

DA COMPANHIA DE JESUS AOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: POLÍTICAS NACIONAIS E EDUCAÇÃO INDÍGENA EM SANTA CATARINA¹

*FROM SOCIETY OF JESUS TO INDIGENOUS TEACHER TRAINING DEGREES:
NATIONAL POLICIES AND INDIGENOUS EDUCATION IN SANTA CATARINA – BRAZIL*

*Jefferson Virgílio**

Resumo: O artigo apresenta uma revisão geral sobre a legislação envolvendo a educação indígena em nível nacional (Brasil) e estadual (Santa Catarina). Propõe-se analisar leis que definem aspectos na educação indígena como: a formação e a contratação de professores; a abertura e o encerramento de escolas; o acesso ao ensino superior; os currículos dos cursos; os órgãos responsáveis e; o desenvolvimento da participação de indígenas em todos os processos que remetem à educação indígena.

Palavras-chave: Educação indígena; escolas indígenas; professores indígenas; legislação.

Abstract: The paper presents a general review on the legislation involving indigenous education at national (Brazil) and state level (Santa Catarina). It is proposed to analyse laws that define aspects of indigenous education such as: training and hiring of teachers; the opening and closing of schools; access to higher education; course curricula; the responsible institutions and; and the development of the participation of indigenous people in each process that refers to indigenous education.

Keywords: Indigenous education; indigenous schools; indigenous teachers; legislation.

Introdução

O texto apresenta uma aproximação introdutória ao conjunto de leis que criam e promovem a manutenção daquilo que é compreendido como educação indígena no Brasil. A apresentação inicia-se com orientações mais gerais, introduzidas durante o império colonial, e conclui com as normas aplicadas pelo Ministério da Educação após assumir a educação indígena no início da década de 90, incluindo ainda o espaço jurídico que permitiu a introdução de cursos de magistérios e licenciaturas indígenas em Santa Catarina. São ainda contempladas parte das alterações na legislação que foram propostas pela FUNAI, pelo antigo SPI, e por outros órgãos e instituições na educação indígena brasileira. O texto é concluído com a revisão de parte da legislação estadual envolvendo a educação indígena no estado de Santa Catarina.

¹ Este material é o resultado principal de um ano de investigações realizadas durante o doutoramento em antropologia de uma das partes autoras. É a síntese do capítulo 1 com algumas alterações pontuais. A tese não está finalizada e não será publicada antes de 2019. O material é completamente original.

*Doutorando em Antropologia no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Mestre e graduado em Antropologia, ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: jv.ufsc@gmail.com.

As leituras que orientam o levantamento de leis e as recomendações governamentais relacionadas com a educação indígena no Brasil são baseadas inicialmente em consultas ao material mapeado por outras partes, nomeadamente Ribeiro, 2004 (508 - ver nota 8), Hentz, (2005, p. 72-84), Markus (2006, p. 58-77), Amaral (2010, p. 68-114), Oliveira e Nascimento (2012, p. 767-777), e Melo (2014, p. 68-101), além de Henriques, Gesteira, Grillo e Chamusca (2007, p. 10-16). Em síntese estes autores, entre outros, referenciam praticamente as mesmas leis, resoluções, artigos e frequentemente citam os mesmos parágrafos ou trechos. Uma parte mínima das autorias consultadas se limita a promover uma lista de leis estaduais², federais ou artigos da constituição federal. Situação similar é identificada em autorias que trabalham no grande tema da educação indígena em diálogos com outras abordagens, como a psicologia educacional, a etnografia da escola, reformas educacionais, ou mesmo dialogando com os direitos indígenas³.

É realizada uma síntese e reorganização cronológica e por instituições do exposto por estas autorias, sendo a cartografia complementada com consultas adicionais feitas às legislações mencionadas no corpo das bibliografias consultadas e também por outras autorias que tratam de temas próximos (ver nota anterior). Por fim, foi revisada a bibliografia utilizada no concurso magistério indígena em Santa Catarina (SED-SC, 2017), de modo a encontrar novas referências, foi também realizada ampla e longa pesquisa em quatro repositórios online sobre legislação no Brasil⁴.

1 Período Colonial, Império do Brasil e Serviço de Proteção ao Índio

² Não necessariamente realizando levantamentos sobre leis de um estado, mas sim, apresentando casos pontuais como a primeira lei de cotas estaduais, o primeiro magistério ou a primeira licenciatura. Não foram identificadas autorias que tenham realizado análises ou levantamentos bibliográficos acerca da legislação indígena na esfera estadual catarinense. Sobre a legislação sobre a educação indígena, em específico, foram encontradas algumas revisões estaduais para estados do norte do Brasil que não serão trabalhadas neste material.

³ Registra-se que raras são as fontes consultadas (algumas dezenas de dissertações de mestrado e de teses de doutorado, além de dezenas de artigos, principalmente concentrados nas áreas de educação indígena, história da educação e antropologia da educação) que fazem menções ao *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* nas suas revisões de literatura. Exceções pontuais a serem destacadas são Monte (2000, p. 9 - ver nota 1) e também Grupioni (2006, p. 57 - ver nota 13).

⁴ No que diz respeito à legislação e documentos oficiais, há quatro repositórios online que são consultados com maior profundidade durante a realização da pesquisa: O site *Museu do Índio* (<http://www.museudoindio.gov.br/>), o portal *Armazém Memória* (<http://armazemmemoria.com.br>) e principalmente os repositórios de leis nos sites do planalto central (<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>) e da assembleia estadual do estado de Santa Catarina (http://www.alesc.sc.gov.br/portal_alesc/legislacao). Os quatro portais mantêm uma grande quantidade de documentação antiga digitalizada, acessível e disponível online. O conjunto de materiais consultados superam os dois milhares e não serão aqui listados ou indexados. Alguns materiais foram transcritos durante a digitalização e para evitar equívocos, estes materiais foram consultados em mais de um repositório, além de serem consultadas fontes externas adicionais.

Alguns registros indicam que projetos de escolarização indígena, normalmente via catequização institucionalizada, ocorrem, pelo menos, desde o período colonial, com alguma frequência, sendo mencionado o século XVI como data de início dos projetos que se sustentavam nos quatro pilares da denominada *Companhia de Jesus: Catequese, Proteção da liberdade dos índios, Educação, Aldeamento de nativos* (VIEIRA, 2006, p. 35-36). A referência mais precisa para esta institucionalização da catequese é para a sugerida *primeira constituição de Brasil* (LISBOA, 1548)⁵, especificamente nos 24º, 44º e 46º pontos⁶:

24. Porque a principal cousa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brazil **foi para que a gente dela se convertesse à nossa Santa Fé Católica** vos encomendo muito que pratiqueis com os ditos capitães e oficiais a melhor maneira [...] de os **provocar a serem cristãos** e para eles mais folgarem de o ser tratem bem todos os que forem de paz [...].

44. Posto que em alguns capítulos deste regimento vos mande que façais guerra aos gentios [...] os que forem culpados nas coisas passadas havendo respeito ao pouco entendimento que essa gente até agora [...] e que pode ser que muitos estarão arrependidos do que fizeram [...] e pedindo perdão dela se lhe conceda [...] **melhor maneira que puderdes os tragais a isso** porque **como principal intento meu é que se convertam à nossa Santa Fé logo é razão que se tenha com eles todos os modos que puderem ser para que o façais assim** [...].

46. Porque parece que **será grande inconveniente os gentios que se tomaram cristãos morarem na povoação dos outros** [...] vos encomendo e mando que **trabalheis muito por dar ordem como os que forem cristãos morem juntos perto das povoações das ditas capitánias** para que conversem com os cristão e não com os gentios e **possam ser doutrinados e ensinados nas coisas da nossa Santa Fé e aos meninos porque neles imprimirão melhor a doutrina trabalhareis por dar ordem como se façam cristãos e que sejam ensinados e tirados da conversação dos gentios** [...] e **os meninos estarão na povoação dos portugueses e em seu ensino folgaria de se ter** [...]⁷.

No que diz respeito à educação - vulgo catequização - de indígenas, estes valores não sofrem grande alteração que seja registrada durante quase três séculos, período imediatamente anterior ao surgimento do império português no atual território brasileiro.

É justamente no documento intitulado *Projeto de Constituição para o Império do Brazil* que ocorre o primeiro registro escrito de determinação do estabelecimento de instituições destinadas à educação de indígenas, que, no artigo 254º, sugere que (BRASIL, 1823, p. 46): *“Terá igualmente cuidado de criar estabelecimentos para a catechese e civilização dos Índios. Emancipação lenta dos Negros, sua educação religiosa, e industrial”*.

⁵ O documento não é formalmente reconhecido como a *primeira constituição brasileira*. Tal distinção é merecida para a constituição de 1824 ao invés. A apresentação nestes termos do *“Regimento que levou Tomé de Souza governador do Brasil”* deve ser lida como apenas provocativa de reflexões.

⁶ Algumas versões da transcrição do documento apresentam estes pontos como 23º, 43º e 45º, respectivamente. Estas variações não serão problematizadas neste espaço.

⁷ Será mantida a ortografia original na medida do possível nesta e demais citações. Todos os destaques incluídos nas notas são pessoais e realizados com o único propósito de evidenciar os pontos principais do trecho citado. Várias citações receberam supressões pontuais e outras foram removidas por questões de espaço.

E em 1845, é criado o chamado “*regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios*” (BRASIL, 1845). Este regulamento, entre outras questões, informa no §18 do artigo 1º sobre a “*criação de escolas de primeiras letras para os lugares onde não baste o missionário para este ensino*”. Segundo o mesmo documento, no §6 do artigo 6º, o missionário tem a competência de “*ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violencia se dispuzerem a adquirir essa instrução*”.

Esta educação permanece vinculada à igreja, situação que não é alterada na constituição da primeira república (BRASIL, 1891), e só começa a abrir espaço para alterações na constituição da segunda república (BRASIL, 1934), onde, inclusive, o ensino religioso até então obrigatório e primário passa a ser facultativo (artigo 153º) e onde aparecem as primeiras aberturas para adaptações locais na instituição educacional (BRASIL, 1934, artigos 5º, 149º, 150º e 151º), já fazendo menção explícita aos silvícolas e criando o *Conselho Nacional de Educação* (artigo 152º), além do *Plano Nacional de Educação* (artigo 150º):

Art. 5º - Compete privativamente à União:

[...]

XIV - traçar as diretrizes da educação nacional;

[...]

XIX - legislar sobre:

[...]

m) **incorporação dos silvícolas à comunhão nacional.**

[...]

Art. 149º - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art. 150º - Compete à União:

a) **fixar o plano nacional de educação**, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;

[...]

Art. 151º - **Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos**, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

Art. 152º - Compete precipuamente ao **Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação** para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, **estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.**

Art. 153º - O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Duas décadas antes desta constituinte (em 1910), é fundado o *Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais* (SPILTN), órgão que passa a ser responsável pela tutela e cuidado da população indígena. E no seu documento de origem já há menções à educação indígena (BRASIL, 1910)⁸. No artigo 1º, é formalizado o início da tutela do órgão sobre os indígenas, e nos artigos 15º e 16º ocorrem menções ao “*ensino primário*” e *formações de aprendizes*, direcionadas aos indígenas. Chama atenção ainda, o artigo 19º:

Art. 1º - O Serviço de Protecção aos Indios e Localização dos Trabalhadores Nacionaes, creado no Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, tem por fim: a) prestar assistencia aos indios do Brazil, quer vivam aldeiados, reunidos em tribus, em estado nomade ou promiscuamente com civilizados;

[...]

Art. 15º - Cada um dos antigos aldeamentos [...], passará a denominar-se «Povoação Indigena», **onde serão estabelecidas escolas para o ensino primario**, aulas de musica, officinas, machinas e utensilios agricolas, destinados a beneficiar os productos das culturas, e campos apropriados a aprendizagem agricola.

Paragrapho unico. Não será permittido, sob pretexto algum, coagir os indios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo limitar-se a acção do inspector e de seus auxiliares a procurar convencil-os, por meios brandos, dessa necessidade.

Art. 16º - Annexas aos campos de que trata o artigo anterior, haverá secções especiaes para apicultura, sericicultura, pequenas industrias, criação de animaes domesticos, etc.

[...]

Art. 19º - O Governo Federal poderá acceitar a transferencia para sua jurisdicção dos aldeamentos **ou quaesquer instituições destinadas á educação dos indios**, mantidos por governos estaduaes, municipaes ou por associações, desde que lhe sejam cedidos os terrenos em que forem estabelecidos e as respectivas installações.

É a primeira menção registrada e formal à construção de escolas através da utilização de recursos do Estado *dentro* de espaços demarcados como indígenas. Convém lembrar que outros documentos (ver LISBOA, 1548 - ponto 46) sugeriam desde o princípio a remoção do convívio familiar às crianças⁹, assim como o incentivo do afastamento físico de tal convívio os adultos que já estavam supostamente convertidos à catequese religiosa.

Em 1918, há uma reestruturação deste órgão, que passa a remeter-se ao nome de *Serviço de Proteção aos Índios* (SPI), mantendo ainda a reserva do cuidado sobre a agenda indígena (Oliveira e Nascimento, 2012:768). Sobre o decreto de fundação do SPI, há algumas novidades (Brasil, 1918) acerca dos limites do SPI, mas nada referente à educação.

De forma geral, outros decretos prévios foram reduzindo os centros agrícolas e, por conseguinte, demitindo quem estivesse contratado sob os mesmos e cancelando autorizações

⁸ A partir do artigo 22º do decreto há outras menções a escolas, mas são direcionadas aos centros agrícolas. Algumas autorias tentam unificar estes interesses por serem publicados no mesmo decreto, mas os materiais são claramente separados no tratamento em todo o documento. Esta questão não será desenvolvida neste material.

⁹ Há farta quantidade de registros de sequestros institucionalizados de crianças indígenas para catequese em ambientes externos sendo realizados até meados do século XX. Essa questão não será desenvolvida neste artigo.

prévias de ocupação territorial. O decreto de 1918 apenas formaliza o encerramento de todas as atividades dos centros agrícolas e renomeia o SPILTIN para SPI.

O código civil de 1916 é colaborador e responsável pela maior tutela de indígenas por órgãos do governo, na altura ainda SPILTIN, posteriormente SPI, e no futuro com a FUNAI, ao incluir os respectivos enquanto “incapazes” no artigo 6º do seu capítulo primeiro, já informando sobre a necessidade de tutela:

Art. 6º. **São incapazes**, relativamente a certos atos (art. 147, I), ou à maneira de os exercer:

[...]

IV - **os silvícolas**.

Parágrafo único. **Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar**, estabelecido em leis e regulamentos especiais, e que cessará à medida de sua adaptação.

Nesta e em todas as menções futuras à tutela dos indígenas, são realizadas também previsões de “*fim da tutela*” quando estiverem “*civilizados*”, “*adaptados*”, “*inseridos ou integrados*” na “*sociedade nacional*”. Sendo, portanto, previsto o fim da tutela em algum momento futuro. Num decreto publicado em 27 de junho de 1928 (BRASIL, 1928) é, inclusive, criada uma hierarquia de “*índios mais ou menos civilizados*” e de como o regime de incapacidade e a necessidade de tutela são negociáveis e canceláveis:

Art. 2º - Para os efeitos da presente lei são classificados nas seguintes categorias os índios do Brasil:

1º, índios nomades;

2º, índios arranchados ou aldeados;

3º, índios pertencentes a povoações indígenas;

4º, índios pertencentes a centros agrícolas ou que vivem promiscuamente com civilizados.

Em 1936, é publicado outro decreto (BRASIL, 1936), que regulamenta o *Serviço de Proteção aos Índios*. Alguns pontos desse decreto dizem respeito à educação, principalmente um específico, que se refere ao estabelecimento de escolas dentro de territórios indígenas:

Art. 9 - Nos Postos Indigenas serão **fundadas, na proporção dos recursos fornecidos, escolas e instituições educativas de caracter pratico e civico**, para effectivação das providencias do presente capitulo e de accôrdo com a situação dos índios correspondentes.

Outros documentos estipulam o montante de recursos para tais edificações. A legislação sobre a educação indígena não sofre grandes mudanças até 1939, quando em 22 de novembro é publicado novo decreto-lei, que cria o *Conselho Nacional de Proteção aos Índios* (Brasil, 1939). O conselho (CNPI) é criado junto ao Ministério da Agricultura e conta com representantes do SPI, do Museu Nacional do Rio de Janeiro e do Serviço Florestal. Logo em

seu artigo primeiro, evidencia a proposta de “integração da comunidade indígena” na sociedade nacional:

Art. 1º - Fica criado, no Ministério da Agricultura, o Conselho Nacional de Proteção aos Índios, constituído de 7 membros, designados por decreto do Presidente da República, dentre **pessoas de ilibada reputação e comprovada dedicação à causa da integração dos selvícolas à comunhão brasileira.**

Art. 2º - Farão parte do Conselho, o Diretor do Serviço de Proteção aos índios, um **representante do Museu Nacional** e um representante do Serviço Florestal.

É a partir deste decreto que os antropólogos (instalados no Museu Nacional) passam a influenciar diretamente tudo aquilo que envolver populações indígenas no Brasil. Os antropólogos do Museu Nacional no Rio de Janeiro - na altura capital do país - passam também a ter acesso privilegiado às populações, de modo bastante semelhante aquele proporcionado anteriormente aos catequistas e missionários durante representativa porção do período colonial¹⁰.

No material consultado, não são encontradas novas menções à educação, escola, ensino ou catequese de indígenas entre 1939 e 1967¹¹ que sejam significativas para o estabelecimento de escolas ou de novas institucionalizações de práticas educativas em territórios ou com populações indígenas. Em 1967, são encerradas as atividades do SPI e estabelece-se o início das ações da FUNAI, fundação que é apresentada no próximo item.

2 Fundação Nacional de Apoio ao Índio e a Constituição Federal de 1988

¹⁰ Esta situação também permite explicar o estatuto de “centro de excelência” nas investigações etnológicas que o Museu Nacional (e posteriormente também o departamento de antropologia da UFRJ) mantém até os dias de hoje. Não se tratou de distinção perante outras universidades e instituições nacionais ou internacionais, mas sim de acesso privilegiado - diria restrito - às populações indígenas. Posteriormente (a partir da década de 70) a SIL receberá similar facilidade.

¹¹ Registre-se que há pelo menos duas tentativas identificadas, em 1950 e 1954, da denominada *Summer Institute of Linguistic* (posteriormente rebatizada como *Sociedade Internacional de Linguistas*, ou simplesmente SIL), uma “escola” missionária norte-americana, que tenta obter autorizações ao acesso a grupos indígenas no Brasil para evangelização sob o pretexto de ser uma escola alfabetizadora de silvícolas. Esta situação não possui desenvolvimento devido ao texto da regulamentação do SPI (Brasil, 1936) que dificulta e impede o acesso de órgãos estrangeiros à indígenas. No entanto, após uma série de malabarismos e acordos com antropólogos (especialmente com Darcy Ribeiro, que foi ministro de estado nos anos imediatamente anteriores ao regime militar brasileiro), a SIL obtém acesso no início dos anos 70 (logo após a transição do SPI para FUNAI em 1967) a alguns grupos indígenas específicos e posteriormente alarga o seu alcance a cada renovação de contrato que realiza com a FUNAI. Durante cerca de duas décadas, mantém projetos missionários no Brasil (e no México, onde esteve instalada desde 1930, além do Peru, onde aplicou um projeto adaptado do modelo mexicano) de evangelização, que são disfarçados de “ *cursos de formação para professores indígenas bilíngues*”. Adianta-se ainda que a SIL pode ter sido adotada pela FUNAI por permitir maior eficácia na sua experiência prática de “*integralizar o índio na sociedade nacional*” (Hentz, 2005:64-66). Esta série de eventos envolvendo a SIL são apresentadas em outro material e não serão aqui profundamente desenvolvidas.

A Fundação Nacional de Apoio ao Índio (FUNAI) é criada em 1967 (BRASIL, 1967), sendo que o documento de criação estabelece uma única menção quanto à educação indígena, no seu primeiro artigo, que consiste em “*promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional*”. Percebe-se o carácter funcional da FUNAI e o seu papel na “educação indígena” desde o seu início de atividades¹², assim como as suas relações *promíscuas*¹³ com o proposto originalmente pelo já citado *Conselho Nacional de Proteção aos Índios* (BRASIL, 1939 - artigo 1º).

No artigo 13º da mesma lei (BRASIL, 1967), declara-se a urgência de um *Estatuto da FUNAI* e, quando escrito, o documento mantém informações prévias, com pequenas alterações. No que respeita a educação o texto é idêntico, incluindo apenas uma menção a consultorias a serem feitas ao *Conselho Nacional de Proteção aos Índios*, como proposto pelo SPI, ainda em 1939 (BRASIL, 1968).

Em 1973, é publicado o *Estatuto do Índio* (BRASIL, 1973)¹⁴, no qual são feitas algumas novas menções à educação indígena, onde vale a pena expor alguns artigos:

Art. 28 - Parque indígena é a área contida em terra na posse de índios, **cujo grau de integração permita assistência** econômica, **educacional** e sanitária dos órgãos da União, em que se preservem as reservas de flora e fauna e as belezas naturais da região.
[...]

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

[...]

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.

O conjunto de artigos permite a instalação de escolas dentro dos territórios indígenas e força o ensino nestes espaços a seguir o mesmo modelo e conteúdo realizados às demais

¹² De forma geral, é compreendido que a FUNAI foi criada para substituir o SPI após identificadas uma série de irregularidades no órgão anterior, que culminaram na sua extinção. Ainda que mais de cem funcionários do SPI tenham sido investigados, afastados ou presos, a verdade é que um número muito maior permaneceu na transição de um órgão para o outro e a transição de órgãos ocorreu durante um regime militar. É difícil afirmar que não se trate de uma continuidade entre o projeto em extinção da antecessora e a ação em execução da sucessora. Algumas autoras podem afirmar que uma das maiores distinções entre o SPI e a FUNAI seja a inclusão do bilinguismo em sua política de educação indígena, mas na verdade esta é uma característica da SIL, e não uma inovação proposta pela FUNAI (HENTZ, 2005, p. 65). Sobre o SPI, é importante ressaltar ainda que o órgão foi fundado durante a presidência de um militar. Durante praticamente toda a existência do SPI, e em substancial parte dos momentos de revisões ou escritas de resoluções deste e da FUNAI, as presidências nacionais no Brasil também eram frequentemente militares. Ver ainda a nota anterior.

¹³ Termo intencionalmente apropriado de documentos consultados (BRASIL, 1910 & 1928, entre outros).

¹⁴ Há um projeto de lei atualmente em análise na câmara de deputados que visa substituir esta lei. Ver Projeto de Lei 2057/1991. Este e demais projetos de lei em curso não serão abordados neste material.

populações nacionais. Também traz de volta argumentos de “*profissionalização dos índios*” e o projeto de assimilação à sociedade envolvente. Em complemento, permite enfatizar, a possibilidade de afastamento “se necessário” de crianças da comunidade indígena onde vive.

No que remete à legislação sobre educação indígena no Brasil, não há grandes alterações até a revisão do *Estatuto da FUNAI* (em 1986), que permitiria, por exemplo, uma menor padronização dos modelos de educação, utilizando as superintendências executivas regionais recém-criadas para dar “*assistência às populações indígenas nos campos da educação, saúde e desenvolvimento comunitário*” (vide BRASIL, 1986, art. 18º). Esta menor padronização nos modelos de educação nunca foi, no entanto, iniciada pela FUNAI.

Após estas alterações, as mudanças mais significativas ocorrem dois anos depois, já na reforma constituinte que gerou o texto final da nova *Constituição Federal* (BRASIL, 1988)¹⁵. O artigo 232º da nova constituição remove a tutela do Estado sobre os indígenas que existia desde, pelo menos, 1823:

Art. 232º - **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.

O segundo parágrafo do artigo 210 da nova constituição registra e define a questão sobre o idioma utilizado em escolas indígenas (apenas no ensino fundamental):

Art. 210º - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e **respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.**

[...]

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.**

Além destes artigos, há outras mudanças, que designam responsabilidades municipais, estaduais e federais às diferentes esferas de ensino (ver especialmente artigos 206 e 211 da Constituição de 1988). Estas mudanças, alinhadas com aquelas alterações vistas na lei de 1986, que criaram as *Superintendências Regionais*, sem dificuldade permitiriam acelerar alguma diversidade no desenvolvimento da educação indígena nas diferentes áreas do país. Estes desenvolvimentos mais localizados, no entanto, não ocorrem neste período por provável inércia

¹⁵ A maior parte das constituições estaduais foram revistas no ano seguinte, com exceção do Distrito Federal - 1993, Amapá e Roraima - 1991 (BELLON, 2016, p. 34). É sugerida a consulta direcionada pelas partes interessadas.

da FUNAI¹⁶. As constituições estaduais que incluíram em 1989, ou posteriormente, parágrafos sobre a educação indígena frequentemente copiam o exposto nestes artigos da CF.

No que diz respeito à educação indígena, após a constituição de 1988, a maior mudança será a transferência da responsabilidade institucional da FUNAI para o *Ministério da Educação* em 1991. Esta situação é desenvolvida no próximo item.

3 Ministério da Educação

O *Ministério da Educação* (MEC) é designado em 1991 como novo responsável pelas políticas e decisões que envolvam a educação indígena no Brasil, numa posição que é muito distante da tutela até então realizada pela FUNAI e pelo SPI. Deste modo, a FUNAI perde o papel de protagonista e torna-se coadjuvante. Além disso, é descentralizada e distribuída a tomada de ações e decisões para as secretarias estaduais e municipais de educação (BRASIL, 1991a). O decreto possui apenas dois artigos, sendo que o artigo segundo literalmente força a regionalização da educação indígena:

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.

Passados apenas dois meses, o próprio MEC, em conjunto com o *Ministério da Justiça* (BRASIL, 1991b) lançam uma portaria que, entre outros pontos e amparados pelo artigo 232º da *Constituição Federal de 1988*, incluem as partes indígenas na construção das políticas educacionais indígenas no país, além de tentar respeitar alguma parte de suas características específicas:

Art.2º - Garantir ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, **assegurado-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena** na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciada.

[...]

Art.5º - Estimular a **criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação**, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas. Parágrafo Único - Esses núcleos **deverão contar com a participação de representantes das comunidades indígenas locais atuantes na educação**, de organizações e não governamentais afetas a educação indígena e de universidades.

[...]

¹⁶ Algumas autorias podem erroneamente enxergar como negativas as regionalizações da “educação indígena”, como pode ser visto em Grupioni (2002, p. 30). Essa percepção é no mínimo questionável, como desenvolvemos à seguir, e como a própria autoria se revisita posteriormente (GRUPIONI, 200, p. 56-57 - ver nota 13).

Art.8º - Determinar que, no processo de reconhecimento das escolas destinadas às comunidades indígenas, **sejam consideradas, na sua normatização, as características específicas da educação indígena** no que se refere a:

a) conteúdo curriculares, calendário, metodologias e avaliação **adequada à realidade sócio-cultural de cada grupo étnico;**

b) materiais didáticos para o **ensino bilingüe, preferencialmente elaborados pela própria comunidade indígena, com conteúdos adequados às especificidades sócio-culturais das diferentes etnias** e à aquisição do conhecimento universal;

[...]

d) funcionamento de escolas indígenas de ensino fundamental no interior das áreas indígenas, **a fim de não afastar o aluno índio do convívio familiar e comunitário;**

e) **construção das escolas nos padrões arquitetônicos característicos de cada grupo étnico.**

O índio assim deixa de ter representação indireta e passa a ter representação direta. Também é criada a *Coordenação Nacional de Educação Indígena* (artigo 4º), os *Núcleos Estaduais de Educação Indígena* (artigo 5º) e, pela primeira vez em mais de 150 anos desde o primeiro registro da catequese de indígenas, surge explicitamente a figura do *professor indígena* (artigos 7º e 12º) na legislação.

Ao serem estabelecidas as novas bases da educação nacional (BRASIL, 1996), há especial cuidado para a educação indígena em vários artigos, especialmente nos artigos 78º e 79º, onde há menções explícitas sobre a participação de indígenas nas ações. Estes artigos reforçam e permitem a participação das partes afetadas na produção das políticas públicas dentro da educação indígena. Posteriormente, via outra lei (Brasil, 2014), será incluído um parágrafo único ao corpo desta lei, para dificultar e regularizar o encerramento de escolas dentro de espaços tradicionais¹⁷.

Em 1993, em 1996 e em 1998, são publicados alguns documentos intitulados como *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (ver BRASIL, 1998)¹⁸. Estes documentos são publicados pelo MEC e nas suas centenas de páginas apresentam instruções

¹⁷ Não é possível afirmar se o objetivo era evitar tentativas de desmantelamentos sendo realizados por específicos interesses políticos em escolas indígenas ou se a razão por trás de tal definição era atender ao desejo de algumas comunidades em encerrar as escolas convencionais lá existentes.

¹⁸ Não foram identificadas atualizações deste documento após 1998. Observa-se ainda que alguns anos após este período o MEC sofreu uma transição severa em seu comando. No primeiro período após a constituição federal de 1988 (que vai de 1989 à 2003) o MEC esteve na maior parte do período nas mãos de políticos filiados a partidos neoliberais (PSDB e PFL), enquanto que no segundo período, o MEC esteve nas mãos de políticos filiados exclusivamente ao Partido dos Trabalhadores (PT). Durante o primeiro período é que ocorreram praticamente todas as reformulações vistas como mais avançadas para a educação indígena no Brasil. Não ocorreram mudanças substanciais durante os quatorze anos da presidência e do ministério que foram controlados pelo PT. O único ministro da educação que ousou propor políticas educacionais indígenas neste período foi Cristovam Buarque, sendo em janeiro do ano seguinte expulso do ministério pelo então presidente do país, Lula. O material produzido desde então (1998) até a atualidade mais próximo ao referencial curricular pode remeter ao parecer publicado em 2012 pelo *Conselho Nacional de Educação* (CNE, 2012). Não há, no entanto, qualquer menção aos referenciais nas mais de quarenta páginas do documento e seu conteúdo é substancialmente menos aprofundado ou revisto do que os documentos da década de 90. Aparentemente não se trata de uma continuidade (como é identificada na relação SPI - FUNAI), sendo o mais provável o desenvolvimento de uma *substituição*.

orientadoras e bastante flexíveis para cada uma das disciplinas das grandes áreas de ensino, além de percepções mais gerais sobre a educação indígena e sobre o ensino de línguas. Mais do que propor um modelo de currículo, é proposto como construir o respectivo, adaptado as realidades locais. O documento é orientado principalmente por propostas prévias organizadas por professores indígenas da região amazônica, no norte do país, especialmente no Acre, Amazonas, Amapá e Roraima, mantendo diálogo com as propostas resolutivas do MEC (ver BRASIL, 1991a, 1991b, 1996), além de influenciar as propostas escritas a partir daquele momento (ver BRASIL, 1996, 2001; CNE, 1999, 2002).

Ainda nos anos 2000 (BRASIL, 2001), é publicado um novo *Plano Nacional de Educação*, que dedica várias páginas à educação indígena. A preocupação vai desde o conteúdo a ser ministrado e a autonomia das escolas (item 9.3, §8), até à urgência de criação de professores indígenas (item 9.3, §16 e §17 e item 10.2), passando pelo acesso ao ensino superior, pela criação de secretarias estaduais especializadas na educação indígena nos 26 estados do país (item 9.3, §1 e §18), e pela definição e recenseamento de “*escolas indígenas*” (item 9.3, §6 e §7).

As menções aos professores indígenas são recuperadas, e, agora, também há incentivo à sua formação de forma contínua. Há vários outros pontos nesta lei que podem merecer comentários mais aprofundados, mas não estão incluídos por questões de espaço e direcionamento. Ressaltam-se os frequentes e crescentes esforços em regionalizar a educação indígena.

Ainda em 1999, uma resolução do *Conselho Nacional de Educação* (CNE, 1999) explorava dois pontos centrais: a criação da categoria “*escola indígena*” e alguma abertura para legislações educacionais que não sejam fechadas a um estado ou município, devido ao fato das ocupações territoriais de populações indígenas não respeitarem literalmente tais limitações geográfico-políticas, frequentemente cruzando múltiplos municípios ou até mesmo diferentes estados ou países. Esta situação viria a ser melhor desenvolvida apenas em 2009, com a proposta e autorização de criação dos espaços etno-educacionais (BRASIL, 2009):

Art. 6º - [...] a organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, ouvidos:

I - as comunidades indígenas envolvidas;

II - os entes federativos envolvidos;

[...]

Parágrafo único. Cada território etnoeducacional compreenderá, **independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas**, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações

políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

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:

[...]

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

[...]

§ 1º Serão obrigatoriamente convidados para integrar a comissão os **Secretários de Educação dos Estados, do Distrito Federal e Municípios**, sobre os quais incidam o território etnoeducacional.

[...]

§ 3º A comissão deverá **submeter o plano de ação por ela elaborado à consulta das comunidades indígenas envolvidas**.

[...]

Art. 8º - O plano de ação deverá conter:

I - **diagnóstico do território etnoeducacional** com descrição sobre os povos, população, **abrangência territorial**, aspectos culturais e lingüísticos e demais informações de caráter relevante;

II - **diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas**;

III - planejamento de ações para o **atendimento das demandas educacionais**; e

IV - descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, **especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação**, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena.

O conjunto de revisões legais que foram sendo construídas desde 1996 pelo MEC (BRASIL, 1996) foram recuperadas e concentradas numa nova resolução do Conselho Nacional de Educação passados mais de quinze anos. Esta resolução foi publicada em 2012 (CNE, 2012) e define as diretrizes curriculares nacionais para a educação indígena na educação básica.

Dadas as dificuldades de acesso ao ensino superior e ao ensino técnico públicos por determinadas populações no Brasil, em 2012 é também publicada uma lei que tratava deste assunto. É a *Lei das cotas*, que nos artigos 3º e 5º faz menções explícitas às populações indígenas (BRASIL, 2012) na reserva de vagas de acesso ao ensino superior.

As alterações nas políticas educacionais ocorridas desde 1991, quando o MEC assumiu a educação indígena, acabam por demandar uma população de professores indígenas, que em muitas comunidades não existiam e em outras não possuíam formação acadêmica. Por estes e outros motivos (como a carta enviada ao Conselho Nacional de Educação por um grupo de professores indígenas de Roraima, vide CNE, 2002)¹⁹, em 2003 (após mais de uma década de pressões realizadas por diversos docentes indígenas ao MEC em vários estados do país) é criado um primeiro programa para formação de professores indígenas, pela então recém criada *Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade* (SECAD), nomeado como

¹⁹ Em 2005 representantes dos professores indígenas dos três grupos étnicos catarinenses (Xokleng, Kaingang e Guarani), formalizam uma proposta de normatização da educação escolar indígena em Santa Catarina ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE-SC). Consultar CEESC (2005) para maiores detalhes.

“*Programa Diversidade na Universidade*”. Este programa esteve em curso até 2008, quando anos antes de ser encerrado foi criado o “*Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)*”, que apresentava linhas de execução e direção muito próximas.

Estes programas lançaram vários editais de financiamento público para a concessão de novos cursos de formação de professores em áreas bastante específicas (notadamente espaços tradicionais e rurais). Dentre os contemplados por estes editais, está a *Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina*, que é concebida através dos recursos financeiros do último edital do PROLIND (2009). Em 2013, formou-se a primeira turma e, após um longo período de avaliações internas, foi sugerida e aceite a abertura de uma nova turma, com menos estudantes e com várias outras alterações, que teve início em 2016²⁰.

4 Os magistérios e as licenciaturas indígenas

Segundo alguns autores (MAHER, 2006, p. 23-24; GRUPIONI, 2006, p. 47-49,52-53) os primeiros projetos de formação de professores indígenas no Brasil, datam dos anos 70²¹. Grupioni (2006, p. 44-45) vai além, e afirma que os primeiros professores indígenas possuem origem em períodos próximos, sendo originalmente treinados para serem, na verdade, intérpretes bilíngues (monitores bilíngues é outra nomenclatura possível) de missionários catequizadores, mas que uma vez que os antigos professores literalmente abandonavam as escolas, passavam estes monitores a assumir funções relacionadas.

Anos antes da existência ou mesmo das propostas de licenciaturas indígenas, foram construídas propostas e projetos de magistérios indígenas. E antes da existência de tais magistérios, podem ser encontrados alguns registros de profissionais denominados como *não-habilitados* em algumas escolas indígenas. O primeiro magistério indígena em Santa Catarina, por exemplo, teve início apenas em 1999 (HENTZ, 2005, p. 113-118; ROSA, 2015, p. 181), incluindo as populações Xokleng e Kaingang. E em 2003 é iniciado um magistério indígena

²⁰ O curso é restrito para indígenas Guarani, Xokleng e Kaingang. Há apenas outro curso de licenciatura intercultural indígena no estado de Santa Catarina. Este curso é mantido pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó - UnoChapecó, desde 2009, e está atualmente em curso. Este curso é restrito à indígenas Kaingang e a instituição é privada. Não foi possível confirmar se este curso obteve recursos do Prolind.

²¹ Os autores não informam que projetos são estes, mas provavelmente fazem menção aos cursos missionários de conversão religiosa realizados via SIL, que estão longe de serem “cursos de formação de professores indígenas” ou “programas de formação alavancados por organizações da sociedade civil de apoio aos índios”.

destinado aos Guarani em vários estados brasileiros (ROSA, 2015, p. 181-184), que incluiu os Guarani de Santa Catarina. Retornaremos a estas questões no próximo item.

Previamente à inclusão de indígenas nos cursos de nível superior enquanto estudantes de licenciaturas indígenas específicas, o acesso em universidades públicas dava-se majoritariamente através das denominadas cotas étnico-raciais, especificamente as indígenas, que são estabelecidas ao nível nacional na *Lei nº 12.711* de 2012 (BRASIL, 2012), também chamada de “*Lei das cotas*” ou “*Lei das cotas no ensino superior*”, já aqui mencionada²².

As licenciaturas brasileiras são cursos de nível superior que visam formar professores de ensino secundário e primário, sendo neste sentido distantes dos cursos com nomenclatura homônima em outros países, como Portugal. Os cursos de nível superior que não visam a formação de professores de ensino primário e secundário são frequentemente nomeados como bacharelados no Brasil²³. Para o caso específico das licenciaturas indígenas, visam formar este tipo de docentes, mas com um diferencial duplo para os seus candidatos onde: i) possuem identificação enquanto indígenas; ii) possuem interesse em lecionar numa escola que esteja instalada dentro de um território indígena.

Assim, para candidatar-se a este tipo de curso, é necessária uma condição enquanto indígena²⁴, que, inclusive, exigem cartas de indicação de lideranças indígenas, de órgãos governamentais (FUNAI) e uma auto-declaração de quem se candidatar. Modelos de identificação e de conferência múltipla de identificação são prévios às licenciaturas, sendo amplamente utilizados para garantir aos indígenas cotas de vagas dentro de universidades públicas, justamente pela menção a condição identificada como indígena. Detalhes sobre estes procedimentos podem ser observados em Paula (2013, p. 800-801).

De forma geral, é quase consenso que estas cotas surgem após os indígenas iniciarem a busca por cursos superiores (especificamente bacharelados, engenharias e licenciaturas) sob alegações de que poderia ser uma maneira de obter algum lugar de fala e potencialidade de

²² Há outras iniciativas locais anteriores e menores, todas no século XXI. A primeira lei de cotas étnico-raciais que identificamos ocorre no ano de 2001 e remete ao estado do Paraná (PARANÁ, 2001). Em 2001, surge a primeira licenciatura indígena, no estado do Mato Grosso (na Universidade UNEMAT). A lei das cotas de 2012 é a primeira a atingir todo o território nacional de maneira sistêmica. A primeira lei de cotas para acesso ao ensino superior ocorre no Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2000), mas não possui recorte étnico-racial, sendo orientada pela escola de origem dos candidatos ao vestibular.

²³ Existem ainda os tecnólogos, as engenharias, entre outros.

²⁴ Podem ser incluídas outras restrições nos processos de candidatura. Além destas condições mais gerais, frequentemente é necessário ser nacional do Estado brasileiro e pertencente a um povo indígena que esteja contemplado explicitamente pelo edital ao qual se candidata. Indígenas Guarani oriundos do Paraguai não podem se candidatar aos processos restritos aos Guarani, por exemplo. Se no edital não houver menção aos Guarani, nenhum Guarani poderá se candidatar.

tomada de ação dentro da estrutura da sociedade envolvente (não-indígena), que os atinge de diferentes maneiras e relativamente à qual possuem limitadas capacidades de reação imediata.

Devido a inúmeras limitações e restrições durante os processos alfabetizadores e de formações básica e secundária destes estudantes, assim como a processos justificados pelo discurso de suposta valia da meritocracia nos sistemas vestibulares (de seleção ao ingresso no nível superior) no Brasil, tais estudantes dificilmente conseguem avançar no processo seletivo regular²⁵. De forma a suprir essa carência, e muito inspirados pelo modelo indiano de cotas raciais, são construídas propostas próximas na educação superior brasileira desde, pelo menos, início dos anos 2000, como apontado por autores como Rodrigo Cajueiro (2008), entre outros.

Luís Roberto de Paula (2013) sugere que, neste sentido, formações como direito, serviço social e sociologia (todas no formato de bacharelado) acabam por tornar-se boas opções na tentativa de resguardar ou garantir direitos ou melhores condições socioculturais para o seu povo. Num segundo tipo de investida, formações nas áreas das engenharias podem ser consideradas como maneiras de alcançar local de fala para discutir projetos (hidrelétricas, represas etc.) que ameacem os locais onde residem ou proximidades, além da possibilidade de pensar alternativas de desenvolvimento (aspectos econômicos e ambientais, sendo na maior parte dos casos contrários à exploração sistematizada de recursos minerais ou vegetais).

E, por fim, surgem as licenciaturas em áreas comuns ao ensino secundário (biologia, matemática, física, português, história, geografia e afins) permitindo aos indígenas que, pouco a pouco, substituam professores não-indígenas que, literalmente, invadem os espaços escolares nos territórios indígenas via concursos públicos de contratação de professores²⁶. Se levarmos em conta as pressões, dificuldades e os preconceitos sociais, percebe-se ainda a enorme dificuldade destes estudantes em concluir os cursos que ingressam via cotas raciais²⁷.

Com a criação das licenciaturas indígenas, a lacuna pode ser visualizada como contornável, justamente ao formar docentes internos às comunidades e principalmente em licenciaturas ditas como *adaptadas* aos seus contextos. Por exemplo, ao usar os regimes de pedagogia de alternância²⁸ ou pelo modelo diferenciado de seleção de estudantes durante o ingresso no ensino superior (via cotas em cursos regulares, ou pela restrição de ingresso apenas a estudantes indígenas nos cursos de licenciaturas interculturais indígenas), que permite alguma

²⁵ É recomendado consultar Paula (2013) sobre as idiossincrasias de aprendizado indígena.

²⁶ A presença de não-indígenas em territórios indígenas é um assunto delicado e a permanência destes enquanto professores torna-se problemática em alguns casos, pela óbvia relação de hierarquia existente entre docentes e estudantes e em alguns casos entre docentes e pais de alunos.

²⁷ Para o caso da UFSC, por exemplo, a primeira indígena que se formou após ingresso por cotas indígenas concluiu o curso (de direito) apenas em 2016, sendo que existem cotas indígenas na UFSC desde 2008.

²⁸ É recomendado consultar Teixeira, Bernartt & Trindade (2008) sobre as pedagogias de alternância.

manutenção da condição de professor em território indígena e de estudante universitário fora dela²⁹. Outro ponto que deve ser destacado é a quantidade de alunos ingressantes nestas licenciaturas ser substancialmente superior aquelas reservadas às cotas.

O próximo e último item tratará de uma breve revisão da legislação envolvendo a educação indígena em Santa Catarina.

5 Educação indígena em Santa Catarina

Os primeiros registros de escolas indígenas no sul do Brasil apontam para o período jesuítico, desde o século XVI, sendo realizados contra os Guarani (ROSA, 2015, p. 176) e seus ancestrais que viviam no litoral da atual região sul do Brasil. Apenas no início do século XX (SANTOS, 1987, p. 276-277 - ver nota de rodapé 1) a educação escolar passa a atingir os povos do tronco linguístico Jê (Xokleng e Kaingang) que residiam no oeste da região sul do Brasil.

Em Santa Catarina, mais especificamente, os registros apontam para uma iniciativa (posteriormente interrompida) que ocorreu entre os índios Xokleng por iniciativa do padre polonês identificado como Mieczyslaw Brzezinsk, supostamente antes de 1930 (SANTOS, 1997, p. 88), poucos anos após a “pacificação” dos Xokleng (ocorrida em 1914)³⁰. Há indícios de que iniciativas prévias tenham ocorrido anos antes no Paraná e no Rio Grande do Sul contra os Kaingang.

Até a constituição federal de 1988, as indicações sobre a educação indígena se reduziam aquelas propostas pela FUNAI (e anteriormente pelo SPI) e seguiam diretrizes nacionais, estimuladas diretamente pelos critérios, e pelas normativas e instruções apresentados nas páginas anteriores deste material (HENTZ, 2005, p. 62-65).

Durante razoável parte deste período, convém assinalar que o Brasil encontrava-se sobre regime militar. Tanto a SPI como a FUNAI foram órgãos que estiveram durante largos períodos sob jurisdição direta dos militares, não sendo raros os casos de territórios ou postos indígenas “batizados” com nomes de militares (Duque de Caxias, Fioravante Esperança, etc).

Se olharmos para a constituição estadual, há apenas três menções aos povos indígenas (SANTA CATARINA, 1989). Uma das menções é na verdade uma preocupação com os “pequenos agricultores” (art. 148a) e outra é uma cópia do segundo parágrafo do artigo 210º da

²⁹ Na maioria dos casos, as comunidades indígenas estão geograficamente afastadas de campi universitários, sendo impraticável a permanência nos dois espaços simultaneamente.

³⁰ Sobre a pacificação dos Xokleng em Santa Catarina, recomenda-se ler Santos (1987), especialmente entre as páginas 116 e 154.

constituição federal (164º). Por fim, há um capítulo denominado “os índios”, que mereceu um artigo completo (192º), mas que não faz qualquer menção à educação:

Art. 148a - O Estado poderá promover, na forma da lei e por meio de convênios com outros entes federativos, o reassentamento ou a indenização dos pequenos agricultores que, de boa fé, estejam ocupando terras destinadas por meio de processo demarcatório, aos povos indígenas.

[...]

Art. 164º - A lei complementar que organizar o sistema estadual de educação fixará, observada a lei de diretrizes e bases da educação nacional, os conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio, de maneira a assegurar, além da formação básica:

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.**

[...]

Art. 192 - **O Estado respeitará e fará respeitar**, em seu território, os direitos, bens materiais, crenças e tradições e **todas as garantias conferidas aos índios na Constituição Federal.**

Parágrafo único. O Estado assegurará as comunidades indígenas nativas, de seu território, proteção, assistência social, técnica e de saúde, sem interferir em seus hábitos, crenças e costumes.

Avanços surgem após passados quase quinze anos, com uma lei estadual específica (SANTA CATARINA, 2002). A lei é bastante completa, absorvendo praticamente tudo o que vinha sendo desenvolvido até então pelo MEC (ver BRASIL 1991a, 1991b, 2001; CNE, 1999). Merece destaque o parágrafo quinto:

Art. 5º - A atividade docente nas Escolas Indígenas **será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da comunidade com a respectiva etnia.**

O Plano Estadual de Educação atualmente em curso (SANTA CATARINA, 2015) reserva apenas três páginas (58-61) para a educação indígena. E faz pouquíssimas menções além deste espaço direcionadas às populações indígenas. Destacam-se as menções nas metas e estratégias (páginas 102, 104, 112, 121, 133 e 135³¹):

1.9 - Fomentar o atendimento às populações do campo, indígenas e quilombolas na **educação infantil nas respectivas comunidades**, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, **limitando a nucleação das instituições públicas de educação infantil e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.**

[...]

2.4 - Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, à **organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário**, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do

³¹ Os itens 3.5 (sobre educação técnica profissionalizante, página 107), 6.6 (sobre educação integral, página 113), 10.3 (sobre educação de jovens e adultos, além de educação à distância, página 124) e 11.8 (sobre ensino médio vinculado ao ensino profissionalizante, página 126) podem ter desenvolvimentos e nuances mais problemáticas requerendo maiores atenção e reflexão, necessitando de comentários mais direcionados, estando estes reservados para outro espaço. Os itens 12.5, 12.8, 12.12, 14.2, 14.8, 14.9, 14.10 (páginas 128-129,131) merecem o registro e devem ser lidos como evidentes avanços possíveis e recentes nas políticas sobre a educação indígena no estado.

campo, e das comunidades indígenas e quilombolas, **preferencialmente, em suas próprias comunidades.**

[...]

2.8 - Expandir o atendimento específico às populações do campo, quilombolas, povos indígenas, povos nômades e das comunidades tradicionais garantindo o acesso, permanência, conclusão, bem como a **formação de profissionais para atuação junto a essas populações, preferencialmente, na própria comunidade.**

[...]

5.6 - Garantir a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, **com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas** e a identidade cultural das comunidades quilombolas.

[...]

8.11 - Consolidar a educação escolar no campo para populações tradicionais, populações itinerantes e comunidades indígenas e quilombolas, **respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários** e garantindo: o desenvolvimento sustentável e **preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições**, consideradas as práticas socioculturais e as **formas particulares de organização do tempo**; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de **programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação.**

[...]

15.5 - **Implementar cursos de licenciatura, para profissionais que atuam nas escolas** do campo, **comunidades indígenas**, quilombolas, educação especial e, estratos historicamente excluídos, em regime de colaboração com instituições públicas e comunitárias de ensino superior.

[...]

16.6 - Diagnosticar, consolidar e **garantir políticas públicas que atendam efetivamente as demandas específicas de pós-graduação**, em nível de especialização, mestrado e doutorado **aos professores que lecionam nas escolas** do campo, **indígenas** e quilombolas.

Para além destas ocorrências, no estado de Santa Catarina, há um documento, datado de 1998 (SANTA CATARINA, 1998), com algumas alterações posteriores, que define o sistema estadual de educação. É a lei complementar nº 170, de 1998. Destacam-se os artigos 5º (número de escolas mínimos), 31º (obrigatoriedade do uso de línguas indígenas), 66º (especificidade da educação indígena) e 72º (formação de professores indígenas).

Por fim, posteriormente a estas alterações, e concentrando significativa quantidade de informações, pedidos e orientações gerados por um corpo de professores indígenas catarinenses³², foi gerado o documento intitulado como *Parecer nº 282 de 2005* (CEESC, 2005), que é aprovação oficial sobre a “*Proposta de normatização da educação escola indígena, para as populações indígenas do estado de Santa Catarina*”.

Pode-se afirmar, que o parecer 282, de 2005, em conjunto com a lei complementar já citada de 1998, são os principais norteadores e orientadores da legislação indígena no estado de Santa Catarina até os dias de hoje (ver por exemplo SANTA CATARINA, 2015).

³² Submetido formalmente ao conhecimento do *Conselho Estadual de Educação* após reuniões realizadas entre os dias 24 e 25 de maio de 2005 no *Fórum políticas de educação escolar indígena*, que foi realizado em Itapema, Santa Catarina e que envolveu professores indígenas Xokleng, Kaingang e Guarani.

Considerações finais

Durante séculos a educação no Brasil, e não apenas a indígena, esteve nas mãos de religiosos e alçada em discursos alardeados como civilizatórios. Após as primeiras tentativas de afastamentos institucionalmente promovidos de religiosos destas funções nos espaços tradicionais de ensino, há alguma fuga destes para instituições privadas de ensino e catequese. No entanto, identifica-se que no remete à educação indígena, este afastamento ocorreu com algum atraso - e em muitos casos não ocorreu - mesmo se considerarmos os dias atuais.

Este atraso, em tese, pode estar amarrado as infrutíferas, frequentes, crescentes e tóxicas tentativas de “*integração do índio à sociedade nacional*” - seja lá o que isto queira dizer - que são realizadas desde os primórdios das tentativas de catequese silvícola, que tomaram nova forma e cor nos processos dirigidos pelos corpos técnicos do SPI e da FUNAI.

A educação indígena, via de regra, seguiu sempre parâmetros nacionais, raramente estando aberta a discussão ou adaptação para contextos regionais ou culturais específicos. Ainda menos esteve preocupada em incluir aqueles que por ela seriam afetados. Além disto, é tida como obrigatória, e de salvação desde seus primeiros momentos. Foi sempre construída em moldes paternalistas e completamente dependentes de tutela. Prova disto é que não houve, até pelo menos os anos 90, qualquer menção ou inclusão das partes indígenas nos processos de decisão. Todas as decisões, seja da pertinência ou não de tais processos, sejam dos modos, conteúdos ou responsabilidades, foram sempre decididas de costas às comunidades, por partes terceiras, muitas vezes completos alienígenas aos contextos que seriam afetados, e com interesses completamente viciados e voltados para *fora* das comunidades. A figura de professor indígena surge, por exemplo, apenas em 1991.

Convém reforçar que desde 1934 (BRASIL, 1934, ver artigos 151º e principalmente 152º) para o SPI e desde 1986 (BRASIL, 1986) para o caso da FUNAI havia a possibilidade real de adaptação regional das demandas indígenas, mas tanto o SPI como a FUNAI nunca de fato propuseram tais alterações ou desenvolvimentos no que remetesse à educação indígena. Propostas similares, e ampliadas, de autonomia estadual ocorrem em outros momentos (ver artigo 210 da constituição de 1988, por exemplo), mas apenas após a chegada do Ministério da Educação (a partir de 1991) é que de fato desenvolvimentos mais particulares passaram a existir, como os espaços etno-educacionais - idealizados em 1999, mas aplicados apenas em 2009.

Passados quase cinco séculos dos primeiros processos de catequese, outros tantos séculos desde a transferência de indígenas para escolas - e da construção de escolas em espaços

indígenas -, da completa dependência do letramento em língua portuguesa e da muito recente percepção nativa de serem eles os responsáveis pelo conteúdo ou medidas que naquele espaço sejam desenvolvidas ou aplicadas, faz-se compreender a urgência indígena pela procura na formação enquanto professores.

Haja visto ainda, a completa ignorância estatal³³ para as idiossincrasias da educação indígena e de seu restrito acesso aos centros de formação de professores, não é surpresa a procura, demanda e incentivo por tais cursos de formação de professores - como as licenciaturas e os magistérios indígenas.

Este artigo não pretexta definir ou terminar a questão sobre a educação indígena, tampouco sobre a formação de professores indígenas, mas sim pontuar questões breves para que sejam desenvolvidas melhores percepções em análises futuras, idealmente realizadas por partes terceiras, e com a participação ativa daqueles que por tais políticas sejam diária e severamente afetados.

Conclui-se o texto com uma citação de Michel de Certeau sobre aprender a escrever, bastante ilustrativa:

Portanto, não é sem razão que pelos últimos três séculos aprender a escrever define a participação numa sociedade capitalista e conquistadora. É literalmente a sua prática fundamental de iniciação. Foi necessário vislumbrar os efeitos perturbadores deste prodigioso crescimento para que fossem tecidas dúvidas acerca da educação de nossas crianças pela forçosa prática de escrever³⁴ (CERTEAU, 1984, p. 136).

Referências bibliográficas

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: Sujeitos e pertencimentos.** (Tese de doutorado em educação). Curitiba: PPGE/UFPR. 2010.

BELLON, Gabriel Luan Absher. **Constituições estaduais pós-1989: O processo de emendamento e seus determinantes.** (Tese de doutorado em ciência política) São Paulo: FFLCH/USP. 2016.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro. 1934.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. 1988.

³³ Os primeiros concursos públicos explicitamente reservados para professores indígenas datam de 2015. Até então a disputa era realizada contra licenciados não-indígenas, que frequentemente obtinham larga vantagem nos requisitos e testes aplicados nos processos seletivos quando em comparação com os raros licenciados indígenas.

³⁴ Tradução livre, adaptada e pessoal a partir do inglês: It is thus not without reason that for the past three centuries learning to write has been the very definition of entering into a capitalist and conquering society. Such is its fundamental initiatory practice. It was only when the disturbing effects of this prodigious growth of writing were noticed that we came to have doubts about modern children's education by means of a scriptural practice.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.794**, de 22 de novembro de 1939.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.071**, de 1 de janeiro de 1916.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 3.454**, de 6 de janeiro de 1918.

BRASIL. **Decreto nº 26**, de 4 de fevereiro de 1991a.

BRASIL. **Decreto nº 5.484**, de 27 de junho de 1928.

BRASIL. **Decreto nº 6.861**, de 27 de maio de 2009.

BRASIL. **Decreto nº 736**, de 6 de Abril de 1936.

BRASIL. **Decreto nº 8.072**, de 20 de junho de 1910.

BRASIL. **Decreto nº 62.196**, de 31 de janeiro de 1968.

BRASIL. **Decreto nº 92.470**, de 18 de março de 1986.

BRASIL. **Lei nº 5.371**, de 5 de dezembro de 1967.

BRASIL. **Lei nº 6.001**, de 19 de dezembro de 1973.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.960**, de 27 de março de 2014.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 559**, de 16 de abril de 1991b.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC. 1998.

BRAZIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro. 1891.

BRAZIL. **Decreto nº 426**, de 24 de Julho de 1845.

BRAZIL. **Projeto de Constituição para o Imperio do Brazil**. Rio de Janeiro. 1823.

CAJUEIRO, Rodrigo. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil**: Levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Disponível em:

[http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento de Ações Afirmativas.pdf](http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20Ações%20Afirmativas.pdf). Último acesso em 30 de janeiro de 2017. 2008.

CEESC. Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. **Parecer CEE nº 282**, de 2005, de 22 de novembro de 2005.

CERTEAU, Michel de. **The practice of everyday life**. Berkeley: University of California Press. 1984.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3 de 1999**, de 10 de novembro de 1999.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 5 de 2012**, de 22 de junho de 2012.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 10 de 2002**, de 11 de março de 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.) **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação. 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil*. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.) **Formação de professores indígenas**: Repensando trajetórias. Pps.: 39-68. Brasília: MEC. 2006.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana e CHAMUSCA, Adelaide. *Educação escolar indígena: Diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. **Cadernos SECAD**. Número 3. 2007.

HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. **Nas vozes da educação escolar indígena, os sentidos do discurso dos professores Xokleng como elemento constitutivo da identidade**. (Tese de doutorado em linguística). PPGLIN/UFSC. 2005.

LISBOA. **Regimento que levou Tomé de Souza governador do Brazil**. 17 de dezembro de 1548.

MAHER, Terezinha Machado. *Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória*. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.) **Formação de professores indígenas**: Repensando trajetórias. Pps.: 11-37. Brasília: MEC. 2006.

MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escolar indígena**. (Dissertação de mestrado em educação). Blumenau: PPGE/FURB. 2006.

MELO, Clarissa Rocha de. **Da universidade à casa de rezas Guarani e vice-versa**: Reflexões sobre a presença indígena no ensino superior a partir da experiência dos Guarani na licenciatura intercultural indígena do sul da Mata Atlântica / UFSC. (Tese de doutorado em antropologia social). Florianópolis: PPGAS/UFSC. 2014.

OLIVEIRA, Luís Antônio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. *Roteiro para uma história da educação escolar indígena: Notas sobre a relação entre política indigenista e educacional*. **Educação e sociedade**. 33(120). Pps.: 765-781. 2012.

PARANÁ. **Lei estadual nº 13.134**, de 18 de abril de 2001.

PAULA, Luís Roberto de. *O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais*. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. 94(238). Pps.: 795-810. Brasília. 2013.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das letras. 2004.

RIO DE JANEIRO. **Lei estadual nº 3.524**, de 28 de dezembro de 2000.

ROSA, Helena Alpini. *Kuaa mbo'e = conhecer, ensinar: a experiência na formação de professores Guarani*. **Revista Pedagógica**. 17(34). Pp.: 171-191. 2015.

SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis. 1989.

SANTA CATARINA. **Lei complementar nº 170**, de 7 de agosto de 1998.

SANTA CATARINA. **Lei estadual nº 12.449**, de 10 de dezembro de 2002.

SANTA CATARINA. **Plano estadual de educação**, de 16 de junho de 2015.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Índios e brancos no sul do Brasil**: A dramática experiência dos Xokleng. Porto Alegre: Movimento. 1987.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Os índios Xokleng**: Memória visual. Florianópolis: Editora da UFSC. 1997.

SED/SC. Secretaria de Estado da Educação. **Material de estudo para concurso magistério indígena 2017**. Disponível online: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/material-de-estudo-para-concurso-magisterio-indigena-2017>>. Último acesso realizado em 22 de setembro de 2017. Florianópolis: SED. 2017.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. *Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: Revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa*. **Educação e pesquisa**. 34(2). Pps.: 227-242. São Paulo. 2008.

VIEIRA, Ismênia de Fátima. **Educação escolar indígena**: As vozes Guarani sobre a escola na aldeia. (Dissertação de mestrado em educação). Florianópolis: PPGE/UFSC. 2006.

Recebido: 30/09/2017

Aceito: 23/12/2017