



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
CÂMPUS UNIV. DEP. EST. “RENÊ BARBOUR”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM
CONTEXTO INDÍGENA INTERCULTURAL - PPGECH**



FILADELFO DE OLIVEIRA NETO

**LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO
ESTADO DE MATO GROSSO**

BARRA DO BUGRES-MT

JULHO/2025

FILADELFO DE OLIVEIRA NETO

**LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO
ESTADO DE MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural-PPGECII da Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino em Contexto Indígena Intercultural.

Área de concentração: Ensino, Docência e Interculturalidade

Orientador: Prof. Dr. Raimundo França

BARRA DO BUGRES-MT

JULHO/2025

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

048l Oliveira Neto, Filadelfo de.

LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE MATO GROSSO / Filadelfo de Oliveira Neto. - BARRA DO BUGRES, 2025.
97f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Ensino em Contexto Indígena Intercultural/BBG-PPGECII - Barra do Bugres - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Barra Do Bugres "Deputado Renê Barbour".
Orientador: RAIMUNDO NONATO CUNHA DE FRANÇA.

1. LEGISLAÇÃO. 2. EDUCAÇÃO ESCOLAR. 3. INDÍGENA. I. FRANÇA, RAIMUNDO NONATO CUNHA DE. II. Título.

UNEMAT / MTSB

CDU 37(=1-82)

FILADELFO DE OLIVEIRA NETO

LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE MATO GROSSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural – PPGECH - da Universidade do Estado de Mato Grosso CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO, *Campus* Univ. Dep. Est. “Renê Barbours” – Barra do Bugres - MT, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino em Contexto Indígena Intercultural.

Aprovado (a) em 18 de julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 RAIMUNDO NONATO CUNHA DE FRANÇA
Data: 24/07/2025 17:35:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Raimundo Nonato Cunha de França
Orientador (UNEMAT/PPGECH)

Documento assinado digitalmente
 CARLOS EDINEI DE OLIVEIRA
Data: 03/09/2025 17:17:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira
Examinador Interno (UNEMAT/PPGECH)

Documento assinado digitalmente
 ROBERTO RAMOS SANTOS
Data: 24/07/2025 17:49:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Roberto Ramos Santos - Examinador Externo
Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Dedico este estudo à Escola Estadual Indígena Jula Pará, pelo acolhimento.

À minha esposa Rozinete Zoizoquialo Amajunepá.

Aos meus netos, a razão da minha vida!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Haypuku (Deus), por ter me permitido chegar até aqui, favorecendo-me com saúde e sabedoria.

Agradeço à minha família, netos, filhos, irmãos e esposa por ter paciência comigo no decorrer dos estudos e principalmente pela força, apoio e incentivo que me fizeram permanecer forte.

Agradeço especialmente ao meu irmão Francisco de Paula Oliveira (*in memoriam*) por ter permitido que eu conhecesse a minha origem materna.

Agradeço aos cunhados Silvinho e Valdevino Amajunepá por também fazer parte de minha família e por ter contribuído com a minha pesquisa me orientando e me auxiliando.

Agradeço à minha sogra Gracilda Gonçalves Amajunepá por ter acreditado em mim quando nem eu mesmo acreditava, por ter aberto os meus olhos e seguir sem medo na jornada da educação. Tenho grande respeito por essa pessoa.

Agradeço aos meus pais pela convivência e sabedoria que adquiri na minha caminhada. Ao meu pai (*in memoriam*) o sentimento de saudades.

Agradeço aos meus avós maternos (*in memoriam*) por terem me recebido de braços abertos e pelas muitas histórias sobre o nosso povo e o nosso território.

Agradeço aos professores e alunos da Escola Indígena Jula Pare que estiveram abertos à discussão do trabalho e por ter compreendido a importância das legislações para nós enquanto povo indígena.

Agradeço à Unemat e à Faind por ter confiado na minha capacidade de produzir este trabalho e pelo respeito com a minha comunidade.

Agradeço aos colegas do curso pelo momento de alegria e companheirismo. Não é fácil estar longe de casa, porém essa vivência junto de todos permite que consigamos concluir as etapas com sucesso.

Agradeço aos professores pela força, pelo incentivo, pelo aprendizado e principalmente pela paciência e dedicação que sempre tiveram conosco.

Agradeço ao professor Raimundo, meu orientador, pela compreensão e pelo incentivo à pesquisa.

“A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho é resultado de um projeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural e discorre sobre a educação indígena desenvolvida a partir da compreensão das legislações federais brasileiras e estaduais, tendo como objeto de pesquisa: A importância em discutir as legislações sobre a educação escolar indígena no estado de Mato Grosso. Como objetivos específicos, elencamos: apresentar o Povo Balatiponé, da terra Indígena/Umutina; a Escola de Tempo Integral Julia Pará e as leis de Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso na Escola Indígena de tempo integral Julia Pará. A reflexão sobre a educação indígena considera essas dimensões definidoras de metas e estratégias para ação e execução de programas, bem como de diretrizes curriculares que devem ser respeitadas no desenvolvimento de atividades educacionais destinadas às comunidades indígenas. Cabe destacar que a metodologia utilizada aconteceu em dois momentos: pesquisa bibliográfica; oficina com os alunos e professores do Ensino Médio da Escola Indígena de Tempo Integral Julia Pará. O resultado do estudo vem ao encontro da realidade das escolas indígenas no estado de Mato Grosso e da própria pesquisa, resultando em um produto educacional (*e-book*) que se trata de um material paradidático sobre Legislação de Educação Escolar Indígena no estado de Mato Grosso para todas as escolas indígenas.

Palavras-chave: Legislação, Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

The present work is the result of a research project developed within the Graduate Program in Teaching in an Intercultural Indigenous Context and discusses Indigenous education based on an understanding of federal and state legislation in Brazil. The research focuses on “The importance of discussing legislation on Indigenous school education in the state of Mato Grosso”. The specific objectives are: to present the Balatiponé People from the Umutina Indigenous Land; the Full-Time School Julia Pará; and the laws governing Indigenous School Education in the state of Mato Grosso, as applied at the Julia Pará Full-Time Indigenous School. The reflection on Indigenous education considers these dimensions as defining goals and strategies for action and the implementation of programs, as well as curricular guidelines that must be respected in the development of educational activities aimed at Indigenous communities. It is worth noting that the methodology used took place in two stages: a bibliographic review and a workshop conducted with high school students and teachers from the Julia Pará Full-Time Indigenous School. The results of the study align with the reality of Indigenous schools in the state of Mato Grosso and with the research itself, resulting in an educational product (an e-book) that serves as a supplementary teaching material on Indigenous School Education Legislation in the state of Mato Grosso, intended for all Indigenous schools.

Keywords: Legislation, Indigenous School Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa ilustrativo do Território Umutina	41
Figura 2 – Distribuição das aldeias de acordo com o espaço geográfico conforme localização	42
Figura 3 – Escola Municipal Otaviano Calmon.....	46
Figura 4 – Professor Filadelfo e os alunos na conversa sobre legislação	69
Figura 5 – Grupo 1 – O que é legislação?	70
Figura 6 – Grupo 2 – Qual a principal Constituição Brasileira?	71
Figura 7 – Grupo 3 – A Constituição e os Povos Indígenas	72
Figura 8 – Grupo 4 – A Tutela	73
Figura 9 – Grupo 4 – A Tutela	74
Figura 10 – Professor Filadelfo orientando o grupo	75
Figura 11 – Orientação nos grupos	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Depopulação Balatipone	39
Gráfico 2 – Evolução das Políticas Indígenas no Brasil.....	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Literaturas pesquisadas e selecionadas	28
Quadro 2 – Importantes medidas em relação às questões indígenas	35
Quadro 3 – Avanços na política de Educação Escolar Indígena	63
Quadro 4 – Comparação da Educação Escolar Indígena no Brasil, Mato Grosso e para os Balatiponé	64
Quadro 5 – Planejamento da oficina	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
EaD	–	Educação a Distância
FUNAI	–	Fundação Nacional de Apoio ao Índio
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho
PIN	–	Posto Indígena
PPP	–	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
SESAI	–	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIL	–	Summer Institute of Linguistic
SPI	–	Serviço de Proteção ao Índio
TI	–	Terra Indígena
UNEMAT	–	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. O PESQUISADOR	18
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	28
3. O POVO INDÍGENA BALATIPONÉ	36
3.1 O TERRITÓRIO UMUTINA	40
3.2 A COMUNIDADE BALATIPONE	43
3.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BALATIPONE	44
4. A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E OS POVOS INDÍGENAS	50
4.1 A TUTELA INDÍGENA	53
4.2 DIREITOS E DEVERES INDÍGENAS NA CONSTITUIÇÃO	54
5. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE MATO GROSSO	57
5.1. AS LEGISLAÇÕES E AS ESCOLAS INDÍGENAS NO ESTADO DE MATO GROSSO	60
5.2 CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	63
6. OFICINA COM OS ALUNOS E PROFESSORES	68
6.1 APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS, SOBRE O QUE SABEM E ENTENDEM SOBRE A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	70
6.2 AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS LEIS	75
CONSIDERAÇÃO FINAIS	77
REFERÊNCIAS	79

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta uma reflexão sobre as legislações de educação escolar indígena no estado de Mato Grosso. A aproximação com este tema surgiu pela necessidade de discutir o entrelaçar do processo de construção da educação escolar indígena no estado de Mato Grosso, desenvolvida na Escola Indígena Estadual de Tempo Integral Julia Pará¹, que fica na terra indígena Umutina, há 15 quilômetros do município de Barra do Bugres.

O foco dessa pesquisa é a importância de apresentar as legislações sobre educação escolar indígena no estado de Mato Grosso dentro do âmbito escolar. Ao falar de educação escolar indígena, é relembrar as lutas, as perdas, vitórias e as inúmeras mortes, os caminhos percorridos pelos povos antigos, marcados pela presença da Igreja, que impôs o sistema de catequização, quer seja pela educação forçada ao trabalho com intuito de exploração, quer seja pela reintegração destes na sociedade brasileira. Zoia (2006, p. 3) destaca que “[...] Neste contexto, coube aos padres jesuítas o papel de realizar a catequização dos índios e promover a educação escolar em geral, tendo como objetivo principal a alfabetização e a transformação do índio brasileiro num cidadão português”. Assim, compreendemos que a escola contribuiu para a morte de muitas culturas no passado, mas que hoje também contribui para o fortalecimento dessas culturas milenares.

A ideia é possibilitar uma reflexão sobre as legislações e a educação escolar indígena no estado de Mato Grosso, para tanto, é preciso fazer uma comparação entre os sistemas educacionais voltados para a sociedade indígena no início da colonização e a escola nos dias atuais, quando nos deparamos com as contradições e os conflitos de interesses manifestados pelo sistema de educação daquela época e pela resistência por parte daqueles a quem queriam educar, no caso os povos indígenas.

A linha de pesquisa “Ensino, Docência e Interculturalidade”, com o tema As Legislações e a Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso apresenta o povo Balatipone² e a história da educação escolar indígena no território, assim como

¹ Julia Pará: último falante da língua Balatipone, que transmitiu todo seu conhecimento aos jovens, bem como deixou registrada a grafia da língua junto ao livro de Stella, *Um sopro de vida*. Faleceu em 2003 de morte natural.

² Balatipone: nome originário do povo, que antes foi chamado de Barbudos, Barbados, Umutina, Umutina. Corrigido por meio dos relatos de Julia Pare.

uma oficina com os alunos do Ensino Médio e professores da escola indígena Julia Pará, no intuito de fortalecer e contribuir positivamente com estes na compreensão das legislações existentes para a criação das escolas indígenas.

A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos, sendo a primeira uma pesquisa bibliográfica, onde se realizou uma filtragem dos materiais, artigos, livros e publicações, teses de mestrado sobre o tema, que nortearam o desenvolvimento desse trabalho. A segunda trata-se de uma oficina realizada com os alunos e professores na Escola Indígena de Tempo Integral Julia Pará, onde aconteceram os levantamentos sobre as legislações e os próprios alunos apresentaram em grupo com seus professores.

A metodologia trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, em que parte da pesquisa bibliográfica realizou a revisão dos materiais já publicados referente ao contexto de educação escolar indígena, bem como o tratamento destes achados para o desenvolvimento da pesquisa. Como já fora mencionado, a pesquisa bibliográfica envolve algumas estratégias que estão fundamentadas em métodos como: observação, interpretação, reflexão e análise. A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em livros, artigos, teses etc. (Severino, 2018).

Segundo Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”.

Como fonte de dados da pesquisa de campo, trazemos os levantamentos realizados em conjunto com os alunos e professores da escola indígena Estadual Julia Pará, da aldeia indígena Umutina³, que se localiza a 15 quilômetros do município de Barra do Bugres/MT. Já a pesquisa de campo, de acordo com Gonçalves (2001 p. 67), é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada e exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Discutir as legislações que tratam a educação escolar indígena no estado é também conhecer essa nova modalidade de ensino que assegura aos povos indígenas a recuperação de suas memórias históricas e valorização de suas culturas.

³ Umutina: Território do Povo Indígena Balatipone.

O referencial teórico, embasado na perspectiva de Grupioni (2002), reconhece que os indígenas podem utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituindo-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos.

Como método de análise de dados da pesquisa bibliográfica, a leitura foi a técnica utilizada para identificar os materiais selecionados e as relações entre eles e a pesquisa.

Esta ferramenta norteou o desenvolvimento da pesquisa, permitindo identificar as legislações existente sobre a educação escolar indígena no estado de Mato Grosso, favorecendo um diálogo entre educando e educador no contexto escolar. Observou-se, também, que mesmo com as leis afirmando o direito aos indígenas sobre a educação como ferramenta de respeito aos seus direitos originários, ainda assim existem populações indígenas que não são contempladas e mesmo que as informações contidas nos artigos apontem que houve avanços na educação escolar indígena, precisamos avançar no quesito da inclusão de alunos indígenas com necessidades especiais.

A proposta do tema nos leva à necessidade de produzir um material que possa ser acessado por todos e que seja de fácil entendimento sobre as legislações de educação escolar indígena para as escolas. Podemos observar que a história da educação escolar em comunidades indígenas teve um longo caminho até os dias atuais, mas considerando o desafio, que é articular a experiência vivida pelos povos antigos em construir os caminhos da educação escolar que de fato viesse ao encontro da realidade e especificidade de cada povo, que esta pesquisa se torna importante.

1. O PESQUISADOR

Sou Filadelfo de Oliveira Neto. Recebi esse nome em homenagem a meu avô por parte de pai. Tenho 54 anos, sou casado, pai de 4 filhos e avô de 12 netos. Sou filho de Anatalino Santana de Oliveira e Iracema Corezomae de Oliveira. Meu pai, filho do Chefe de Posto (encarregado) PIN Umutina (Posto Indígena Umutina) e minha mãe indígena do povo Paresí. Casaram-se nessa Aldeia. Meu pai era funcionário da Funai e naquela época os funcionários não ficavam muito na Aldeia, logo, meu pai foi transferido para a cidade de Santo Antônio do Leverger, onde foi designado para trabalhar na Aldeia Córrego Grande do Povo Boe Bororo, onde nasci e fui registrado.

Na época, meus avós paternos trabalhavam no extinto SPI/Funai. O meu avô foi transferido para a Aldeia Umutina localizada no município de Barra do Bugres, designado como chefe de posto. Mais tarde, no decorrer do tempo, meus pais novamente foram transferidos para o Ministério da Agricultura, no município de Nossa Senhora do Livramento, onde trabalhavam no manejo de animais, entre eles bovinos, equinos e suínos. Nesse local de trabalho havia vários funcionários do Ministério da Agricultura. Nessa união, nasceram sete filhos, sendo dois homens e cinco mulheres. Sou o filho caçula.

Em minha infância, todos os meus ensinamentos culturais foram por meio da língua portuguesa, tanto por parte dos meus pais como dos meus irmãos e irmãs que só falavam a língua portuguesa e embora a minha mãe, sendo indígena pertencente ao povo Haliti Paresi, também só ensinava em português. Até hoje não entendo por que isso aconteceu. Lembro que nasci na aldeia Córrego Grande do povo Boe Bororo, mas minha certidão de nascimento é da cidade de Santo Antônio do Leverger, logo em seguida meus pais mudaram para a cidade. A minha parte cultural indígena nesta fase ficou para trás e a cultura que aprendi nesta fase foi a cultura do não indígena, uma cultura limitada, fechada, com pouco diálogo, sem liberdade para nada. Tudo era dentro de casa e no terreiro da casa e só saía para ir à escola e retornava para casa. Gostava de jogar futebol, mas meus pais não me deixavam jogar, embora fugisse algumas vezes para brincar. Gostava das brincadeiras de amarelinha, queimada com os colegas, mas sempre era repreendido pelos irmãos mais velhos. Não aprendi quase nada da cultura indígena, ou melhor

dizendo, nada, não consigo recordar de um artesanato indígena, de um canto, de uma pintura corporal, das danças, de uma história contada pelos velhos, de um mito, de uma pescaria de timbó, de uma caçada, de plantio nas roças de toco, de arco e flecha, de nadar livremente nos rios, das nossas comidas tradicionais como carne moqueada, xixa de arroz, beiju, batata assada na brasa, peixe moqueado, mandioca assada na brasa, xixa de polvilho, enfim, de nenhuma comida ou bebida tradicional indígena. Tive uma infância tranquila, mas muito rigorosa, pois os pais não deixavam os filhos fazerem nada sem o consentimento deles ou de alguém responsável.

Recordo-me que com sete anos de idade fui matriculado na Escola Estadual José de Barros Maciel, na cidade de Nossa Senhora do Livramento, que fica 20 quilômetros de Várzea Grande/MT. Naquela época, não entendia que carregava o sangue indígena nas veias e as aulas eram todas voltadas para o ensino público tradicional da época, com muitas regras de ensino, como horário de entrada e saída, muita leitura, escrita e tudo na língua portuguesa. O método didático da época era silábico, juntar as sílabas e formar uma palavra. Quanto à matemática, todos os dias cantávamos a tabuada de multiplicação e éramos obrigados a decorar o quanto antes. As professoras eram linha dura, muito bravas e quem errava ficava de castigo, o que aconteceu comigo várias vezes. Ainda nessa fase inicial, os diretores das escolas tinham como ritual cantar o hino municipal, estadual e nacional e todos os alunos em fila, com espaço de um braço, principalmente no mês de setembro. Um aspecto importante é que gostava do desfile de Sete de Setembro, pois treinávamos muito durante um mês o ritual do desfile e no grande era dia muita emoção. Desfilávamos nas principais ruas e avenidas da cidade e todos os familiares assistiam atentamente. O desfile encerrava em frente à Prefeitura após discurso do Prefeito e de vereadores. Foi uma época muito marcante na minha vida, onde cursei a Educação Infantil e mais tarde na Escola Estadual Feliciano Galdino, na cidade de Nossa Senhora do Livramento, cursei o Ensino Fundamental.

A minha mãe falava a língua materna, mas pouco conversava conosco dentro de casa e assim a língua portuguesa passou a ser a primeira língua que conheci na vida. Nessa época, ainda na cidade, aprendi e estudei somente a língua portuguesa, as disciplinas de Matemática, História, Geografia, Ciências e outras estudávamos seguindo o livro do Ministério da Educação (MEC), que nos dias de hoje são os componentes curriculares presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Era uma aula ministrada somente entre as quatro paredes, um regime ditador e

cumprimento de carga horária muito severo. Com determinado tipo de comportamento, como uso indevido de palavras de baixo calão, brigas, conversa paralela na sala de aula, os alunos eram punidos com castigo (ficar de joelho na frente da sala, ficar em pé no fundo da sala de aula, fazer cópias de várias páginas do livro, entre outros) e muitas vezes eram levadas para a diretoria e consequentemente os pais eram chamados para conversar com o diretor. Quem era chamado(a) na direção passava por uma vergonha muito grande e humilhação pelos(as) alunos(as) da escola.

Graças ao meu empenho, sempre fui um aluno educado e um pouco estudioso. Lembro que reprovei na 5ª série do Ensino Fundamental e isso foi uma decepção para minha família. Imagina falar para os meus pais que havia reprovado. Foi bem difícil esses dias tanto em casa como na escola. Depois os anos subsequentes foram tranquilos e não reprovei mais.

Ainda nessa época, ficamos por muito tempo aos cuidados das minhas irmãs mais velhas, porque meus pais saíam para trabalhar nas fazendas e passavam até dois meses para retornar para casa, mas os estudos não paravam, quase não faltávamos às aulas.

Para saber se o aluno estava de fato aprendendo, o professor primeiro fazia um teste dos conteúdos já estudados e logo vinham as provas. As provas valiam de 0 a 10 (zero a dez) e a média era cinco e meio (5,5). Os conteúdos eram divididos por bimestre e ao final dos bimestres a escola fazia uma grande reunião para entregar os boletins, uma espécie de registro onde eram preenchidas as notas de cada disciplina. Notas em azul, boas notas; em vermelho, ruim. No final do ano letivo, as notas eram somadas e após a somatória era marcada a reunião para entregar os boletins e saber quem passou e quem reprovou.

Os ensinamentos e conhecimentos eram todos voltados para o método tradicional (não indígena) e os professores brincavam comigo, que era filho de indígena, mais ninguém sentava comigo para explicar o que era indígena e o que essa palavra significava. Assim o tempo foi passando e na escola não lembro de ter estudado os valores culturais do meu povo. Somente os livros didáticos traziam alguns textos sobre indígenas, mas muito superficialmente e fragmentado. Ainda desconhecia completamente os valores culturais do meu povo Balatiponé/Umutina. Na escola, lembravam de indígena na data comemorativa do dia 19 de abril, data que me marcou porque sempre nos trabalhos de grupo e outras atividades da escola,

só fazia e interpretava papel de indígena, mas não entendia o porquê e nem sabia que “EU” era indígena.

Na adolescência, recordo-me de morar na cidade de Várzea Grande. Ainda aos cuidados dos meus pais, certo dia meu irmão mais velho, Francisco de Paula Oliveira (*in memoriam*), chamou-me para conversar escondido dos meus pais e contou a seguinte história dos meus avôs, das tias, dos tios que tinha na aldeia. Falou do Rio Bugres, do Rio Paraguai, que atravessava de balsa ou canoa do córrego Dezoito, que ficava próximo da aldeia e que tinha muito lambari. Falou dos animais, como cavalos e bois, das aves, dos peixes, que lá na aldeia tinha muito peixe, pintado, cachara, pacu, peraputanga, piau, dourado, coxa de negro, sauiru, bagre, geripoca. Fui cada vez mais ficando curioso. Falou das matas, das árvores enormes que tinha lá e muita caça, então fiquei fascinado para conhecer meus avôs. Disse para meu irmão para irmos logo. Lembro que fomos de ônibus e meu irmão me levou escondido, sem ninguém saber. Certo dia, combinamos de sair e não voltei mais para casa dos meus pais. Deveria estar com 13 a 14 anos de idade e aos poucos fui entendendo por que meus pais não deixavam e nem contavam como era a aldeia. Quando sentiram minha falta, já estava chegando em Barra do Bugres com destino à Aldeia Umutina.

Lembro-me da minha chegada às margens do Rio Paraguai, um rio lindo, com muitas matas ao redor. Tinha dois indígenas atravessando o rio, com a balsa, então pegamos carona com os indígenas Adilson e Boré, que foram os primeiros que conheci. Já do outro lado, assim que meu irmão disse quem eu era, passaram a conversar e brincar comigo. Me abraçaram e disseram: “você está em casa, sou amigo do teu pai Anatalino, filho de Filadelfo Cristiano, que foi nosso Chefe de Posto (encarregado, da aldeia, época do SPI)”. Juro que senti muito medo, pois o que eles falavam eu quase não entendia. Para mim, tudo era muito estranho, sair de uma cidade de certa forma movimentada e chegar a uma aldeia que nunca tinha ido. Sobre a história da minha avó, minha mãe pouco tinha contado para mim e foi um tremendo choque de cultura.

Na chegada, estavam cortando arroz e ao mesmo tempo pilando em uma máquina barulhenta, movimentada pelo trator Massey Ferguson 275 da Funai. O arroz estava plantado ao lado do campo de avião e tinha muito indígena trabalhando. Alguns vieram ao nosso encontro para saber quem estava chegando e quem era. Novamente houve umas conversas e muitas gargalhadas e meu irmão fez minha

apresentação. Continuamos nossa caminhada até o final do campo de avião, onde meus avós moravam. Eram duas casas, uma de alvenaria e outra de palha. Meu irmão me levou direto ao encontro do meu avô. Fiquei ainda mais surpreso porque falavam uma língua estranha, totalmente desconhecida. Fiquei perplexo por um tempo, sem entender nada, até que me abraçaram e disseram: “é nosso neto de Iracema”.

A partir desse dia, passei a morar com meus avós e logo no outro dia fui conhecer outras partes da família, tios, tias, primos, primas, que me levaram de casa em casa. Então comecei a entender a minha origem e por que na cidade me chamavam de indígena. Também durante esse tempo, passei a entender como era feita a estrutura e a organização social do meu povo e por que a aldeia tinha um formato circular. Também o que me chamava sempre a atenção era que de um lado as casas eram de alvenaria e do outro lado de palha e eram sempre duas casas. O círculo da aldeia se completava com as casas de palhas.

O campo de futebol ficava bem no centro da aldeia e todos os dias nós jogávamos bola no campo. Era uma imensa alegria. Os homens jogavam de um lado e as meninas do outro lado do campo e tinha também muitas garotas indígenas lindas. Um detalhe também muito interessante da época é que não tinha energia elétrica, tudo era na base de lamparina, vela, lampião, fogueira, fogão à lenha e tinha também um gerador movido a óleo *diesel* que funciona no período noturno, até umas 9 horas da noite, que iluminava a casa grande, a escola e a farmácia. As demais casas ficavam no escuro. Na casa grande tinha também uma espécie de rádio amador que todos os dias era ligado pelo chefe de posto ou funcionário da Funai para receber as informações da Administração Regional da Funai com sede na capital Cuiabá. Na época eram dois funcionários da Funai que prestavam serviço na aldeia, o saudoso Tio Lúcio Calomezoré, que também era tratorista, e o saudoso avô Apicore Amajunepá, por parte da minha mulher Rosinete Zoizoquialo Amajunepá, avô este que tinha muito apreço e consideração. Era um senhor já calejado pelos anos de vida, cheio de sabedoria e uma verdadeira bondade em pessoa. Não existia tempo ruim, tudo era favorável ao bem-estar da vida e carregava consigo uma memória invejável. Criador e cuidador de gado no tempo do SPI, viveu as barbáries do contato e chegou até o período em que viu seus filhos saírem para estudar na cidade vizinha. Viu a chegada da energia elétrica na aldeia e dizia para sua esposa que quando a energia chegasse à aldeia, a vida na

comunidade iria mudar e cada qual iria seguir um caminho, o que talvez não fosse muito bom. Ele não via a chegada da energia com bons olhos e sempre acreditou que isso traria a individualização entre as famílias. E realmente com a chegada de energia muitas coisas mudaram.

Foi nessa época que conheci a minha esposa Rosinete, filha de Silvio Amajunepá e de D. Gracilda Gonçalves Amajunepá. Tinha aproximadamente 14 anos de idade quando nos conhecemos e para conquistá-la não foi nada fácil, pois a concorrência era grande e os garotos eram a maioria quase que o dobro das meninas. A Rose era uma das garotas mais bonitas que tinha no Umutina, então os ciúmes se generalizaram entre nós jovens da aldeia. Enfrentei situações bem difíceis e cheguei a retornar para a casa dos meus pais, mas não demorou muito tempo para eu retornar para a aldeia e consegui reatar o namoro. Logo a Rose engravidou então fui convidado a morar na casa dela e assim o fiz. Entrei no costume dos familiares e tive uma convivência bem agradável e harmônica, quando nasceram então meus primeiros filhos, Raphael Amajunepá de Oliveira, Filadelfo Amajunepá de Oliveira e Luzdayara Amajunepa de Oliveira.

A minha família aumentou e então resolvi fazer minha casa. Assim que terminei, nós mudamos e conseguia sobreviver com o trabalho da escola, pois era contratado pela prefeitura de Barra do Bugres como professor interino. Os anos foram passando até que em 1989 assinei a minha carteira de trabalho e, em 1994, fiz concurso municipal e me efetivei na rede municipal de ensino.

Nesse tempo ainda não tinha completado o Ensino Fundamental e nem o Médio, logo passei a estudar na Escola Júlio Muller, em Barra do Bugres. Muitos jovens daquele tempo frequentavam a escola da cidade e nesse tempo, para irmos à escola, usávamos duas roupas, uma para chegar até o outro lado do rio e outra o uniforme do colégio. O ônibus escolar vinha nos buscar ao meio-dia e nos trazia de volta às 17 horas e já vinha lotado com outros alunos da região. A grade curricular e as metodologias, assim como os professores, eram todas voltados para os conhecimentos da sociedade civil e nada de estudo sobre os indígenas Umutina. Ainda continuava sem compreender muito bem os valores culturais do meu povo.

Então fui convidado para substituir a Professora Iraci, na época professora da Funai. No ano 1989, fui contratado pela Prefeitura Municipal de Barra do Bugres para atuar em sala de aula. Surgiu o Projeto Educação a Distância (EaD) – LOGUS – curso voltado para quem estava atuando em sala de aula. O Projeto era executado

pela Escola Estadual 15 de Outubro. Me inscrevi e passei, era um curso com módulos com vários livros e várias disciplinas. Os professores eram do Estado e vinham realizar as atividades na escola onde os professores estavam atuando, sendo o calendário quinzenal e mensal. Conclui o Logos II em 19 de agosto de 1992.

Assim que terminei o Ensino Médio, surgiu a oportunidade de fazer parte do Projeto Tucum (Nível de Magistério Intercultural), primeiro projeto específico e diferenciado para professores indígenas e Barra do Bugres foi convidada para fazer parte do projeto. No planejamento das atividades a serem realizadas nas etapas, foi onde percebi e passei a entender um pouco melhor sobre especificidade, pois os planejamentos estudados e elaborados pelos docentes eram voltados para os valores culturais de cada etnia. Então, comecei a entender com mais clareza por que pertencia ao povo indígena Umutina. Passei a ler sobre o meu povo, porque até então tinha que orientar os cursistas do projeto Tucum. As metodologias e as práticas de ensino eram de acordo com a história de cada povo. No decorrer do projeto, foi ficando claro que falávamos somente a língua portuguesa e então a orientação era aprofundarmos os estudos na linha do tempo para entender o porquê só a língua portuguesa. Pesquisamos os professores da época, os mais velhos, os chefes de posto, a comunidade, os livros que tinha na casa grande, até chegarmos a alguns autores, como Harold Schultz, que em seu livro conta que vinte e três índios órfãos resistem à civilização. Também ainda neste tempo não fazíamos a prática da nossa cultura no dia a dia, mas me recordo que o que era forte eram os artesanatos que as mulheres faziam, entre eles cestos trançados de buriti, colares, anéis de coco de tucum, cordinhas de broto de tucum, redes de algodão e da seda de tucum. Os homens sempre tinham arcos e flechas (arco de seriva) e por muito tempo presenciei o meu avô endireitando taquara para fazer flecha. Também sempre batiam timbó no rio Dezoito e nas lagoas do território, mas nós não dançávamos, não pintávamos, não falávamos a língua materna. Na escola, os professores só ensinavam a língua portuguesa e acompanhava os planejamentos e calendários que a Secretaria de Educação do município mandava para as escolas. Naquele tempo, não tinha indígena habilitado para tal função e foram selecionados quatro indígenas: Alvanir Monzilar, Maria Alice de Souza Kupudonepá, Jovail Amajunepá e Luizinho Ariabo Quezo. Então, fui convidado para ser monitor do Polo I, que compreendia cinco municípios: Barra do Bugres, Tangará da Serra, Campo Novo do Parecis,

Sapezal e Juara. Fui também professor auxiliar do Projeto Hayo, nível de Ensino Médio Intercultural, ministrando a disciplina de Matemática.

Ao concluir os projetos de formação em nível de magistério intercultural, o Governador do Estado de Mato Grosso, Dante Martins de Oliveira, lançou o primeiro edital específico e diferenciado para professores indígenas ingressarem nas 200 vagas, sendo 180 vagas para Mato Grosso e 20 para outros estados.

Assim que foi publicado o edital, fui logo me inscrever. Do nosso povo, 10 candidatos foram aprovados. Em 2001/2002, começa o curso no câmpus Universitário de Barra do Bugres, um grande desafio que estava começando. Esta graduação também foi totalmente voltada para os conhecimentos ancestrais e milenares dos povos indígenas do Brasil.

O curso foi desenvolvido por etapas nos meses de janeiro/julho, sendo esta etapa presencial e os demais meses, etapas intermediárias. As metodologias aplicadas no processo educacional contribuíram muito com minha prática na sala de aula. Até nas reuniões pedagógicas entre os professores, passamos a dialogar sobre a importância da cultura, então a escola passa a assumir um novo papel de revitalizar a língua e a cultura do povo Umutina.

Os professores chamam essas responsabilidades e começa um novo ciclo de aprendizagem. Uma das primeiras mudanças foi o calendário escolar, que passou a ser de acordo com a nossa realidade. Outra mudança fundamental foi no nosso Projeto Político-Pedagógico, pois conseguimos elaborar em coletivo com a comunidade e garantimos a nossa especificidade a esses processos de mudanças que foram acontecendo durante o percurso na faculdade. Importante enfatizar que a academia nos fez enxergar o quanto a nossa cultura estava esquecida e quase ficou em um profundo esquecimento, assim, tanto os professores como os alunos se tornam pesquisadores da própria cultura.

Demos um salto enorme e as famílias também passam a ser elementos essenciais para a efetivação da cultura, porque o momento crucial acontece no ambiente familiar, já que a escola fica como uma espécie de ponte entre a família e a escola. Toda mudança foi acontecendo de forma gradativa, bem lenta, mas a partir de 2007 de fato emplacamos a cultura do nosso povo no currículo da escola, no calendário escolar e no projeto político-pedagógico. No mesmo ano, os professores se efetivam na carreira do magistério, passando no concurso do Estado. Daqui em diante, em todos os processos de aprendizagem, a cultura está envolvida.

Ainda na faculdade, a convivência com outros indígenas não foi nada fácil, principalmente com povos monolíngues, que era o caso dos Xavante e outras etnias da região xinguana. Tivemos várias discussões sobre a questão de quem era de fato indígena, uma situação bem difícil, onde até surgiu alguns momentos de discriminação nos corredores e ambientes fora da sala de aula. Então foi criado um grupo que denominamos de COLEGIADO, onde cada etnia tinha um representante. Isso de certa forma passou a minimizar as questões de conflito entre os acadêmicos, uma vez que todos os assuntos pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem, faltas, a não entrega de trabalhos, comportamento no alojamento e até mesmo alguns casos de alcoolismo eram discutidos no Colegiado. Nós do povo Umutina e povos da região nordeste (TUXA, TUPINAMBA, Assu Kokal...) foram os que mais sofreram com essa situação porque diziam que nós não éramos indígenas e que só consideravam quem falava a língua materna. A coordenadoria do 3º Grau Indígena teve que encontrar uma solução para essa situação, assim, surgiu um estudo sobre “Identidade Cultural” e os professores passaram a planejar as aulas com mais didáticas voltadas para os valores culturais de cada povo. Fizemos muitas leituras, pesquisas dos povos que tiveram os primeiros contatos com colonizadores, passamos a assistir filmes, visitar algumas aldeias, como os Umutina e Paresí de Tangará da Serra, povos que moravam mais próximo da Unemat e com as visitas passamos a entender melhor a especificidade de cada povo (nós não somos iguais). Já nas aldeias, éramos recebidos pelo cacique e a equipe gestora da escola, onde fazíamos nossa apresentação acadêmica e cultural. O povo mais visitado durante esse tempo foi o Balatipone/Umutina por estar mais próximo da Universidade e por termos um número expressivo de acadêmicos. A aldeia visitada sempre fazia apresentação cultural com danças tradicionais, com os alunos sempre todos adornados e com belíssimas pinturas corporais. Era um momento de muita emoção presenciar um povo fazendo apresentação cultural, um povo que estava sendo esquecido pelas pessoas, pois o que se ouvia-se falar era que os Barbados estavam desaparecendo da sociedade.

Outra estratégia aplicada para ajudar no combate ao preconceito, à assiduidade e à presença constante dos acadêmicos foi criar o livro ata, chamado por todos de “livro da capa preta”. Todos os fatos e acontecimentos no ambiente escolar e no alojamento eram registrados no livro de capa preta. Todos os dias um acadêmico era sorteado para fazer o relato do dia anterior e no dia seguinte a leitura

era feita no primeiro momento das aulas. Assim, esse livro ficou gravado nas nossas memórias. As didáticas deram certo e passei a observar os comportamentos dos parentes, tanto na sala de aula quanto nas apresentações em grupo e nos seminários.

As leituras, as pesquisas coletivas e os trabalhos de grupo contribuíram muito e de forma muito significativa para o nosso conhecimento e o sucesso da nossa aprendizagem. Passamos a exigir dos órgãos responsáveis e a cobrar e reivindicar nosso direito e a aplicabilidade das leis de forma concreta na educação escolar indígena.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

No Quadro 1, a seguir, apresentamos as literaturas pesquisada e selecionadas para o estudo.

Quadro 1 – Literaturas pesquisadas e selecionadas

Autor	Ano	Título	Tipo de publicação	Instituição
Harald Schultz	1952	Vocabulário dos Índio Umutina	Livro	Museu do Índio RJ
Comissão Pró-Índio SP (Aracy Lopes da Silva coord.)	1981	A Questão da Educação Indígena	Dissertação	UNB
Terezinha Furtado Mendonça; Laurenice L. de Souza	1994	História da Educação Indígena na SEE/MT	GT Educação Indígena	UFMT
Mato Grosso	1995	Indicadores das Escolas Indígenas de Mato Grosso	Documento	SEDUC
Marcio F. da Silva; Marta M. Azevedo	1995	Pensando nas escolas dos povos indígenas no Brasil	Documento Original	Depart. Antropologia Unicamp
Antônio Carlos Souza Lima	1995	Um Grande Cerco de Paz. Poder Tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil	Livro	Depart. Antropologia/USP
Darcy Ribeiro	1996	Os Índios e a Civilização: Integração das Populações indígenas no Brasil Moderno	Livro	Editora Companhia das Letras/Universidade De Michigan
Brasil	1998	Referencial curricular nacional para as escolas indígenas	Livro	MEC
Ricardo Antônio Cavalcanti-Schiel	1999	Presente de branco, presente de grego? Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil Central	Dissertação	UF/RJ
Elias dos Santos Bigio	2000	Cândido Rondon: a integração nacional	Livro	Editora contraponto/Petrobras
Gonçalo Ochoa Camargo	2001	Meruri na Visão de um Ancião Bororo	Livro	Editora/UCDB Meruri/Brasil
Mariana Kawall Leal Ferreira	2001	A Educação Escolar Indígena: Um Diagnóstico Crítico	Tese	Editora Global

		da Situação no Brasil		
Verone Cristina Silva	2001	Missão, Aldeamento, Cidade	Dissertação	UFMT
Henrique Cristiano José Mattos	2001	Nossa História: 500 anos de presença da Igreja católica	Livro	Editora Paulinas
Luiz Donisete Benzi Grupioni	2002	Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena	Artigo	UFPE
Lúcia Gouvêa Burratto	2004	Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena	Dissertação	UEM
Alceu Zoia	2006	Educação escolar indígena e a legislação brasileira: uma proposta inclusiva.	Anais	PUC/Minas Gerais
Brasil	2010	Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.	Resolução nº 7	http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf
Brasil	2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.	Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012	www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/resolucaoeduc_campo.pdf
Brasil	2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências	Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192
Brasil	2018	Base Nacional Comum Curricular		MEC
FUNAI	2019	Fundação Nacional do Índio		www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao

Fonte: o autor (2025).

A revisão de literatura permitiu, além do mapeamento da produção histórica da educação escolar indígena no Mato Grosso, a contextualização do nosso estudo acerca do tema proposto. A partir daí possibilitou uma reflexão e a discussão para apontamento dos resultados esperados.

Conforme Grupioni (1991), nos Aldeamentos, Aldeias ou Colônias, a educação se dava pelo trabalho em diversas modalidades, na agricultura, no extrativismo vegetal, na condução de embarcações, nas atividades relacionadas ao abastecimento dos viajantes, na aprendizagem de ofícios como ourives, marceneiros,

costureiras, entre outros. Aprender significa preparar um grande contingente populacional para o mundo do trabalho, sempre na lógica ocidental.

Podemos compreender com o exemplo claro e ilustrativo dessa política de aldeamentos o caso da Missão de Albuquerque, ao sul da província de Mato Grosso, que reunia os Guaná tidos como “mansos e pacíficos”, que tinham como propósito uma educação religiosa e militar, mas também voltada para o trabalho na agricultura. Essa missão constitui-se no ano de 1812, sendo que, em 1819, esses indígenas foram reunidos na Missão Nossa Senhora da Misericórdia pelo capuchinho José Maria de Macerata, sendo que a agricultura foi incentivada para que abastecessem de alimentos os demais habitantes da fronteira (Silva, 2001, p. 62). Nesse sentido, a educação para indígenas é voltada especificamente para mão de obra barata, e por que não escrava, ou seja, a educação no período colonial sempre foi de catequizar os indígenas para exploração de mão de obra barata e a política nesse período era contrária a qualquer feitoria aos índios, pois buscava sempre a reintegração destes na sociedade.

A educação, como podemos ver na fala do autor, sempre buscou primeiro pelos jesuítas, por meio da catequização, impor o sistema de educação voltado para o trabalho, ou seja, foi imposta como forma de dominância, negando aos indígenas o direito a serem diferentes e atribuindo-lhes valores contrários aos seus.

Para Ferreira (2001, p. 72), “para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta”. Podemos concordar com a autora que a expressão luta no texto seja no sentido de autodeterminação e reafirmação de nossas identidades étnicas e culturais como valores a serem incluídos no sistema de educação escolar indígena.

Para Cavalcanti, “O que me impressiona em muitas dessas histórias da educação formal para índios, que usualmente começam pelo período da Colônia, é passar pelo alto dos séculos para caracterizá-los como uma espécie de preâmbulo de opressão colonial, ao fim do qual despontaria a Nova Era” (Cavalcanti, 1999, p. 31).

Nesse sentido, tornou-se muito comum o uso de noções como *educação para os índios* ou *escola para os índios*, por um lado, e *escola dos índios* ou *escola indígena*, por outro, para distinguir esses

dois períodos. Estes termos têm origem na distinção que Bartomeu Melià (1979) fez entre *educação indígena* e *educação para o índio*. De acordo com o autor, a primeira é a educação como socialização integrante, caracterizada como um processo total e permanente que ocorre na coletividade e conta com momentos, materiais e recursos específicos para formar a pessoa enquanto indivíduo de uma comunidade determinada. A segunda, é a educação escolar imposta aos indígenas com base nos padrões europeus com o objetivo de civilizá-los e assimilá-los, processo que ocorreu desde o início da ocupação colonial e seguia ocorrendo até o momento de escrita do livro por Melià. A época em que o pesquisador cunhou esta diferenciação foi marcada por uma preocupação de que a educação tradicional fosse substituída ou perdesse espaço para a *educação para o índio* que ocorria nas áreas indígenas. Em oposição a uma educação *anti-indígena*, falava-se em uma *nova educação para o índio*, em uma *educação pró-índio* ou ainda em *construir com os índios uma educação para o índio*. (Comissão Pró-Índio, 1981).

Compreende-se que a educação indígena parte do aprendizado próprio de cada povo, sendo a forma pela qual se constitui em um indivíduo com saberes e conhecimentos que são transmitidos por meio da convivência com seus familiares, mediante a observação, reprodução e oralidade. Já a educação escolar indígena é aquela que desde o período colonial tentou descaracterizar o índio, tornando-o um ser civilizado, capaz de ser reintegrado na sociedade nacional. Contudo, as leis vigentes tornaram possível um caminho marcado pelo protagonismo indígena.

De acordo com Matos (2001), o processo de independência e o advento do Império no Brasil não trouxeram mudanças significativas na área educacional em relação ao período colonial. A educação continuou sendo realizada nos moldes tradicionais da catequese e da civilização, sob a tutela da Igreja Católica, que resultou mais tarde em agrupamentos dos indígenas, facilitando com isso a apropriação de suas terras. Como percebemos, de 1798 a 1845, a educação escolar indígena passa a ser ordenada pelas missões religiosas após a expulsão dos jesuítas, cabendo agora a estes ministrar aulas em língua portuguesa, ficando proibida qualquer forma de ensino em língua indígena.

Um segundo momento calcado em uma perspectiva da criação de um órgão que fosse capaz de controlar os indígenas, o Serviço de Proteção aos Índio (SPI)⁴, que também não obteve nenhuma política voltada para a educação indígena no Estado, manteve os velhos hábitos de reintegração social destes na sociedade brasileira,

⁴ SPI: Serviço de Proteção ao Índio. Criado com a finalidade de pacificar e proteger grupos indígenas em todo o território nacional. Foi substituído pelo órgão Funai em 1967.

Pelo Decreto nº 8072, de 20 de julho de 1910, o Presidente Nilo Peçanha criou o serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais, vinculado ao Ministério da Agricultura, o qual permaneceu até 1934, quando passou ao Ministério da Guerra, e em 1939 volta para o Ministério da Agricultura. “Esse órgão tinha a tutela dos nativos, que eram um estrato social concebido como transitório, futuramente incorporáveis à categoria dos trabalhadores nacionais” (Lima, 1995, p. 120).

Mais tarde, em 1967, com a extinção do órgão denunciado por maus-tratos e genocídio, coube ao novo órgão – Fundação Nacional do Índio (FUNAI) – a responsabilidade sobre os indígenas. Nesse período, foi instituído o ensino bilíngue aos indígenas, que ocorreu em parceria entre os órgãos Funai, Regime Militar e Summer Institute of Linguistic (SIL), que tinha como objetivo codificar as línguas indígenas para depois ensiná-las em sala de aula, sendo assim criadas normas para a educação escolar indígena, reguladas pela Portaria 75, de 1972.

Summer Institute of Linguistic em aliança com instituições científicas, marca a entrada das missões evangélicas em áreas indígenas voltadas à tradução do novo testamento. “Os objetivos do SIL, nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas. (Silva; Azevedo, 1995, p. 151).

O terceiro momento da educação escolar indígena ocorreu com o afloramento dos próprios indígenas, que em todo país começaram a erguer bandeiras, amparados por aqueles, sensíveis à causa, que fizeram a marcha de suas histórias educacionais, buscando valer de seus direitos originários. Assim, a Constituição de 1988 é a grande mãe da nação indígena, pois foi a partir dela que foram reconhecidos aos indígenas suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como o direito sobre a terra que originalmente ocupam, ficando à União a responsabilidade por demarcar e proteger, afirmando assim a possibilidade de os próprios indígenas desenharem a escola que engloba os seus valores culturais e fortalece a sua etnicidade cultural.

A Constituição Brasileira garantiu, além do direito de permanecerem índios, a manutenção de sua identidade cultural, possibilitando que a escola indígena se tornasse um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas. Assim se refere: Art-210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental,

de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. 2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Instituto Nacional de Ensino).

Portanto, com o advento da Constituição, o sistema de educação indígena foi alterado pelo decreto Presidencial nº 26, de 1991, transferindo essa responsabilidade até então da Funai para o Ministério da Educação.

Conforme citado por Buratto (2004), por meio da Portaria Interministerial nº 559/91, ficou definido que o Ministério da Educação (MEC) deveria assumir as novas funções. Para ter subsídios e apoio técnico referente à educação escolar indígena, esta portaria prevê a criação de um Comitê de Educação Escolar Indígena nos estados.

No artigo 210 da Constituição, garante-se aos indígenas o direito de suas línguas maternas no processo próprio de aprendizagem e ao Estado a tarefa de manter e proteger as manifestações culturais desses povos.

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

Para que a Educação Escolar em nível geral avançasse, foi aprovada, pelo Congresso Nacional, em 17 de dezembro de 1996, e promulgada no dia 20 de dezembro do mesmo ano, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96. Também conhecida como LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro, substituiu a Lei nº 5.692 de 1971 que em momento algum referiu-se à educação escolar indígena, revogando, também, o dispositivo da Lei nº 4.024, de 1961, que tratava da educação.

A LDB em relação à educação escolar indígena faz menção a ela em dois momentos. No artigo 32, reproduz o direito estabelecido no Capítulo 210, da Constituição Federal e assim se refere: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”; nos artigos 78 e 79 da obrigatoriedade do Estado em garantir esses direitos.

Os direitos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e nas legislações subsequentes enfatizam que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado em relação às outras escolas do sistema, determinado pela prática da interculturalidade e bilinguismo, porém esses encaminhamentos, além de não estar bem discutidos e compreendidos, estão distantes de se efetivar na prática, vários são os entraves burocráticos que adiam o cumprimento da legislação. (Instituto Nacional de Ensino).

Observamos que a LDB aponta em linhas gerais o que se pretende, porém, para atingir ou assegurar esses direitos, seria preciso que os professores indígenas fossem capacitados para produzir seus materiais de acordo com a escola intercultural, bem como assegurar essa formação e garantir a disponibilização dos materiais necessários. A questão é que hoje os professores indígenas têm a capacitação continuada ofertada pela rede de ensino, mas nem sempre a disponibilidade de material.

Em 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), com o objetivo principal de ser um guia norteador inerente às questões de educação escolar indígena. Conforme esse documento, as escolas indígenas devem ter as seguintes características: Comunitária, Intercultural, Bilíngue/multilíngue, Específica e Diferenciada. Nesse sentido, o RCNEI/Indígena de 1998 é um avanço nos dispositivos legais para a educação indígena por provocar reflexões que apresentam diferenças entre a educação não indígena e a indígena.

Na sequência, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, pelo Parecer nº 14/99 do CEB/CNE2, foram aprovadas em 14/09/1999. O Parecer, dividido em dois capítulos, instituiu as diretrizes da categoria escola indígena, definindo as competências para a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização, determinando a estrutura e o funcionamento da escola indígena e propondo ações em defesa da educação escolar indígena. Esse Parecer foi normatizado pela resolução nº 3/993 do CNE/CEB, de 10 de novembro de 1999, e fixou as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, regulamentando direitos, como, a criação da categoria escola indígena, com normas e ordenamentos próprios, a garantia de formação específica para professores indígenas, com a possibilidade de escolarização simultânea a sua atuação em sala de aula, definindo, ainda, a alçada pela oferta da educação escolar indígena em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios. (Instituto Nacional de Ensino).

Essas reflexões apontam para a necessidade de um currículo que de fato esteja de acordo com a realidade das comunidades indígenas, sendo preciso haver mudança no sentido de excelência em relação ao qual foi imposto no passado.

Como podemos analisar no Quadro 2 a seguir, a partir do advento da Constituição de 1988, surgem as medidas tomadas em prol da questão indígena de modo geral:

Quadro 2 – Importantes medidas em relação às questões indígenas

1991	1991/92/93	1994	1996	2000
Decreto nº 26/91 que transferiu da Funai para o MEC a responsabilidade pela coordenação e aos estados e municípios a responsabilidade pela execução das ações de Educação Escolar Indígena.	Portaria Interministerial nºs 559/91 e das Portarias/MEC nº 60/92 e 490/93, instituindo e normatizando o Comitê Nacional de Educação Indígena, fórum que viria subsidiar a elaboração dos planos operacionais e as ações educacionais nos estados e municípios.	Publicado pelo MEC, em 1994, o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, a partir do qual definiram-se os principais contornos do atendimento escolar indígena.	A sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em que se estabeleceram as normas específicas para a oferta de educação escolar para os povos indígenas.	6 de dezembro de 2000, aprovação na comissão de constituição e Justiça do Senado Federal, da disposição 169 da OIT, estabelecendo os direitos dos povos indígenas e tribais, sendo a educação um desses direitos.

Fonte: o autor (2025).

Anos depois, houve a elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 – que deliberaria sobre as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, bem como as diretrizes e metas para formação e valorização dos profissionais da educação por meio de elaboração de planos estaduais e municipais direcionados a todos os níveis e modalidades de ensino. No que se refere à educação indígena, o PNE prevê uma formação inicial e continuada aos professores indígenas, de modo que possam posteriormente atuar na sua comunidade (Brasil, 2001).

Destaque também para o Decreto 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena quanto à organização em territórios Etnoeducacionais, observando sua territorialidade, de modo que se respeite o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais, religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil. As Escolas Indígenas, para

serem implantadas, devem atender a uma iniciativa ou reivindicação da comunidade local, ou, após anuência, respeitar suas formas de representação (Brasil, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica aprovadas em 2010, que discorrem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, tratam sobre o currículo e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), Programas e projetos educacionais.

Os sistemas de ensino deverão também assegurar as escolas indígenas estrutura adequada as necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratório, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de educação escolar de qualidade sociocultural. (Brasil, 2013, p. 384).

Sendo assim, para que tenha a oferta de ensino, as escolas devem estar adequadamente equipadas e estruturadas de acordo com o que é previsto na legislação educacional brasileira, contudo, o PPP deve ser elaborado em conjunto com as comunidades étnicas, respeitando o modo de vida de cada grupo, para atender aos princípios da interculturalidade, bem como às especificidades de cada comunidade local e organização territorial.

Não podemos deixar de citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que na sua segunda versão, publicada em abril de 2016, trata dos princípios e direitos de aprendizagem e desenvolvimento, abordando as modalidades da Educação Básica, referenciando a Educação Escolar Indígena e assegurando o previsto na Constituição Federal de 1988.

O texto diz que:

A BNCC, Para garantir a educação escolar com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as logicas, saberes e perspectivas dos povos indígenas, deve possibilitar currículos flexíveis e construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa e nas línguas indígenas. (MEC, 2016, p. 37).

3. O POVO INDÍGENA BALATIPONÉ

Boa parte dos nomes correntes hoje – como no passado – para designar os povos indígenas no Brasil não são autodenominações. Muitos deles foram atribuídos por outros povos, frequentemente inimigos e, por isso mesmo, carregam conotações pejorativas. (Lopes da Silva; Grupioni, 1995).

Para discorrer sobre a história do povo, apresentamos uma breve síntese dos nomes: Barbados, Umutina/Omutina e Balatiponé. O povo Indígena Balatipone era antes conhecido e chamado de barbados por outras etnias e pelos não indígenas. O nome Barbados, de origem Neobrasileira, é uma referência ao uso de cavanhaque ralo entre esses indígenas, que usavam longas barbas postiças de pele/pelo de bugio (uma espécie de macaco), ou de cabelo humano de suas mulheres (Funai, 1986). Somente após o contato e a convivência com os índios Haliti-Paresí e Nambikwara, em 1930, passaram a ser conhecidos por “Umotina”, “Omotina”, ou “Umutina” (grafia utilizada desde a década de 40), que significa “índio branco” (Isa, 2009). No entanto, o povo recentemente se autodeclara e vem se afirmando somente Balatipone, ficando o Umutina somente para designação de seus territórios. Pertence ao tronco linguístico Macro-jê da família bororo.

O termo Balatiponé significa “povo antigo” foi traduzido para o português com uma divergência de tradução para “gente nova”. Segundo Julá Paré, o povo Balatiponé deriva de outro grupo, um grupo que acompanhou a formação do mundo e a origem da humanidade, os Boloriê. Conforme a história, os Boloriê representam um grupo de pessoas da primeira Era Planetária, que acompanharam o surgimento do Sol, da Lua, das estrelas, a origem dos peixes, dos répteis e outras formações. Os Balatiponé são oriundos dos Boloriê, mas não, necessariamente, são considerados “gente nova”, haja vista que, dos Balatiponé surgem outros povos para o mundo segundo a história dos antigos, talvez seja nessa passagem de Boloriê para 24 Balatiponé tenha vertido a ideia de que são pessoas novas, e nossa posição a esse respeito acompanha a explicação de Julá Paré. (Ariabo, 2022).

Observamos que muitos são os autores do próprio povo contando as histórias do povo, portanto apontamos que dois são os autores que se tornaram referências fundamentais sobre o povo Balatiponé: o etnólogo Arald Schultz que viveu entre os povos de 1943 a 1945 e registrou tudo o que conhecemos hoje sobre a história do povo, e a Stella, que ficou entre o povo em 1995, principalmente com Julia Paré,

anciã e conhecedora da vivência Balatiponé, registrando a grafia da língua materna do povo.

Em 1943, a indígena Matarepatá fala sobre a origem do povo para Schutz⁵:

De primeiro não havia povo. HAIPUKU andava muito triste, sozinho. Ele ficou pensativo e logo inventou alguma coisa para fazer. Experimentou juntar fruta de bacaba do campo. Juntou frutas machos e frutas fêmeas. Emendou-as até atingirem dois pés de comprimento. Depois colocou tudo de lado. Esqueceu-as. Ao cair da tarde assustou-se com a conversa de gente. Haipuku foi verificar o que havia e viu que as frutas tinham se transformado em gente. Ficou muito satisfeito, pois então tinha companheiros. A gente das frutas ficou com Haipuku e logo formou uma família. A vida assim era melhor. Mas Haipuku achava que essa gente ainda era pouca. Por isso fez outra experiência. Tentou emendar frutas de figueira. Estas também viraram gente quando chegou a noite.

Depois emendou ainda frutas de bacaba do mato, que viraram índios de cabelos compridos dois homens e duas mulheres. Fez experiências com mel de abelhas silvestres, que se transformou num casal, com cabeça um pouco mais pelada. Então já havia muita gente na terra. Um dia Haipuku sentiu que as barrigas de suas pernas estavam inchadas. Ficaram bem grossas. Quando percebeu que estava chegando a hora, foi para o mato. Encostou-se numa figueira brava e as barrigas das pernas racharam. Saindo quatro crianças, duas meninas e dois meninos. Haipuku voltou para casa a fim de contar para sua mulher o que tinha acontecido. Está logo lhe pergunta: Porque não trouxeste as crianças? Haipuku respondeu aborrecido: “As crianças não querem vir!

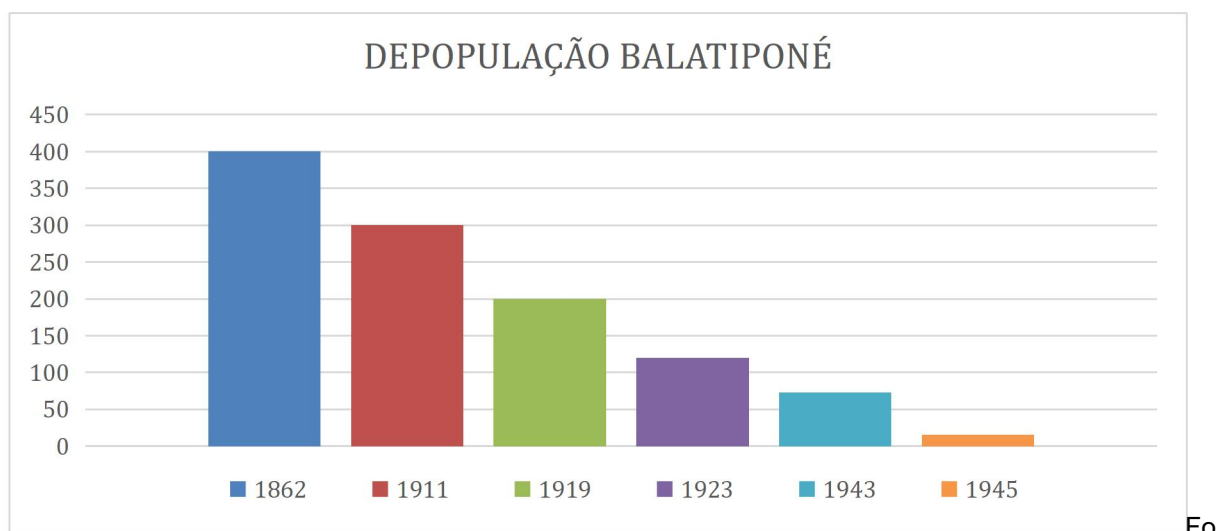
Ele pediu a sua mulher que fizesse duas saias pequenas de algodão para as meninas. E ele mesmo fabricou dois arcos pequenos e flechinhas para os meninos. Com isto, Haipuku voltou ao lugar onde tinha deixado as crianças. Era um casal de brasileiros e um casal de Umutina. A menina brasileira não quis vestir a sainha dos índios, mas a menina Umutina gostou dela. O menino brasileiro não queria atirar com o arco, mas o Barbadozinho ficou logo muito satisfeito. Mas uma vez Haipuku convidou as crianças para morar em sua casa, alegando que teve muito trabalho para carregar “as brutas das barrigas das pernas. Mas as crianças não quiseram ir com ele. Os brasileiros ficaram para o lado esquerdo do Rio Paraguai, rio abaixo e os Umutinas ficaram do lado direito. Não há mais notícias destas crianças. Não se sabe se morreram ou se estão vivas. A gente das frutas ficaram morando com Haipuku. Eles são os antepassados dos Umutinas de hoje. (Schutz, 1943, p. 32).

Como observamos na mitologia sobre a origem do povo, afirma que estes sempre viveram próximo ao Rio Paraguai.

⁵ Harold Schultz: Etnólogo que conviveu com os últimos Balatipone de 1943 a 1945, na aldeia cachoeirinha e PF, registrando toda uma vivência desse povo. Registro muito importante para nós Balatipone, que usamos atualmente.

O contato para os Balatipone, assim como foi para outros povos indígenas, foi nefasto, pois passaram de valentes guerreiros a uma minoria que, em 1911, tentava sobreviver, sendo agregada ao posto indígena Fraternidade.

Gráfico 1 – Depopulação Balatipone



Fonte: o autor (2025).

Em 1862, os Balatipone somavam em torno de 400 indígenas e em 1911, após a pacificação, essa população passou para 300 indivíduos, que mais tarde foram abatidos pelas doenças, entre elas sarampo e tuberculose, o que quase levou os Balatipone ao extermínio. A população passou para 200 indígenas.

De acordo com o relatório do SPI, em 1923, foram registrados 120 indígenas vivendo em condições muito difíceis. Em 1943, restavam apenas 73 indígenas Balatiponé, sendo 50 destes vivendo no posto fraternidade com outros indígenas (Nambikwara, Haliti-Paresi) e 23 vivendo na última aldeia Rio Paraguai acima. Contudo, em dois anos, essa população foi reduzida para 15 indivíduos, os quais, vencidos pelas doenças, juntam-se ao Posto Fraternidade.

O resultado do contato para estes povos resultou primeiro em um choque cultural que destruiu a cultura de povos; segundo na morte de muitas línguas. Com o intuito de salvar esse povo do extermínio total, houve os casamentos interétnicos, tanto entre indígenas com indígenas quanto de indígenas com não indígenas, uma vez que se forçam os casamentos destes indivíduos, deixam de seguir seus hábitos para então seguir hábitos alheios ao qual são impostos.

Porém, esses povos ao longo de suas lutas resistem ao tempo e podemos afirmar que adormeceu a língua-mãe, mas não morreu o ser índio que habita dentro de cada um de nós, com as memórias antigas, os contos, as histórias registradas por aqueles que viveram entre os nossos antepassados, que é o que nos tem fortalecido enquanto povo. Mesmo que tenha havido adormecimento da língua-mãe, ainda assim estamos aqui ressignificando a nossa história.

3.1 O TERRITÓRIO UMUTINA

O Território Indígena Umutina está localizado em uma faixa de transição entre a Amazônia e o Cerrado, ao norte do Estado de Mato Grosso. De acordo com o arquivo da Funai, o TI Umutina foi reconhecido pelo Decreto Estadual nº 385 de 6 de abril de 1915, assinado pelo governador Joaquin Augusto da Costa Marques, que em 22 de abril de 1960 recebeu o título definitivo. Por meio do registro nº 4.021, livro 3-D, folhas 270/29/04/60, no cartório do 1º Ofício da Comarca de Rosário Oeste/MT, foi registrado o nome de Posto Indígena Umutina e somente no ano de 1989 foi homologado com 28.120 hectares como município de Barra do Bugres/MT. Localiza-se entre os Rios Paraguai e Bugres, sendo estes muito importantes para a sobrevivência dos Balatipone. Conforme a Funai (2019), a Terra Indígena Balatipone tem como acesso principal a Rodovia MT 246 e está situada a 10 km da cidade de Barra do Bugres.

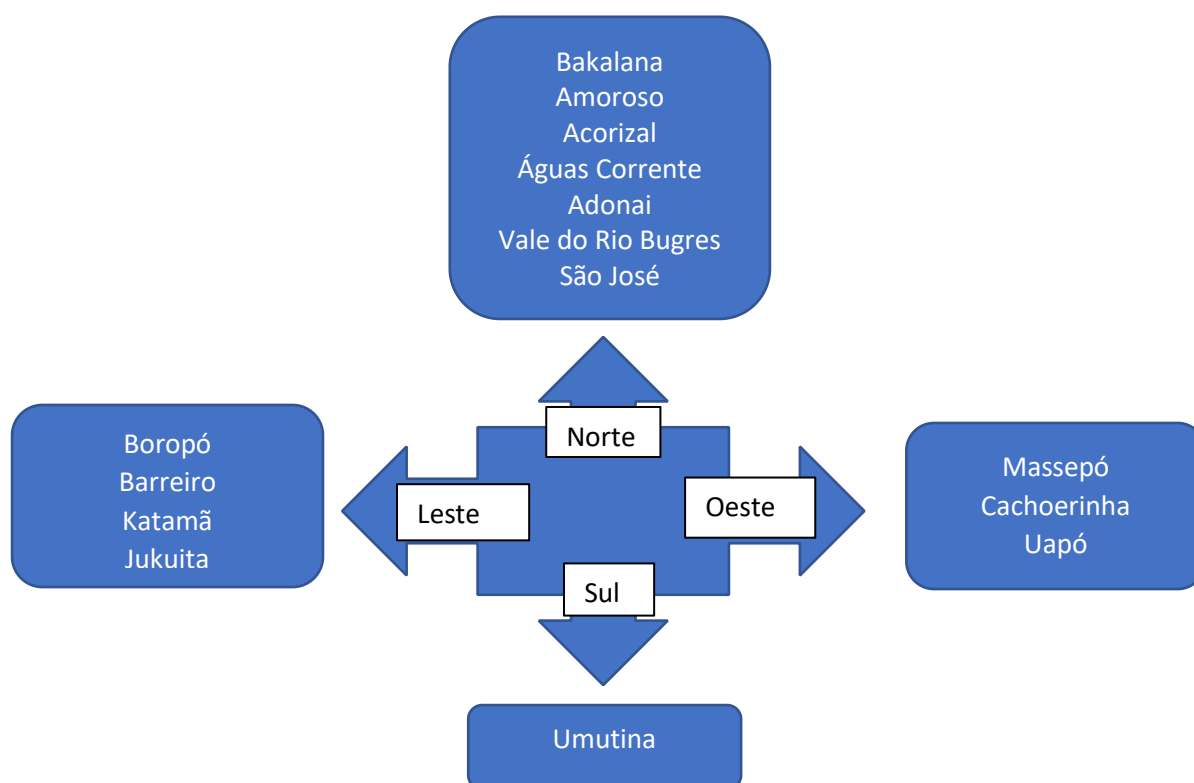
Figura 1 – Mapa ilustrativo do Território Umutina



Fonte: wordPress.com (2025).

No território existem 15 aldeias, todas registradas na Funai e reconhecidas pelo DSEI/Cuiabá: Umutina (aldeia central), Vale do Rio Bugres, São José, Adonai, Águas Correntes, Bakalana, Masepó, Cachuerinha, Boropó, Barreiro, Katamã, Jukuita, Uapó, Amoroso e Acorizal, sendo que cada aldeia tem um cacique e um representante que forma o conselho de saúde indígena local. Existem as associações que algumas aldeias têm com a finalidade de barganhar projetos e a Associação Balatipone, que congrega todas as aldeias do território Umutina, sendo este de interesse da comunidade.

Figura 2 – Distribuição das aldeias de acordo com o espaço geográfico conforme localização



Fonte: o autor (2025).

A aldeia central é a aldeia com maior número de famílias, seguida da aldeia Massepó e depois da aldeia Bakalana, pois as demais populações menores. A aldeia Bakalana surgiu em 2014, a partir de uma briga por poder (liderança) no seio da comunidade Umutina, onde houve uma divisão dentro da sociedade Balatipone. A partir desse contexto surgiu a aldeia. A aldeia Massepó já existia, sendo esta a última maloka dos Balatipone na época do contato, porém seus moradores atuais permaneciam indo constantemente por manter roça de toco e só retornaram definitivamente para lá em 2020, no período da pandemia. As demais aldeias surgiram no período da pandemia, com a chegada da Covid-19. Em 2019, a população indígena Balatipone, com receio de adquirir a doença, começou a adentrar o território e constituir novas moradas chamadas de aldeias. Algumas dessas aldeias já existiam como roçado e só a partir da pandemia é que as famílias definitivamente passaram a residir e registrar como aldeias.

3.2 A COMUNIDADE BALATIPONE

A comunidade Balatipone, no decorrer de suas histórias, foi praticamente forçada a realizar casamentos entre diferentes povos. Durante o período do contato e com a marcha de Rondon, outros povos como Haliti-Paresi, Nambikwara, Boe-Bororo e Kayabi foram trazidos até o Posto Fraternidade no intuito de ajudar no processo de pacificação. Entre os Paresi que vieram, estava meus avôs Antônio Corezomaé Paresi e Izabel Paresi, com quem tive contato após minha adolescência. Ouvia as histórias contadas por eles e inúmeras vezes meu avô contou que certa vez, quando vieram para cá, muitos não se acostumaram e acabaram fugindo, voltando para terra dos Paresi. Quando perguntado por que vieram, ele dizia que Rondon viu os Umutinas e queria fazer contato, porém eles eram indígenas muito brabos e trouxe eles, mas também vieram porque trabalhavam ajudando na construção das linhas telegráficas, abrindo caminho. Porém, com a redução da população, iniciaram-se os casamentos intertribais. Mais tarde vieram outros povos: Manoke-Irantxe, Terena, Kura-Bakairi e recentemente Chiquitano e Cinta Larga, todos falantes da língua portuguesa. Existem também os não indígenas, que se casaram com indígenas e que moraram no território. Todos esses povos e seus descendentes se autodenominam como Balatipone.

De acordo com dados da Sesai (2023), existem 515 indígenas vivendo na TI Umutina, distribuídos em 14 aldeias. Aqui foi esquecido uma aldeia porque no total são 15 aldeias. Nem todas as aldeias têm sistemas de água potável e dessas apenas duas aldeias têm escola do município. Nas demais, as crianças estudam na aldeia central Umutina, que é onde a escola Julia Pará está localizada. É também na aldeia central que está o Posto de Saúde, onde tem uma equipe de saúde indígena que presta atendimentos à população, cumprindo uma escala de trabalho de 15 dias no território.

A maioria das famílias recebe bolsa família, mas a renda maior ainda vem da venda dos artesanatos confeccionados tanto por mulheres quanto por homens. Algumas famílias têm roças de toco, onde são plantados: mandioca, bananas, batata, cana, cará, milho, abóbora e melancia. Outras aldeias plantam melancias em grande quantidade para venda nos municípios vizinhos, e outras tocam projetos como: Massepó – plantação de café, Amoroso – criação de gado de leite e de corte, Adonai

– criação de galinha semicaipira. A escola também emprega muitos indígenas da comunidade, professores, zeladores, secretários, merendeiras e serviços gerais.

Conforme o etnólogo Schultz (1953), os Balatipone, em tempos antigos, não consumiam bebida fermentada e desconheciam o tabaco, seja para fumar ou como rapé, chegando, inclusive, a detestar o seu uso. A base da alimentação dos Balatipone era o milho, que se transformava em pães, bijus, mingaus, milho assado ou cozido e chicha não fermentada. Ao lado do milho cultivavam principalmente a mandioca, cará, feijão-fava e miúdo, bananas, melancias, pimenta, algodão, urucum e alguns outros. Hoje a base da alimentação é a mesma da sociedade envolvente, comprada na cidade de Barra do Bugres. Também hoje muitos indígenas consomem a bebida alcoólica, que são produzidas pela fermentação de açúcares presentes nas frutas, grãos ou caules. É uma bebida muito comum em todo o país por ser tratar de uma droga legal, e o consumo excessivo de álcool representa um risco a toda a população, pois a dependência da bebida geralmente vem acompanhada de um comportamento violento, gerando um risco ao bem-estar de outras pessoas.

Quanto à religião, uma parte da população é evangélica e a católica, mas ambas as religiões convivem no mesmo espaço. Há respeito mútuo entre as pessoas. Para os Balatipone não existe a figura de um pajé, porém sempre que necessitam desta figura, recorrem aos pajés Haliti Paresi. Os mais velhos acreditam que existem espíritos que causam doenças e outros acreditam em feitiçarias, sendo assim, recorrem à figura do pajé fora do território.

O casamento, como vimos, aconteceu de forma intertribal com o intuito de salvar o povo do extermínio total. Nos dias de hoje, permanece sendo com outros povos, pois com a chegada da tecnologia na comunidade indígena, o celular, *notebook*, *tablet*, enfim, todas essas tecnologias têm contribuído para isso, já que recentemente os casamentos foram arranjados pelo uso do celular. As famílias geralmente são constituídas de no máximo quatros filhos, vivendo com os pais e avós.

3.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BALATIPONE

A história da educação para o povo Balatipone inicia após o contato, com a chegada do SPI, que na verdade foi mais uma forma de reprimir os indígenas e

proibir o uso da língua e de todos os seus costumes culturais. Esse processo de educação resultou no esquecimento da língua-mãe do povo Balatipone, pois os que sobreviveram a esse processo não tinham o que repassar aos filhos e aqueles que resistiram ao processo, como o senhor “Jula Paré”, o único falante da língua-mãe, teve que sair do território para continuar existindo. Graças a ele hoje conhecemos a nossa história.

A primeira escola fundada no território Umutina, no local chamado de Posto Fraternidade, hoje aldeia central Umutina, foi a Escola Otaviano Calmon, em 1842, tido como “Marcha Escolar”. Foi instituída por Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, que tinha por finalidade “reeducar indígenas” rebelados do contato, formando assim, na antiga aldeia Umutina, um grupo étnico de população de várias etnias do Município de Mato Grosso, causando um choque cultural entre os povos.

A Escola foi construída com material de alvenaria e fabricada pelos próprios indígenas. Sobre esse fato, o senhor Antônio Uapodonepá, que viveu nesse período, contava que eles mesmos faziam os tijolos e telhas na região de HUMAITA, antiga aldeia formada após o contato, e que eles confeccionavam os materiais e traziam até o Posto Fraternidade no carro de boi. O senhor Antônio faleceu em 22 de março de 2017 de pneumonia. A Escola levou o nome do chefe do Posto, que o gerenciou com mão de ferro, castigando e punindo os indígenas que tentassem manter qualquer que fossem os sinais culturais.

Durante o período de pacificação, a escola cumpriu com o seu papel e preconizava a imposição de uma única língua, considerada oficial, a língua “portuguesa”, bem como outros atributos. As práticas de subordinação e hierarquização eram visíveis dentro do contexto escolar e os castigos impostos aos infratores como forma de punição eram incentivados pelo Estado com o intuito de manter a ordem. Com isso, afastavam-se os indígenas da escola, porque muitos fugiam para evitar ser castigado em sala de aula. Muitos indígenas que passaram pela escola nesse período relatam que o professor da época usava uma ferramenta para punir aqueles que não sabiam ler ou escrever. Ele usava-se a palmatória. Mesmo após a extinção do SPI, a educação passou a ser gerenciada pela Funai, que manteve os velhos hábitos. A palmatória foi usada na Escola Otaviano Calmon até o ano de 1984, pelo professor Benedito, funcionário da Funai. Sobre esse fato da palmatória, muitos são os indígenas que já não estão entre nós, mas que relatavam com frequência os castigos que lhes eram atribuídos, sendo a palmatória uma das

ferramentas utilizadas no processo de punição. O senhor Joaquim Kupodonepá, em uma entrevista, realizada em 10 de junho de 2016, ao pesquisador Rafaello Sandri Affonso, afirma essas narrativas:

Eu bati muito nos meus antigos e colegas com a palmatória, a professora que mandava, eu tinha que obedecer se eu não obedecer, quem apanhava era eu, logo depois que meus pais morreram (doentes), eu e minha irmã saímos da escola, preferi trabalhar. Era melhor. (Entrevista concedida no dia 10 de julho de 2017 – Arquivo do pesquisador).

Figura 3 – Escola Municipal Otaviano Calmon



Fonte: Silvinho Amajunepá (2024).

Segundo Huare (2010), a escola municipal da aldeia Umutina, escola Otaviano Calmon, foi criada pela Lei Municipal nº 651, em 20 de setembro de 1983, pelo Município de Barra do Bugres.

Mais tarde essa escola, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Indígena Julia Pará (2022), em 24 de junho de 2005, mudou de denominação, passando de Escola Municipal Otaviano Calmon para Escola Municipal Indígena “Julia Pará”, pelo Decreto nº 6013, sendo mantida pela Secretaria Municipal de Educação de Barra do Bugres-MT. A escola tem como patrono o ancião Julia Pará, o último falante da língua materna Balatiponé, que faleceu em 24 de novembro de 2003, de morte natural, deixando-nos seu legado das práticas culturais que foram repassados sobre os Balatiponé-Umutina.

De acordo com o PPP da escola, ela atende da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, em regime multisseriado e Educação Infantil com extensão. As aulas não eram mantidas com regularidade devido à falta de professores que não se

adaptavam à vida na aldeia. Dessa forma, a vida escolar dos alunos e a educação escolar ofertada nesse período foram prejudicadas. Conforme a ideologia da época, buscava-se a “integração dos índios à Comunidade Nacional”, ou seja, em outras palavras, era uma educação que tinha como objetivo de aculturação dos indígenas, ensinando apenas objetos de conhecimento fora da realidade do povo Balatiponé-Umutina.

Após a extinção do SPI, denunciado por inúmeros maus-tratos contra os indígenas, a educação passa a ser de responsabilidade da Funai, que manteve os velhos hábitos. Contudo, essa realidade se manteve até a metade da década de 80, surgindo assim mudanças no âmbito escolar dentro do território Umutina, com o ingresso dos professores Filadelfo de Oliveira Neto e Maria Alice de Souza Kupodenepá, moradores do território, que foram os primeiros professores indígenas a lecionar na Escola Otaviano Calmon em 1989. A partir desse período em diante até os dias atuais, a Escola mantém em seu quadro somente professores indígenas.

A Escola, durante esse período, passa a ser mantida pela Prefeitura Municipal de Barra do Bugres/MT. Também cresce a demanda por estudantes do território, porém mesmo com a escola dentro do território, os alunos que concluíam a 4ª série ou continuavam os estudos nas escolas do município vizinho acabavam abandonando os estudos, enfrentando inúmeras dificuldades, como falta de transporte, falta de condições para comprar os materiais escolares exigidos, as más influências, os preconceitos, a discriminação, o afastamento de suas famílias e consequentemente ficavam mais distante de sua cultura e de seus costumes.

Com a chegada dos professores indígenas na escola, o número crescente de estudantes que concluíam a 4ª série consequentemente aumentava e com isso aumentavam também as dificuldades das famílias para manter os filhos nas escolas da cidade. A comunidade começou a reivindicar então a implantação do Ensino Fundamental (5ª à 8ª série). Outra justificativa para a implantação do Ensino Fundamental foi o número de professores na aldeia que estavam em processo e término de formação pelo Projeto Tucum, que tinha por objetivo formar professores indígenas para s lecionarem em suas aldeias. Os professores que tiveram a formação em nível de magistério pelo Projeto Tucum de 1995 a 2000: Filadelfo de Oliveira Neto, Luizinho Ariabo Quezo, Maria Alice de Souza Cupudonepá, os saudosos professores Jovail Amajunepá e o Alvanir Monzilar. No mesmo período,

havia indígenas que concluíram os estudos no ensino regular (magistério, propedêutico e administração).

Um importante ganho para educação indígena no estado de Mato Grosso foi a criação do curso de Ensino Superior Indígena, denominado “Projeto de Formação de Professores Indígenas”, 3º Grau Indígena, que ofertou vagas para as etnias do Estado de Mato Grosso, onde ingressaram os professores Filadelfo de Oliveira Neto, Luizinho Ariabo Quezo, Maria Alice Cupudonepá, Marcio Monzilar Corezomaé, Eneida Kupodonepá, Osvaldo Corezomaé Monzilar, Edna Monzilar, Eliane Boroponepa Monzilar, Clicia Tan Huare. Os professores Jairton Kupodonepá, Ducineia Tan Huare e Silvinho Amajunepá, que tiveram formação na Universidade do Município de Mato Grosso (Unemat) em cursos regulares, mantidos pelo Estado.

Em 2003, com a construção do novo prédio escolar, tiveram início as aulas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. A escola passa a ser mantida pela Secretaria de Educação do Município e em 2004 iniciaram as aulas do Ensino Médio, que funcionaram como extensão da Escola Estadual Júlio Muller, de Barra do Bugres. Em 24 de junho de 2005 foi criada a Escola Municipal que recebeu o nome de Julia Pará, em homenagem ao senhor que é uma das grandes referências em cultura, língua e conhecimentos tradicionais do povo Balatipone.

De acordo com o PPP da escola Julia Pará, o ensino é voltado para a realidade do povo Balatipone, bem como o calendário escolar, onde os Componentes Curriculares contemplam a língua materna do povo, as ciências e saberes tradicionais abordando a cultura, as artes e outros conhecimentos das escolas não indígenas.

Em 24 de junho de 2008, teve início a construção de ampliação do prédio da Escola Municipal Indígena Julia Pará, para comportar de forma adequada todos os estudantes, contendo duas salas de aula, dois banheiros feminino e masculino, uma sala para professores, uma cozinha e o saguão (espaço para refeitório).

A prática pedagógica da Escola de Educação Indígena Julia Pará está fundamentada na Resolução CNE nº 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 2010). De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, o Ensino Fundamental representa o direito à Educação, entendido como bem inalienável para a formação do Ser Humano, tendo norteadores das ações pedagógicas princípios éticos, políticos e estéticos (Brasil,

2010). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, traz em seus artigos 22 e 32 os seguinte objetivos dessa etapa de escolarização:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender como meios básicos o pleno domínio de leitura, da escrita e do cálculo; II - compreensão ambiente natural social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores que fundamenta a sociedade; III - a aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitude e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; IV - o fortalecimento do vínculos familiar, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta ao social. (Brasil, 1996; 2010).

Nesse sentido, a Escola de Educação Indígena Jula Pará pretende ser uma escola cuja educação seja transformadora, garantindo formação cultural e social aos estudantes, incentivando-os a transformação saudável na sociedade, com participação ativa de toda a comunidade escolar, a fim de construir conhecimento e visando os bons costumes, bem como o respeito ao próximo.

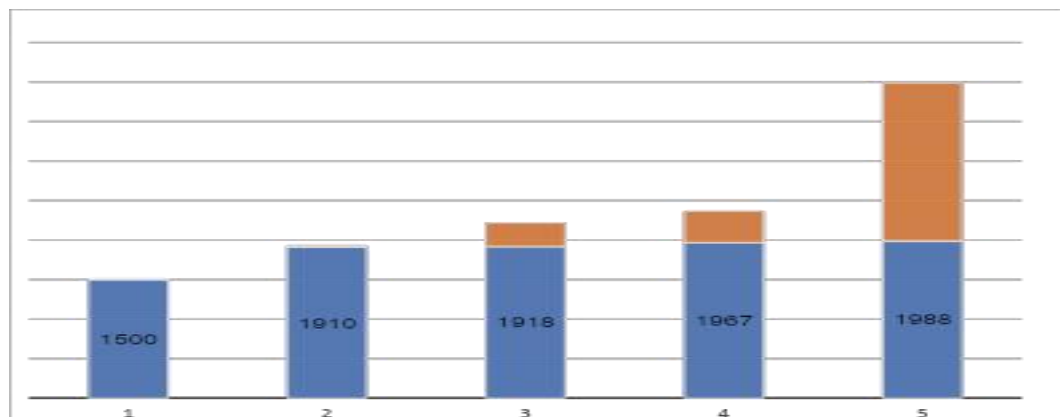
4. A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E OS POVOS INDÍGENAS

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, passa a haver mudanças no contexto da educação indígena no país. Por meio dessa Constituição é que as referidas escolas passaram a ter o direito a uma educação escolar específica e diferenciada.

Em seu artigo 205, determina: “A educação, direito de todos e dever do Município e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Podemos afirmar que essa constituição definitivamente é um marco importante para os povos indígenas no que tange aos seus direitos e reconhecimento de ser povos diferentes e de permanecerem como tal. A constituição trouxe três importantes inovações: primeiro, deixa explícito o direito de manter sua cultura, sua organização social, línguas e tradições; segundo o reconhecimento dos direitos indígenas sobre suas terras, como direitos originários; terceiro, que a comunidade e organizações indígenas são legítimas para ingressar em juízo na defesa dos seus direitos.

Posteriormente, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que, em seu bojo, esclarece os princípios orientadores da Educação Escolar Indígena (EEI), valorizando as especificidades de cada cultura e comunidade.

Gráfico 2 – Evolução das Políticas Indígenas no Brasil



Fonte: o autor (2024).

Observamos que ao longo da história brasileira, o sistema educacional tem passado por um processo contínuo de significação e ressignificação e é nesse cenário que a questão indígena é exposta como tema de grande importância. Porém, muitas foram as constituições federais que tentaram a qualquer custo impor a política de assimilação aos indígenas, com a vinda dos portugueses para esta terra. Grande parte do país, até então constituído de nativos da época, acabou por transformar o ambiente em um local totalmente modificado, onde o seu modo de viver não foi respeitado e tudo que ele conhecia era desprezado como sendo algo horrível, sendo impostos novos padrões de vida. Conforme Rodrigues (2013),

O discurso dominante tanto no horizonte político, como no econômico e jurídico, através de uma universalização colonial determinou a exclusão das sociedades indígenas ao longo da história, ideologizando e naturalizando as diferenças culturais, tornando-as práticas consideradas como bárbaras e selvagens, discurso esse necessário para a implementação de um projeto econômico.

No Período Colonial, como observamos no quadro acima, não existia nada referente aos povos que aqui encontraram, primeiro com a chegada dos jesuítas inicia-se a catequização, depois pela força do trabalho escravo mascarada pelo reconhecimento por tornar “um ser civilizado”.

Em 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais, criado pelo Decreto-Lei nº 8.072, de 20 de junho de 1910, o SPI, que na verdade era mais uma testa de ferro do Governo Federal, objetivava, “proteger os indígenas” de forma a assegurar seus territórios, bem como tirá-los de condição de selvagens, ofertando-lhes a terra para que pudessem trabalhar e se tornar um ser aculturado ao modo civilizado.

Mas tarde, em 1918, o Governo Federal cria o Serviço de Proteção ao Índio. Nesse período não houve nenhum avanço em relação à Política Indígena no país, mantendo-se os mesmos pensamentos anteriores, a criação e a manutenção dos aldeamentos, a educação ao molde religioso voltado para a assimilação desde a sociedade nacional.

Em 1967, com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, o SPI foi extinto. Nesse período, os indígenas ainda ficaram tutelados, ficando ao cargo do nosso sistema a missão de

transformar os silvícolas em seres evoluídos, capazes de reintegração social, negando assim a diversidade cultural dos povos indígenas. É importante citar que nesse período, com a criação da Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973, conhecida como “Estatuto do Índio”, a Funai passa a ter responsabilidade em proteger, assistir e regularizar as terras indígenas. Assim, podemos dizer que neste período houve um avanço no que diz respeito à Política Indígena no país.

De acordo com Lacerda (2008), a política indígena no Brasil está ou estava atrelada a três elementos fundamentais: “a manutenção da concepção da incapacidade indígena; a disponibilização de suas terras e recursos naturais a pressões econômicas; e a doutrina da segurança nacional”. Como observamos, a autora deixa claro que o sentimento na época para com o ser indígena sempre foi de mantê-lo ali às margens de um indivíduo que, iniciando a dar seus primeiros passos, precisa de alguém para gerir sua vida e seu ambiente, para tal necessitando ser tutelado.

Compreendemos ainda que a transformação do pensamento colonial mudou o direito que passou a ser considerado *COSTUME* e dessa forma o direito indígena permaneceu no silêncio. Por muitos, eram considerados povos transitórios, acreditando que em breve os indígenas desapareceriam totalmente e deixariam de ser “a pedra” para o desenvolvimento.

Muitos foram os debates em torno da questão dos povos indígenas, que acabaram chegando até o Simpósio sobre a Fricção Interétnica da América do Sul, onde foi apresentada por alguns antropólogos a revisão crítica do tratamento da questão indígena nas Américas, o que ficou conhecido como Declaração de Barbados I. Para Lacerda (2008), a Declaração de Barbados I contribuiu com o processo de revisão, em 1986, da perspectiva integracionista contida na Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Após décadas de lutas, somente a partir da Constituinte de 1988 é que os indígenas de fato são considerados passíveis de direitos e reconhecidos como são.

Com o fim da Ditadura Militar e com a redemocratização do país, foi promulgada a Constituição de 1988, que incorporou reivindicações históricas das lutas indígenas e se mostrou sensível à necessidade de assegurar um modo de vida social condizente com o anseio dos povos indígenas, reconhecendo seus direitos e garantias. Isso também promoveu o direito de estes permanecerem com sua cultura, respeitando a diversidade cultural, invertendo o que se tinha nas

legislações e constituições anteriores. Este novo Estado, promulgado pela Constituição, foi um divisor de águas e significou a ruptura com o passado (Souza Filho, 2013, p. 9).

4.1 A TUTELA INDÍGENA

A questão da tutela nos remete a um ser frágil, incapaz, que precisa ser resguardado até que se torne capaz de velar por si só. Durante muitas décadas os povos indígenas vivenciaram a opressão do mundo civilizado, que a qualquer custo tentou descaracterizar o indígena, cabendo ao Estado o dever de civilizá-los, transformando-os em um ser útil à sociedade envolvente.

O Código Civil brasileiro de 1916, em seu artigo 6º, afirma que os silvícolas são incapazes de alguns atos, ficam em regime de tutela, estabelecido por leis e regulamentos especiais, até que se tornem civilizados. Podemos observar que alguns direitos foram ofertados desde que a população indígena fosse aculturada ao modo civilizado. “Até a promulgação do Código Civil Brasileiro, era o índio identificado às pessoas completamente incapazes e sujeito à tutela dos juízes de órfãos” (Ribeiro, 1996, p. 225).

Com a transição da Funai em 1967, substituindo o antigo SPI, a Funai permeia os mesmos pensamentos de política de assimilação dos indígenas à comunhão nacional e acaba promulgando a Lei nº 6.001/73, que institui o Estatuto do Índio, com a finalidade de harmonizar a situação jurídica dos indígenas, preservando a sua cultura e integrá-los de forma progressiva à comunhão nacional. Assim estabeleceu em seu art. 4º três situações para os tutelados: os isolados, em via de integração e os integrados. A Funai usou a classificação para definir a tutela sobre os indígenas, o que serviu de base para avaliação da capacidade deles ou comunidades consideradas aptas, para assim se tornarem livres da tutela indígena, sendo esta uma das principais bases que assenta o regime de tutela indígena.

Conforme a Lei nº 5.371/1967, que criou a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), art. 1º, parágrafo único, determina que cabe à Funai o poder de representação ou assistência jurídica ao regime de tutela dos indígenas.

De acordo com Aguire (2020), a tutela de indígenas é uma parte fundamental no DNA de uma política estatal pensada para legal e constitucionalmente subjugar

os povos indígenas a condições de ostracismo, tanto como sujeito de direito quanto agentes políticos, abrindo campo para toda forma de ingerência estatal contra a autonomia e seus modos de ser, mesmo que fossem reconhecidos os direitos territoriais.

É importante falarmos da tutela, pois foi uma condição aprovada durante o regime militar e com o substitutivo aprovado em 1994, que em seu capítulo III abordou a questão da educação escolar indígena, assegurando o direito ao uso da língua materna nos processos de aprendizagem, currículo diferenciado e formação de professores indígenas, mas não citou quais seriam as formas de aprendizagem aos indígenas cuja língua é portuguesa.

Com o advento da Constituição Cidadã de 1988 e com o grande movimento dos indígenas por todo o país, impulsionados por aqueles sensíveis à causa indígena, foi possível a participação de algumas lideranças indígenas na constituição de seus direitos. Assim, foi reservado um capítulo da Carta Constitucional aos povos indígenas, conforme o art. 231, que reconhece aos indígenas “Sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições”.

Diante desta afirmação, ficou evidente que aos indígenas foi dado o direito de permanecerem como são, de serem diferentes e livres de qualquer restrição. Dessa forma, o art. 232 da Constituição também altera o regime de tutela imposto pelo Código Civil Brasileiro de 1916, ao afirmar que o indígena tem o livre direito de ingressar em juízo de seus direitos e interesses, ficando assim livre da tutela.

4.2 DIREITOS E DEVERES INDÍGENAS NA CONSTITUIÇÃO

Os direitos indígenas estão explícitos na Constituição de 1988, como Educação, Saúde e outros, direitos que na prática ainda não são concretizados pela falta de vontade daqueles que fazem a gestão. Mesmo tendo direitos assegurados pela Constituição, ainda hoje presenciamos as lutas dos indígenas no Brasil em relação a questão das demarcações de terras, de invasões de madeireiros, garimpeiros, bem como pelo próprio respeito à sua forma de viver.

No que se refere ao direito à educação, em seu artigo 210, a Constituição Federal de 1988 garante aos povos indígenas o uso de línguas maternas e o

processo de aprendizagem próprio, cabendo ao Estado proteger a manifestação cultural desses povos.

O artigo 78 da LDB afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (Brasil, 1996, p. 6).

Conforme a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 26/1991, cabendo aos Estados e municípios a execução da garantia desses direitos.

Em relação ao direito à saúde, em 1999, foi criado o subsistema de atenção à saúde dos povos indígenas, componente do Sistema Único de Saúde (SUS), Lei nº 9.836/99, conhecida como Lei Arouca, organizada por meio dos Distritos Especiais Indígenas (DSEI),

De acordo com Funasa (2002), o conceito utilizado de DSEI é um modelo de organização de serviços, orientado para um espaço etnocultural, dinâmico, geográfico, populacional e administrativo bem delimitado, que tem por objetivo garantir aos indígenas o acesso integral à saúde de acordo com princípios e diretrizes do SUS.

Em 2010, foi criada a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) com o objetivo de garantir acesso à saúde dos povos indígenas a partir dos princípios de atenção primária.

Com relação ao direito à terra, a Constituição de 1988 garante aos indígenas o direito sobre a terra que tradicionalmente ocupam, caracterizando-a como de natureza originária. Os indígenas têm direito à posse das terras, que são bem da União.

Sobre a questão das terras indígenas no Brasil, podemos dizer que teve um leve avanço no que tange às demarcações de terras indígenas, sendo um exemplo claro a demarcação da terra indígena Raposa Serra do Sol, mas há muito ainda a avançar.

Os direitos sociais também foram garantidos a esses povos com o advento da Constituição de 1988, que passaram a ter direito aos benefícios previdenciários do Estado brasileiro, como todos os direitos que qualquer trabalhador tem.

Sendo assim, podemos afirmar que a Constituição Cidadã de fato abriu as portas para que os verdadeiros donos deste país fossem respeitados e, acima de tudo, fossem vistos como povos que também têm sua sociedade e seu modo próprio de viver.

5. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE MATO GROSSO

A história da educação escolar no Estado de Mato Grosso inicia no final do Império, com a chegada dos religiosos de “vida apostólica”, entre os quais encontramos Lazaristas, Capuchinhos, Salesianos (estes já no fim do Império), Filhas da Caridade, Irmãs de São José de Chambéry, Doroteias, os quais são valorizados por poderem prestar “serviços úteis” à nação: educação, saúde “civilizar” índios, tomar conta de regiões afastadas e fronteiriças etc., com poucas despesas para o governo (Matos, 2001).

A vinda da missão Salesiana no Estado de Mato Grosso, frente à expansão de exploração de recursos minerais no interior do Estado, trouxe a primeira escola no povo Bororo, em 1904, e para o povo Xavante em 1954.

Segundo Ribeiro (1996), em 1894, depois de uma constatação de fracasso das colônias militares, extintas, o Governo do Mato Grosso entregou aos Salesianos a Colônia Tereza Cristina, onde tomaram posse no ano seguinte, sendo o grupo de salesianos integrado por três irmãs Filhas de Maria Auxiliadora (FMA) (Corazza, 1995).

De 1895 a 1898, na Colônia Tereza Cristina, os missionários Salesianos e as Filhas de Maria Auxiliadora fizeram seu primeiro contato com a educação indígena, por meio de uma escola existente na Colônia, porém, devido a tantos conflitos internos, foram obrigados a deixar a Colônia e a escola. Sendo assim, em 1902, os salesianos instalaram uma missão própria em outras aldeias do povo Bororo, implantando sua primeira escola entre os indígenas e, posteriormente, entre o povo Xavante, a qual se mantém até os dias atuais (Camargo, 2001).

De acordo com Tomazzelo e Canavarros (2005), na década de 30, seguindo no rastro da linha telegráfica de Rondon (já em plena decadência), duas novas instituições religiosas, os missionários salesianos e os missionários norte-americanos, passaram a disputar o controle educacional e religioso dos povos indígenas da região. Os missionários da Irland South American Union (ISAMU) marcaram presença entre os Nambikwara, e os Utiariti (1930-1946) estabeleceram a hegemonia nas escolas, na saúde e na economia de diversos povos indígenas do médio-norte do Estado.

Utilizando-se da instalação das principais estações telegráficas, a partir de 1910, foram mantidas em funcionamento diversas escolas destinadas aos Kura-Bakairi, Boe-Bororo, Haliti-Paresi, Nambikwara, filhos dos trabalhadores das linhas e administradores dos postos indígenas (Bigio, 2000).

Na década de 60, a educação escolar permanece nas mãos dos missionários evangélicos. Nesse contexto, a educação estava associada a trabalhos linguísticos e de tradução de textos religiosos, como as atividades do Summer Institute Linguistics ou Sociedade Internacional de Linguística (SIL), desenvolvidas com os povos indígenas Nambikwara, Haliti-Paresi, Rikbaktsa, Karajá, Xavante, Kura-Bakairi e Waurá.

No período de 1970 a 1980, a educação escolar indígena no Estado passa a ser gerida por outros órgãos, como a Fundação Nacional do Índio, que incrementou a oferta de educação escolar para os povos do Xingu e em aldeias Nambikwara, Kura-Bakairi, Haliti-Paresi, Boe-Bororo e Xavante. Os órgãos indigenistas e missionários como Operação Amazônia Nativa (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) assumem as atividades educacionais entre os Tapirapé, Karajá, Rikbaktsa e Myky, cabendo também às Prefeituras Municipais a contratação de professores, bem como a construção de escolas em diversas comunidades indígenas no Estado.

Com esse intuito, foi criado em 1987, por iniciativa da Coordenadoria de Educação de Primeiro e Segundo Graus, ligada à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), o Núcleo Escolar Indígena de Mato Grosso (NIE-MT), caracterizado como um fórum de discussões, sem caráter oficial, entre as diversas instituições (Secretaria de Estado de Educação, Fundação Educar, Museu Rondon, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Conselho Indigenista Missionário – CIM, Operação Amazônia Nativa – OPAN, Missão Salesiana de Mato Grosso – MSMT e coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso – CAEIMT) com a finalidade de otimizar os recursos humanos e financeiros, garantindo a participação das comunidades e representantes indígenas para traçar em conjunto as diretrizes da política de educação indígena no Estado. (Mato Grosso, 1995).

O primeiro encontro Estadual de Educação Escolar Indígena em nosso Estado aconteceu na aldeia indígena Salto da Mulher, território indígena dos povos Haliti Paresi, de 7 a 11 de maio de 1989, onde tiveram presentes 12 etnias representadas por 34 professores, que juntos elaboraram propostas sobre a

educação escolar indígena em nosso país. Conforme Grupioni (2002), essas propostas foram encaminhadas ao Congresso Nacional em forma de Lei como modificação ao documento elaborado pela AES/ABESC/CNBB, que no 1º substitutivo apresentado pelo relator, em agosto de 1989, incorpora quase que totalmente essa proposta.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso já atuava, muito antes do Decreto 26\ 91 junto às populações indígenas. Sua história remonta ao ano de 1987, quando uma assessoria articulada a Coordenadoria de Educação para o I e II Graus passou a atuar, quando solicitada pelos povos indígenas, no sentido de atender às suas necessidades. Nesse ano foi criado o Núcleo de Educação Indígena, NEI\ MT, seguindo as orientações delineadas no Encontro Nacional de Educação Indígena, realizado no Rio de Janeiro, em outubro de 1987. Participavam do NEI-MT, além da própria Secretaria de Estado de Educação, o CIMI, a Operação Anchieta (Hoje, Operação Amazônia Nativa), a Missão Salesiana, a Fundação Educar, o Museu Rondon (UFMT), a Coordenadoria de Assuntos Indígenas de Mato Grosso e, posteriormente, a Secretaria de Patrimônio Histórico Nacional e a Delegacia Regional do Ministério da Educação. Buscou-se, através desse Núcleo, otimizar os recursos, garantindo a participação indígena. (Mendonça; Souza: 1994).

Em janeiro de 1996 nasce a história do Projeto Tucum – Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério – em uma ação do Estado de Mato Grosso, em parceria com Organizações Não Governamentais, prefeituras municipais e universidades, que tem por meta responder a essa demanda. Conta com o apoio financeiro do Banco Mundial, por meio do Programa de Desenvolvimento Agroambiental (PRODEAGRO) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Observamos que o movimento escolar dentro do Estado de Mato Grosso avança à medida que no Brasil os movimentos indígenas se afluíram.

A Faculdade Intercultural Indígena (Faindi), em Barra do Bugres/MT, tem formado muitos professores indígenas, pois a causa indígena faz parte da constituição histórica da Unemat. A Instituição foi pioneira no atendimento às populações indígenas em cursos superiores específicos e diferenciados, ofertados desde 2001. A Instituição se tornou referência no Brasil e na América Latina de ensino diferenciado e de valorização étnica. Nesse percurso de mais de duas décadas, a formação de professores indígenas em nível de graduação e pós-graduação já é uma prática consolidada na Unemat.

5.1. AS LEGISLAÇÕES E AS ESCOLAS INDÍGENAS NO ESTADO DE MATO GROSSO

De acordo com dados da Funai (2019), a população indígena está presente em praticamente todo o Estado do Mato Grosso, com destaque para as regiões sudeste e nordeste. Em Mato Grosso existem hoje 43 povos indígenas, falantes de 35 línguas distintas, além de cerca de 9 povos isolados, habitando 79 Terras Indígenas (TIs), entre as quais 69 têm reconhecimento jurídico formal e outras 10 ainda estão em estudo.

As etnias catalogadas pela Funai em Mato Grosso são: Alantesu, Apiaká, Arara, Aweti, Bakairi, Bororo, Cinta-Larga, Enawenê-nawê, Hahaintesu, Halotesu, Irantxe, Juruna, Kayapó, Caiapó-me, Kalapalo, Kamaiurá, Cayabi, Carajá, Quithauru, Cuikuru, Mamaindê, Manduca, Matipu, Mehinacu, Mecragnoti, Metuktire, Mrari, Munduruku, Myky, Nahukwá, Nhambiquara, Negarotê, Ngra, Panará, Pareci, Rikbaktsa, Suruí, Sabanê, Tapirapé, Terena, Umutina, Yawalapiti e Zoró.

De acordo com dados do Plano de Povos Indígenas apresentado ao Banco Mundial como parte do Projeto Aprendizado Digital, Inclusivo e Sustentável de Mato Grosso, de 2022, em 2020 o Estado de Mato Grosso contava com 13.226 alunos, distribuídos em 83 escolas indígenas. Desse montante, 14.127 são estudantes matriculados nas 70 escolas estaduais e em escolas que atendem salas anexas. Além dessas, o Estado conta ainda com 144 escolas municipais indígenas.

Falar da educação escolar indígena é memorar o arcabouço legal que fundamenta a política de educação indígena no país, a Constituição Federal de 1988, que é o marco considerado mãe para os povos indígenas do Brasil, pois ela forneceu uma base sólida para o reconhecimento pelo Estado-Nação da diversidade cultural e dos direitos exclusivos e perpétuos de usufruto dos povos indígenas sobre seus territórios. Foi essa Constituição que assegurou o respeito à sua organização social, seus costumes, suas línguas, crenças e tradições, bem como garantiu aos povos indígenas uma educação diferenciada e de qualidade, reconhecendo que os indígenas poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos próprios de aprendizagem na educação escolar, estabelecendo a

possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos.

Em 17 de novembro de 1999, foi publicado pelo Diário Oficial a Resolução nº 3, elaborada pela Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. Tal Resolução fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Observamos que essa Resolução trouxe importantes definições e regulamentações no sentido de serem criados mecanismos efetivos para a garantia do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade.

A primeira definição é relativa à criação do termo de escola, “escola indígena”, reconhecendo-lhe “a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios” e garantindo-lhe autonomia pedagógica e curricular. Desse processo resultou a necessidade de regulamentação dessas escolas nos Conselhos Estaduais de Educação, bem como a necessidade de instituir mecanismos de consulta e envolvimento da comunidade indígena na discussão sobre a escola indígena.

Outro ponto dessa Resolução que merece destaque é a garantia de formação específica para professores indígenas tanto em serviços ou simultâneo com a sua própria formação, cabendo ainda aos estados e municípios a garantia dessa formação mediante programas diferenciados de formação e ainda regulamentar esses profissionais por meio de um concurso público diferenciado.

O Decreto nº 6.861, publicado em 27 de maio de 2009, dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais. De acordo com o decreto, a organização territorial da Educação Escolar Indígena será promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação e que tenha participação das comunidades indígenas envolvidas; os entes federativos envolvidos; a Fundação Nacional do Índio – Funai; a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena; os Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena; e a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI). Conforme o mesmo Decreto, cada território etnoeducacional contará com um plano de ação para a Educação Escolar Indígena.

O Estado de Mato Grosso conta com seis territórios etnoeducacionais: A'uwe Uptabi, Cinta Larga, Tupi Mondé, Tupi Txapakura, Vale do Araguaia e Xingu.

Observamos que no decorrer dos últimos anos, a causa da Educação Escolar Indígena no estado e no país vem tendo ganhos positivos e muitos são os

avanços dentro da política educacional indígena que amparam a oferta da educação escolar nos territórios indígenas.

Quadro 3 – Avanços na política de Educação Escolar Indígena

2010	Criada a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), composta por representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos indígenas.
2011	Foi publicada a Lei nº 12.416, de 9 de junho de 2011 que alterou a LDB para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas.
2012	Foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 5).
2013	Foi instituído o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE); criado o Programa Bolsa Permanência e instituída e regulamentada a Ação Saberes Indígenas na Escola. Em 2014, foi convocada a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.
2015	Foi criado por professores indígenas o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) e realizada pelo Governo Federal a 1ª Conferência Nacional de Política Indigenista, onde o tema mais debatido foi a Educação Escolar Indígena

Fonte: o autor (2025).

5.2 CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena foi criado pelo Decreto 265/95, sendo um órgão colegiado consultivo, deliberativo e de assessoramento técnico e pedagógico, com a finalidade de promover o desenvolvimento das ações referentes à Educação Escolar Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, atendendo às legislações específicas. Representa as 43 etnias indígenas do Estado de Mato Grosso nos processos e ações propostas para as comunidades (Brasil, 2022).

Sua representação social é composta por 30 membros indígenas e membros de instituições públicas e privadas: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Casa Civil, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT), Sindicato do Profissionais da Educação de Mato Grosso (Sintep-MT), Associação de Mulheres Indígenas de Mato Grosso (TAKINÃ), Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso (OPRIMT), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Instituto Socioambiental de Mato Grosso (ISA), Operação Nativa Amazônica (OPAN), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), uma associação civil sem fins lucrativos que defende a educação pública.

Quadro 4 – Comparação da Educação Escolar Indígena no Brasil, Mato Grosso e para os Balatiponé

	Brasil	MT	Balatiponé
1549 a 1599	Chegada dos primeiros Jesuítas no Brasil, com a atribuição de converter os gentios, tendo como instrumento fundamental a catequese.		
1599 a 1759	A prática pedagógica nesse contexto esteve alicerçada no <i>Ratio Studiorum</i> que se configurou como instrumento regulador do ensino ministrado pelos inacianos.		
1759 a 1808	Expulsão dos jesuítas do Brasil e pelas reformas implementadas pelo Marquês de Pombal. 1779 Decreto de Pombal proíbe o ensino da língua indígena nas escolas das missões e impõe o ensino de português aos indígenas.		1797-Primeiras notícias a respeito do povo Balatipone (Ricardo Franco de Almeida Serra)
1824	1ª Constituinte denominada de Brasil Império. “Regime Monárquico” as principais medidas dessa Constituição, destaca-se o fortalecimento do poder pessoal do imperador, com a criação do Poder Moderador, que estava acima dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. As províncias passam a ser governadas por presidentes nomeados pelo imperador e as eleições são indiretas e censitárias. Os direitos indígenas permaneceram no silêncio.		1862 - Augusto Leverger (Aldeamento dos índios barbados, população 400) 1875-76 – Severino da Fonseca (Existências dos índios que se faz notar por copiosas barbas)
1891	2ª Constituição (Brasil República) em 24 de fevereiro de 1891; estabelecimento da independência dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário; criação do sufrágio com menos restrições, impedindo ainda o voto aos mendigos e analfabetos; separação entre a Igreja e o Estado, não sendo mais assegurado à religião católica o <i>status</i> de religião oficial; o indígena permanece na invisibilidade.	1894 – depois de uma constatação de fracasso das colônias militares, extintas, o governo de Mato Grosso entregou aos Salesianos a Colônia Tereza Cristina, tendo como destinatários os índios Boe-Bororo. 1895 a 1898, os missionários Salesianos e as Filhas de Maria Auxiliadora fizeram seu primeiro contato com a educação indígena, através de uma escola existente na Colônia.	

1910 a 1966	Criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais, ênfase das atividades centrou-se na profissionalização indígena. Nesse período, temos também a formação de intérpretes em língua indígena, caracterizados na figura da língua, servindo à política integracionista representada pela Comissão Rondon.	1902 - Os salesianos, as irmãs Filhas de Maria Auxiliadora e um grupo de voluntários chegaram ao posto telegráfico dos Tachos, para aí se estabelecer levando a catequização dos Bororo. 1904 – Sangradouro/MT Projeto Educativo Salesiano com os Boe-Bororo. 1910 – A partir deste período, foram mantidas em funcionamento diversas escolas destinadas aos indígenas Kura-Bakairi, Boe-Baroro, Haliti-Pareci, Nambikwara, filhos dos trabalhadores das linhas e administradores dos postos indígena.	1911 – Contado do Povo Balatiponé com os neobrasileiros.
1934 a 1937	3ª Constituinte do Brasil. Considerada a Segunda República. Em 16 de julho de 1934 I. Medidas: maior poder ao governo federal; voto obrigatório e secreto a partir dos 18 anos, com direito de voto às mulheres, mas mantendo proibição do voto aos mendigos e analfabetos; criação da Justiça Eleitoral e da Justiça do Trabalho; criação de leis trabalhistas, instituindo jornada de trabalho de oito horas diárias, repouso semanal e férias remuneradas; mandado de segurança e ação popular. A primeira a inserir em seu texto direitos dos povos indígenas sobre a posse da terra, porém manteve a alienação. 4ª Constituição do Brasil. Considerada de Estado Novo que revogou a Constituição de 1934. Manteve o direito do índio sobre a terra, porém não poderiam vendê-la.	1930-1946 - Os missionários da Irland South American Union marcaram presença entre os Nambikwara, e os Utiariti, estabeleceram a hegemonia nas escolas, na saúde, na economia, de diversos povos indígenas do médio-norte do Estado. 1954 – Projeto Educativo Salesiano com os Povos Xavante e 25 de abril de 1958, foi fundada a missão de São Marcos, que até hoje é um centro missionário para os Xavante.	De 1920 a 1945 – Os Balatipone tiveram uma perda da população decorrente das doenças, de 23% quando no início de acordo com dados de Augusto Leverger de 1862 eram 400. 1942 – 6 anos após a 4ª Constituição foi fundada a primeira Escola no Posto Fraternidade Umutina, que levou o nome do chefe do Posto Otaviano Calmon.
	5ª Constituição brasileira. Medidas adotadas estão o	A partir desse período o Utiariti se tornou um	Neste período os órfãos Balatiponé eram

1946	restabelecimento dos direitos individuais, o fim da censura e da pena de morte. Manteve o direitos indígena sobre as terras por eles ocupadas sem transferência, o intuito era de assimilação do índio.	Centro Educacional sob a égide da Missão Anchieta.	obrigados a assimilar o conhecimento do não indígena na escola e trabalhavam no serviço da roça e afazeres domésticos.
1967	6ª Constituição brasileira. (Regime Militar), essa Constituição manteve a Federação, com expansão da União, e adotou a eleição indireta para presidente da República, por meio de Colégio Eleitoral formado pelos integrantes do Congresso e delegados indicados pelas Assembleias Legislativas. O Judiciário também sofreu mudanças, e foram suspensas as garantias dos magistrados. Estabeleceu que a terra ocupada pelos indígenas seria de posse da União. Criação da Funai em 05/12/1967 pela Lei nº 5.371		Nesse período, a educação aos Balatipone era comandada com mãos de ferro, as órfãs e demais indígenas eram severamente castigados. Faziam leitura e cantavam o hino nacional com a bandeira estada, negando aos indígenas o direito de ser diferentes. Com o novo órgão Funai, a escola não teve muita alteração pois manteve os velhos hábitos.
1988	7ª Constituição brasileira (Constituição Cidadã). A primeira a reconhecer de fato os direitos do indígenas à terra, à cultura e à educação.		1989 – 47 anos depois, a escola Otaviano Calmom é assumida pelos primeiros professores indígenas: Filafelfo de Oliveira Neto e Maria Aline de Souza Cupodonepá. Desse período até hoje a escola do povo Balatiponé é conduzida somente por professores indígenas.

Fonte: o autor (2025).

Observando o quadro acima, vemos com tristeza a situação da Educação Escolar Indígena para os Balatiponé no decorrer de suas lutas históricas de vida, resistência e ressignificação. O povo não teve uma educação escolar calcada aos olhos dos jesuítas, capuchinhos e muito menos da igreja, pois foram simplesmente instruídos aos olhos daqueles cujo objetivo era de exterminar este povo. A educação era transmitida na pressão e por meio de castigos severos por parte do chefe do PI e dos professores na época da pacificação. Talvez se fôssemos instruídos ao modo dos capuchinhos, seríamos hoje uma cultura forte e detentora da nossa língua-mãe com frequência. Observamos que aqueles povos indígenas,

cujo ensino iniciou pelos jesuítas, padres e capuchinhos, mantiveram sua cultura viva mesmo diante dos obstáculos ocorridos na época. Talvez a nossa análise não seja a mais correta, mas este é o sentimento espelhado ao observar o quadro acima.

Poderíamos perguntar: “Qual foi o papel reservado ao povo Balatipone no processo de pacificação no Estado de Mato Grosso? Pois só a partir dessa compreensão poderíamos saber o que se passa no seio dessa comunidade hoje.

Quanto à questão da Educação Escolar Indígena, o quadro deixa claro que essa evolução foi lenta, já que em alguns períodos a questão indígena nem foi lembrada, mas ainda assim precisamos voltar ao passado e memorar a escola, no caso do Balatipone, que inicia no período militar, para assim compreendemos a lógica da escola que queremos. Em hipótese alguma devemos deixar de lado a história da escola, pois se no passado ela chegou como algo estranho que os indígenas não tinham a noção do que significava e nem por que eram obrigados a frequentar, mesmo como forma de reintegração do povo à sociedade nacional, ela também foi um divisor de águas no que se refere ao protagonismo indígena atualmente, porque sabemos fazer dela uma aliada para que os direitos a muitos negados sejam respeitados. Somente com a Constituição de 1988 é que o direito sobre a educação escolar indígena teve um novo olhar para além daquele de reintegração nacional, mas isso não quer dizer que ela não existia nas aldeias.

6. OFICINA COM OS ALUNOS E PROFESSORES

A oficina parte da necessidade de contribuir para a compreensão de docentes e alunos quanto às legislações sobre as Escolas Indígenas no Estado de Mato Grosso, bem como quanto à importância da pesquisa para a Escola como fomentadora de conhecimento e do processo de ensino a aprendizagem, por meio de temas transversais. Trazer a questão das Legislações para dentro da sala de aula é provocar um debate que possa despertar nos alunos a curiosidade sobre o tema e apontar caminhos para uma cidadania de direito.

Quadro 5 – Planejamento da oficina

Escola Indígena: Escola Estadual Indígena Jula Pará de tempo Integral
Professor: Filadelfo de oliveira Neto
Ensino: Médio
Total de alunos: alunos
Tempo de Aula: Das 7h30 às 9 horas/9h30 às 11h30
Tema: Legislação sobre a Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso
Objetivo da sequência: Primeiro estimular os alunos e professores a fazer uma reflexão sobre as Legislações Escolares Indígenas; segundo preparar os alunos indígenas para o exercício de cidadania.
Justificativa: As Escolas Indígenas em nosso Estado, Estado do Mato Grosso, não têm disciplinas direcionadas à educação em Política/Legislações do aluno, bem como algo que possa estimular o aluno ao conhecimento de seus direitos de cidadania. Sendo assim, trabalhar temas transversais é uma alternativa para suprir essa deficiência.
Conteúdos: Durante a oficina foram abordados os direitos indígenas, a tutela e o advento da Constituição brasileira.
Conceito: Legislações de Educação Escolar Indígena – Período Colonial, SPILTN, SPI, Funai e Constituição Brasileira de 1988.
Recursos: Datashow, cartolinas, canetão, lápis, caneta estereográfica, fita-crepe.

Figura 4 – Professor Filadelfo e os alunos na conversa sobre legislação



Fonte: o autor (2025).

Relato do 1º momento: a oficina teve início às 7h30 com intervalo para o lanche oferecido pelo palestrante, apresentando os objetivos da pesquisa e o tema proposto. Foi abordado o cronograma da oficina, respeitando o horário normal das aulas, com explicação sobre a divisão e os grupos de trabalho. A conversa segue de acordo com o que os alunos já conhecem como direitos garantidos pela Constituição brasileira, respeitando a ordem dos temas planejados. A conversa inicia com o tema proposto e com a sala cheia de alunos, todos muito curiosos prestam atenção em cada fala do professor. Após a conversa com os alunos sobre a legislação, cada um dá sua opinião sobre o que pensa.

Relato do 2º momento: apresentação dos *slides* sobre o conceito de legislação e a importância dela para os povos indígenas, numa aula expositiva, com os temas legislação, escolas indígenas e Constituição brasileira.

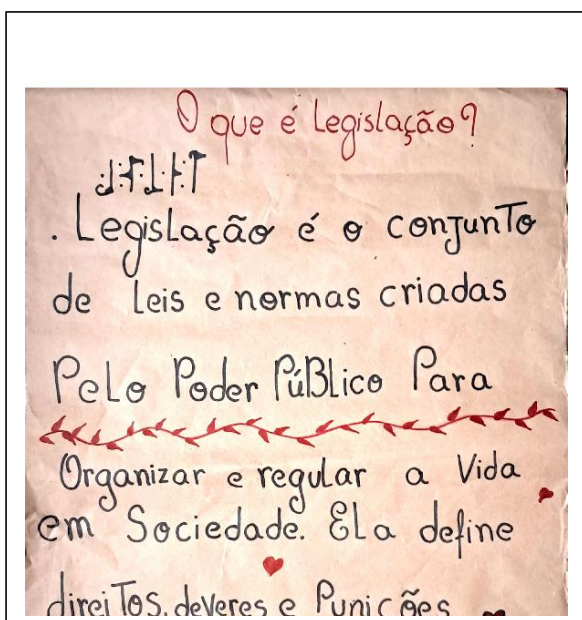
Relato do 3º momento: organização dos alunos e divisão por tema para pesquisa e apresentação para os demais grupos.

- A) O que é uma Constituição?
- B) Qual a principal Constituição brasileira?
- C) A Constituição e os povos indígenas.
- D) A tutela.

6.1 APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O QUE SABEM E ENTENDEM SOBRE A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Observamos que os alunos se esforçaram para produzir os cartazes, fizeram a pesquisa nos celulares via internet e cada grupo ia orientando o aluno que transcrevia no cartaz. Na apresentação, apenas dois alunos fizeram a leitura e os demais colaboravam no momento que lhes era perguntando. O professor sempre interveio quando necessário para auxiliar os grupos na apresentação.

Figura 5 – Grupo 1 – O que é legislação?



Fonte: o autor (2025).

O grupo iniciou a apresentação do tema e os participantes do grupo, em sequência, abordaram com clareza o que é uma Constituição. A aluna Mini apresentou o trabalho dizendo que durante a pesquisa encontraram muitas páginas sobre a Constituição e que ficaram em dúvida, porém o professor explicou e acabaram escolhendo um. Este trabalho fala da Constituição e de como ela é criada e como os governantes a aplicam na sociedade, da importância dela para toda a sociedade brasileira. Fala ainda dos direitos e deveres e cita os povos indígenas. Entendemos que ela abrange todos e incluiu a população indígena como forma de reconhecer os direitos deles sobre a terra onde vivem.

Figura 6 – Grupo 2 – Qual a principal Constituição Brasileira?

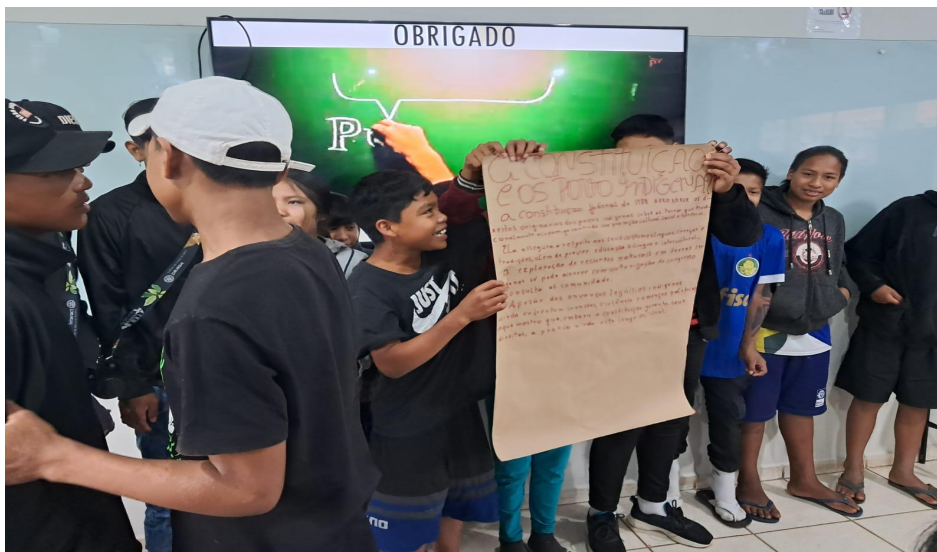


Fonte: o autor (2025).

O grupo 2 apresentou sobre a principal Constituição brasileira. Citaram a importância dela para a população indígena, que teve muitas lutas para poder conseguir participar da Constituição. A Constituição de 1988 é a mais importante porque ela estabeleceu vários direitos à sociedade brasileira de forma geral.

A aluna Luana fez a leitura, dizendo que a Constituição Federal de 1988 é a principal constituição brasileira porque ela serve de base para outras leis e que esta legislação é o conjunto de leis que organiza a vida em sociedade, sendo essencial para a garantia dos direitos, permanência da justiça e para manter a ordem.

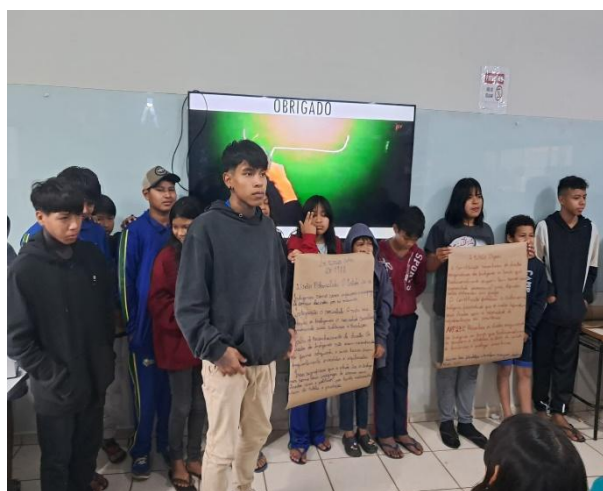
Figura 7 – Grupo 3 – A Constituição e os Povos Indígenas



Fonte: o autor (2025).

O grupo 3, representando pelos alunos Maycon e Laura, apresentou sobre a Constituição e os Povos Indígenas. Eles fizeram a leitura dizendo que a Constituição Federal de 1988 é importante para os povos indígenas porque foi a partir dela que os indígenas foram reconhecidos como são e quando foram garantidos os direitos sobre a terra, educação, saúde e outros. Foi ela também que mudou a forma da tutela, assegurando ao indígena o direito de ser capaz de defender a si próprio sem intermédio de outros. Também foi por meio dela que foi assegurado o direito de ter uma educação diferenciada, respeitando a sua cultura, onde as escolas passaram a trabalhar a parte cultural desses povos. Então, ela é muito importante não só para os povos indígenas, mas para todos de forma geral.

Figura 8 – Grupo 4 – A Tutela



Visão Paternalista: O Estado via os Indígenas como seres inferiores e incapazes de tomar decisões por si mesmos.

Integração a sociedade: A meta era integrar os indígenas a sociedade Brasileira ignorando suas culturas e tradições.

Falta de Reconhecimento de Direito: Os direitos dos indígenas não eram reconhecidos de forma adequada, e suas terras eram frequentemente invadidas e exploradas.

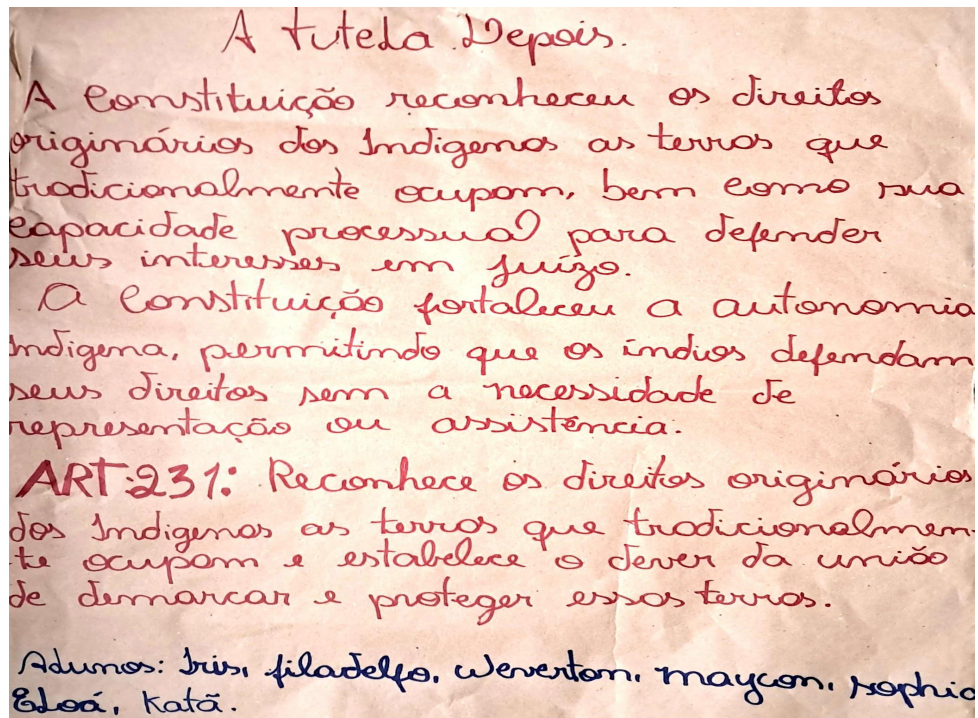
Isso significava que o estado via os indígenas como seres incapazes de exercer seus direitos civis e políticos, por tanto necessitando de tutela e proteção.

Fonte: o autor (2025).

O grupo 4 apresentou o tema Tutela e trouxeram a tutela indígena antes e depois da Constituição Federal de 1988.

O aluno Pablo faz a leitura do trabalho, dizendo que antes da Constituição de 1988, o Estado mantinha a visão paternalista, sendo o indígena considerado um ser incapaz e inferior às demais pessoas da sociedade, sendo incapaz de tomar decisões. Antes eles queriam integrar os indígenas na sociedade nacional, porém, para isso, eles deveriam passar por um estágio de desenvolvimento, ou seja, aculturação, negando sua cultura e sua tradição. A partir do momento que o indígena caminhasse igual ao branco, ele era considerado um não indígena. O aluno continua dizendo que nesse período os indígenas também não tinham nenhum direito e suas terras eram frequentemente invadidas e exploradas. Com isso, o Estado via o indígena como incapaz de exercer seus direitos civis e políticos, necessitando, portanto, de tutela e proteção. Termina a fala dizendo que isso era bom para o branco, mas para o indígena, não.

Figura 9 – Grupo 4 – A Tutela



Fonte: o autor (2025).

A segunda parte do trabalho do grupo 4 foi apresentada pela aluna Eloá. A aluna inicia cumprimentando a todos com um bom dia e segue dizendo que a partir da Constituição Federal de 1988 foram assegurados aos povos indígenas os direitos que sempre tiveram sobre a terra. Ela aborda com sabedoria que os povos indígenas já habitavam aqui mesmo antes da chegada dos colonizadores e que tudo mudou quando eles aqui chegaram, porém essa nova Constituição trouxe avanços e reconheceu o indígena, garantindo a ele, no artigo 231, o direito originário sobre a terra que tradicionalmente ocupa, ou seja, devolveu ao indígena aquilo que já era dele.

6.2 AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS LEIS

Durante o trabalho com os grupos, observei que os alunos têm pouco entendimento sobre a questão da legislação, sendo esse um tema importante, que deveria ser mais bem trabalhado nas escolas indígenas de forma geral. Muitos alunos desconhecem a tutela, nunca ouviram falar, e quando perguntamos sobre a legislação escolar indígena, eles não tinham ideia do que se tratava. Alguns alunos conhecem porque algumas questões são faladas em casa pelos pais, outros já ouviram falar porque em alguma disciplina de geografia a questão foi abordada, mas de forma muito vaga.

Figura 10 – Professor Filadelfo orientando o grupo



Fonte: o autor (2025).

Também foi observado que os alunos demonstraram interesse pelo tema abordado e buscaram contribuir mesmo sem nunca ter ouvido falar, mesmo assim todos fizeram a busca nos celulares e acabaram conhecendo um pouco sobre a legislação e as políticas presente na sociedade. Outros alunos até questionaram sobre a forma como os indígenas foram representados durante o Período Colonial até os dias de hoje. Buscaram discutir sobre a tutela e como a Funai agia. Foi levantado também pela aluna Eloá que os direitos foram DEVOLVIDOS e não assegurados, porque os povos indígenas já habitavam este país quando e tudo pertencia aos povos indígenas e que mesmo esses direitos não sendo reconhecidos ainda assim eram os indígenas os donos desta terra.

Figura 11 – Orientação nos grupos



Fonte: o autor (2025).

Podemos observar que os alunos pesquisaram na internet e procuraram trazer para os demais grupos o que se pedia e aprenderam e tiveram curiosidade em perguntar como funciona e quando começou a funcionar na prática a questão da educação escolar indígena voltada para os povos indígenas. Tentaram abordar cada tema conforme o seu entendimento, o que nos leva a afirmar que a participação em grupo e com temas transversais desperta nos alunos o interesse e melhora a concentração deles. Essa proposta de começar a abordagem por meio do entendimento dos alunos sobre o tema aproxima-os da forma de aprender a dialogar e discutir temas diversos.

Por meio dessa oficina, pudemos perceber que os alunos estão aptos a aprender novas formas de ensino por meio de temas como estes abordados, pois despertaram neles o interesse de aprofundar e conhecer mais sobre o processo da educação e da Constituição. Os alunos inclusive solicitaram para que a oficina tenha continuidade, porque desejam conhecer o processo de criação da escola indígena Jula Pará e os direitos políticos e civis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar para o povo Balatipone, desenvolvida há décadas pela Marcha-Escolar de Rondon e executada pelo SPI a partir de 1942, teve como objetivo civilizar mediante o modo do próprio civilizador, o que resultou praticamente na extinção dessa população e no adormecimento da língua-mãe, levando ao casamento intertribal e desestruturando não só a cultura de um povo, mas de vários povos ao mesmo tempo, resultando num choque cultural dessa comunidade.

Discorrer sobre o princípio da Educação Escolar Indígena no Estado do Mato Grosso é memorar por meio do tempo o entrelaçar dos caminhos até os dias atuais. É sabido que tudo começa com a chegada dos colonizadores a esta civilização, porém não conseguiram nos ver como sociedades que também tinham sua organização social, econômica e cultural bem-definida. Aos olhos de quem veio, éramos apenas seres em desenvolvimento, que deveriam ser instruídos ao modo do colonizador, portanto começa nesse período o entrelaçar da história indígena de modo geral. A educação, como podemos ver nas falas dos autores, sempre buscou primeiro pelos jesuítas, através da catequização, impor o sistema de educação voltado para o trabalho, ou seja, foi imposta como forma de dominância, negando aos indígenas o direito a serem diferentes e atribuindo-lhes valores contrários aos seus.

Por outro lado, à medida que os movimentos indígenas caminham em busca de seus direitos e nessa perspectiva de autodeterminação, que busca também uma educação escolar que viesse ao encontro dos anseios culturais de cada povo e com professores indígenas e escolas autônomas, abraçou-se a escola como ferramenta de conhecimento e tecnologia que lhes fossem favoráveis.

No decorrer do texto, buscamos expor algumas dimensões da educação escolar indígena e suas bases políticas em âmbito federal, estadual e municipal, com a definição de metas e estratégias para a execução de programas e diretrizes curriculares destinadas às comunidades indígenas, respeitando e valorizando seus conhecimentos culturais.

Observamos durante a oficina com os alunos que estes têm pouco entendimento sobre o tema apresentado e muitos nem tentaram fazer o que foi proposto. Alguns alunos, com o uso do celular, buscaram apresentar o que foi

trabalhado e responder às perguntas, porém não souberam argumentar quando lhes foi perguntado. Mesmo diante disso, os alunos demonstraram grande interesse a partir do momento que começaram a explorar os conteúdos, ficando claro que trazer esses temas para dentro da sala de aula provoca neles interesse e concentração para a participação das discussões. Sendo assim, podemos afirmar que essa pesquisa concluiu o que se esperava dela, pois a partir do momento em que o professor apresentou a Constituição Federal e em seguida a questão indígena, todos ficaram atentos e curiosos. Alguns alunos solicitaram a continuidade do tema na escola, o que por si só já demonstra o interesse deles em aprender e o quanto a aula/oficina foi produtiva.

Contudo, podemos afirmar que a educação escolar indígena tem avançado sim, mas ainda precisa melhorar em alguns aspectos e vontade política para que de fato estas atinjam a média do que se espera quanto à melhoria de infraestrutura, construção onde não tem nada, recursos humanos e melhor capacitação. É preciso cumprir de fato o que está no papel em relação aos alunos indígenas com necessidades especiais, pois vemos que a lei é a mesma do não indígena, porém precisa avançar e buscar profissionais preparados para atender a esse público dentro do território indígena.

Para discorrer sobre os caminhos da educação escolar indígena, devemos considerar dois pontos fundamentais, sendo o primeiro a garantia do direito básico à educação e segundo o processo de escolarização em relação à imposição de outras culturas. A Constituição Federal de 1988 vem como uma chuva de bênçãos sobre os povos indígenas no que se refere ao direito à Educação Escolar Indígena, garantindo o uso de suas línguas maternas na produção de material para o ensino.

Como docente, vejo que é importante nós, professores indígenas, protagonizarmos uma nova ferramenta de fazer o conhecimento chegar até os nossos educandos, utilizando temas transversais em sala de aula, para levar o aluno a ter base e conhecer as políticas que regem o país e como nós, povos indígenas, estamos citados nessas políticas. Dessa forma, poderemos despertar nos alunos o senso crítico, o raciocínio e as demais habilidades para discutir sobre os seus direitos constitucionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, Unesco, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 De maio de 2009**. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007---2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, 14 de dezembro de 2010.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/resolucaoeduc_campo.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 fev. 2022.

BIGIO, E. S. **Cândido Rondon**: a integração nacional. Rio de Janeiro: Contraponto: Petrobrás, 2000.

CAVALCANTI-SCHIEL, Ricardo Antônio. **Presente de branco, presente de grego? Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil Central**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CAMARGO, G. O. **Meruri na visão de um ancião Bororo**. Campo Grande: UCDB, 2001.

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

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. 2019. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em: 22 jan. 2025.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. **Do nacional ao local, do federal ao estadual**: as leis e a Educação Escolar Indígena. Repositor digital. UFPE, 2002.

LIMA, Antônio Carlos de S. **Um grande cerco de paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACEDO, N. D. Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MATOS, H. C. J. **Nossa história**: 500 anos de presença da Igreja Católica. Os missionários salesianos e a educação escolar indígena em Mato Grosso: um século de história. Brasil. São Paulo: Paulinas, 2001.

MENDONÇA, Terezinha Furtado; SOUZA, Laurenice L. de. **Histórico da Educação Escolar Indígena na SEE-MT**. Trabalho apresentado no Seminário Educação 94, promovido pelo Instituto de Educação da UFMT. GT Educação Indígena, coordenado pela Dra. Edir Pina de Barros, Cuiabá, 20 a 23 de setembro de 1994.

MATO GROSSO (Estado). **Indicadores das escolas indígenas de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 1995.

SCHULTZ, Harald. Vocabulário dos índios Umutina. **Journal de la Société des Américanistes**, 1952, n. 41, p. 81-137.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, Verone Cristina. **Missão, aldeamento e cidade**: os Guaná entre Albuquerque e Cuiabá (1819-1901). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato grosso, Cuiabá, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. **A temática indígena na escola. Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º Grau**. Brasília, 1995.

SILVA, Márcio F. da; AZEVEDO, Marta M. **Pensando nas escolas dos povos indígenas no Brasil**: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. 1995.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo. Companhia das Letras, 1996.

ZOIA, Alceu. Educação escolar indígena e a legislação brasileira: uma proposta inclusiva. Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas Gerais Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços, 4. **Anais** [...] Belo Horizonte, 2006, p. 1-15.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
CAMPUS UNIV. DEP. EST. "RENÊ BARBOUR"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
EM
CONTEXTO INDÍGENA INTERCULTURAL - PPGECH



PRODUTO EDUCACIONAL

FILADELFO DE OLIVEIRA NETO

Produto Educacional Vinculado a Dissertação:

LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO
ESTADO DE MATO GROSSO

BARRA DO BUGRES/MT
JULHO/2025



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
CAMPUS UNIV. DEP. EST. "RENÊ BARBOUR"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
EM
CONTEXTO INDÍGENA INTERCULTURAL - PPGECH**



FILADELFO DE OLIVEIRA NETO

**LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO
ESTADO DE MATO GROSSO**

Produto Educacional de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural - PPGECH da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino em Contexto Indígena Intercultural-Área de concentração e ensino: Ensino, docência e interculturalidade. Orientadora: Professora Dr. Raimundo

**BARRA DO BUGRES/MT
JULHO/2025**

SEQUENCIA DIDÁTICA



A Sequência Didática para as Escolas Indígenas é o resultado de um projeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural. Tema **"Legislações sobre a Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso"**. A ideia é possibilitar uma reflexão sobre as Legislações e a Educação escolar Indígena no estado de Mato grosso.

POVO INDÍGENA BALATIPONÉ HISTÓRIA E RESISTENCIA



Fonte:

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
O QUE É LEGISLAÇÃO.....	6
QUAL É A PRINCIPAL LEGISLAÇÃO.....	7
ESTRUTURA DA SEQUENCIA DIDÁTICA.....	8
SEQUENCIAIS DIDÁTICA.....	9
SUGESTÕES.....	14
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	15
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	16

APRESENTAÇÃO

O produto educacional fruto do trabalho dissertativo: Legislação Sobre Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso, através de uma revisão bibliográfica e de uma oficina com alunos e professores da etnia Balatipone da Escola Estadual Indígena Jula Paré.

O trabalho Legislação Sobre a Educação Escolar no Estado de Mato Grosso, apresenta em suas páginas seguintes, uma sequência didática envolvendo o ensino através da pesquisa bibliográfica, além de sugestão de autores que também relatam experiências parecidas com o tema.

Na página seguinte apresentamos **o que é Legislação?** Que apresenta um esclarecimento sobre a Legislação e as escolas indígena voltado ao campo educacional, ainda deixamos como sugestões alguns trabalhos de autores brasileiros já realizados sobre o tema.

Apresentamos em seguida a estrutura da sequencias didática, como forma de levar ao leitor a intenção didática da sequência da oficina, o tema “Legislação Sobre a Educação Escolar no Estado de Mato Grosso”, como ferramenta pedagógica que serve de base não só para o povo Balatipone, mas também para outras escolas indígenas.

Na subpágina encontra o **Planejamento da oficina**, são disponibilizadas a oficina que compõem as sequencias de didáticas. Em cada uma delas é descrita a metodologia de aplicação, o formato, duração e meio de comunicação utilizado. São fornecidos material de apoio para os alunos e professores: Lápis de cor, cartolina, papel sulft, caneta esterigráfica.

A última página apresenta “**O pesquisador**”. e também o currículo lattes de outros autores.

O QUE É UMA LEGISLAÇÃO?



Podemos dizer que em resumo, a Legislação de um estado de direito é originário de um processo legislativo que constrói, a partir de uma sucessão de atos, fatos e decisões políticas, econômicas e sociais, um conjunto de leis com valor jurídico, nos planos nacionais e internacional para assegurar a estabilidade governamental.

Vídeo sugerido:

O que é Legislação:

<https://youtu.be/GXKGIaWMag?si=aRnN2Cgz-xMSqNVa>

QUAL É A PRINCIPAL LEGISLAÇÃO DO BRASIL



A principal legislação
brasileira é a
“Constituição Federal”
de 1988

Vídeos sugeridos:

Constituição de 1988 - Resumo

https://youtu.be/-jbmb6PxXjY?si=3luH_w_osCgbmTEC

O que é uma constituição (Direitos constitucionais) - Resumo completo

https://youtu.be/c868l4b8tEk?si=u91kS_KLMJSfC7jF

ESTRUTURA DA SEQUENCIAS DIDÁTICA

Escola Indígena: Escola Estadual Indígena Jula Paré de tempo Integral
Professor: 08 professores
Série/Turma:
Ensino: Médio
Total de alunos: 28 alunos
Tempo de Aula: Das 7:30 horas às 11:30 horas
Tema: Legislação sobre a Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso
Objetivo da sequência: Primeiro estimular os alunos e professores a fazer uma reflexão sobre as Legislações Escolares Indígena; Segundo preparar os alunos indígenas para o exercício de cidadania.
Justificativa: As Escolas Indígenas em nosso Estado, Estado Mato Grosso não tem disciplinas direcionadas a educação em Política/Legislações do aluno, bem como algo que possa estimular o aluno ao conhecimento de seus direitos de cidadania. Sendo assim trabalhar temas transversais é uma alternativa para suprir essa deficiência.
Conteúdos: Durante a oficina foram abordados os direitos indígenas, a tutela e o advento da constituição brasileira.
Conceito: Legislações de Educação Escolar Indígena – Período Colonial, SPILTN, SPI, FUNAI e Constituição Brasileira de 1988.
Recursos: Data Show, cartolinas, canetão, lápis, caneta esterilográfica, fita crepe.
Avaliação: Realizada pelo professor no final de cada apresentação para assim finalizar a pesquisa.

DESENVOLVIMENTO DA SEQUENCIA DIDÁTICA (SD)

MOMENTO 1

AULA EXPOSITIVA:

TURMA	Alunos do ensino médio e professores da Escola Indígena de tempo Integral Jula Pará
DURAÇÃO	7:30 às 9:00 horas
CONTEÚDOS	Apresentação do objetivo da pesquisa, cronograma da oficina, definição do tema que e da legislação que será abordada durante a oficina e a atividade que será realizada para apresentação dos grupos.
RECURSOS	Data show

DESENVOLVIMENTO

Primeiro o pesquisador inicia explicando sobre a importância da pesquisa e que ao contrário do que muitos pensam a Política faz parte e está presente no nosso dia a dia.

O pesquisador comenda a importância de trabalhar, discutir e refletir sobre a política e legislação nas escolas indígenas e principalmente no ensino médio, cita que o sistema de educação escolar indígena tem enfrentado dificuldades em relação as políticas de Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso porque nem sempre as escolas são contempladas com o que está garantido na constituição.

Afirma que a pesquisa busca contribuir com esses debates e reflexões sobre a educação e a legislação vigentes, busca trabalhar esses temas nas escolas para facilitar a compreensão dos alunos e professores no

desenvolvimento/conhecimento de como se organiza não só as políticas e legislações mais também a democracia representativa e participativa, bem como a estrutura do Estado frente a todas essas legislações. Busca-se também que o aluno tenha oportunidade de ter contato com a Constituição Federal Brasileira e outras legislações importante para o povo Indígena.

Por fim, realizar um registro do entendimento dos alunos e professores presentes sobre o respectivo tema que será desenvolvido através da oficina a seguir para o fechamento da pesquisa em estudo.

MOMENTO 2

Oficina Política e Legislação

TEMA	Alunos do ensino médio e professores da Escola Indígena de tempo Integral Julia Paré
DURAÇÃO	Um dia de aula (9:30 às 11:30 horas)
CONTEÚDO	Legislação das escolas indígenas, Período Colonial, SPILTN, SPI, FUNAI, Constituição Federal Brasileira de 88
RECURSO	Data show, cartolinas, canetão Videos surgeridos: A questão indígena em 4 minutos https://youtu.be/y_tKDCBimTQ Representatividade indígena na Política https://youtu.be/TplERUfqL7w?si=IHMHRcwhuu8LJ3yZ Entenda os Desafios atuais do ensino Indígena https://youtu.be/YnHzSqPqoCU?si=B6SzQ-6eXnwtYI-y Educação Escolar Intercultural – Educação Escolar Indígena – Edson Kayapó https://youtu.be/gqiFpdda8F8?si=fsTluKKuKx_BXM4H Diálogos: Desafios para a Descoloniedade https://youtu.be/qFZki_sr6ws?si=2IKqcITA_MoHgjWD O que é preciso para melhorar a educação Indígena? Conexão - Canal - futura https://youtu.be/NJleb4oR2kY?si=JF09083C9utqaUaK

	Os Indígenas Raízes do Brasil - 2 https://youtu.be/cQkA5PDow2s?si=Se4j5x4YJ0cDGsPx Como são criadas as leis no Brasil https://youtu.be/D56sYu-UWkE?si=o8Kd87K2vGsiCoWI
--	--

DESENVOLVIMENTO

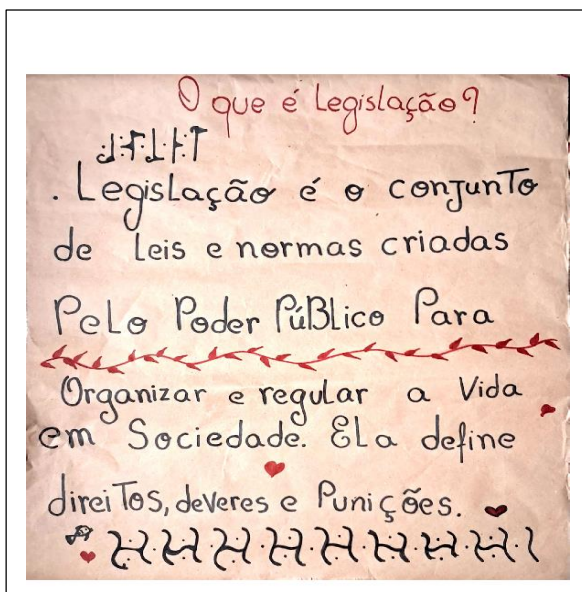
1ª parte: Organizamos os alunos e professores em roda na sala de aula porque assim facilita a distribuição dos grupos e melhor diálogo entre todos. Foram divididos em 4 grupos, aqui os professores deixam os seus locais de destaque e passam a compor o grupo de alunos, essa dinâmica facilita e aproxima da proposta educativa e sobretudo que entenda a aprendizagem sobre o tema.

Essa primeira parte da oficina é o momento de chamar atenção dos alunos e porque não sensibilizá-los quanto ao tema em discussão e resgatar o que estes já compreendem por meio de um diálogo simples.

Após em grupo, cada grupo participa de um sorteio onde está o tema que o mesmo irá pesquisar e apresentar para demais grupos. São distribuídos materiais para cada grupo (cartolina, lápis, canetão e régua). Temas: Período Colonial; SPILTN; SPI; FUNAI e Constituição Federal Brasileira de 1988. Com o tema em mãos cada grupo pesquisa e faz discussão e vão anotando o que entende do assunto.

2ª parte: Nesta segunda etapa da oficina os integrantes dos grupos com os seus trabalhos prontos em cartolinas apresentam o que encontraram na pesquisa na internet referente ao tema proposto.

Imagem 01 e 02: Grupo 01, o que é legislação?



Digitalizado com CamScanner



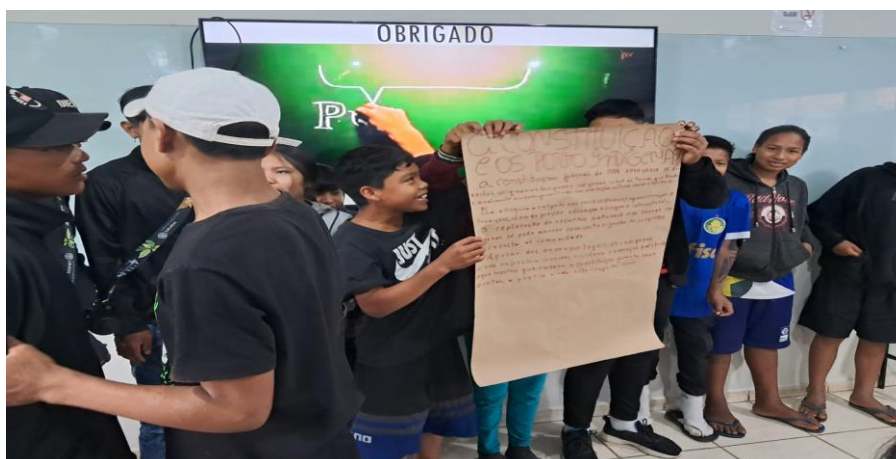
Observamos que os alunos se esforçaram para produzir os cartazes, fizeram a pesquisa nos celulares via internet e cada qual foi orientando o aluno que transcrevia no cartaz. Na apresentação apenas dois alunos fizeram a leitura e demais colaboravam no momento que lhes era perguntando. O professor sempre interviu quando necessário para auxiliar os grupos na apresentação.

Imagem 04: Grupo 02. Qual a principal Constituição Brasileira?



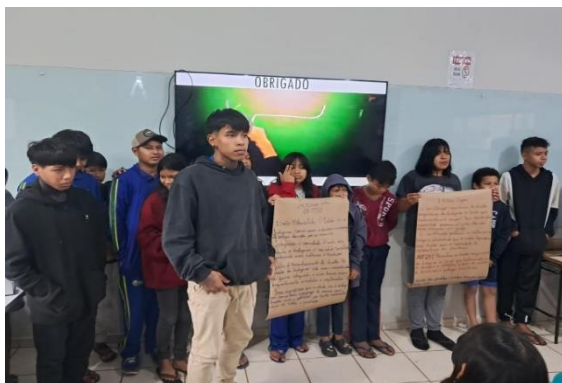
Fonte: Do autor, julho de 2025.

Imagem 05: Grupo 03. A Constituição e os Povos Indígenas.



Fonte: Do autor, julho de 2025.

Imagem 06 e 07: Grupo 04. A Tutela.



Visão Paternalista: O Estado via os indígenas como seres inferiores e incapazes de tomar decisões por si mesmos.

Integração à sociedade: A meta era integrar os indígenas à sociedade Brasileira ignorando suas culturas e tradições.

Falta de Reconhecimento de direitos: Os direitos dos indígenas não eram reconhecidos de forma adequada, e seus territórios eram frequentemente invadidos e explorados.

Isso significava que o estado via os indígenas como seres incapazes de exercer seus próprios direitos civis e políticos, por tanto necessitavam de tutela e proteção.

Fonte: Do autor, julho de 2025.

3ª parte: Nesta etapa, considerada a etapa final, o pesquisador apresenta um vídeo curto e faz o fechamento, todo o processo de construção das legislações existente referente a educação escolar indígena no Estado de Mato Grosso desde o período colonial até os dias atuais. **Objetivo:** Estimular o aluno, exercitar a expressão, a comunicação e o raciocínio. Durante a sua apresentação vai interligando com a apresentação dos grupos e fazendo perguntas, essa discussão ganha muita animação porque os alunos são estimulados a pensar e responder, todos participam.

SUGESTÃO

- Que os alunos da Escola Estadual Indígena de Tempo Integral “Jula Pará” visitem a câmara de vereadores de Barra dos Bugres/MT;
- Que a Escola possa realizar esse agendamento junto a câmara de vereadores para que os alunos sejam recebidos;
- Trabalhar em sala de aula as questões de Políticas Indígenas no Brasil com foco nas legislações vigentes;
- Que os alunos possam eleger um vereador entre eles para representa-los durante a visita na câmara de vereadores;
- Colher reivindicações com os alunos da escola para discussão na câmara;

AOS PROFESSORES



Deixo para os professores que irão ler este material este vídeo que quando assisti pela primeira vez chorei com a história e a persistência dessa professora. Assim compreendo e afirmo que as políticas indígenas em nosso país referente a educação escolar indígena em alguns lugares é muito deficiente, ainda muito longe de consolidar conforme os princípios garantido na constituição.

Vídeo:
EtnoDoc Caminho de Amália

<https://youtu.be/sffAp7INDUM?si=ssE0KTm9-bvpwF6b>

CONSIDERAÇÃO

O Produto Educacional (PE) aqui apresentando trás em suas páginas conhecimento importante para o aluno e professores, mostra também que é possível trabalhar esses temas no âmbito escolar, desde que esteja bem preparado e em consonância com o currículo da escola. Podemos ainda afirmar que a colaboração dos materiais tecnológicos (celulares, notebook) usados para a pesquisa proporcionou aos alunos um contexto muito amplo sobre as políticas indígenas a nível nacional, um campo novo de fazer pesquisa, todos realizaram a pesquisa, foi uma euforia total, foram anotando, perguntando e deu base para eles interpretarem e interagir com os demais grupos e professores.

Para que o tema despertasse nos alunos o interesse e a curiosidade foi preciso incentivá-los a primeiro realizar as pesquisas e depois trazer em grupo o que encontrou na internet sobre o tema e com sua compreensão apresentar para todos, cada integrante do grupo teve sua participação. Dessa forma os alunos puderam ter contato com as legislações referente as Escolas Indígenas no Estado de Mato Grosso compreendendo os caminhos desde o período colonial até os dias de hoje.

Como docente vejo que é importante, nós professores indígenas protagonizarmos uma nova ferramenta de fazer o conhecimento chegar até aos nossos educandos, utilizando de temas transversais em sala de aula, levando o aluno a ter base e fazer conhecer as Políticas que regem esse país e como nós povos indígenas estamos citados nessas Políticas, assim despertamos o aluno a ter censo crítico, raciocínio e habilidades para discutir sobre os seus direitos constitucionais.

A sequência didática (SD), das atividades desenvolvidas favoreceu os alunos a ter contato com as políticas indígenas e a compreender que a política surgiu no meio de nós, na comunidade e em qualquer lugar, pois a todo momento ela está presente, os conteúdos abordados, facilitou a interação destes com outros grupos e com a própria pesquisa, permitindo conhecer os seus direitos quanto cidadãos. E devemos fomentar a ideia de trabalhar as legislações em sala de aula e fortalecer o sistema educacional nas escolas indígena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Educação política: **sugestão de ação a partir de nossa atuação**/Humberto Dantas – Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2017.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira. 6. Ed. Brasília**: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p. 561: **As origens das instituições escolares**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/resolucaoeduc_campo.pdf>. Acesso em 26/10/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 26/20/2022.