaié* e *xavante*. Xavante (ou Chavante) diz respeito à forma como os não-indígenas se referiam ao povo dessa etnia na literatura, tendo se tornado “mais conhecida entre os “sertanejos” e também está freqüentemente mencionada nos relatos do início do século XX” (BORGONHA, 2006, p. 16). *Ofayé* ou *ofaié* é a nomenclatura adotada pelo povo desta etnia, estando os dois modos de escrever presentes em documentos oficiais mais atualizados, como o regimento escolar (*ofaié*) e o Projeto Político Pedagógico (*ofayé*). Neste trabalho iremos recorrer a sugestão de grafia utilizada

por Carlos Alberto dos Santos Dutra que, como veremos mais adiante, é a grande referência acadêmica na história dos povos ofaié, dado que os estudou por mais de 20 anos e com eles possui uma profunda relação. Dutra (2015) grafava ofaié (com i) quando diz respeito ao nome da etnia, e *ofayé* (com y) quando se refere à língua materna deste povo. Assim o faremos aqui.

Em nossa busca por informações, foi possível perceber a escassez de fontes, fato confirmado por Borgonha (2006) que inclusive explica que nos documentos dos séculos XVIII, XIX e XX, as informações são “enunciadas de modo secundário nos relatos dos exploradores ou dispersas nos documentos que serviam aos órgãos governamentais envolvidos com as incursões de reconhecimento pelo interior do país” (BORGONHA, 2006, p. 21). Nesse sentido, o trabalho historiográfico encontra aí alguns entraves para conseguir escrever essa história, mas isso não significa que seja uma tarefa impossível. De acordo com Dutra (2015), algumas pesquisas (dissertações e teses)¹⁷ acerca dos ofaié que realizadas nos últimos anos, contaram principalmente com o auxílio de seus textos e dos escritos do ex-cacique, já falecido, Ataíde Francisco Rodrigues – Xehitâ-há, que, além de contribuir com pesquisadores, escreveu diversos textos acerca da história de seu povo. É também a partir desses textos e de mais alguns autores como Dutra (1996), Borgonha (2006), Oliveira (2006) e Siqueira (2020), que iremos traçar o histórico desse povo.

4.2 História do povo ofaié

Os ofaié, conhecidos como “povo do mel”, sempre viveram em pequenos grupos, dado que se deslocavam muito pelas regiões que habitavam devido às atividades de subsistência, como caça, pesca e coleta florestal (principalmente de frutos) e a organização em pequenos grupos facilitava esses deslocamentos, em conformidade com Dutra (1991).

Durante a seca, os rios ficam com pouca água, facilitando a pesca. Por isso esta é a época das pescarias. Mas também é a época dos mosquitos. Assim os Ofaié deixam os campos e as matas, mudando-se para a beira dos rios. (...) Com a chegada

¹⁷ Conforme Dutra (2015), aproximadamente 22 trabalhos de pesquisa (entre eles dissertações e teses) acerca dos ofaié foram desenvolvidos entre 1989 e 2014.

das chuvas, aparecem os frutos, que são por eles coletados. Atraídos pelas frutinhas que caem das árvores, os animais também se tornam mais numerosos e são mais fáceis de serem caçados. É, portanto, a época das caças. Nesta ocasião os Ofaié colhem o mel, produto muito apreciado por eles. Como ficam fora da aldeia por vários dias, eles constroem abrigos provisórios, para passar a noite. Muitas vezes estas expedições duram mais de uma semana. (DUTRA, 1991, p. 13).

Nesse sentido, os ofaié se movimentavam sempre em volta dos rios, hora mais próximos (períodos de seca e pesca), hora mais distantes (períodos de caça e coleta florestal). Em texto presente no livro “Ofaié: morte e vida de um povo”, de Dutra (1996), o ex-cacique Ataíde Xehitâ-há informa que os ofaié somavam mais de 2000 pessoas – no fim do século XIX e início do XX – em grupos espalhados pelo sul de Mato Grosso¹⁸, não possuindo agricultura, dado que viviam da pesca, da caça e do mel.

Nossos aldeamentos eram sempre por alguns dias, isto porque, para não acabar com todas as caças. E as caminhadas eram sempre nas margens dos rios. Hoje, atualmente, esses rios chamam-se Paraná, rio Verde, rio Vacaria, rio Ivinhema, rio Taquaruçu, rio Casa Verde, e muitos outros. (Ataíde Xehitâ-há, citado por DUTRA, 1996, p. 31).

Entretanto, a expansão agropastoril que tomou o sul de Mato Grosso no século XIX, conforme Borgonha (2006), acabou por classificar os ofaié como obstáculos que deveriam ser superados em nome do progresso do país. Iniciou-se aí, para os membros dessa etnia, um longo período de violências, com a usurpação de suas terras, escravização¹⁹, mortes e estupros²⁰, bem como tentativas de aculturação a partir da ideia de integrá-los ao resto da população. Dutra (2004) destaca que a perda do território, para os ofaié, implicou em uma redução drástica de suas possibilidades de subsistência, o que os colocou em uma posição de vulnerabilidade e contribuiu diretamente para o extermínio de grande parte dessa população, que hoje conta com menos de 100 membros residentes atualmente na aldeia e no início do século contava com cerca de 2000 pessoas.

¹⁸ Como estamos tratando de um período em que o estado de Mato Grosso do Sul ainda não existia (sua criação só ocorreu em 1977), nos referimos a essa região como Sul de Mato Grosso.

¹⁹ Em conformidade com Ataíde Xehitâ-há, no livro de DUTRA (1996), o povo ofaié realizou trabalho escravo em fazendas após o contato com o SPI e a retirada de suas terras.

²⁰ Xehitâ-há informa que muitas mulheres e crianças ofaié foram estupradas e prostituídas na transferência para Bodoquena (DUTRA, 1996, p. 53-54).

Em consonância com Oliveira (2006), o primeiro contato do exército brasileiro, na figura do Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, com o povo ofaié aconteceu no ano de 1903. Em 1910, porém, o número de indígenas ofaié havia diminuído para cerca de 900 pessoas, o que demonstra que, em menos de 1 década, essa população foi reduzida em mais de 50%. (OLIVEIRA, 2006; DUTRA, 2015)

É a partir desse período também que o SPI iniciou sua relação com esta etnia. Na teoria, esse órgão tinha como função a proteção dos ofaié, mas na prática em nada pôde aliviar o seu sofrimento, pois nas palavras de Ataíde Xehitâ-há, o órgão tinha conhecimento das mazelas cometidas pelos fazendeiros contra o povo ofaié, mas não os ajudou de maneira mais efetiva, tendo realizado poucas ações como, por exemplo, solicitar algumas áreas para aldeamento dos ofaié. Nesse sentido, em consonância com Borgonha (2006), a política adotada pelo Estado para lidar com esse povo foi o envio de mensageiros para examinar a situação dos ofaié e de suas terras, uma vez que o interesse era a ocupação desses territórios para implantação das atividades agropastoris. E uma das maneiras de justificar a retirada dos ofaié foi a construção da ideia de que eles, por se movimentarem pelos territórios, não possuíam moradia fixa e seriam adeptos do nomadismo²¹.

Ainda que o SPI em sua política indigenista de áreas reservadas tenha pretendido tão-somente acomodar os indígenas que iam encontrando pelos campos, tidos pela narrativa oficial como sem residência fixa e com isso tenha reforçado o mito do nomadismo, ao retirar os Ofaié de seus espaços tradicionais (como os campos da Vacaria, vale do Ivinhema, margens do Pardo e Taquaruçu, e foz do rio Verde) e assentá-los em áreas reservadas (como o Posto do Laranjalzinho, por exemplo), esse ordenamento espacial não resultou noutra coisa senão num instrumento de controle. (DUTRA, 2004, p. 123).

Nesse sentido, é importante destacar a figura dos aldeamentos enquanto instrumentos de controle, posto que eles se apresentavam como um cuidado do Estado brasileiro, mas representavam formas violentas e arbitrarias de controle e extermínio dos povos indígenas. Conforme Silva (2014), os aldeamentos eram a única forma de os indígenas terem terras asseguradas. Os aldeamentos eram territórios, próximos às povoações coloniais, em que eram reunidos grupos

²¹ O nomadismo não conferia a uma realidade, pois, apesar de se movimentarem de acordo com os períodos do ano, os continuavam povoando as mesmas regiões.

indígenas, com o objetivo de integrá-los à sociedade, ao mesmo tempo em que serviam como uma espécie de prêmio de consolação pela perda da terra original. Entretanto, apesar de muitos povos indígenas terem conseguido terras asseguradas pelos aldeamentos, nem sempre era o que, de fato, acontecia. No caso dos ofaié, várias terras lhes foram asseguradas ao longo do tempo e logo depois foram retiradas, como é o caso da reserva à margem do rio Samambaia que, segundo Borgonha (2006), lhes foi garantida em 1923, mas que durou pouco tempo, posto que o líder do SPI junto a eles foi assassinado por ordem de um fazendeiro da vizinhança. Ou o próprio caso do envio para Bodoquena, que não passou de uma artimanha que objetivava tirá-los de seu território original e entregar suas terras nas mãos de fazendeiros. Em segundo lugar, há o fato de que era necessário haver um “diretor de aldeamento²²”, o que nos permite constatar, como Cunha (2012) apontou, que os povos originários eram vistos como pessoas sem faculdade que não tinham condição de cuidarem de si próprios e, conseqüentemente, de suas terras.

Nesse sentido, é possível constatar que esses aldeamentos funcionavam também como um tipo de prisão, visto que os indígenas deviam neles ficar e ali eram supervisionados, estabelecendo, inclusive, por muitas vezes, tentativas de fuga. Por último, é preciso refletir a respeito de todo o projeto de aculturação e catequização que se tentava impor para os povos originários desde o início da colonização e que se pretendia realizar nos aldeamentos. Em conformidade com Silva (2014), os aldeamentos não objetivavam a manutenção do modo tradicional de vida dos povos originários, mas sim um processo de oposição a isso, buscando instruí-los nos costumes e práticas dos não-indígenas.

Dito isto, é importante compreendermos que, como destacado por Dutra (2004), para os ofaié, a perda do território teve repercussões catastróficas, pois impactou diretamente em seus modos de subsistência e o SPI, enquanto órgão que deveria protegê-los, teve papel fundamental no extermínio desse povo. Borgonha (2006) demonstra que semelhante atitude teve a FUNAI, visto que, para “as lideranças Ofayé, a FUNAI os deixou no abandono. O decréscimo

²² Normalmente o diretor de aldeamento era um funcionário do órgão responsável pelos indígenas, como o SPI e a FUNAI. Nesse sentido, era um não-indígena quem dirigia os aldeamentos.

populacional e a dispersão do grupo foram interpretados como seu desaparecimento” (BORGONHA, 2006, p. 55).

A hipótese normalmente utilizada para se explicar o desaparecimento dos ofaié – que foram considerados extintos por Darcy Ribeiro em 1970 - é de que após as violentas investidas realizadas pela expansão agropastoril e fracassadas tentativas de aldeamento e atração realizadas pelo SPI, estes povos tenham migrado para outras regiões, se instalando em proximidades dos rios Verde, Taquaruçu e Pardo. (DUTRA, 2004).

Grande parte do grupo, relativamente integrado à vida das fazendas, é brutalmente explorado no trabalho, determinando um ciclo de vida cada vez mais curto para seus descendentes. Perdido o controle físico do grupo por parte do órgão oficial, por 20 anos não se ouve mais falar em Ofaié. Convivendo com essa ideia, a sociedade civil mais esclarecida, acaba também por esquecê-los. (DUTRA, 1996, p. 129).

Carlos Alberto dos Santos Dutra, citado anteriormente como grande referência para a história dos ofaié e assim utilizado nesta pesquisa, foi quem, juntamente com Antonio Brand²³, teve a intenção de averiguar se a tese de Darcy Ribeiro estava correta ou se haviam ainda sobreviventes ofaié. Em relato presente na dissertação de Siqueira (2020), Dutra explica que, após a possibilidade de realizar sua experiência pastoral – um estágio que todo padre deve fazer quando se forma – fora de seu estado, decidiu ir para o Mato Grosso do Sul investigar uma população indígena que fora expulsa de suas terras em Brasilândia e levada para uma aldeia em Bodoquena. Nesse ponto, Dutra ainda não tinha certeza se eram, de fato, os ofaié. Mas ele ressalta que seguiu os passos de Antonio Brand, que foi o responsável por iniciar, em 1981, pesquisas acerca dos ofaié, na tentativa de compreender se a tese de Darcy Ribeiro sobre a extinção deste povo estava correta. Dutra foi, então, encaminhado a Bodoquena como missionário do CIMI e acompanhou todo o processo de retorno dos ofaié para Brasilândia.

Deste modo, foi a partir dos estudos de Antonio Brand e Carlos Alberto dos Santos Dutra que a academia pôde confirmar o erro na tese de desaparecimento dos ofaié e abrir portas para novas pesquisas acerca deles, bem como ajudar na

²³ Antonio Brand foi um importante historiador indigenista, que dedicou grande parte de sua vida à causa indígena, principalmente à causa dos Guarani Kaiowá de Mato Grosso do sul.

luta desse povo frente aos poderes públicos, incluindo a FUNAI, que foi a responsável pela transferência dos ofaié para Bodoquena.

Dutra (1996) constatou que, conforme Ataíde Xehitâ-há, foi em 1977 que a FUNAI teve seu primeiro contato com o território dos ofaié, na figura de um funcionário chamado Jamiro. No relato do ex-cacique é informado que o sr. Jamiro lhes afirmou que deveriam sair daquele lugar, pois haveria um local melhor para eles viverem em outra reserva.

Compareceu dizendo que nós estávamos passando necessidades, passando fome, vivendo junto das vacas e todos morrendo à míngua. Que nós precisava sair daqui a mudar para a reserva onde só tinha índios, doado pelo governo federal. Segundo Jamiro, na reserva já tinha terra mecanizada, casas de materiais, cafezais, caça e pesca. E nós ficamos animados prá sair de lá. (Ataíde Xehitâ-há, cit. em DUTRA, 1996, p. 44-45).

A partir desse momento, se iniciava a retirada dos ofaié de seu território tradicional, próximo à cidade de Brasilândia/MS, e transferência para a reserva Kadiwéu, nos arredores do município de Bodoquena/MS. Como pode ser percebido pelo relato acima, havia uma promessa de levar os ofaié para um lugar melhor, para uma reserva que os protegeria das mazelas que vinham sofrendo. Confiando nas promessas do servidor da FUNAI, concordaram, segundo relato de Xehitâ-há (DUTRA, 1996), em enviar um membro de seu grupo, de nome Eduardo Ofaié, para ir conhecer a região, pois o sr. Jamiro informou que não queria que eles fossem enganados. Entretanto, passaram-se 7 meses e Eduardo Ofaié ainda não havia retornado para contar sobre o que viu na reserva prometida.

O ex-cacique informa que, no dia 30 de julho de 1978, outro servidor da FUNAI foi encontrá-los e repetiu as promessas do sr. Jamiro, vindo ainda um caminhão e outros carros pequenos para levar os ofaié de suas terras, das quais tiveram que sair às pressas, de acordo com Oliveira (2006).

Nas palavras de Xehitâ-há, “os ofaié foram obrigados a deixar e entregar para os fazendeiros a única pequena área que ainda lhes pertencia, o Córrego do Sete, e foram atrás de promessas” (Ataíde Xehitâ-há, cit. em DUTRA, 1996, p. 48). Apesar das tentativas da FUNAI de tentar fazer parecer que os ofaié estavam indo por livre e espontânea vontade, há que se destacar a violência de todo esse processo. Primeiro porque foram levados às pressas, depois de 7

meses sem notícias, sem maiores possibilidades de se organizarem, deixando, conforme Oliveira (2006), a pouca quantidade de animais de criação que tinham e até bens pessoais. Mas não foram só animais e bens materiais que ficaram para trás: alguns membros do grupo que trabalhavam fora e não estavam na aldeia no momento foram abandonados, desprovidos da chance de se despedirem de seus parentes, como é o caso de Neusa Ofaié – que estava trabalhando em uma fazenda e acabou escapando da transferência para Bodoquena -, como é narrado em relato para a pesquisa de Oliveira (2006). Em conformidade com Neusa Ofaié:

Quando fui novamente à aldeia, quando cheguei lá, encontrei uma branca na estrada que disse “iih, sua família já foi embora pra Bodoquena”. Aí já comecei a chorar. Minha avó tinha ido embora... fiquei chorando... chorei bastante... minha mãe tinha falecido, meu pai tinha falecido... eu tinha só minha mãe que era a minha avó que me criou... fiquei anos e anos... anos e anos esperando... eu cada dia mais triste. Já não tinha mais esperança de ver minha família. (Neusa Ofaié, cit. em OLIVEIRA, 2006, p. 22).

Chegando lá, as promessas que antes pareciam certas, agora se mostravam palavras vazias e enganosas. No local prometido não havia possibilidades de subsistência, dado que inexistiam “casas, comida, ferramentas e maquinário para o cultivo da lavoura” (BORGONHA, 2006, p. 57).

Surpreso com a situação, Xehitâ-há questionou o sr. Jamiro acerca do que foi prometido, obtendo a resposta de que os ofaié deveriam “se virar” e expulsar os brancos para poderem construir suas casas. Para o ex-cacique eles foram jogados lá “prá se virar. Tinha que expulsar os colonos dali. Isso o funcionário da Funai nos ordenou e por isso tivemos que sair e rondar o local” (Ataíde Xehitâ-há, cit. em DUTRA, 1996, p. 51). Foram longos 8 anos em que os ofaié ficaram na região, tendo que conviver com a inimizade dos colonos e dos Kadiwéu, grupo que já vivia no local e que, em consonância com Oliveira (2006), era conhecido por ser dominador de outros povos indígenas.

Diante de todas as injúrias sofridas durante esses anos, ao final de 1986, de acordo com Borgonha (2006), o povo ofaié voltou para Brasilândia. É importante destacar que esse retorno não foi um movimento realizado pela FUNAI, mas sim pelos próprios indígenas, que com o auxílio do CIMI –

principalmente na figura do missionário Carlos Alberto dos Santos Dutra – decidiram regressar para a região determinados a lutar por suas terras.

Conforme Borgonha (2006), quando os ofaié retornaram para a região de Brasilândia, eles acabaram se dispersando ainda mais e isso ocorreu primeiro porque os indígenas do grupo que haviam ficado em Brasilândia trabalhando em fazendas já estavam dispersos e depois porque o grupo que chegou de Bodoquena, por questões de subsistência, foi obrigado a trabalhar também para os fazendeiros da região, que não aceitavam contratar muitos indígenas, pois queriam evitar ajuntamentos dos ofaié. Obviamente, esse movimento dos fazendeiros foi uma tentativa de impedir que os ofaié conseguissem se reunir novamente para lutarem por suas terras. Entretanto, como destacado por Xehitá-há, essa estratégia dos fazendeiros não funcionou por muito tempo.

Enquanto nós trabalhávamos, discutia bastante sobre o problema da nossa terra. Então decidimos de uma vez, de nos unir para começar a lutar pelo nosso direito. Pois, antes de nós sair da Bodoquena, nós já tinha iniciado as ideias. Já que somos índios, também temos a nossa terra, por isso sentimos a necessidade de rever a nossa terra, apesar de estar toda ocupada pelos latifundiários. (Ataíde Xehitá-há, cit. em DUTRA, 1996, p. 61)

De acordo com Borgonha (2006), em 1987, diante de toda a pressão feita pelos ofaié e das participações do cacique Ataíde Xehitá-há em eventos relacionados a órgãos públicos, assim como o apoio do CIMI, os ofaié conseguiram a demarcação provisória de uma terra a 27 km de Brasilândia, nas margens do Rio Paraná. Essa área foi obtida provisoriamente porque seria inundada em 1991, devido à construção da barragem hidrelétrica de Porto Primavera. Deste modo, devido às condições precárias da região e os constantes riscos de inundação, os ofaié tiveram que sair do local em 1991, tendo que migrar para um outro território na mesma região, agora às margens do Rio Verde (afluente do Rio Paraná). Entretanto, a construção da barragem Porto Primavera também atingiria aquele local, de modo que os ofaié poderiam ficar lá apenas até 1995. Foi, então, em 1997 que os ofaié tomaram posse de uma terra sua, doada pela CESP, em uma área de 484 hectares, a 10km da cidade de Brasilândia. Entretanto, a terra doada apresentava vários problemas, pois era distante de rios, de forma que não havia facilidade de acesso à água, sendo o solo impróprio para qualquer que fosse o tipo de lavoura. Isso acaba

sendo bastante problemático, dado que força os ofaié a buscarem o suprimento de suas necessidades na cidade e lhes retira sua autonomia de subsistência.

Nesse mesmo período corria na justiça um longo processo pela demarcação da área da Fazenda Santana, nas margens do córrego Sete, que a partir da Portaria Ministerial n° 264, foi declarada como posse permanente dos ofaié em 1992. No entanto, a proprietária da terra entrou com recurso pedindo suspensão da portaria, “logo recebendo veredicto favorável para a interrupção do processo até o julgamento final da ação” (BORGONHA, 2006, p. 63), o que impediu que os ofaié pudessem ingressar no território. O julgamento final ainda está em trâmites, dado que a proprietária, apesar de todas as derrotas, continuou recorrendo ao longo dos anos. Deste modo, a terra doada pela Companhia Energética de São Paulo (CESP) em 1997 foi a primeira que puderam tomar posse permanente a partir de usufruto exclusivo do povo ofaié. Em 2002 foi firmado um acordo em que a CESP indenizou os ofaié, o que lhes permitiu comprar mais 4 propriedades que somavam 660 hectares. Com relação à terra da Fazenda Santana, segundo Siqueira (2020), somente em 2017 é que os ofaié conseguiram retomar a posse da área, em um movimento de ocupação realizado pelo próprio grupo.

Atualmente os ofaié residem em uma área de mais de 1.100 hectares, sendo a área doada pela CESP (de 484 hectares) a que comporta os aspectos públicos da aldeia, como a escola, o posto de saúde, o centro comunitário, rede de energia e poço artesiano, tal como algumas casas de alvenaria. O resto do território é composto pelas casas dos habitantes. Moram lá aproximadamente 146 pessoas, conforme demonstrado por Siqueira (2020), dentre elas ofaié, guarani e kaiowá, bem como alguns não-indígenas. A aldeia está localizada na rodovia MS – 040, Km 9, a 10km da cidade de Brasilândia/MS e a disposição das construções segue a organização tradicional dos ofaié, com as casas e demais prédios organizados em círculos, como podemos ver na imagem abaixo.



Figura 1 - Foto aérea da área adquirida em 1997. (autor desconhecido, in BORGONHA, 2006, p. 73)

4.3 Escola Municipal Ofaié Iniecheki

A escola municipal Ofaié Iniecheki é mantida pela prefeitura de Brasilândia e está localizada na região central do território doado pela CESP, o mesmo apresentado na figura 1. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, na escola são ministradas aulas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em sistema multisseriado. Tanto o Projeto Político Pedagógico, quanto o Regimento Interno da escola informam a existência de um projeto para implantar o funcionamento de 6º a 9º ano, bem como o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), mas até o momento isso não saiu da teoria, de modo que os estudantes do 6º ano em diante devem estudar nas escolas da cidade.

Conforme informações constantes no PPP, atualmente a instituição de ensino conta com 3 professores, todos indígenas, sendo eles: Silvano Moraes de Souza, Elisângela Liandes e José de Souza. O prédio atual conta com 2 salas de aula, organizadas da seguinte forma: a sala 1 é destinada às turmas do 1º e 2º anos, sob responsabilidade da professora regente Elisângela Liandes; a sala 2 conta com estudantes do 3º ao 5º ano, tendo o professor Silvano Moraes como regente. O professor José de Souza é o responsável pelo ensino da língua materna ofayé.

No que diz respeito aos currículos do 1º e 2º ano, o Projeto Político Pedagógico informa quais as matérias estudadas em cada disciplina. Todo o

currículo de história e geografia se relaciona com o povo ofaié, no sentido de que busca estudar conceitos centrais por meio de questões práticas da aldeia. A seguir demonstramos alguns exemplos. No caso do currículo de história, um dos conteúdos sugeridos é “conhecer os relatos orais sobre a história da aldeia Anody” (PPP, 2017, p. 21), o que torna possível o professor trabalhar a história oral com os estudantes por meio desse conteúdo. Um outro exemplo de história é o conteúdo “conhecer o calendário civil e sua divisão em dias, semanas e meses e anos e comparar com as medições de tempo da comunidade Ofayé” (PPP, 2017, p. 21). Em geografia há também vários exemplos, sendo um deles: “como são os campos, as matas, os cerrados? Que tipo de matas existem na área da aldeia e do território todo?” (PPP, 2017, p. 22). Mesmo quando é necessário trabalhar temas da sociedade ocidental²⁴, o currículo traz uma relação com o povo ofaié. Assim sendo, história e geografia são as disciplinas que mais dialogam com a prática do povo ofaié, mas é possível encontrar relações em outras matérias também. Na área de ciências há questões relacionadas ao modo de vida ofaié, como “conhecer os recursos hídricos do território indígena ofayé e saber usá-los de forma adequada”, e “conhecer a flora e a fauna do território Ofayé”. (PPP, 2017, p. 20).

Na disciplina “Arte” é possível identificar a seguinte questão: “conhecer e identificar nos contextos em que se realizam a música e a dança na comunidade Ofayé” e “conhecer e identificar a faixa etária da família Ofayé que pode usar a pintura corporal” (PPP, 2017, p. 22). No campo da educação física há, a título de exemplo, a sugestão de estudar “a cultura corporal de movimento do grupo Ofayé” (PPP, 2017, p. 24). Na parte de matemática, há algumas relações com o cotidiano do povo ofayé e povos tradicionais, como “estudos de como outros povos medem e as unidades de medidas usadas por eles em diferentes tempos históricos” e “introduzir o número usado na cultura Ofayé” (PPP, 2017, p. 19).

No que se refere ao estudo de linguagens, o documento não deixa evidente como funciona o currículo da língua portuguesa, mas informa, na página 14, que há alfabetização e letramento nela, de modo que se busca “desenvolver a escrita

²⁴ Utilizamos esse termo compreendendo-o como um conceito (e não apenas uma definição geográfica) que diz respeito à sociedade dominante, tanto na cultura, costumes, religião e conhecimentos. Nesse sentido, sempre que precisarmos diferenciar os saberes ou costumes não indígenas, optamos por sua utilização.

na língua portuguesa através de ditados, com textos curtos ou parágrafos” (PPP, 2017, p. 15). É informado, ainda, que serão lidos textos em português acerca da cultura ofaié e outros povos indígenas, com o objetivo de aprender a compreender o texto de modo geral, identificando os acontecimentos, consequências e ações. A língua materna ofaié, conforme o documento, terá aulas

ministradas através do processo de adequação à realidade cultural, isto é, valorizando os elementos da vida cotidiana da aldeia, as práticas atuais e antigas, o conhecimento dos idosos, tudo o que torna a língua viva para os alunos. (PPP, 2017, p. 16).

Entre os objetivos propostos por essa disciplina, se encontram: 1) criação de um sentimento positivo acerca da língua materna; 2) compreensão do vocabulário básico, a partir da formação de frases simples; 3) incentivo a levar o conhecimento da língua, por meio dos estudantes, para os pais, ou seja, com os alunos aprendendo na escola e compartilhando com a família em casa. Abaixo apresentamos o planejamento, presente no PPP, proposto para o 1º e 2º anos.

1º. e 2º. Ano Fund.	Bimestres 1 e 2	
conteúdos	Metodologia	recursos
A importância da disciplina Língua Ofaié na escola.	Roda de conversa Apresentar algum material escrito na língua para incentivar a aprendizagem.	Material escrito na língua
Animais domésticos *cachorro *galinha *pintinho ...	*Apresentação de figuras desses animais. *Repetição oral das palavras * visitar algum quintal que tenha animais. *visitar o quintal de uma pessoa idosa para perguntar o nome de animais. *Atividade: jogo interativo com os cartões dos animais .	*figuras dos animais; *animais nos quintais *pessoa idosa para questionar *cartões dos animais já confeccionados
*saudações e comandos *Olá! *Boa tarde! *Boa noite! *Até logo! *levante! *Sente! * repita	*Apresentar as saudações e comandos um a um, pedindo a repetição, até que automatizem. (apresentar três de cada vez) *praticar as saudações de forma interativa.	Usar figuras que indiquem as ações .
As cores da aldeia *Branco *azul *verde *amarelo *vermelho * ...	*Apresentar plantas, objetos, animais com cores bem características da aldeia ... *Caminhar com elas nos arredores da escola, apontando plantas, animais e objetos de diferentes cores.	Elementos externos à sala de aula, como plantas, animais, pessoas, objetos ...
A sala de aula *Os móveis *Materiais escolares *Aluno *professor * ...	Trabalhar os objetos, móveis e pessoas que compõem a sala de aula. Selecionar por grupos de palavras.	*objetos que compõem a sala de aula. *desenhos das crianças.
Família *Apresentar membros da família de cada aluno	Solicitar que cada aluno desenhe sua família. A partir dos desenhos, trabalhar o vocabulário.	Desenhos dos alunos.
Partes do corpo	Desenhar o corpo humano no quadro apenas com partes grandes. Trabalhar por blocos de palavras.	Desenho do professor
Frases simples	*A depender do desenvolvimento da aprendizagem das crianças, introduzir algumas frases simples, do interesse delas.	

Figura 2 – Planejamento do 1º e 2º bimestre para as turmas do 1º e 2º ano.

(PPP, 2017, p. 17-19).

Destarte, podemos perceber que muito da vida prática do povo ofaié é apresentado no documento como instrumento pedagógico no processo de aprendizagem. Nos questionamos as reais possibilidades de aplicação desse planejamento ou dos conteúdos almejados no currículo. O PPP que nos foi disponibilizado pelo diretor da escola não informa qual grupo o elaborou, apenas afirmando que ele foi aprovado pelos três professores da escola (Elisângela, Silvano e José), pelo cacique Marcelo e pelos assessores da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, Ilda de Souza e Fernando Augusto Azambuja de Almeida (não indígenas). Pelo que encontramos de informação, a Profa. Dra. Ilda de Souza é especialista em linguística e atua com os ofaié no Projeto de Revitalização da Língua Ofaié, o que demonstra que ela pode ter contribuído na escrita do projeto trazendo para ele os saberes acadêmicos. Com relação ao outro assessor, Fernando Augusto, não encontramos muitas informações que nos ajudem a compreender seu papel com a aldeia ofaié. Mas o fato é que não há uma precisão no documento acerca de quem realmente o elaborou, o que coloca em xeque se isso foi realizado de maneira democrática ou não.

Ao mesmo tempo, o PPP não é um documento para inserção de currículo e planejamento de aulas. O currículo deveria ter ficado evidente no regulamento da escola, algo que não ocorre. E planejamentos de aula dizem respeito à organização pedagógica da instituição, devendo ser elaborados pelos professores e enviados ao coordenador pedagógico, profissional que aparentemente não está presente na instituição e nem mesmo é citado pelos documentos consultados.

De qualquer forma permanecem alguns questionamentos e a dúvida sobre sua existência na instituição, pois o Regimento interno faz a descrição da função. Se a escola conta com esse profissional, por que seu nome não aparece em nenhum documento? Se a escola não possui coordenador pedagógico, por que isso acontece? Não seria essa uma atribuição importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico? Além disso, a versão do PPP é de 2017, o que nos indica que é o documento que tem vigência atual. Será que as relações permaneceram estáticas durante esses últimos 5 anos? Ou não houveram incentivos para a construção de versões mais atualizadas? E quando

falamos aqui em incentivos, estamos indagando acerca de questões estruturais, pedagógicas e financeiras.

Durante esses anos, quantas formações receberam os professores da escola, inclusive para a construção e entendimento do que é um Projeto Político Pedagógico? Pois se em escolas mais elitizadas e com mais recursos já é difícil, dentro do quadro docente, encontrar compreensão e interesse em contribuir na construção de um PPP, quem dirá em uma escola rural, indígena e com apenas 3 professores. Ou seja, até que ponto a criação desse documento faz sentido na vida prática dessa escola? Peço aqui licença para falar de uma situação recente vivenciada por mim durante uma formação continuada na escola estadual em que trabalho. Foi trazida para o debate a importância do PPP e o que mais ouvimos naquele momento é o quanto esse documento é bonito na teoria, mas se distancia da prática. Obviamente, não podemos utilizar aqui uma conversa entre professores como dado de pesquisa, até porque não é nosso objetivo um aprofundamento acerca de relação entre o Projeto Político Pedagógico e a práxis, mas sim destacar que, apesar de toda a beleza descrita nas palavras presentes nesse documento, a comunidade docente de um modo geral, ainda encontra dificuldades de compreendê-lo em sua essência.

Mas a questão aqui é que o Projeto Político Pedagógico é um documento oficial e por isso voluntário, como destacado por Bloch (2002), de maneira que o que se escreve ali tem o objetivo de ser documentado e estar à disposição de todos. Conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola Ofaié Iniecheki, a instituição busca a manutenção de um “bom relacionamento com Secretaria Municipal de Educação visando a necessidade de orientações como suporte de suma importância na gestão escolar e procurando atender prontamente todas às suas solicitações” (PPP, 2017, p. 26). Nesse sentido, é possível que esse documento não tenha sido escrito pelos professores de maneira espontânea, o que acaba por se distanciar de sua proposta, já que o PPP não é um documento teórico, mas sim um documento que precisa evidenciar a identidade da escola. Nos próximos tópicos faremos a análise da pesquisa, tendo como foco entender como estão sendo aplicados os conceitos de interculturalidade, autonomia, diferença e bilinguismo na escola ofaié Iniecheki.

A seguir, será realizada a análise dos documentos a partir da discussão dos eixos temáticos já apresentados na seção anterior, compreendidos como preceitos fundamentais para o funcionamento de uma escola indígena que atenda minimamente às necessidades educacionais dos povos originários que são: Bilíngüismo, Interculturalidade, Autonomia, Diferenciação e Especificidade.

4.4 Educação bilíngüe: a desvalorização da língua materna frente a dominância da língua portuguesa

O aprendizado na língua materna é direito dos povos originários conquistado na constituição de 1988 e presente em todas as legislações indigenistas posteriores. Porém, é importante destacar que a língua *ofayé* se encontra em alto risco de extinção, posto que, conforme Dutra (2015), atualmente só existem 8 falantes, sendo eles: “Ha-í (Severino), Xehithâ-há (Athaíde), Okuin-hê (Joana), Kní-i (Cleonice), Kói (José), Teng-hô (Neuza), Can-hê (João Carlos) e Eduardão” (DUTRA, 2015, p. 25). Levando-se em conta que o ex-cacique Xehitâ-há faleceu em 2016, é possível que o número atual seja 7. Nesse sentido, se faz necessário pensar como a educação, principalmente a partir da escola Ofaié Iniecheki, tem contribuído para a manutenção dessa língua.

Em conformidade com Borgonha (2006), o ex-cacique José de Souza foi levado quando criança para Araraquara, com o objetivo de aprender a língua portuguesa e contribuir para o projeto civilizatório ensinando o português aos ofaié. Entretanto, ele acabou utilizando seus aprendizados no sentido contrário, dado que é atualmente professor da língua materna e tendo assumido essa responsabilidade também entre os anos de 1998 e 2000, como é possível verificar em matéria do jornalista Eduardo Simões para a Folha de São Paulo. Ainda segundo a matéria, José de Souza foi impedido de continuar ensinando as crianças, com a justificativa de que isso estava atrapalhando o aprendizado do português, de modo que suas aulas foram suspensas, contrariando totalmente o exposto na legislação, conforme visto em análise já realizada.

Em conformidade com Borgonha (2006), em dezembro de 2005 a língua *Ofayé* foi incluída no currículo da escola, sendo ministrada por uma professora

ofaié em horário complementar às demais atividades da escola. O Projeto Político Pedagógico informa que, apesar de os estudantes serem praticamente monolíngues (fluentes no português), o estudo da língua materna continua sendo muito importante, dado “um símbolo poderoso para onde confluem muitos dos nossos traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de biliguismo simbólico importante” (PPP, 2017, p. 6). Os professores José e Silvano têm tentado salvar a língua materna na aldeia, idealizando projetos de construção de dicionários, como apontado por Siqueira (2020). Um exemplo disso é o livro “Palavras Ofaié. Um resgate da memória lexical”, que busca ser um material didático não apenas no ensino da língua, como também da história ofaié. O livro foi organizado pelo Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira - que na época fazia parte do quadro de professores da UFMS em Três Lagoas - e pode ser dividido em duas partes: a primeira é escrita pelo ex-cacique Ataíde Xehitâ-há e conta a história do povo ofaié, desde o início do século XX, narrando os contatos com o SPI e a FUNAI, a transferência para Bodoquena e o retorno para Brasilândia; a segunda parte é o dicionário propriamente dito, contendo palavras em *ofayé* e traduzidas para a língua portuguesa, em ordem alfabética. Nesse sentido, o material foi escrito como auxílio didático, mas também como forma de levar informação para aqueles que se interessem pelo assunto ou que façam visitas à aldeia.

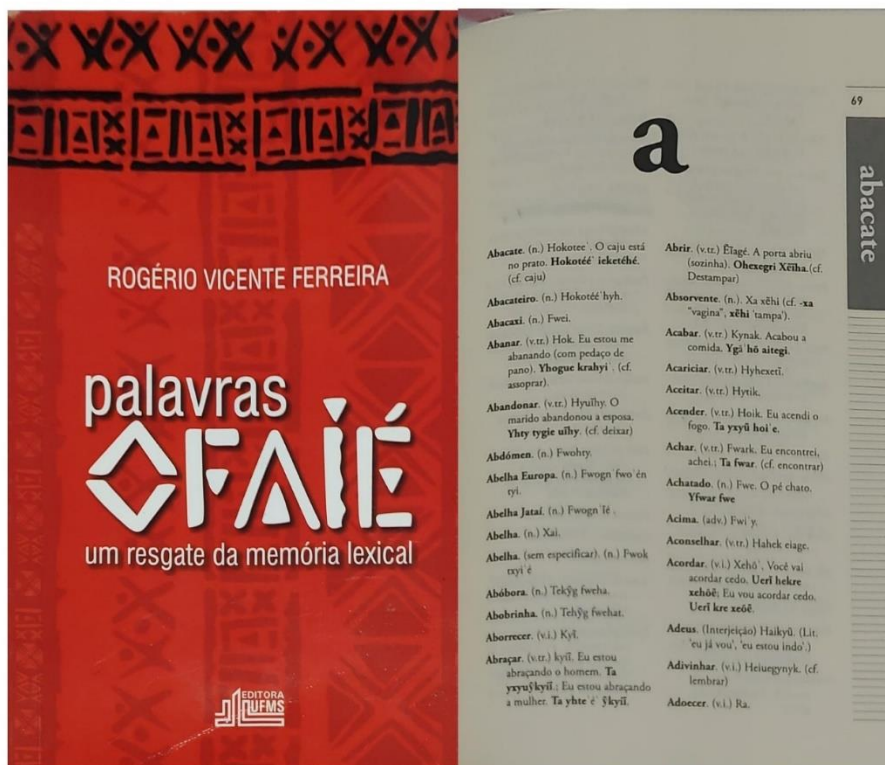


Figura 3 – Livro e dicionário produzido em 2017.

Entretanto, em consonância com Dutra (2015), o estudo de uma língua não garante sua sobrevivência, pois “uma língua se encontra em perigo de extinção quando cessa a transmissão de uma geração para outra” (DUTRA, 2015, p. 4). Assim, a construção de dicionários e aulas básicas não garantem a manutenção da língua, pois isso não possibilita que os estudantes consigam construir frases e sentenças mais complexas, de maneira que o material não consegue fazer com que os estudantes se tornem fluentes e tenham condições de se comunicar. Não é nosso objetivo aqui deslegitimar o trabalho realizado pela escola no que concerne ao aprendizado da língua materna, pois ele é muito importante, mas sim refletir sobre outras questões que envolvem esse aprendizado, inclusive considerando que as condições propostas pelo próprio sistema acabam desestimulando o aprendizado da língua materna.

Muitas vezes o maior responsável pelo desinteresse no uso da língua materna reside no fato de esses grupos estarem submetidos a processos políticos e culturais tensos e de grande vulnerabilidade, tais como: disputas fundiárias, deslocamentos forçados e hegemonia da língua portuguesa como prevalecente no modelo de ensino formal. (DUTRA, 2015, p. 4).

Como os estudantes da escola Ofaíé Iniecheki poderão aprender a língua materna se só lhes é possibilitado esse estudo até o 5º ano? Qual o incentivo,

quando o que contará nas provas e trabalhos das escolas da cidade será a língua portuguesa? Como aprender a língua materna quando, além da língua portuguesa, há ainda a obrigatoriedade da língua inglesa a partir do 6º ano? Como destacamos anteriormente, as barreiras encontradas no ensino da língua começam quando a escola não oferta aulas além do 5º ano do ensino fundamental. Assim, apesar de ser compreendida como forma de valorizar a cultura, história e saberes dos ofaié, a escola Ofaié Iniecheki “não ensina a língua ofayé e tampouco exercita a fala em sala de aula, em nada contribuindo para a sobrevivência da língua do restante da comunidade” (DUTRA, 2015, p.23).

Na mesma via, é preciso que o ensino da língua portuguesa e das demais áreas do ensino ocidental seja de qualidade, para que possa proporcionar a esses estudantes melhores condições de competição no mercado de trabalho e promova também um conhecimento crítico, levando em conta tudo que foi discutido aqui. Fato é que, diante de tudo isso, é possível perceber um trabalho duplicado, tanto para os professores quanto para os estudantes, dado que precisam desenvolver – com qualidade – todos os saberes tradicionais, ao mesmo tempo em que precisam também fazê-lo no que concerne aos saberes ocidentais, pois este parece ser o único caminho para que eles consigam disputar com igualdade vagas em faculdades, concursos e processos seletivos.

4.5 Interculturalidade na escola ofaié Iniecheki

A interculturalidade é um conceito que busca o intercâmbio entre as mais variadas culturas, tendo como função a promoção do conhecimento acerca de outros povos, o que pode contribuir para uma maior compreensão e respeito às alteridades. Como informado no capítulo anterior, a educação intercultural é estabelecida, pela LDB, como uma parte indissociável da educação indígena. No regimento interno da escola Ofaié Iniecheki são apresentadas as finalidades da educação ofertada por essa instituição, dentre as quais destacamos:

- II. Respeitar a dignidade e a liberdade fundamentais do homem propiciando aos estudantes indígenas o apreço à tolerância;
- III. Desenvolver integralmente a personalidade humana identidade étnica perpassando pela cultura do outro, como numa obra do bem comum;

X. Propiciar o desenvolvimento da consciência política, filosófica e religiosa no estudante indígena, evitando tratamento desigual discriminação e preconceito;

XII. Proporcionar meios que possibilitem ao estudante indígena sua integração com a realidade que o cerca, por meio de participação de modo a tomar o ensino um ato salutar e agradável. (REGIMENTO INTERNO, 2020, p. 1-2).

Não obstante, questionamos a forma como esses princípios ocorrem ou não na prática, se pensarmos no que já discutimos no capítulo anterior acerca da interculturalidade, pois a tendência desse discurso parece sempre pender para o lado da ocidentalidade. No inciso II é informada a necessidade de proporcionar aos estudantes indígenas o apreço à tolerância. O inciso III faz uma relação direta com o anterior, compreendendo-se a importância de uma identificação étnica, mas que ao mesmo tempo respeite as diferenças dos outros. O décimo destaca a necessidade de o estudante indígena desenvolver uma consciência crítica, levando em conta os aspectos da política, filosofia e religiões, de modo a evitar tratamentos preconceituosos. Se analisarmos esses três incisos juntos, nos parece que eles têm o objetivo não apenas de ensinar aos povos originários a importância de serem tolerantes e não preconceituosos, mas também a entenderem quando estiverem sofrendo preconceito. Isso nos parece bastante interessante, dado que só reconhecemos uma atitude preconceituosa quando aprendemos o que é o preconceito.

Mas é preciso colocar aqui dois questionamentos: 1- as escolas da cidade estão ensinando os não indígenas a não serem preconceituosos com os ofaié? Ou é uma via de mão única, na qual apenas esse grupo indígena precisa trabalhar conceitos de tolerância? Porque o que percebemos no cotidiano é a lembrança dos indígenas apenas no dia 19 de abril e, muitas vezes, com atividades que só perpetuam o preconceito com os povos originários, a começar pelo nome da data comemorativa: o “Dia do Índio” acaba desrespeitando a diversidade étnica dos povos originários ao reduzi-los à palavra “índio”. É importante ressaltar que o projeto de lei PL 5.466/2019, que tinha intenção de alterar essa nomenclatura para “Dia dos Povos Indígenas”, foi vetado recentemente pelo presidente Jair Messias Bolsonaro (BRANDÃO e MACHADO, 2022), o que demonstra o descaso do atual governo com os povos originários. Ou seja, se o próprio nome da data comemorativa dedicada a eles é pejorativo, como as escolas irão promover o respeito? Ao mesmo tempo, fica o segundo

questionamento: quais as chances reais de um indígena ser preconceituoso com um não indígena? Pois se analisarmos bem, as chances maiores são de que as próprias crianças não indígenas, por tudo que foi tratado aqui, prefiram se identificar com os “brancos” ao invés de com sua etnia. Nesse sentido, nos parece que esses incisos se distanciam da realidade do povo ofaié.

No inciso XII é ressaltada a necessidade de integrar o estudante indígena na realidade que o cerca. A palavra *integrar*, em si, já é historicamente problemática, por tudo que apresentamos no primeiro capítulo. Porque se pararmos para pensar, essa integração é tomada em que sentido? Ser integrado à aldeia, que seria o meio que o cerca? E se ele já vive na aldeia, por que precisa da escola para ser integrado a ela? Nos parece que esse termo está sendo utilizado em uma relação direta com o meio não indígena, tendo em vista que os estudantes da escola Ofaié Iniecheki, após deixarem o 5º ano do ensino fundamental, devem estudar em escolas da cidade de Brasilândia e, assim, serão obrigados a se relacionar com estudantes não indígenas. Ou seja, há aqui um indicativo de que essa escola pode estar preocupada em preparar os estudantes não apenas para a vida fora da aldeia, mas também para a escola não indígena, que é destino de todos que quiserem ir além dos primeiros anos do ensino fundamental.

Até que ponto essa interculturalidade necessária faz sentido quando falamos da cultura indígena ofaié, se na maior parte de suas vidas esses estudantes deverão estudar em escolas fora da aldeia? Lembrando ainda que a escola não oferta ensino infantil, o que indica que essas crianças vão para a escola Ofaié Iniecheki após terem passado por Centros de Educação Infantil da cidade, uma vez que a educação obrigatória se inicia no ensino pré-escolar, a partir dos 4 anos de idade. Ainda que para as crianças indígenas não haja essa obrigatoriedade, muitas famílias podem pretender que seus filhos sejam atendidos nas instituições de Educação Infantil pelos mesmos motivos que outras famílias, educar e cuidar de suas crianças enquanto trabalham. Assim, quantas dessas crianças voltam para a escola da aldeia e quantas acabam indo cursar o restante da caminhada escolar diretamente nas escolas da cidade? Deste modo, só o fato de não haver ensino infantil pode indicar que a tendência

é justamente formar esses estudantes em um ensino focado nos saberes não indígenas.

Mais uma vez ressaltamos aqui que não estamos nos colocando integralmente contra a interculturalidade, até porque não é nosso papel definir com quem os povos originários podem ou não se relacionar. Porém, essa escola não pode ser pensada e encerrada apenas nos 5 anos do ensino fundamental em que ministra aulas, mas sim em toda vida escolar de todas as crianças da aldeia. Se colocarmos numa balança, o tempo que essas crianças e adolescentes viverão em escolas não indígenas é praticamente o dobro do que passam na escola indígena. Assim sendo, é preciso pensarmos no quanto a interculturalidade faz sentido para a escola Ofaié Iniecheki, levando em conta que o próprio sistema limita suas possibilidades de produzir nos estudantes um verdadeiro sentimento de pertencimento à etnia, quando obriga que a maior parte da vida escolar desses discentes seja em escolas não indígenas.

É preciso, entretanto, apresentar aqui um documento que pode trazer alguma referência ao que deve ser ensinado nas escolas não indígenas no município em que se encontram. A Lei Orgânica do Município de Brasilândia, no inciso I do artigo 79, informa que “fará parte do currículo do Ensino Fundamental das escolas oficiais do Município, o Histórico dos indígenas que habitaram primeiramente a região de Brasilândia” (BRASILÂNDIA, 1992, p. 50). Ou seja, há aí a indicação de que todas as escolas do município deverão ter em seus currículos o ensino da história ofaié. Mas seria possível afirmar que isso dá conta de todo o conteúdo que esses discentes perdem por não estudarem em uma escola indígena? E o estudo da língua materna, que só é garantido na escola indígena? Será que os colégios da cidade possuem o mesmo comprometimento com a etnia ofaié que é prometido ofertar-se na escola da aldeia?

Compreendendo que não há como dissociar essa instituição do sistema de ensino do município de Brasilândia, e nem da formação integral dos estudantes, a falta de continuidade dos estudos dentro da escola indígena (Fundamental II, ensino médio e EJA) acaba sendo um fator essencial. Nesta perspectiva, quando falamos em educação intercultural para a escola Ofaié Iniecheki, é possível considerar que o colégio e seus estudantes se encontram do lado mais fraco da balança, que pende para uma formação voltada para conhecimentos ocidentais

e que pouco consegue contribuir para a formação de um sentimento de pertencimento à etnia ofaié.

4.6 Ofaié Iniecheki: escola específica, diferenciada e autônoma?

Quando falamos de escola indígena, os documentos e legislação enfatizam a importância de que ela seja específica, diferenciada e autônoma, tendo em vista que “as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e co-autores de todo o processo” (BRASIL, 1994, p. 11). Assim, para que haja a especificidade e a diferença, é preciso primeiro que a autonomia seja algo presente na realidade desta escola. Discutiremos, neste tópico, essas três características enquanto princípios inerentes à escola indígena, buscando compreender se estão sendo aplicados na Escola Ofaié Iniecheki.

O regimento interno da escola, em seu artigo 5º descreve que o ensino fundamental se pauta nos seguintes princípios: *éticos*, no que concerne à justiça, liberdade, autonomia, respeito à dignidade humana e combate a qualquer tipo de preconceito; *políticos*, no reconhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos, na busca de equidade no acesso à educação e aos demais direitos humanos, bem como exigência de tratamentos que valorizem a diversidade e promovam a igualdade de direitos aos estudantes indígenas; e *estéticos*, no que diz respeito ao cultivo da sensibilidade e da racionalidade, ao enriquecimento das formas de expressão e da criatividade, à valorização das mais diversas manifestações culturais e a construção de identidades solidárias e pluralizadas.

No que concerne ao conceito de *especificidade*, compreende-se que a escola indígena deve atender a um grupo específico, que é o que a torna também diferenciada, tendo em vista que busca atender às necessidades da comunidade em que está inserida. Nesse sentido, compreendemos que não há como dissociar os conceitos de *especificidade* e *diferença*. Nesse sentido, quando falamos de ensino específico e diferenciado, para a escola indígena isso acaba sendo uma tarefa dupla, pois além de lidar com estudantes que, por sua condição étnica, já são considerados diferentes pela sociedade, ainda precisa lidar com estudantes que possuam necessidades especiais. E se para escolas

com mais recursos já é difícil criar ambientes saudáveis de ensino para estudantes especiais, quem dirá para uma escola indígena com 3 professores e uma sala de recursos que pode estar sendo mal utilizada, devido a todos os fatores questionados acima. É importante destacar aqui, que não temos informações acerca de estudantes com deficiência que frequentem a escola Ofaié Iniecheki, mas é difícil pensar que não tenha existido ou exista nenhum aluno com necessidade de atendimento diferenciado ao longo dos seus mais de 20 anos de existência. E a própria falta de formação e informação da sociedade geral já é um agravante em si, pois podem haver muitos discentes da instituição que tenham necessidades especiais não diagnosticadas pela família ou pela escola. Assim, é possível perceber os entraves que se colocam nas possibilidades de que a Ofaié Iniecheki seja uma instituição de ensino realmente diferenciada e que tenha condições de lidar com as especificidades de seus discentes.

E quando falamos de diferença, é preciso também destacar um de seus importantes aspectos: a *educação inclusiva*. Na alínea “c” do segundo parágrafo é informada a “exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os estudantes indígenas que apresentam diferentes necessidades”. (BRASILÂNDIA, 2020, p. 2) Diante disso, eis a questão: há respaldo na escola da aldeia para estudo diferenciado de alunos com necessidades especiais? Há formação para os professores indígenas lidarem, por exemplo, com estudantes autistas?

De acordo com o regimento (art. 70), há uma sala de recursos que pode ser utilizada em período contrário ao horário de aula. No entanto, se há apenas 3 professores na escola e cada um deles já possui turmas e funções específicas, quem é o docente responsável pela sala de recursos? Isso não é informado nem neste documento, nem no Projeto Político Pedagógico. Como uma sala de recursos pode funcionar se não há um professor específico para ela? Será que os professores receberam orientações e formação para a utilização dessa sala? E considerando, hipoteticamente, que algum dos 3 professores atuais assuma essa função, por que nenhum dos documentos informa seu nome e a existência de capacitações para ele (a)? O documento, em seu artigo 212, faz referência ao fato de que o estabelecimento “não assegura a utilização de todos os seus

ambientes às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive sala de aula, instalações administrativas, áreas de lazer e sanitários” (REGIMENTO INTERNO, 2020, p. 45). Isso implica uma grande contradição, pois uma das finalidades apresentadas por este documento, em seu 4º capítulo, é a garantia de igualdade nas condições de acesso e permanência na escola. No que concerne ao conceito de autonomia, o Projeto Político Pedagógico afirma que a escola é comunitária

Porque conduzida pela comunidade indígena Ofayé, de acordo com os nossos projetos e nossas concepções e nossos princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Incluímos liberdade de decisão quanto ao calendário escola, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a nossa educação escolarizada. (PPP, 217, p. 5).

Todavia, o documento se contradiz quando informa quem são o diretor e a secretária da escola, dado que ambos são não indígenas. É preciso destacar que esse Projeto Político Pedagógico foi produzido em 2017, de forma alguns aspectos podem ter se alterado. O diretor que consta no PPP é Francisco Aparecido Lins, que hoje é o Secretário Municipal de Educação²⁵, mas conforme informações disponíveis no arquivo do site da Prefeitura de Brasilândia, o diretor atual da escola Ofaié Iniecheki é William Rojas Gomes Rodrigues²⁶, também responsável pela Escola Municipal Antonio Henrique Filho. A secretária da escola é Nair dos Santos Souza, servidora do município. No regimento, há informações das funções e atribuições dos dois cargos. Compete à direção (art. 11) “exercer a coordenação geral das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras” (REGIMENTO INTERNO, 2020, p. 4). E entre as atribuições da secretaria, estão a organização e responsabilidade por todos os documentos da escola, pelo funcionamento do sistema (diários de classe, matrícula, transferências e desistências), bem como “assinar, juntamente com a direção,

²⁵ Francisco Aparecido Lins é o atual Secretário Municipal de Educação, de acordo com o site oficial da prefeitura do município. Disponível em: <https://www.brasilandia.ms.gov.br/portal/secretarias/4/secretaria-municipal-de-educacao-cultura-esporte-e-lazer>.

²⁶ William Rojas Gomes Rodrigues é diretor das escolas Ofaié Iniecheki e Antonio Henrique Filho, como é possível comprovar por meio da lista telefônica de autoridades municipais. Disponível em: https://www.brasilandia.ms.gov.br/arquivos/1_-_lista_telefonica_-_prefeitura_municipal_de_brasilandia_09083619.pdf.

toda a documentação escolar dos estudantes” (REGIMENTO INTERNO, 2020, p. 38).

Não seriam esses os cargos mais importantes quanto ao poder de decisão da escola? Se é o diretor, abaixo do colegiado escolar, a maior autoridade dentro de uma instituição de ensino, como pode se considerar autônoma uma escola que tem em sua maior liderança institucional um não indígena? Será possível que um não indígena consiga representar a escola e lutar por conquistas da mesma maneira que alguém que tenha vivenciado os problemas reais de seu povo? Porque é preciso ressaltar que o diretor atual é responsável por outra escola do município, o que indica que ele tem muitas funções além dirigir a Ofaié Iniecheki e provavelmente não esteja presente nas demandas do dia a dia, fora o fato de que não encontramos nenhuma documentação que indique uma frequência de visitas do diretor à escola da aldeia. Anteriormente falamos acerca da figura do diretor de aldeamento, que era um não indígena definindo como deveria funcionar a organização dos povos originários na terra disponibilizada. Semelhante situação encontramos aqui, quando um não indígena é a autoridade máxima de uma escola indígena que deveria ter autonomia.

Da mesma forma, nos questionamos acerca de uma secretária não indígena. Como fazem os estudantes para acessá-la se ela não reside na aldeia? Conforme Borgonha (2006), “as instalações da escola compõem-se de duas salas de aula, uma cozinha, sanitários masculino e feminino e um hall central”. O Projeto Político Pedagógico apresenta as mesmas informações. Onde fica a secretaria? Há um espaço para que a secretária possa cumprir suas horas diretamente na escola? Porque todas essas informações indicam a possibilidade de que não haja uma secretaria no prédio, o que implica que os estudantes devem ir até à cidade para resolver todas as questões burocráticas e administrativas necessárias, como o próprio processo de matrícula. Não encontramos também nenhuma indicação da quantidade de horas a serem cumpridas pela secretária nesta escola, o que pode demonstrar a falta de prioridade no tratamento com essa instituição de ensino. É importante destacar aqui que a escola Ofaié Iniecheki é uma escola polo, o que significa que não possui um organograma próprio, já que funciona como uma continuação da escola sede. Mas compreendemos que só o fato de ser uma escola polo é

problemático, se levarmos em conta que sua autonomia fica limitada à sua dependência da escola sede. Diante de tudo isso, é difícil considerar que o conceito de autonomia realmente se aplique à escola Ofaié Iniecheki.

Levando-se em conta os princípios básicos da escola indígena – Bilinguismo, Interculturalidade, Autonomia, Diferença e Especificidade - no fim das contas, não há como dissociar essa escola de todo o resto do sistema de ensino brasileiro, que tem na língua portuguesa e nos saberes ocidentais sua essência. Da mesma forma, não é possível romper a relação da educação com o modo de apropriação do trabalho capitalista, que não valoriza os saberes indígenas e nem suas línguas maternas. Na prática, ser fluente na língua materna ofaié é irrelevante quando esse estudante for prestar um vestibular, um concurso ou fazer uma entrevista de emprego. Deste modo, por mais esforços que façam os professores, o problema não é a escola Ofaié Iniecheki, mas sim o sistema em que ela está inserida e ao qual ela presta contas.

Como pudemos perceber, a escola Ofaié Iniecheki parece se distanciar, na prática, daquilo que está assegurado na teoria, pois sua autonomia diminui quando a direção e a secretaria estão nas mãos de não indígenas. A interculturalidade e o estudo da língua materna encontram seus obstáculos quando a escola da aldeia se limita a apenas um período da vida desses estudantes, o que os obriga a passarem a maior parte de sua caminhada estudantil (ensino infantil, ensino fundamental II e ensino médio) em escolas não indígenas e, com isso, favorecem uma maior aproximação com os saberes, costumes e língua da cultura dominante. Da mesma forma, encontramos entraves ao perceber as lacunas informativas existentes no que diz respeito a um ensino diferenciado e inclusivo, já que os documentos analisados não apresentam informações sobre capacitações para os professores da aldeia e sobre o funcionamento da sala de recursos. A ausência de dados acerca de quem exerce a função de coordenador (a) pedagógico (a) também se apresenta como um problema, pois nos impede de compreender melhor como é organizado o trabalho pedagógico na escola. Se o Projeto Político Pedagógico informa os ocupantes dos cargos de diretor, secretária e corpo docente, por que não informar também a quem está destinada a função de coordenação pedagógica? Essas lacunas dificultam chegar a maiores conclusões nessa pesquisa, que

aponta mais questionamentos do que respostas, mas também se apresenta como um ponto de partida para que pesquisas futuras possam revelar novos horizontes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórica da legislação indigenista durante os períodos colonial, imperial e republicano nos possibilitou compreender a maneira como os povos originários foram tratados e também como se organizaram e resistiram diante das mazelas sofridas, demonstrando que eles não foram agentes passivos e meros telespectadores no espetáculo de horrores, mas impuseram sua presença como indivíduos atuantes nas transformações da sociedade. E foi possível, por meio dessa luta, a existência de todas as legislações que analisamos no segundo capítulo, que serviram de base para a análise principal da pesquisa. Apesar de os caminhos seguidos para este estudo terem sido bastante íngremes e, muitas vezes, inóspitos - dado às dificuldades que nos foram postas pela pandemia da COVID-19 -, o arsenal teórico disponível, os documentos legislativos e as duas fontes disponibilizadas pela direção da Escola Ofaié Iniecheki nos permitiram realizar esta análise e compreender parte do cenário educacional vivido pelo povo Ofaié-Xavante. Esperamos que seja possível, a partir dessa pesquisa, que novos estudos possam ser realizados acerca dos ofaié e, especificamente, das crianças ofaié, pois apesar de serem o foco de nosso projeto, não nos foi possível realizar a análise tendo-as como participantes ativos da pesquisa. Elas possuem o mesmo direito de todos os outros membros de ter suas vozes escutadas pelos pesquisadores.

Os povos originários do Brasil, desde o início de sua história com a colonização portuguesa, foram violentados das mais variadas formas, dentre elas a escravização, expropriação de terras, espancamentos, torturas, estupros e assassinatos. A legislação indigenista, durante a maior parte da história do Brasil, não buscou protegê-los, mas sim perpetuar legalmente todas as injúrias cometidas contra eles. Levando em conta o início do processo colonial, dos mais de 500 anos dessa história, há apenas 34 anos temos uma legislação que reconheça os povos indígenas como originários destas terras, sujeitos de suas histórias, capazes de tomar suas próprias decisões e escolher os caminhos que querem seguir. Há uma dívida histórica, que até o momento não pôde ser reparada, com estes povos, que ainda hoje sofrem com a herança dos períodos em que foram afligidos por estas mazelas.

Diante deste cenário, é possível afirmar que ainda há um caminho longo a percorrer antes que possamos considerar equiparada essa dívida, antes que os povos originários estejam em pé de igualdade com os demais habitantes desta terra. O abismo se demonstra quando percebemos que a escola analisada, Ofaié Iniecheki, está longe de atender, na prática, ao que lhe é assegurado na teoria. Como seria diferente? 34 anos em comparação com mais de 400 em que os indígenas foram tratados como inferiores. Não é possível afirmar que esta escola corresponda aos princípios básicos do que é fundamental para a educação indígena, não porque é uma escola que apresente problemas específicos e isolados, mas o oposto disso. Por estar inserida na conjuntura do sistema educacional brasileiro é que essa instituição, assim como outras escolas indígenas, não consegue atender, em sua totalidade, às demandas de seu grupo alvo. Isto porque esse sistema educacional foi construído para atender às demandas do capital, que privilegiam um tipo específico de ser humano tido como normativo: o homem branco, cristão, heterossexual, rico.

Tendo em vista a impossibilidade de pensar esta escola sem uma relação com o sistema educacional brasileiro e a conjuntura em que se encontra, não há como afirmar que a interculturalidade e o bilinguismo sejam aspectos que façam real sentido para esta instituição, haja vista que o contexto em que se insere prioriza os saberes, língua e costumes não indígenas. Na mesma medida, quando falamos de especificidade e diferenciação, o cenário segue o mesmo, considerando que a Ofaié Iniecheki acaba por ser uma escola que lida com uma dupla tarefa de ter que abordar os conhecimentos indígenas do povo Ofaié e dar conta de todos os conhecimentos ocidentais que fazem parte da grade curricular. Ainda há que se destacar, dentro dessa dupla tarefa, a necessidade de lidar com estudantes que possuam necessidades especiais e as discussões que pertencem ao debate da inclusão e da educação especial. E no que diz respeito à autonomia, não há como considerar que este princípio faça sentido para a realidade dessa instituição, se levarmos em conta que, ainda que seja uma escola polo, os cargos de gestão estão nas mãos de não indígenas.

Contudo, por meio de muita luta e resistência é que temos visto a mudança deste cenário, não apenas para os povos originários, mas também para todos os outros grupos marginalizados da sociedade. Os povos indígenas

brasileiros impuseram sua resistência desde o início da colonização, empreendendo uma luta histórica com a criação do movimento indígena e conquistando os direitos assegurados na constituição de 1988. É bem verdade que o cenário atual para os povos indígenas ainda é bastante cruel e injusto, tendo em vista que o atual presidente é abertamente preconceituoso e tem adotado uma política de governo extremamente prejudicial a eles.

Mas não poderíamos terminar essa pesquisa - e que o ponto final desta possa ser o inicial de outra - sem levar em conta tudo que analisamos aqui no que concerne à resistência destes povos. Os ofaié são, neste sentido, um grande exemplo. Diante de tudo que sofreram, continuaram lutando por aquilo que lhes era de direito, ao ponto de hoje terem reconquistado 100% de suas terras, ainda que os trâmites judiciais ainda não estejam concluídos. Foi por meio dessa luta que conseguiram a construção de uma escola indígena em seu território, que, apesar de todas as dificuldades, é fruto da obstinação desse povo. A história do Brasil é manchada com o sangue dos povos indígenas, mas também é marcada pela resistência. Que possamos acreditar em dias melhores, mas não sem luta, pois ela é a grande lição que podemos aprender com os povos originários desta terra.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. Aspectos das políticas indigenistas no Brasil. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 3, p. 611-626, jul./set. 2018.

ALMEIDA, M. R. C. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **História Hoje**, v. 1, nº 2, p.21-39, 2012.

ARAÚJO, Fabrício. Menina Yanomami de 12 anos é assassinada depois de ser estuprada por garimpeiros. *Amazônia Real*, 2022. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/menina-yanomami-estuprada-morta/>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

BANIWA, G. Educação escolar indígena no brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Universidade Federal de Goiás, Campus de Goiânia, 2013.

BARBOSA, T. R. **Repercussões do projeto neoliberal nas práticas educacionais para crianças pequenas**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista. Assis, 2010.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

BORGONHA, M.C. **História e Etnografia Ofayé: Estudo sobre um grupo indígena do Centro-Oeste brasileiro**. Dissertação de Mestrado em Antropologia, UFSC, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.645, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Violações de direitos humanos dos povos indígenas. In: BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório da Comissão Nacional da Verdade: volume II, textos temáticos. Brasília, 2014.

Disponível em:
<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/Volume%202%20-%20Texto%205.pdf>.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Senado Federal. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Senado Federal. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal. 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 de janeiro de 2021.

BRASIL. Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm.

BRASIL. Decreto nº 5.159 de 28 de julho de 2004, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5159.htm.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm.

BRASIL. Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910, que criou o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprovou o respectivo regulamento. Senado Federal. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D8072.htm#:~:text=D8072&text=DECRETO%20No%208.072%2C%20DE%2020%20DE%20JUNHO%20DE%201910.&text=Cr%C3%AAa%20o%20Serv

[i%C3%A7o%20de%20Protec%C3%A7%C3%A3o,e%20aprova%20o%20resp%20regulamento](#). Acesso em: 26 de janeiro de 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.794, de 22 de novembro de 1939, que criou, no Ministério da Agricultura, o Conselho Nacional de Proteção aos Índios e deu outras providências. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1794-22-novembro-1939-411595-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 de janeiro de 2021.

BRASIL. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, publicado em 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, que autorizou a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e deu outras providências. Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-

[1969/l5371.htm#:~:text=L5371&text=LEI%20N%C2%BA%205.371%2C%20DE%205%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201967.&text=Autoriza%20a%20institu%C3%A7%C3%A3o%20da%20%22Funda%C3%A7%C3%A3o,%C3%8Dndio%22%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 26 de janeiro de 2021.](#)

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, dez 1996.

BRASIL. Medida Provisória n. 661, de 18 de outubro de 1994, que altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/1990-1995/661.htm.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 2016.

BRASIL. Parecer 13/99, de 10 de maio de 2015, que trata das diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Parecer nº 14/99, de 14 de setembro de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf.

BRASIL. Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, que institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176478/do1-2013-10-31-portaria-n-1-062-de-30-de-outubro-de-2013-31176474.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**, Brasília, 1998. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>.

BRASIL. Resolução nº 3/99, de 10 de novembro de 1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>.

BRASIL. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192.

BRASILÂNDIA. Lei orgânica do município. 1990. Disponível em: <http://www.tce.ms.gov.br/storage/docdigital/2009/09/00000270.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

BRASILÂNDIA. Lista telefônica de autoridades. Disponível em: https://www.brasilandia.ms.gov.br/arquivos/1_-_lista_telefonica_-_prefeitura_municipal_de_brasilandia_09083619.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2022.

BRASILÂNDIA. Secretarias e Departamentos: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Disponível em: <https://www.brasilandia.ms.gov.br/portal/secretarias/4/secretaria-municipal-de-educacao-cultura-esporte-e-lazer>. Acesso em: 05 de maio de 2022.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política indigenista no século XIX. In: **Índios no Brasil**. S. Paulo: Claro Enigma, 2012.

DELMONDEZ, P; PULINO, L. H. C.Z. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Psicologia & Sociedade**, Brasília, DF, v. 26, n. 3, p. 632-641, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/XQTdCCDP7VLdrVyRRYbKgSF/?format=pdf&lang=pt>.

DEVECHI, C.P.V; TREVISAN, A.L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

DIRETÓRIO dos Índios de 1755. In: ALMEIDA, Rita Heloísa de. O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII. Editora UnB, 1997. Transcrito por Nação Doméstica. Disponível em: https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

DUTRA, C.A.S. "Eu quero falar Ofayé": A (in)visibilidade linguística no ensino e na pesquisa da língua materna indígena. Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Cultura e História dos Povos Indígenas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS, 2015.

DUTRA, C.A.S. **O território ofaié pelos caminhos da história. Reencontro e Trajetória de um Povo**, Dissertação de Mestrado em História, UFGD, 2004.

DUTRA, C.A.S. **Ofaié, o povo do mel**. Campo Grande. CIMI-MS, 1991.

DUTRA, C.A.S. **Ofaié: morte e vida de um povo**. Campo Grande – MS: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 1996. LEAH, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História. Aldeamento. Universidade Federal de Uberlândia, 2012. Disponível em: <http://www.leah.inhis.ufu.br/node/53#:~:text=Aldeamento%20%C3%A9%20o%20nome%20dado,%2C%20h%C3%ADbridos%2C%20de%20disposi%C3%A7%C3%A3o%20dialogal>. Acesso em: 11 de junho de 2022.

FERNANDES, Florestan. Antecedentes indígenas: organização social das tribos tupi. IN: HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.) **A Época Colonial. História Geral da Civilização Brasileira**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

FOLTRAM, M. O estado militar e as populações indígenas: Reformatório Krenak e Fazenda Guarani. Dissertação de mestrado em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2017.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador**. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GLOBO, Portal Roraima. MPF apura denúncia sobre morte de crianças Yanomami 'sugadas' em rio por draga de garimpo. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2021/10/19/investigacao-denuncia-morte-de-criancas-yanomami-sugadas-em-rio-por-draga-de-garimpo.ghtml>.

Acesso em: 01 de maio de 2022.

GRUPIONI, L. D.B. A Nova LDB e os índios: a rendição dos caras pálidas. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 105-114, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36780/39502>.

Acesso em: 30 de maio de 2022.

IMPÉRIO do Brasil. Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845, que Contém o Regulamento acerca das Missões de catequese, e civilização dos índios. Senado Federal. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>. Acesso em: 25 de janeiro de 2021.

IMPÉRIO do Brasil. Lei Nº 16 de 12 de agosto de 1834, que faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 21 de janeiro de 2021.

IMPÉRIO do Brasil. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, que dispõe sobre as terras devolutas do Império. Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm#:~:text=LEI%20No%20601%2C%20DE,sem%20preenchimento%20das%20condi%C3%A7%C3%B5es%20legais. Acesso em: 22 de janeiro de 2021.

JACOMINI, Maria Simone; AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. Políticas educacionais para populações indígenas a partir da Constituição de 1988. In: 2º SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, Unioeste Campus de Cascavel, 2005.

KONCHINSKI, Vinicius. 'Favela indígena' é cenário onde ocorreu estupro coletivo e morte de Raíssa. TAB Uol, 2021. Disponível em:

<https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2021/08/31/o-caos-na-reserva-indigena-de-dourados-local-da-morte-de-raissa.htm>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

LEI de 10 de setembro de 1611. Fonte: SILVA, José Justino de Andrade e, "Collecção Chronologica da Legislação Portuguesa - 1603-1612", Lisboa: Imprensa de J. J. A. Silva, 1854, pp. 309-312. Transcrito por Rodrigo Sérgio Meirelles Marchini. Disponível em: <http://transfontes.blogspot.com/2009/12/lei-de-10-de-setembro-de-1611.html>. Acesso em: 19 de janeiro de 2021.

LEI de 30 de julho de 1609. In: SILVA, José Justino de Andrade e, "Collecção Chronologica da Legislação Portuguesa - 1603-1612", Lisboa: Imprensa de J. J. A. Silva, 1854, pp. 271-273. Transcrito por Rodrigo Sérgio Meirelles Marchini. Disponível em: <http://transfontes.blogspot.com/2009/12/lei-de-30-de-julho-de-1609.html>. Acesso em: 19 de janeiro de 2021.

LEI sobre a liberdade dos gentios, Évora, 20.03.1570 Transcrita por Francisco Adolfo de Varnhagen, **História Geral do Brasil**. São Paulo, Melhoramentos, 1975 (1857-60), tomo I, p. 345. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Lei_de_liberdade_dos_indios_de_1570.pdf. Acesso em: 19 de janeiro de 2021.

LUCIANO, R. R. de F.; SIMAS, H. C. P.; GARCIA, F. M. Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 11, n. 32, p. 571–605, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4009>. Acesso em: 02 mar. 2022.

MACHADO, R; BRANDÃO, F. Bolsonaro veta projeto de lei que institui o Dia dos Povos Indígenas. Agência Câmara de Notícias, 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/882675-bolsonaro-veta-projeto-de-lei-que-institui-o-dia-dos-povos-indigenas/>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

MANDAGARÁ, P. EDUCAÇÃO. Brasil, é assim que os indígenas usam a voz. In: Os indígenas e a narrativa da Constituição, n. 150. Recife: Editora Pernambuco, 2018. p. 1-32. Disponível em: https://suplementopernambuco.com.br/images/pdf/PE_150_web.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, José de Souza. **A chegada do Estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MATO GROSSO DO SUL, Governo do Estado. Em cinco anos cresce o número de indígenas contratados para trabalhar nas lavouras de maçã em SC e RS. Portal do Governo de Mato Grosso do Sul, 12 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://www.ms.gov.br/em-cinco-anos-cresce-o-numero-de-indigenas-contratados-para-trabalhar-nas-lavouras-de-maca-em-sc-e-rs/>. Acesso em: 09 de abril de 2022.

MONTE, N. L. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 11, p. 7-29, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3MSfssT6vbfTYNrKb8mScZb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 de maio de 2022.

MORI, Leticia. O Brasil tem 190 línguas indígenas em perigo de extinção. BBC News Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43010108>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

MOTTA, Marcia. **Dicionário da terra**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

OLIVEIRA, M.D. **Ofayé, a língua do povo do mel. Fonologia e gramática**. Tese de doutorado em Letras e Linguística, UFAL, 2006.

PROJETO Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena Ofaié Iniecheki. 2017.

REGIMENTO INTERNO da Escola Municipal Indígena Ofaié Iniecheki. 2020.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 291–304, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>.

Acesso em: 28 mar. 2022.

SCHWARTZ, S. **Segredos internos** – Engenhos e escravos na Sociedade colonial. São Paulo: Companhia da Letras, 1988.

SILVA, C.Q. **Pobres livres em Sant' Anna do Paranahyba**. Dissertação de mestrado em História, UFGD, 2014.

SILVA, K. V. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <https://efabiopablo.files.wordpress.com/2013/04/dicionc3a1rio-de-conceitos-histc3b3ricos.pdf>.

SIMÕES, Eduardo. Uma língua em extinção. Folha de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2108200515.htm>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

SIQUEIRA, S.S. **A trajetória do povo Ofaié: territorialidade e reconhecimento de direitos territoriais**. Dissertação de Mestrado em Antropologia, UFGD, 2020.

SOUZA, L. C. A. B. Políticas educacionais e o papel da escola: entre o real e o ideal. **Revista Prática Docente**, Confresa, MT, v. 2, n. 1, p. 112-120, jan/jun 2017.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva, in: **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Ed Cortez, 1998.

VIEIRA, J. L. G. Povos indígenas do Brasil: um olhar sobre a política indigenista oficial da colônia à República. **Incelências**, Maceió, v. 4, n. 1, p. 1-21, jan./jun. 2015.