

## Educação e Ditadura (1964-1985): povos indígenas da (na) Amazônia, os temas sensíveis, crimes de lesa-humanidade e Direitos Humanos

 /tempoeargumento

 @tempoeargumento

 @tempoeargumento

 **Adriana Gomes Santos**

Universidade Federal de Roraima  
Boa Vista, RR – BRASIL  
lattes.cnpq.br/1652819923465605  
adriana.santos@ufr.br

 [orcid.org/0000-0001-6259-9440](https://orcid.org/0000-0001-6259-9440)

 **Francisca Edjane Marcelino Magalhães Scacabarossi**

Universidade Federal de Roraima  
Boa Vista, RR – BRASIL  
lattes.cnpq.br/2950955235703946  
edjane.magalhaes@ufr.br

 [orcid.org/0000-0002-6498-8869](https://orcid.org/0000-0002-6498-8869)

 <http://dx.doi.org/10.5965/2175180317442025e0202>

Recebido: 01/08/2023

Aprovado: 28/11/2024

Editor Responsável:

Reinaldo Lindolfo Lohn

Universidade do Estado de Santa Catarina  
[orcid.org/0000-0002-7902-2733](https://orcid.org/0000-0002-7902-2733)



## Educação e Ditadura (1964-1985): povos indígenas da (na) Amazônia, os temas sensíveis, crimes de lesa-humanidade e Direitos Humanos

### Resumo

A ditadura, que perdurou no Brasil entre 1964 e 1985, esteve diretamente vinculada à prática de graves violações aos Direitos Humanos, ataques contra trabalhadores, organizações e população urbana, cujas consequências se perpetuam na atualidade. Porém, as violações atingiram os povos originários (indígenas e afrodescendentes) em diferentes partes do país, especialmente na Amazônia, onde os grandes projetos desenvolvimentistas assentavam-se na exploração dos recursos naturais, como nos casos da extração do minério e da produção agropecuária. Os diferentes grupos étnicos que objetivamente sofreram as remoções forçadas, as mortes por doenças, ataques, envenenamentos, dentre outras possíveis violações, ainda atravessam um processo de questionamentos sobre seus territórios. Por isso, a importância da discussão a respeito das violações aos Direitos Humanos no espaço escolar, apresentando uma contraposição ao processo hegemônico de invisibilidade dos povos originários e distorções dos processos e evidências no Ensino de História.

**Palavras-chave:** direitos humanos; ensino; indígenas.

## Education and Dictatorship (1964-1985): indigenous peoples of the Amazon, sensitive issues, crimes against humanity and Human Rights

### Abstract

The dictatorship that lasted in Brazil between 1964 and 1985 was directly linked to the practice of serious violations of Human Rights, attacks against workers, organizations and the urban population, whose consequences are perpetuated today. However, the violations affected the Native Peoples (Indigenous peoples and Afro-descendants) in different parts of the country, especially in the Amazon, where the great developmental projects were based on the exploitation of natural resources, as in the cases of ore extraction and agricultural production. The different ethnic groups that objectively suffered forced removals, deaths from disease, attacks, poisoning, among other possible violations, are still going through a process of questioning their territories. That is why the importance of the discussion about violations of Human Rights in the school space, presenting a counterpoint to the hegemonic process of invisibility of native peoples and distortions of facts in History Teaching.

**Keywords:** human rights; teaching; indigenous.

## Introdução

A Educação no Brasil passou por diversos processos desde a constituição de suas primeiras instituições educacionais e, após a última ditadura, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, passou a delinear a possibilidade de inclusão do estudo dos direitos humanos para uma formação cidadã. Essa perspectiva se consolida na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, decorrente das discussões e mudanças sociais na perspectiva da educação e do ensino brasileiro no período democrático, pós ditadura. Neste texto, objetivamos evidenciar alguns aspectos da discussão sobre as violações de direitos humanos cometidas contra os povos indígenas na região amazônica, o reconhecimento do Estado brasileiro dessas práticas no que se refere aos direitos dos povos indígenas e os caminhos dessa discussão na prática de ensino, especialmente no processo de formação de professores.

Para tanto, neste texto, realizamos uma abordagem que expressa a análise de documentos e estudos sobre as violações aos direitos dos povos indígenas na última ditadura, os processos e políticas que permeiam o campo da formação docente e as perspectivas e possibilidades do tema dos direitos humanos no que concerne aos povos tradicionais como prática docente. Para além de outras medidas de reparação coletiva e reconhecimento de direitos dos povos tradicionais.

Para as conclusões apresentadas por este trabalho, analisamos documentos do Serviço Nacional de Informação (SNI)<sup>1</sup> depositados no Arquivo Nacional, o Relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV)<sup>2</sup>, Relatório Figueiredo<sup>3</sup>, dentre outros documentos. Assim, partimos de uma perspectiva de

---

<sup>1</sup> O SNI tinha o objetivo de “qualificar” os sujeitos, empresas, órgãos estatais, instituições, dentre outros, de modo que congregaram, nesse fundo documental, outras várias visões/versões discursivas, para além da visão apresentada nos documentos elaborados pelos agentes estatais ou pelos órgãos oficiais.

<sup>2</sup> A CNV foi criada através da Lei nº 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012, após exigência imposta pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos.

<sup>3</sup> Relatório Figueiredo, escrito pelo Procurador da Justiça Jader Figueiredo Correia, entre novembro de 1967 e março de 1968, teve início com o pedido da Comissão de Investigação do Ministério do Interior, que, naquele momento, era ocupado pelo General Albuquerque Lima. O Relatório Figueiredo é composto por mais de sete mil páginas e traz um arcabouço de diversos crimes observados pelo relator, que o produziu por solicitação do ministro do Ministério do Interior

análise que, de acordo com Chasin (2009, p. 231), “não há guias, mapas ou expedientes que pavimentem a caminhada, ou pontos de partida ideais previamente estabelecidos”, ou melhor, o resultado está em fazer o trajeto metodológico do objeto e colocar em evidência o rigor da análise. Neste sentido, Chasin (2009, p. 123) declara que é possível extrair do objeto de análise as “abstrações razoáveis” que podem ser delimitadas, na objetivação dos temas, analisadas na sua profundidade categórica e na sua articulação em um conjunto maior, concretizado nas relações sociais, isso quer dizer, na função social que cumprem essas categorias. Nesse sentido, parte-se da “manifestação da efetividade humana” ou das “determinações essenciais e atividades humanas” analisadas através da “força de abstração” que se revelam ao longo do processo.

Contudo, iniciamos nosso percurso compreendendo as políticas do governo ditatorial e a responsabilidade do Estado brasileiro que impactam diretamente a região Amazônica e os povos tradicionais.

## **A ditadura e a responsabilidade do Estado**

No período ditatorial (1964-1985), foram oficializadas práticas de ocupação dos territórios indígenas com a implantação das denominadas políticas de Integração da Amazônia, que incentivavam a construção de rodovias federais e estaduais na região, visando o escoamento da produção mineral e agropastoril. Além disso, a exploração da região amazônica, objetivando tornar as terras rentáveis, incentivou a migração de pessoas com interesses muito variados. A política de abertura de estradas se combinava às propagandas do governo sobre a Amazônia, promovendo os assentamentos agrícolas nas vias que eram abertas, ampliando assim o número de colonos (Vale, 2007).

O discurso governamental das Políticas de Integração da Amazônia sustentava a existência de um “vazio demográfico” e de um isolamento econômico, aspectos considerados perigosos para a soberania nacional, sendo, portanto, necessário promover a defesa desses territórios, ou seja, “integrar para

---

brasileiro, Afonso Augusto de Albuquerque Lima. Após o Relatório Figueiredo ter passado 45 anos desaparecido, somente em 2013 foi reencontrado no Museu do Índio, no Rio de Janeiro, com mais de 7 mil páginas preservadas e contendo 29 dos 30 tomos originais.

não entregar”. Dessa forma, seguiu-se a diretriz do “desenvolvimento” atrelada à concepção de fortalecimento da “segurança nacional”, ao mesmo tempo em que, na década de 1970, intensificaram-se as políticas para a Amazônia. O Programa de Integração Nacional (PIN), em 1970, definia uma série de projetos para a Amazônia e, dentre eles, estava o da construção de uma rodovia, denominada Transamazônica.

Os empreendimentos na região, como construção de rodovia, colonização e mineração, resultaram em diversos conflitos sociais na Amazônia. Nesse sentido, a partir das evidências levantadas por Ianni (1979) nos idos de 1970 (portanto, ainda durante a ditadura), corrobora-se que os conflitos relacionados às terras na região amazônica foram consequência da consolidação da política fundiária do Brasil, a qual se assentou no grande latifúndio, de modo a se contrapor aos interesses da classe proprietária rural, dos posseiros, dos indígenas, dos trabalhadores rurais e dos camponeses ao longo da história da região.

Quando os militares assumiram o governo brasileiro por meio de um golpe, em 1964, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) estava atravessado por denúncias de casos de corrupção<sup>4</sup> e vários outros crimes, como desvio de verbas, venda de terras de propriedade das comunidades indígenas, extração de madeira e minerais de forma ilegal, desmatamento e matança da fauna e flora que sustentavam as comunidades, mau fornecimento de alimentação e medicamentos, indução ao uso de produtos vencidos e envenenados causando mortes, contágios propositais provocando adoecimentos generalizados e morte da população indígena, remoção forçada de vários grupos étnicos, arrendamentos das terras indígenas, controle e imposição cultural e religiosa, trabalho escravo, cárcere privado, sequestro de crianças, desaparecimentos e estupros, dentre outros vários atos, praticados pelos agentes do SPI ou com sua conivência (Santos, 2021).

Para substituir o SPI foi criado outro órgão, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, em 1967, em que a maioria dos postos regionais passou a ser chefiada por

---

<sup>4</sup> Em 1962, iniciou-se uma CPI na Assembleia Legislativa a fim de realizar o levantamento da situação dos povos indígenas no Brasil. A CPI encerrou-se já apresentando alguns casos de denúncia e, depois, foi produzido um relatório pelo procurador Jader de Figueiredo Correia para apurar violações de direitos humanos cometidas entre 1946 e 1988. O Relatório foi encontrado pelo pesquisador Marcelo Zelic durante os trabalhos da CNV, no Museu do Índio, no Rio de Janeiro, e possui mais de 7 mil páginas, contendo 29 dos 30 tomos originais.

militares, o que consolidou a implementação da política do governo, que de nenhuma forma estava voltada para a proteção dos povos originários. Porém, as práticas do antigo órgão, o SPI, continuaram a ser aplicadas na FUNAI, o que pode ser identificado nas palavras do General Bandeira de Melo, em 1970, presidente da FUNAI<sup>5</sup>, quando fez a seguinte declaração: “eu devo levar em conta as necessidades dos índios, mas sem que elas impeçam o desenvolvimento do Brasil”. Essa fala foi pronunciada à comitiva de médicos, Cruz Vermelha, quando de sua visita às comunidades indígenas na Amazônia. O relatório da expedição e do chefe da Missão Médica pela FUNAI apresentava a situação de miséria em que vivia a população indígena: falta de assistência médica, medicamentos e alimentos, utilização de trabalho escravo, mineração e extração de madeira de forma ilegal, apropriação de terras, imposição cultural e religiosa, contaminação por falta de cuidados, remoção, ocupação das terras etc. (Brasil, 2019).

Dessa forma, a ditadura no Brasil, de acordo com a Comissão Nacional da Verdade – CNV (Brasil, 2014), deixou mais de 8 mil indígenas mortos. O conhecido Milagre Econômico brasileiro não estava destinado a atender às necessidades da população brasileira no geral nem dos povos originários em particular. Essa política econômica referia-se à política que não foi exclusiva do Brasil naqueles idos anos, entre as décadas de 1960 e 1980, e proporcionou uma concentração de riqueza nas mãos de quem já detinha o poder econômico e ainda aprofundou a *internacionalização da economia* atrelada a uma política de desenvolvimento dependente. Contudo, a política de desenvolvimento implementada pelo governo ditatorial estava aliada ao estabelecimento de um estado de terror contra a sociedade brasileira. E, para os povos indígenas, isso significou não só a continuidade, mas o aprofundamento da política de ocupação dos territórios, assim como a promoção de seu desaparecimento através de diversos mecanismos que geram um quadro de violações individuais/coletivas.

Desta maneira, se destacam no Relatório da Comissão Nacional da Verdade as ações que convergem para a intrusão dos territórios indígenas e que estão diretamente relacionadas ao programa político governamental adotado no período, na perspectiva de ocupação produtiva da Amazônia. Assim, objetivamos

aqui trazer apenas alguns casos de violação de direitos dos povos indígenas que representam as recorrências das ações da política do Estado brasileiro no período da ditadura aliado ou para atender interesses particulares. Dito isso, a primeira ação evidenciada na construção das rodovias e hidrelétrica criou a estrutura basilar para a implantação da mineração e agropecuária.

Como parte desse processo, podemos citar os seguintes casos: o dos indígenas Parakanã, do Pará e Tocantins, contatados durante a década de 1970, que foram removidos cinco vezes de seus territórios para a construção da estrada Transamazônica e da hidrelétrica de Tucuruí. Como consequência das diversas transferências compulsórias, quase 60% da população foi acometida por epidemias de gripe, poliomielite, malária, além das doenças venéreas disseminadas pelos próprios agentes da FUNAI que mantiveram relações sexuais com as mulheres da etnia (Brasil, 2014, p. 204). Os Akrãtikatejê, conhecidos popularmente como Gavião da Montanha, também foram removidos de suas terras devido à construção da hidrelétrica de Tucuruí (Brasil, 2014, p. 199).

O povo indígena Panará, ou Krenakore, da região do Pará foram impactados pela construção da rodovia Cuiabá-Santarém (BR 163) sendo removidos, em 1973, para o Parque Nacional do Xingu, o que ocasionou a morte de aproximadamente 66% da população (Brasil, 2014, p. 255).

Outro povo impactado pela construção da rodovia Transamazônica foram os indígenas da etnia Kagwahiva – Jiahui e Tenharim – do Amazonas. Após a abertura da via uma empresa que construiu o acesso, a Paranapanema, também instalou mineradoras na região. Nos trabalhos da rodovia foi utilizada mão de obra indígena, com a autorização da FUNAI, porém em condições análogas à escravidão, além desses povos sofrerem pela contaminação de diversas doenças alastradas pelos processos de circulação de pessoas, posseiros e garimpeiros na região (Tribunal Regional Federal da Primeira Região, 2014).

Os territórios indígenas dos Waimiri-Atroari – na Fronteira Roraima e Amazonas –, foram atingidos por três grandes projetos: primeiro a abertura da BR-174 a partir de 1968; o segundo de construção da hidroelétrica de Balbina, na década de 1980; e, por último, a exploração mineral pela Paranapanema, de suas subsidiárias Timbó e Taboca. O território demarcado sofreu várias alterações para

que os projetos fossem executados com o apoio do governo brasileiro. Com uma população de cerca de três mil pessoas em 1972, em 1987, contava somente com 420, chegando a 350 em 1983 (Comitê Estadual de direito à verdade, à Justiça e à Justiça do Amazonas, 2014).

Os Yanomami, que habitam a região do extremo-norte do Brasil, em Roraima, com sua população chegando ao país venezuelano, passou e ainda passa por diversas formas de invasão de seus territórios. Em 1975, começou a ser realizada mineração de cassiterita nas suas terras, além dos diversos períodos de invasão de áreas de mineração garimpeira e da construção da Perimetral Norte, a BR-210. Houve vários casos de omissão de vacinação dos indígenas ocasionando epidemias de gripe, sarampo, malária, caxumba, tuberculose e contaminação por Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) devido ao contato com os mineradores, trabalhadores da construção, dentre outros, ocasionando diversas mortes. Há registros de aldeias que perderam cerca de 80% de sua população até o período de 1979. E novamente em 1987, em plena epidemia de malária e gripe, trazida pela invasão de pelo menos 40 mil garimpeiros, o presidente da Funai retirou as equipes de saúde da área Yanomami. Comunidades inteiras desapareceram em decorrência das epidemias, dos conflitos com garimpeiros, ou assoladas pela fome (Brasil, 2014, p. 226).

Evidenciamos algumas situações relacionadas aos povos indígenas nos estados da região amazônica<sup>6</sup>: Pará, Amazonas, Mato Grosso, Roraima e Tocantins. É importante destacar que as violações não ocorreram apenas com esses povos e nessas áreas, muito menos se restringem apenas ao período da última ditadura. Como a exemplo dos povos indígenas Yanomami, que ainda passam por sucessivas invasões de seus territórios<sup>7</sup>, eles foram os primeiros a terem impetrado uma ação judicial, após a constituição de 1988, para reconhecimento de direitos territoriais indígenas que inclusive embasou diversas outras ações de outros povos indígenas (Duprat, 2022).

---

<sup>6</sup> A Amazônia Legal brasileira é formada pelos seguintes estados: Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso.

<sup>7</sup> A crise humanitária mais recente foi veiculada em vários canais de imprensa e também está disponível no site da câmara dos deputados: <https://www.camara.leg.br/noticias/898328-terra-yanomami-e-palco-de-tragedia-humanitaria-dizem-especialistas/>. Acesso em: 03 mar. 2024.

Então, acima, estão algumas formas de impacto nos modos de vida dos povos tradicionais e possíveis violações de Direitos Humanos durante a ditadura; algumas dessas violações já foram parcialmente judicializadas, com o objetivo de reparar os danos causados por empresas e pelo Estado brasileiro. Porém, a dilapidação do patrimônio indígena é irreparável, sendo necessário construir novas experiências que permitam o reconhecimento dos povos e de seu direito à existência através da construção de uma memória em torno desse processo e da criação de perspectivas sólidas de visibilidade.

Nesse sentido, a formação de professores pode contribuir com a construção da inserção desta temática em sala de aula contribuindo com o processo de reconhecimento dos direitos dos povos tradicionais. Para isso, pontuaremos, em seguida, alguns aspectos da formação de professores em nosso país, caracterizando a sua importância e seus limites dentro de nossa perspectiva de abordagem sobre os direitos humanos.

### **Formação de professores: um breve histórico**

No Brasil, a formação de professores surge principalmente após a independência, quando se cogita o surgimento da instrução popular (Saviani, 2009). Segundo Saviani (2009), foi a partir desse fato, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, que o autor distinguiu os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

- Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
- Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
- Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas propostas por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em 1932, e por Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933.
- Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

- Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
- Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 144).

De acordo com o autor citado, as Escolas Normais sugeriam uma formação específica, visando à preparação de professores para as escolas primárias, que deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. Porém, predominou a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se a formação didático-pedagógica. Essa ideia ainda é forte e preponderante na área de ensino de ciências e matemática.

Uma nova fase se abriu com o surgimento dos Institutos de Educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Assim, surgiu o Instituto de Educação do Distrito Federal, no ano de 1932, e o Instituto de Educação Federal de São Paulo, em 1933. Com isso, a Escola Normal foi se transformando em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: biologia educacional; sociologia educacional; psicologia educacional; história da educação; introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação (Saviani, 2009). Os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, com foco na consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais com o seu modelo conteudista.

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, e foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores generalizados para todo o país a partir do Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939, resultando no modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1”, adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia:

três anos para o estudo das disciplinas específicas, sendo os conteúdos cognitivos, e um ano para a formação didática.

Corroborando essas informações, Gatti (2010) fez uma pesquisa analisando características e problemas na formação dos professores no Brasil, em que observou as características dos licenciandos, como também dos cursos de formação. Para isso, a autora apresentou breve relato sobre a formação dos professores no Brasil:

Lembramos que a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste. É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário (Gatti, 2010, p. 1356).

Como conclusão desse rápido esforço histórico, Saviani (2009) constatou que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação de professores revelou um quadro de descontinuidade, embora sem muitas rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, foi penetrando discretamente até ocupar posição central nas reformas da década de 1930, mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório.

Concordamos com o autor que essa descontinuidade na atualidade, que teve sucessivas mudanças, não contribuiu para estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. A formação profissional dos professores passou e ainda passa por inúmeras mudanças, buscando “uma fórmula” para melhorias na educação no Brasil, porém é necessário que os cursos de formação tenham objetivos que sejam capazes de fazer com que suas metas sejam alcançadas durante o processo de formação. Observamos, atualmente, um descaso com as Universidades e, principalmente, com os cursos de formação de professores, e isso implica cada vez mais na falta de interesse dos jovens pela profissão docente.

Para Inforsato (1996), outro fator que influencia na falta de interesse dos jovens pela carreira docente está na proletarização dos professores, principalmente daqueles que atuam na rede pública e na educação básica. Para o autor, e corroboramos com ele, esse fato constitui-se numa forte razão para o afastamento dos jovens da carreira docente, pois, evidentemente, ninguém opta por uma profissão sabendo que ela não tem prestígio e é desprovida de perspectivas futuras. Ainda, segundo o autor, qualquer iniciativa de reforma das práticas pedagógicas terá que contemplar a formação dos professores, tanto daqueles que já estão em serviço, quanto daqueles que estão se preparando para assumir a profissão. É preciso uma mobilização a favor dos profissionais da educação.

Para Saviani (2009), é preciso eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente e, simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta. Vale ressaltar que essa afirmação foi feita há quase dez anos, e a educação continua com inúmeros projetos engavetados que buscam a tão desejada educação de qualidade.

Gatti (2010) diz que é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. Para a autora, a fragmentação formativa é clara e a formação de professores tem que ser pensada a partir da função social própria à escolarização, que é ensinar às novas gerações o conhecimento e consolidar os valores e práticas coerentes com nossa vida social.

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (Gatti, 2010, p. 1375).

No trabalho de André (2010), as pesquisas brasileiras sobre formação de professores mudaram o foco dos cursos para o professor, porém essa mudança pode vir a reforçar uma visão da mídia, com amplo apoio popular, de que o professor é o principal (talvez o único) responsável pelo sucesso/fracasso da educação. Não temos dúvidas da importância do professor na vida escolar dos alunos, mas o sucesso na educação vai além do bom desempenho do professor, pois perpassa também o envolvimento da gestão escolar, da estrutura escolar, dos investimentos na educação e, não podemos esquecer, da interação família-escola, apoiando as atividades educacionais, buscando sempre o desenvolvimento de atividades que proporcionem não só ao aluno como também ao professor aprendizagens e a criação de um ambiente favorável para a construção do conhecimento.

No entanto, apesar desse ambiente de aprendizagem em que o professor pode estar inserido contribuir com a formação cidadã e ressaltar o aspecto dos direitos humanos, ressaltamos que existe muito o que se trilhar nessa direção. Para Fernandes e Paludeto (2010), os direitos humanos não fazem parte da prática como também do currículo nas instituições de ensino no Brasil, apesar de existir uma perspectiva legislativa de educação em direitos humanos.

Segundo Scacabarossi (2019) investir e incentivar a formação de professores é o principal passo para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem que os docentes tanto necessitam. Com uma formação adequada

em relação à prática e teoria, pois sabemos da importância das duas, promovendo, assim, mais segurança e um aparato pedagógico para os docentes.

## Formação docente e o ensino dos direitos humanos

Tanto a Constituição Federal Brasileira quanto a Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trazem em seu bojo o exercício da cidadania como um dos objetivos da educação. Em 2003, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que definiu seus objetivos balizadores

conforme estabelecido no artigo 2: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz (Brasil, 2018, p.10).

Dessa maneira, o PNEDH apresenta a educação em direitos humanos com forma de promover o exercício da democracia, colocando a alínea b) para a “tolerância” e a “amizade” para as questões étnicos raciais. Tendo como foco “estimular a realização de estudos e pesquisas para subsidiar a educação em direitos humanos” (Brasil, 2018, p. 15). Nesse sentido, o incentivo de investigações que coadunam pode ampliar e consolidar a educação em direitos humanos.

No que se refere à educação em direitos na educação básica, o PNEDH, afirma que “deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação” (Brasil, 2018, p. 19). Dessa maneira, a educação em direitos humanos não está colocada apenas para a formação inicial dos profissionais da educação, mas também como formação continuada.

O PNEDH é parte de um processo de implementação da discussão de direitos humanos do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, na qual estabelece que

a educação contribui também para: a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre (Brasil, 2005, p. 25).

Nesse sentido, a educação é primordial no processo de formação democrática e cidadã para os direitos humanos. Porém, existem problemas estruturais, conforme Fernandes e Paludeto apontam:

Em relação à formação de professores para/em direitos humanos, podemos constatar que ainda é recente e, num certo sentido, tímida a introdução desta temática ao conteúdo formativo dos docentes em geral. Isso se deve ao fato de serem poucos os sistemas de ensino, os centros de formação de educadores e de organizações que trabalham nesta perspectiva. Somado a isso, a desvalorização docente parece senso comum (Fernandes; Paludeto, 2010, p. 245).

Contudo, apesar desse campo de formação ainda em desenvolvimento entende-se a importância do professor como mediador capaz de suscitar reflexões no seu campo de atuação privilegiada, a sala de aula, devido a estrutura de ensino atual.

## Direitos humanos e o sistema de ensino

O espaço escolar é um dos meios para se dar visibilidade ao processo vivenciado pelos povos originários. Trazer para a sala de aula temas como Direitos Humanos tem sido um desafio, por vezes gerador de polêmica mesmo entre docentes de diversas áreas de ensino, ainda mais quando se trata de discutir as terras tradicionais, áreas de preservação, violações de direitos humanos, reparação, memória e justiça. Segundo os autores Andrade, Gil e Balestra (2018), para o estudo dos “temas sensíveis” no espaço escolar, devemos levar em consideração o processo de construção dos conhecimentos e assumir uma abordagem pedagógica histórico-crítica, na qual a metodologia leve à construção de um processo reflexivo (Lavoura; Ramos, 2020).

A obrigatoriedade de inserção da questão étnico-racial no currículo escolar através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), de acordo com Carmen Gil e Carla Meinerz, significou que

a inovação se anunciou com força, convocando em especial, mas não somente, os professores de História a um redimensionamento de suas práticas pedagógicas, capazes de fundamentar uma educação das relações étnico-raciais balizada por valores que promovam a justiça, a cidadania, o diálogo intercultural, a ética, a paz e a igualdade racial (Gil; Meinerz, 2017, p. 108).

Assim, outras legislações como a Lei nº 10.639/03 e sua substituta Lei nº 11.645/2008 vêm contribuindo para a construção de um currículo que valorize a igualdade nas relações étnico-raciais, e essa inserção perpassa uma série de desafios mesmo em períodos democráticos em que as mudanças promovem um impacto social e no conjunto da educação (Costa; Paixão Silva, 2019).

Em 20 de dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, de acordo com Ferretti:

Uma leitura cuidadosa do que a BNCC propõe e a sugestão de atualização das DCNEM reforça e evidencia, mais que o estabelecimento de tais relações, o foco na busca de soluções para problemas ocorridos nos contextos abordados, bem como na aplicação dos conhecimentos originários das diferentes áreas na busca dessas soluções, conferindo pouca atenção à gênese econômica, política e social de tais problemas, como se, encontradas tais soluções, o que gerou sua necessidade tivesse menor importância ou não pudesse se manifestar, posteriormente, sob a forma de problemas correlatos (Ferretti, 2018, p. 15).

Se antes tínhamos um material didático, em sua maioria, propenso ao eurocentrismo, com o advento da BNCC, como observado por Ferretti, falta a análise de origem dos temas e conteúdos propostos. Como poderia ser compreensível para os discentes entenderem se não existe um processo construtivo que visa um estudo sobre a origem dos problemas, estando focados apenas nas consequências apresentadas?

Nesse sentido, mesmo para a compreensão de temas discutido pelas sociedades atuais, como o Marco Temporal<sup>8</sup>, por exemplo, seria importante uma

---

<sup>8</sup> Sobre o Marco Temporal, disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/06/01/projeto-do-marco-temporal-das-terras-indigenas-chega-ao-senado>. Acesso em: 14 jul. 2023.

análise de sua origem. Então, para se chegar à ontologia, ou seja, à essência do ser social, é necessário verificar como se constrói o fio condutor das manifestações humanas (Chasin, 2009). De acordo com Andrade, Gil e Balestra (2018), os temas sensíveis são fundamentais dentro de uma sociedade e de um Estado em que os povos indígenas ainda são imensamente impactados pelos interesses do capital<sup>9</sup>.

Os direitos humanos obtiveram um patamar de discussão internacional após o genocídio praticado pelo nazismo na Segunda Guerra que incorreu na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e que posteriormente foi ratificada na Declaração Universal de Direitos Humanos de Viena, de 1993, conforme Fernandes e Paludeto (2010).

Sobre as graves violações de Direitos Humanos e a jurisdição internacional ressalta-se a expressividade do Tribunal Militar de Nuremberg. Segundo Silva (2014), o Tribunal de Nuremberg foi realizado entre 20 de novembro de 1945 e 1º de outubro de 1946, com o objetivo de indicar a responsabilidade criminal daqueles que participaram de forma passiva ou ativa de crimes de lesa-humanidade, sejam os responsabilizados militares, empresários, agentes do Estado, entre outros (Bohoslavsky; Verbitsky, 2013).

O julgamento do Tribunal de Nuremberg tornou-se uma referência, mesmo que de forma irregular, para os países da América Latina mas, somente em 2011, o Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas aprovou os princípios norteadores entre as Empresas e os Direitos Humanos. A partir desse período, observa-se que as Comissões responsáveis por investigar a questão dos Direitos Humanos incorporaram as análises sobre a relação das empresas com os Direitos Humanos.

O genocídio colonial, assim como outros crimes de lesa-humanidade praticados pelos colonizadores europeus nos continentes americano e africano,

---

<sup>9</sup> De forma bastante contundente, o livro escrito por diversos autores e pesquisadores dessa temática na Argentina – organizado por Horacio Verbitsky e Juan Pablo Bohoslavsky (2013), intitulado **Cuentas Pendientes: los cómplices económicos de la ditadura**, explica como os autores encontraram na documentação as articulações dos conglomerados empresariais com o governo em diversos níveis de comprometimento, tanto no que se refere aos crimes de lesa-humanidade, quanto aos favorecimentos econômicos.

foram encobertos durante centenas de anos pelo discurso “civilizatório”, que escondeu de fato o que representava a dominação exercida pelos países europeus nos continentes africano e americano, quando foram dizimadas milhares de comunidades, grupos étnicos e nações originárias. Além disso, essas nações colonizadoras impuseram uma situação que na maioria dos casos se perpetua até os dias de hoje, o que torna permanente a pobreza, o saqueio das riquezas minerais, a perda das terras, a escravidão e a superexploração.

Os processos judiciais que os Hereros<sup>10</sup> estão instaurando contra a Alemanha, tratados por diversos autores e pelo jurista Sarkin, trouxeram à tona questões referentes à legalidade, a partir do que é possível acentuar o uso da lei como um meio de se obter reparação (Sarkin, 2009). Sarkin examina esse contexto político específico, que impediu um acordo negociado, mas no qual recentemente se viram algumas tentativas de encontrar acomodações. Por exemplo, o governo alemão ofereceu um pedido de desculpas no centenário da grande batalha entre Hereros e Alemanha no Waterberg, em 11 de agosto de 1904. No entanto, o pedido de desculpas foi provisório e de alcance limitado, pois a Alemanha procurou evitar abrir uma Caixa de Pandora de possíveis consequências legais que um pedido de desculpas abrangente, admitindo a culpa, poderia ter causado (Sarkin, 2009).

A bibliografia referente aos crimes de lesa-humanidade, Justiça de Transição e Reparação nos subsidia na compreensão da concretização da transição social de Estados ditatoriais para democracias, da imposição dos limites pelo próprio sistema capitalista e dos acordos engendrados pelo governo ou por representantes do Estado. Essa discussão nos levou a questionar a nossa própria realidade, na qual podem ser encontrados os limites da Justiça de Transição, ou seja, como ela se expressa efetivamente em uma política de Estado no que concerne à reparação pelos danos causados de forma a satisfazer aqueles que foram vítimas da ditadura.

---

<sup>10</sup> A maior parte do território namíbio se tornou uma colônia do Império Alemão em 1884-5, após a Conferência de Berlim. Existem fortes evidências de genocídio praticado pelos alemães na Namíbia na colonização, entre 1904 e 1908, e no processo de luta dos Overherero (Herero).

Além disso, essa bibliografia – e a discussão que ela engloba – nos auxilia a perceber como as comunidades indígenas experienciaram esse processo de implementação da Justiça de Transição no que concerne às questões mais concretas sobre suas terras ou o processo de reparação pelos danos permanentes enfrentados pelos diferentes grupos étnicos, e por isso destacamos que se faz necessária uma discussão do tema em sala de aula.

Contudo, ao discutirmos a situação dos povos indígenas na Amazônia é necessário recuarmos ao processo histórico que possibilitou a constituição das comunidades, grupos étnicos e povos atualmente, dentre os vários mecanismos de resistências para a sua existência. E devido às continuidades e permanências das violações de direitos dos povos, o não reconhecimento de propriedades territoriais e outras formas de exclusão, faz-se necessário trazer para o espaço escolar o fortalecimento dessas discussões para que o reconhecimento da própria existência humana em sua diversidade, cultura e sociedade, possibilite que o ambiente escolar contribua com a desmitificação de ações, atitudes e falas preconceituosas e, com isso, permita um futuro mais humano e igualitário para as próximas gerações. Partindo desse pressuposto, a escola exerce seu papel na busca de desenvolver a interculturalidade que abrange as experiências humanas, a partir de modos culturais diversos oriundos de um universo histórico e social mais amplo, que permite o reconhecimento igualitário e humanista da diferença cultural.

## Referências

ANDRADE, Juliana Alves de; GIL, Carmem Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola Apresentação. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 4-13, 2018. Dossiê: Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.458>. Acesso em: 2 mar. 2024.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

BOHOSLAVSKY, Juan Pablo; VERBITSKY, Horácio. Introcución: terrorismo de Estado y economia: de Núremberg a Buenos Aires. *In*: CUENTAS PENDIENTES: los cómplices económicos de la dictadura. Buenos Aires: Siglo Vienteuno Editores, 2013. p. 11-30.

BRASIL. Comissão da Verdade Nacional. **Relatório**. Brasília: CNV, 2014.

BRASIL. **Missão médica do Comité internacional da Cruz Vermelha**. [S.l. : s. n.], 1970. (Coleção Sistema de Informações do Arquivo Nacional- Serviço Nacional de Informações- SNI, Arquivo Nacional, Brasília, DF. Número do documento: BR\_DFANBSB\_AA3\_0\_PFI\_0377\_d0001de0001.pdf. 135p.p. 25). Disponível em: <https://sian.an.gov.br/sianex/consulta>. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.1-36, 23 dez. 1996.

CHASIN, José. **Marx**: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

COMITÊ ESTADUAL DE DIREITO À VERDADE, À JUSTIÇA E À JUSTIÇA DO AMAZONAS. **A ditadura militar e o genocídio do povo Waimiri-Atroari**. Campinas: Editora Curt Niemuendaju, 2014.

COSTA, Eliane Miranda; PAIXÃO SILVA, Andreza da. O currículo escolar e as relações étnico-raciais: entre desafios e perspectivas na educação infantil. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 9, n. 5, p. 190-214, 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2237-94602019000500190](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000500190). Acesso em: 20 maio 2024.

DUPRAT, Deborah. Os Yanomami e os espaços institucionais de justiça: de 1989 aos dias atuais. *In*: RAMOS, Alcida Rita; SENRA, Estêvão Benfica; OLIVEIRA, Marcos Wesley. **Terra indígena Yanomami 30 anos: o futuro é indígena**. São Paulo: ISA - Instituto Socioambiental: Hutukara Associação Yanomami, 2022. p. 53-78.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, maio/ago. 2010.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 15, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, out./dez. 2010.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; MEINERZ, Carla Beatriz. Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes. **Horizontes**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 19-34, jan./abr. 2017.

IANNI, Octavio. **Ditadura e agricultura: o desenvolvimento do capitalismo na Amazônia, 1964-1978**. Petrópolis: Vozes, 1979.

INFORSATO, Edson Do Carmo. Aspectos gerais da formação de professores. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 10, p. 91-100, 1996.

LAVOURA, Tiago Nicola; RAMOS, Maria Nogueira. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao programa das pedagogias hegemônicas. *In*: MALACHEN, Juliana; MATOS, Neide da Silva Duarte de; ORSO, Paulinho José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Curricular Comum**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. p. 47-62.

SARKIN, Jeremy. **Colonial genocide and reparations claims in the 21<sup>st</sup> century: the socio-legal context under international law by the Herero against Germany for genocide in Namibia, 1904-1908**. Westpot: Praeger Security International, 2009.

SANTOS, Adriana Gomes. **Controle e repressão aos waimiri-atroari na fronteira amazonas-roraima no período da ditadura brasileira (1964-1985): uma faceta da parceria entre estado e o mundo empresarial (Paranapanema-Sacopã)**. 2021. Tese (Doutorado em História Social) – PUC-SP, São Paulo, 2021.

SARKIN, Jeremy. **Germany's genocide of the Herero: Kaiser Wilhelm II, his general, his settlers, his soldiers**. Cape Town: UCT press, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCACABAORSSI, Francisca Edjane Marcelino Magalhães. **Reflexões, perspectivas e práticas no ensino de ciências e matemática nos anos iniciais: estudo de caso de uma professora em início da docência**. 2019. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2019.

SILVA, Tatiane Fonseca da. O julgamento de Nuremberg e sua relação com os direitos fundamentais e com o direito internacional: uma análise necessária. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP**, Marília, Ano 2014, ed. 13, p. 1-10, maio 2014.

SOUZA, Jair Leandro Chaves de; CARODI, Tailine Mendes. “Integrar para não entregar”: a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) ressignificando a colonialidade. **Das Amazônias**, Rio Branco, v. 2, n. 2, p. 16-22, ago./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/amazonicas/article/view/3228>. Acesso em: 30 jun. 2021.

TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA PRIMEIRA REGIÃO. Seção Judiciária do Estado do Amazonas. **Processo Nº 0000243-88.2014.4.01.3200: sobre Kagwahiva-Tenharim e Jiahui**. Manaus: O Tribunal, 2014. Disponível em: <https://www.ajufe.org.br/images/2019/FO>. Acesso em 30 jun de 2021.

Educação e Ditadura (1964-1985): povos indígenas da (na) Amazônia, os temas sensíveis, crimes de lesa-humanidade e Direitos Humanos

*Adriana Gomes Santos, Francisca Edjane Marcelino Magalhães Scacabarossi*

VALE, Ana Lia Farias. **Migração e territorialização**: as dimensões territoriais dos nordestinos em Boa Vista / RR. 2007. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em História - PPGH  
Revista Tempo e Argumento  
Volume 17 - Número 44 - Ano 2025  
tempoeargumento.faed@udesc.br