

# Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola

Presidente da República  
**Luiz Inácio Lula da Silva**

Ministro da Educação  
**Fernando Haddad**

Secretário Executivo  
**José Henrique Paim Fernandes**

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
**Ricardo Henriques**

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC)  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 700  
CEP 70097-900, Brasília, DF  
Tel: (55 61) 2104-8432  
Fax: (55 61) 2104-8476

CADERNOS SECAD

# Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola

Organização:  
Ricardo Henriques  
Kleber Gesteira  
Susana Grillo  
Adelaide Chamusca

Brasília, abril de 2007

©2007. Secad/MEC

## Ficha Técnica

### *Realização*

Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania

**Armênio Bello Schmidt**

Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena

**Kleber Gesteira e Matos**

### *Redação*

Coordenação: **Susana Martelleti Grillo Guimarães**

Pesquisa: **Úgna Pereira Martins**

### *Edição*

Coordenação: **Ana Luiza de Menezes Delgado**

Colaboradores: **Carolina Iootty de Paiva Dias, Clarisse Filliarte Ferreira da Silva,**

**Cristiane Galvão Ferreira de Freitas, Shirley Villela**

### *Projeto Gráfico*

**Carmem Machado**

### *Diagramação*

**José dos Santos Pugas e Shirley Villela**

## Apresentação

Os *Cadernos Secad* foram concebidos para cumprir a função de documentar as políticas públicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. O conteúdo é essencialmente informativo e formativo, sendo direcionado àqueles que precisam compreender as bases – históricas, conceituais, organizacionais e legais – que fundamentam, explicam e justificam o conjunto de programas, projetos e atividades que coletivamente compõem a política posta em andamento pela Secad/MEC a partir de 2004.

Procuramos contemplar informações úteis a gestores, professores e profissionais da educação que atuam nos Sistemas de Ensino e a parceiros institucionais, tais como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e demais organizações com as quais a Secad/MEC interage para consolidar suas ações.

Os temas abordados compreendem as questões da diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, geracionais, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental. São analisados do ponto de vista da sustentabilidade e da inclusão social por meio de uma educação que seja efetivamente para todos, de qualidade e ao longo de toda a vida. Para isso, pressupõe-se que: i) a qualidade só é possível se houver equidade – isto é, se a escola atender a todos na medida em que cada um precisa; e ii) todas as pessoas têm direito de retornar à escola ao longo de sua vida, seja para complementar a Educação Básica, seja para alcançar níveis de escolaridade mais elevados ou melhorar sua formação profissional.

O grau de envolvimento dos movimentos sociais nessas temáticas é intenso e, em muitos casos, bastante especializado, tendo em vista que o enfrentamento da discriminação, racismo, sexismo, homofobia, miséria, fome e das diversas formas de violência presentes na sociedade brasileira foi protagonizado, por muito tempo, por tais movimentos. Assim, o Estado, ao assumir sua responsabilidade em relação ao resgate das imensas dívidas sociais, dentre elas a educacional, precisa dialogar intensamente com esses atores a fim de desenvolver políticas públicas efetivas e duradouras.

As políticas e ações relatadas nesses *Cadernos* estão em diferentes patamares de desenvolvimento, uma vez que algumas dessas agendas já estavam incluídas, pelo menos, nos instrumentos normativos relacionados à educação (e.g. Educação Escolar Indígena e Educação Ambiental), enquanto outras ainda estavam em estágio inicial de discussão e desenvolvimento teórico-instrumental (e.g. Relações Étnico-raciais e Educação do Campo). No caso da Educação de Jovens e Adultos as intervenções necessárias eram – e ainda são – de ordem estratégica, abrangendo escala, metodologia e ampliação do investimento público em todos os níveis de governo.

Esperamos, com esses registros, contribuir para o enraizamento e o aprofundamento de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades na educação, a inclusão social, o crescimento sustentável e ambientalmente justo, em direção a uma sociedade menos desigual, mais compassiva e solidária.

**Ricardo Henriques**

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
Ministério da Educação



# Sumário

1. INTRODUÇÃO	9
2. MARCOS INSTITUCIONAIS	10
2.1. Os povos indígenas e a Educação Escolar	10
2.2. Conceitos Envolvidos na Educação Escolar Indígena	17
2.3. As organizações do Estado brasileiro responsáveis pela Educação Escolar Indígena	22
2.4. A educação escolar dos indígenas e a legislação brasileira	24
3. DIAGNÓSTICO	28
3.1. A Educação Escolar Indígena nos censos educacionais – 2002 a 2006	28
3.2. Os sistemas de ensino e a Educação Escolar Indígena	32
4. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	33
5. PROGRAMAS, PROJETOS E ATIVIDADES	37
5.1. Formação de professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais	37
5.2. Formação de professores indígenas para o magistério intercultural	42
5.3. Produção e publicação de materiais didáticos bilíngües ou multilíngües	53
5.4. Criação e funcionamento da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI)	70
5.5. Implantação do Ensino Médio intercultural nas Escolas indígenas	76
5.6. Estruturação da rede física das escolas indígenas	81
5.7. Atividades voltadas à institucionalização e enraizamento	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXO 1 – Parecer CNE nº 14/99, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e Resolução CEB nº 3/99	93
ANEXO 2 – Decreto nº 5.051/04, promulga a Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais	118



# 1. INTRODUÇÃO

No Brasil, os povos indígenas têm reconhecidos suas formas próprias de organização social, seus valores simbólicos, tradições, conhecimentos e processos de constituição de saberes e transmissão cultural para as gerações futuras.

A extensão desses direitos no campo educacional gerou a possibilidade de os povos indígenas se apropriarem da instituição escola, atribuindo-lhe identidade e função peculiares.

A escola, espaço histórico de imposição de valores e assimilação para incorporação à economia de mercado e, nesse processo, devoradora de identidades, passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas como espaço de construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política.

O direito a uma Educação Escolar Indígena - caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena - foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC) foi criada pelo Governo Federal com a missão de disseminar e implementar conceitos, conteúdos e práticas de gestão organizadas a partir do reconhecimento da diversidade como patrimônio da sociedade brasileira, mobilizadora de conquistas e avanços democráticos que constroem uma sociedade justa e igualitária.

O amplo campo da diversidade sociocultural no país, submetido historicamente a práticas homogeneizadoras, geradoras de desigualdades e injustiças sociais, passa a ser valorizado nas políticas públicas e no espaço escolar, criando-se novas agendas, compromissos e debates.

Os desafios postos pela educação escolar indígena, que compreende as complexas demandas implicadas no reconhecimento da diversidade de mais de 225 povos e da sua busca por autodeterminação, estão sendo enfrentados pela Secad/MEC com políticas de formação de professores indígenas focadas nas licenciaturas e no magistério interculturais, de produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos, de ampliação da oferta de educação básica nas escolas indígenas e de fortalecimento da interlocução institucionalizada e informada de representantes indígenas com os gestores e dirigentes do MEC e dos sistemas de ensino.

O processo de institucionalização da Educação Escolar Indígena está descrito nas páginas a seguir, com o objetivo de registrar as políticas desenvolvidas para conhecimento pela sociedade em geral e pelos educadores, lideranças e professores indígenas.

## 2. MARCOS INSTITUCIONAIS

### 2.1. Os povos indígenas e a Educação Escolar

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão (KAINGANG apud FREIRE, 2004:28).

A escola para índios no Brasil começa a se estruturar a partir de 1549, quando chega ao território nacional a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III. Composta por missionários da Companhia de Jesus e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega, a missão incluía entre seus objetivos o de converter os nativos à fé cristã.

No processo de catequização, os missionários jesuítas procuraram antes se aproximar dos indígenas, para conquistar sua confiança e aprender suas línguas. Esses primeiros contatos entre jesuítas e índios ocorreram ora em clima de grande hostilidade, ora de forma muito amistosa<sup>1</sup>. Segundo Leonardi (1996), quando o índio se recusava a trabalhar ou se revoltava, opondo resistência ao processo de escravização (completa ou parcial), ele era duramente perseguido e reprimido.<sup>2</sup>

Os índios que ofereciam resistência eram vistos como selvagens e embrutecidos, precisando ser pacificados. A resistência à escravização levou a batalhas sangrentas com os colonizadores ao longo de todo processo de ocupação do território brasileiro<sup>3</sup>. Em decorrência disso os africanos acabaram por se tornar o principal contingente a fornecer força de trabalho escrava a partir do segundo século da conquista.

A princípio, para ensinar os índios a ler, escrever e contar, bem como lhes inculcar a doutrina cristã, os missionários jesuítas percorriam as aldeias em busca, principalmente, das crianças. Por não disporem de instalações fixas e próprias para o ensino, essas missões foram chamadas de volantes.

Aos poucos foram se definindo dois ambientes distintos onde os jesuítas ensinavam: as chamadas casas - para a doutrina dos índios não batizados - e os colégios, que abrigavam meninos portugueses, mestiços e índios batizados. Nos colégios a educação tinha um caráter mais abrangente e estava voltada para a formação de pregadores que ajudariam os jesuítas na conversão de outros índios (RIBEIRO, 1984:127).

Mas esses ensinamentos, impostos e distantes da realidade dos nativos, não produziram mudanças no seu modo de vida, da forma direta e com a rapidez e facilidade que esperavam os portugueses. Bastava que eles voltassem ao convívio com outros índios que, mesmo aqueles que eram batizados, retornavam aos seus costumes e crenças.

1 A população indígena brasileira nessa época era bastante diversa; estima-se que existiam aproximadamente 10 milhões de índios e cerca de 1.200 línguas diferentes faladas por grupos étnicos com costumes e tradições próprios. As diferenças no tratamento dispensado pelos jesuítas aos povos nativos eram proporcionais à resistência que os mesmos ofereciam ao processo de escravização.

2 Um exemplo seria a violência praticada contra os índios Tremembé, no século XVII; todavia, a expedição militar que foi enviada para reprimi-los foi chamada de "atividade de pacificação" (LEONARDI, 1996)

3 Por exemplo: Confederação dos Tamoios (1555-1667), a Guerra dos Aimoré (1555-1673), a Guerra dos Potiguaras (1586-1599), o Levante Tupinambá (1617-1621), a Confederação Cariri (1686-1692), a Guerra dos Manaús (1723-1744) e a Guerra Guaranítica (1753-1756).

Na ótica dos padres jesuítas, o contato com os colonos ocidentais não trazia bons exemplos morais e religiosos para os índios, porque era comum encontrar entre aqueles criminosos cumprindo pena de degredo. Muitos deles envolviam-se com os índios a ponto de se converterem a seus modos de vida. Mas os colonos, sobretudo, preferiam ter os índios como mão-de-obra para serviços domésticos ou para trabalhar em suas fazendas a vê-los estudando.

Como saída para esse estado de coisas, os jesuítas recorreram ao aldeamento, procedimento já utilizado em outras colônias portuguesas e que consistia na criação de grandes aldeias próximas das povoações coloniais para agrupar índios trazidos de suas aldeias no interior. Nelas os índios passavam a viver sob as normas civis e religiosas impostas pelos padres missionários, sem nenhum contato com o mundo externo a não ser quando esse atendesse a algum interesse dos jesuítas.

Os aldeamentos assumiam também a função de negar valor às culturas indígenas e impor uma nova ordem social. Nesse sentido, muitos aldeamentos propunham a convivência entre povos diferentes e estimulavam casamentos interétnicos. O ensino praticado centrava-se na catequese, sendo totalmente estruturado sem levar em consideração os princípios tradicionais da educação indígena, bem como as línguas e as culturas desses povos. Segundo Freire (2004:23):

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

A Língua Geral, uma adaptação de várias línguas indígenas feita pelos missionários, era ensinada para indígenas de diferentes comunidades – com costumes e línguas variadas – que viviam nesses aldeamentos. Para se fazerem entender pelos jesuítas, pelos demais índios da aldeia e pelos colonos, os índios cristãos viam-se obrigados a aprender essa nova língua, que passou a servir também para a aprendizagem do idioma português.

Inicialmente os aldeamentos governados pelos missionários jesuítas serviram também aos interesses dos colonos, do governo-geral brasileiro e da Coroa portuguesa. A partir 1757, entretanto, o trabalho dos jesuítas deixa de contar com o apoio da Coroa Portuguesa, então interessada em aumentar a produção agrícola da colônia, para o qual, como reivindicavam os colonos, a escravização dos índios era necessária. Os jesuítas foram expulsos do Brasil e os aldeamentos elevados à categoria de vilas, sendo criado o regime de Diretório, representado por um diretor nomeado pelo governador.

A implantação do Diretório de Índios não representou mudanças significativas para as populações indígenas, pois, em linhas gerais, deu continuidade ao regime anterior de expropriação. Ressalte-se, porém, a proibição pelos Diretórios do uso de línguas indígenas em salas de aulas, inclusive da Língua Geral, e a definição da obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e de seu uso.

Com a implantação dos Diretórios intensificou-se a escravização dos índios para atender ao aumento da necessidade de braços para atuarem nas atividades domésticas, agrícolas e extrativistas. Os indígenas foram considerados próprios para essas funções, tanto pelo fato de estarem adaptados às condições naturais da região, quanto por serem mais baratos do que os escravos negros que já vinham sendo comercializados no Brasil desde 1580.

Em 1798 foi também revogado o Diretório dos Índios e nada o substituiu oficialmente até 1845, quando o Decreto 426, de 24 de julho, definiu o Regulamento das Missões. Essa norma trata das diretrizes gerais para a reintrodução de missionários no Brasil que voltassem a se responsabilizar pela catequese e civilização dos indígenas.

A atuação desses missionários assemelhou-se, em alguns pontos, ao trabalho anteriormente desenvolvido pelos missionários jesuítas. Por exemplo, retoma-se o sistema de aldeamento, que volta a ser entendido como ferramenta imprescindível para os processos de catequização, civilização e assimilação física e social dos índios ao restante da população.

Porém, pelo menos duas diferenças merecem destaque. Em primeiro lugar, não foi dada a esses missionários a mesma autonomia desfrutada pelos jesuítas. Eles ficaram inteiramente a serviço do governo brasileiro, sem contestar suas determinações e, em alguns casos, nem mesmo eram responsáveis pelo governo dos aldeamentos, pois seus contratos tratavam de prestação de serviços à administração provincial como assistentes religiosos e educacionais. Em segundo lugar, esses missionários acreditavam que o convívio com cristãos facilitaria a catequização dos índios, razão pela qual, diferentemente dos jesuítas, eles permitiam a permanência de não-índios nos aldeamentos (militares, comerciantes, colonos, escravos e ex-escravos negros)<sup>4</sup>.

Ao instalar os missionários nos diversos aldeamentos, o Estado monárquico subvencionava a criação e a manutenção de escolas para as crianças e adultos indígenas que se interessassem em aprender a ler, escrever e contar (instrução primária). Essa política desenvolvia-se a partir da visão da escola como instrumento de desenvolvimento humano capaz de viabilizar a formação do povo brasileiro. Com relação às populações indígenas, esse desenvolvimento só seria alcançado se elas fossem catequizadas e integradas ao mundo do trabalho das sociedades não-índias.

Assim, nesse período, incluía-se também como função da educação para os índios a formação voltada para certos ofícios. O Regulamento da Catequese e Civilização dos Índios, de 1845, propunha a criação de oficinas de artes mecânicas e o estímulo à agricultura nos aldeamentos indígenas, bem como o treinamento militar e o alistamento dos índios em companhias especiais, como as de navegação.

Por volta de 1870, diante da dificuldade de manter os índios nas escolas dos aldeamentos, ocorre em algumas províncias o investimento em institutos de educação, em internatos e, no caso específico de Pernambuco, em orfanatos para crianças indígenas, com o fim de transformá-las em intérpretes lingüísticos e culturais para auxiliar os missionários na suposta civilização dos seus parentes. Essas escolas localizavam-se fora da área dos aldeamentos e pretendiam oferecer às crianças indígenas não só a instrução primária elementar, mas também ensino para desempenho de funções iden-

4 Segundo Amoroso (2001:138): "a presença de não-índios nos aldeamentos do século XIX fez com que, na maioria das vezes, a escola e outras instituições de apoio às populações indígenas aldeadas acabassem atendendo aos não-índios, usando para isso a verba destinada à catequese dos índios".

tificadas com o desenvolvimento das províncias e com os processos de assimilação da diversidade dos povos indígenas.

Em linhas gerais, durante todo o Período Imperial (1808-1889) realizaram-se muitos debates em torno do tema educação escolar primária organizada e mantida pelo poder público estatal que pudesse atender, principalmente, negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres, que compunham as chamadas camadas inferiores da sociedade. Isso se deu em um contexto onde a instrução popular era considerada a base do progresso moral, intelectual e social de qualquer país e havia o entendimento, tanto no plano nacional quanto no internacional, de que investir na quantidade de escolas e de alunos representava a preocupação para com o progresso e civilização de uma nação.

No entanto, estar presente nas agendas políticas da época não representou para os índios uma política imperial voltada especificamente para seus interesses. Ao final do Império, os especialistas e autoridades, que chegaram a se entusiasmar com a possibilidade de haver instituições públicas destinadas ao ensino de crianças indígenas, descreditavam que isso pudesse ocorrer sem a intervenção das missões religiosas. Dessa forma, até o início do século XX o indigenismo brasileiro viverá uma fase de total identificação com a missão católica e o Estado dividirá com as ordens religiosas católicas, mais uma vez, a responsabilidade pela educação formal para índios.

Assim, na primeira década do período republicano, é retomada a oferta às populações indígenas de ensino suplementar associado ao ensino de ofícios, voltados às necessidades locais, sob o comando das missões religiosas que fundaram alguns internatos para a educação de meninos e meninas<sup>5</sup>.

Nos anos seguintes, com a instauração e consolidação do regime republicano, o Estado sistematizará uma política indigenista com a clara intenção de mudar a imagem do Brasil perante a sociedade nacional e mundial. Órgãos governamentais são criados com as funções de prestar assistência aos índios e protegê-los contra atos de exploração e opressão e de gerir as relações entre os povos indígenas, os não-índios<sup>6</sup> e os demais órgãos de governo.

Nesse espírito, cria-se em 1910 o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que será extinto em 1967, sendo suas atribuições repassadas para a Fundação Nacional do Índio (Funai).

A educação escolar, uma das ações de proteção e assistência sob a responsabilidade desses órgãos indigenistas, assume papel fundamental no projeto republicano de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho. Ela é posta como fundamental para a sobrevivência física dos índios e inclui não só o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura. A finalidade disso é fazer com que os indígenas passem a atuar como produtores de bens de interesse comercial para o mercado regional e como consumidores das

5 Segundo Rizzini (2004:380) “[...] no Norte, os capuchinhos da Ordem da Lombardia fundaram, em 1895, um colégio (Instituto Indígena) para jovens índios Tenetehara, Canela e Timbira, maiores de 14 anos, provenientes de aldeamentos do Maranhão. Dois anos depois, os capuchinhos instalaram na recém-criada Missão de São José da Providência do Alto Alegre um internato para meninas menores de 14 anos, vindas de diversas aldeias”.

6 Com o crescimento econômico as terras ocupadas pelas populações indígenas passam a ser alvo de interesse de diferentes grupos e motivo de conflitos entre índios e latifundiários, posseiros, garimpeiros, empresas de mineração ou as responsáveis pela construção da infra-estrutura (estradas, hidroelétricas).

tecnologias produzidas pelos não-índios, constituindo também uma reserva alternativa de mão-de-obra barata para abastecer o mercado de trabalho.

Esse papel será instrumentalizado pelo discurso de valorização da diversidade lingüística dos povos indígenas, com a proposição da utilização das línguas maternas no processo de alfabetização<sup>7</sup> para grupos que não faziam uso da língua portuguesa, visando facilitar o processo de integração à sociedade nacional. Assim, o ensino bilíngüe é estabelecido como prioridade e busca-se implantá-lo nas escolas indígenas por meio de materiais produzidos para a alfabetização e da capacitação de índios para assumirem função de alfabetizadores em seus respectivos grupos.

No programa de educação bilíngüe então vigente, os índios eram alfabetizados na sua língua materna ao mesmo tempo em que eram introduzidos no aprendizado da língua portuguesa. Quando atingiam o domínio deste idioma, o ensino passava a ser realizado exclusivamente em português. Essa metodologia, na qual a língua materna é usada como *ponte* para o domínio da língua nacional, é chamada de *bilíngüismo de transição*. A partir dela a língua indígena servia para facilitar, e mesmo acelerar, o processo de integração do índio à cultura da sociedade não-índia, pois quando aprendia o português e deixava de falar sua língua, simultaneamente, abandonava seu modo de vida e sua identidade diferenciada.

Diante das dificuldades técnicas encontradas para implantar o ensino bilíngüe, em virtude dos escassos conhecimentos lingüísticos referentes às várias línguas autóctones, a partir de 1970, a Funai estabelece convênios com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), visando ao desenvolvimento de pesquisas para o registro de línguas indígenas, à identificação de sistemas de sons, elaboração de alfabetos e análises das estruturas gramaticais. Além disso, passa a ser responsabilidade dessa instituição a preparação de material de alfabetização nas línguas maternas e de material de leitura, o treinamento do pessoal docente, tanto da Funai, como de missões religiosas e a preparação de autores indígenas. O SIL, cujo objetivo principal era converter povos indígenas à religião protestante, passa a atuar de uma forma que se confunde com a do Estado e, em alguns casos, assume para si a obrigação estatal de tutela desses povos.

As ações desenvolvidas junto aos indígenas pelos missionários e lingüistas vinculados ao SIL ou a outras similares<sup>8</sup> sempre foram alvo de muitas críticas, sobretudo por parte de instituições da área de lingüística e antropologia. Mas somente quando a responsabilidade de coordenar as ações relativas à educação escolar indígena foi assumida pelo Ministério da Educação, que ocorreu uma ruptura com essas organizações.

Em linhas gerais, nesse período, a educação para os índios proposta pelo Estado brasileiro, deu continuidade à política praticada nos períodos colonial e imperial, focada na assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, por meio de sua adaptação a uma nova língua, a uma nova religião, a novas crenças, a novos costumes, a novas tradições, enfim, a novas formas de viver.

Prova disso é que, em julho de 1990 foi realizado o III Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, cujo documento final afirmava que, naquele mo-

7 Os art. 49 e 50 da Lei nº 6.001/1973, Estatuto do Índio, preconizava a orientação da educação do índio para a integração na comunhão nacional, com a alfabetização feita na língua materna e em português (BRASIL. Funai/CGDOC, 2005).

8 Segundo Ferreira (2001:85) além do *Summer Institute of Linguistic* (SIL) atuaram junto aos índios do Brasil, nesse período, mais de 50 missões religiosas católicas e protestantes. O SIL hoje foi renomeado como *Sociedade Internacional de Lingüística*.

mento, a maioria das escolas indígenas estava estruturada e possuía normas de funcionamento consoantes às diretrizes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo que, tal estrutura geralmente impunha práticas educativas e conteúdos programáticos que não levavam em consideração as especificidades culturais de cada comunidade e seus processos próprios de aprendizagem (MARI apud FREIRE, 2004:25).

Ações alternativas às do governo brasileiro passaram a surgir nos anos 70, quando se iniciou no Brasil, com a emergência mundial de debates em torno dos direitos humanos, possibilitados pelos processos de descolonização e pela tendência à globalização, um movimento de recuperação da autonomia e da autodeterminação dos povos indígenas, controlados até então pelo poder tutelar e hegemônico do Estado. Criaram-se organizações civis de colaboração, apoio e defesa da causa indígena<sup>9</sup>, compostas por pesquisadores não-índios - principalmente, antropólogos e lingüistas - indigenistas e missionários leigos.

Defendendo o reconhecimento da diversidade sociocultural e lingüística dos povos indígenas e, conseqüentemente, a participação desses povos na definição, formulação e execução de políticas e ações no campo indigenista, as iniciativas dessas organizações acabaram por contribuir para mudanças importantes na visão que a sociedade nacional e o Estado brasileiro tinham dos indígenas e de seus direitos.

Aos poucos o movimento embrionário do início dos anos de 1970 ganhou força e multiplicaram-se as organizações não-governamentais de apoio aos índios. Paralelamente, e em consonância desse movimento, os próprios povos indígenas buscaram se articular politicamente para defender seus direitos e projetos de futuro e, a partir de meados de 1970, são criadas organizações e associações indígenas, em diferentes regiões do país, que passaram a realizar assembléias, encontros ou reuniões, culminando na criação, em 1980, da União das Nações Indígenas (Unind, hoje UNI) e suas regionais.

Dessa mobilização surgiu um movimento indígena de âmbito nacional articulado na busca de soluções coletivas para problemas comuns aos diferentes grupos étnicos – basicamente a defesa de territórios, o respeito à diversidade lingüística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados (FERREIRA, 2001:95). Como resultado da pressão que esse movimento<sup>10</sup> passou a exercer junto ao poder legislativo, efetivaram-se as mudanças mais significativas da história dos povos indígenas no Brasil, iniciadas com a definição da Constituição de 1988 e asseguradas nos demais textos legais definidos a partir dela.<sup>11</sup>

No âmbito da educação escolar, as entidades indígenas e de apoio aos povos indígenas propõem e mantêm atividades de cunho educativo que, aos poucos, passaram a constituir uma rede de programas educacionais para as populações indígenas no Brasil. Essa rede se sustenta em um elemento fundamental: os projetos educacionais implantados são ações geradas para atender reivindicações indígenas por uma educação diferenciada. Além disso, pressupõem a participação ativa das comunidades indígenas, representadas por seus líderes, na elaboração, acompanhamento e execução dos projetos desenvolvidos em seus territórios.

9 Dentre essas, destacam-se as seguintes entidades de apoio: i) com perfil laico - Comissão Pró-Índio de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Acre; Centro de Trabalho Indigenista (CTI); Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI); Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI); Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMA); e ii) ligadas às igrejas católicas e luteranas - Operação Anchieta (OPAN); Conselho Indigenista Missionário (CIMI); Conselho de Missões entre Índios (COMIN).

10 Composto de uma rede de mais de duzentas organizações.

11 No tópico Marcos Legais deste Caderno trataremos de forma mais detalhada dessas legislações.

A princípio, esses projetos educacionais consistiam na alfabetização de jovens índios das comunidades envolvidas, respeitadas suas demandas políticas e especificidades culturais e lingüísticas. Em seguida, de forma autônoma e comunitária, as entidades promotoras passam a responsabilizar-se por iniciativas de formação de professores índios, pela formulação, sistematização e regularização de propostas curriculares alternativas às vigentes nas escolas indígenas até aquele momento e pela elaboração de materiais didáticos de autoria indígena adequados às diferentes realidades.

As organizações indígenas<sup>12</sup> passam então a reivindicar, junto ao poder público, a legitimação e legalização dessas atividades educacionais formais desenvolvidas pelos professores indígenas em suas escolas por meio da sua inserção no sistema público de ensino.<sup>13</sup>

Nesse sentido criam-se parcerias entre órgãos governamentais – de âmbito federal, estadual e municipal - movimentos indígenas e organizações pró-índio e, aos poucos, experiências educacionais bem-sucedidas, desenvolvidas por iniciativa própria ou a pedido das comunidades indígenas, passam a ser referência para as agências governamentais na construção de suas políticas.

Estas novas referências políticas e conceituais são afirmadas pelas definições presentes na Constituição de 1988, a qual, como já mencionado, serviu como alavanca em um processo de mudanças históricas para os povos indígenas no Brasil. A partir dela a relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas se transforma e a política estatal indigenista, de caráter integracionista e homogeneizador, vigente desde o período colonial, dá lugar a um novo paradigma, no qual esses povos passam a ser considerados como sujeitos de direitos.

Essa mudança se deveu, principalmente, à superação, no texto constitucional, da perspectiva integracionista. Isso se mostra de forma nítida quando se reconhece a pluralidade cultural e lingüística da sociedade brasileira, característica até então vista como obstáculo para a formação e desenvolvimento do Estado-nação. Em decorrência desse reconhecimento, fica definida como responsabilidade da União assegurar e garantir aos povos indígenas o direito de serem diferentes, de manterem sua organização social, seus costumes, suas línguas, tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

As políticas públicas relativas à Educação Escolar Indígena pós-Constituição de 1988 passam a se pautar no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas. A responsabilidade pela definição dessas políticas públicas, sua coordenação e regulamentação é atribuída, em 1991, ao Ministério da Educação.

Para o delineamento dessas políticas, o MEC passa a contar com a participação de representantes indígenas, entidades de apoio e outras instituições, adotando como parâmetro as experiências bem-sucedidas promovidas pela sociedade civil, afirmando seus conceitos e metodologias. Dessa maneira, iniciativas de caráter local tornam-se referência ampla para a conceituação e implementação de uma política pública de educação escolar indígena voltada para o atendimento da demanda de escolarização das

12 Destaca-se a articulação do movimento dos professores indígenas, por exemplo: a Comissão dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) e a Organização Geral dos Professores Ticuna (OGPTB).

13 Em 1988, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso regulamentou a Escola Estadual de 1º Grau Indígena Tapirapé (FERREIRA, 2001:92-3).

comunidades indígenas, a partir de um novo paradigma da especificidade, da diferença, da interculturalidade e da valorização da diversidade lingüística (MONTE, 2000).

Finalmente passa a ser um princípio para o Estado brasileiro fazer com que os povos indígenas sejam ouvidos e atendidos com relação ao tipo de escola que querem e à gestão dessa escola. As ações governamentais passam a ser orientadas para possibilitar que os povos indígenas discutam, proponham e procurem realizar seus modelos e ideais de escola segundo seus interesses e suas necessidades.

Nesse caminho, a escola - outrora imposta aos índios e por eles vivenciada como uma ameaça à sua maneira de ser, pensar e fazer - tem sua presença hoje reivindicada por esses mesmos índios. Os povos indígenas contemporâneos vêem a escola por eles construída como instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro e como uma possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem perante a sociedade não-indígena, em contato cada vez mais estreito.

Em 2003, tem início no Ministério da Educação um movimento para a inserção e enraizamento do reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira nas políticas e ações educacionais, que se consolida com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), à qual está vinculada a Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI).

A Secad é criada com o objetivo de institucionalizar no Sistema Nacional de Ensino o reconhecimento da diversidade sociocultural como princípio para a política pública educacional, evidenciando a relação entre *desigualdade de acesso e permanência com sucesso na escola* com a histórica exclusão fomentada pela desvalorização e desconsideração das diferenças étnico-raciais, culturais, de identidade sexual e de gênero, nas escolas brasileiras.

Assim, a educação escolar indígena passa a receber um tratamento, no MEC, focado na asserção dos direitos humanos, entre eles o de ter seus projetos societários e identitários fortalecidos nas escolas indígenas.

## 2.2. Conceitos Envolvidos na Educação Escolar Indígena

Deixando de lado noções essencialistas de cultura e identidade, a ênfase política dada pela Secad/MEC à valorização e manutenção da *sociodiversidade indígena* toma por referência os princípios e conceitos utilizados nos projetos societários e identitários construídos autonomamente por cada povo indígena para a condução de seus destinos e definição de seu modelo de desenvolvimento.

Desse modo, a produção das diferenças sociais se concretiza na formulação de diferentes projetos societários, definidos por cada povo, a partir de seus valores simbólicos, de sua história, de suas perspectivas políticas de autonomia e de continuidade cultural, bem como de suas estratégias de interação com a sociedade majoritária.

Uma das importantes peculiaridades dos povos indígenas remete a que alguns dos territórios tradicionais, regularizados de forma contínua ou não, não coincidem com as divisões político-administrativas em estados e municípios. Assim, por exemplo,

os territórios do povo Guarani Mbya se distribuem ao longo da costa brasileira em seis estados da federação: Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Do mesmo modo, os territórios do povo Xavante, no Estado do Mato Grosso, englobam mais de 11 municípios. Os Guarani e Kaiowá, no Mato Grosso do Sul, têm suas comunidades em uma área que envolve 24 municípios. São muitos os exemplos da ocupação territorial que nos levam à consideração do conceito de *territorialidade indígena* na definição das ações, que devem prever novas articulações entre diferentes gestores e institucionalidades, superando a fragmentação administrativa, e passando a operar com o princípio do reconhecimento da organização social dos povos indígenas.

Assim, torna-se relevante induzir as Secretarias Estaduais de Educação a observarem a territorialidade desses povos e a inovarem na proposição de práticas de gestão articulada e compartilhada entre várias Secretarias de Educação, com a indispensável participação informada de representantes das comunidades para a definição de projetos e ações que possam melhorar suas condições de vida.

Outro importante conceito que norteia a ação da Secad/MEC concerne à relação entre *escola* e *sustentabilidade*. É imprescindível que a ação educacional se volte para contribuir com subsídios e reflexões para a *sustentabilidade socioambiental* das comunidades indígenas. A pressão para a exploração econômica dos recursos naturais existentes em seus territórios e a presença de grandes projetos do agronegócio no entorno têm como conseqüências a degradação da vida social e o esgotamento dos recursos naturais com reflexos na qualidade da vida das comunidades indígenas.

Os representantes indígenas têm demandado dos dirigentes públicos, de diferentes setores responsáveis pelas políticas indigenistas, a coordenação de políticas que contribuam para a sustentabilidade socioambiental, articulando conhecimentos tradicionais com novas tecnologias para que possam desenvolver a gestão de seus territórios com autonomia e a partir de seus interesses e necessidades. Desse modo, espera-se que a escola e os professores indígenas colaborem e participem da formulação e execução de projetos de auto-sustentação.

A Secad/MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), mobilizou fortemente o Sistema Nacional de Educação para tratamento da Educação Escolar Indígena como política pública de garantia de direitos. Anteriormente, para a execução de ações de formação de professores indígenas e de produção de materiais didáticos, eram priorizadas, pelo Ministério da Educação, algumas organizações não-governamentais em detrimento das Secretarias de Educação.

É importante observar que a ação de algumas organizações não-governamentais foi e é referencial para as mudanças no perfil de gestão do setor público, por respeitar a sociodiversidade indígena. No entanto, é responsabilidade do Ministério da Educação mobilizar os sistemas de ensino para atuarem levando em conta os marcos constitucionais dos direitos indígenas e a avaliação crítica das políticas integracionistas e homogeneizantes de longo curso que ainda fundamentam muitas das práticas gerenciais nos dias atuais e sua superação.

Desenvolveu-se, então, um conjunto de ações para enraizar o tratamento da diversidade sociocultural no âmbito educacional induzindo as Secretarias de Educação

a reconhecer o amplo campo da diversidade na reorganização de suas políticas, prioridades e práticas gerenciais. O movimento social é ator imprescindível para a formulação e experimentação de novas práticas indigenistas nas políticas e ações da Secad, no entanto a construção de uma sociedade mais justa passa pela *democratização e responsabilização do setor público*.

Com foco na democratização das instituições públicas, a Secad/MEC inseriu com forte ênfase a institucionalização da *participação* e do *controle social indígena*. Assim, as Secretarias de Educação foram instadas a criar espaços institucionalizados de comunicação e participação indígena para possibilitar condições de estabelecimento do diálogo intercultural entre representantes indígenas e gestores públicos, dando consistência e resultado à ação e financiamento públicos. A partir dessa base dialógica, as iniciativas devem procurar direcionar a ação pública às necessidades, interesses e concepções das comunidades indígenas.

Paralelamente, foi implementada uma série de ações para a ampliação da oferta da educação básica nas áreas indígenas – segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio - com o objetivo de desenvolver um *tratamento sistêmico dos princípios e diretrizes da educação escolar indígena em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino*. Assim, as diretrizes de afirmação das identidades étnicas - de recuperação das memórias históricas, de valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas - são estendidas para toda a educação básica intercultural e também para a formação superior de professores indígenas, ação esta que fundamenta a ampliação da oferta de educação básica intercultural de qualidade.

Na história da renovação das práticas pedagógicas e curriculares da escola indígena, algumas idéias se firmaram a partir da reflexão e ação promovidas pelas experiências inovadoras conduzidas pelas organizações de apoio aos povos indígenas e da mobilização de professores e lideranças indígenas interessadas em uma educação escolar que contribuisse para sua autonomia.

Uma dessas idéias é o reconhecimento da *multietnicidade* e da *pluralidade*. No Brasil contemporâneo existem mais de 225 povos indígenas<sup>14</sup> que, segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), cultural e lingüísticamente representam uma magnífica

[...] soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimentos, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros. (...) Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade (BRASIL. MEC, 2005a).

É relevante compreender a diversidade implícita na pluralidade étnica para a formulação de políticas e ações adequadas às realidades e perspectivas de cada povo indígena. Por isso, não são condizentes com essa realidade propostas de políticas e ações que tomem os povos indistintamente, sem contemplar suas especificidades em termos culturais, lingüísticos, de histórias de contato com a sociedade nacional, de projetos de

14 O fenômeno da *reemergência étnica*, nos últimos anos, tem dado visibilidade social a povos antes não reconhecidos devido a processos de discriminação e negação de suas identidades. É o caso, entre outros, dos Tapeba, localizados na Grande Fortaleza-CE, dos Pankará, em Floresta-PE, dos Caxixó, em Minas Gerais. Santárem-PA, no Censo Escolar Inep/MEC de 2006, inseriu 30 escolas indígenas localizadas em comunidades que vêm exigindo o reconhecimento de seus direitos étnicos (cf. OLIVEIRA, 1999; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2006).

futuro e de presente. Construir uma agenda política, acordada com professores e representantes de cada povo, que reflita suas perspectivas e suas demandas socioambientais é um importante desafio para os gestores públicos.

Outra idéia-chave é a *distinção entre educação indígena e educação escolar indígena*. Meliá (1979) evidenciou os processos de aprendizagem de diferentes povos, dimensão ignorada pelas políticas assimilacionistas que não reconheciam os padrões de transmissão dos conhecimentos tradicionais para a formação de jovens e crianças de acordo com suas concepções sobre sociedade e formação da pessoa humana. As práticas socializadoras da comunidade, em diversificados momentos, por meio de diferentes agentes e ao longo de toda a vida são educacionais por natureza, se valem da oralidade e têm estratégias próprias. A essa atividade, a educação escolarizada foi imposta tentando substituir e neutralizar esses processos de formação.

Desse modo é um dos fundamentos da educação escolar indígena o reconhecimento da *comunidade educativa indígena*, pois, conforme o RCNEI, ela

[...] possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas (...) que podem e devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas (BRASIL. MEC, 2005a).

O reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem deriva do conhecimento das diferentes formas de se organizar socialmente dos povos indígenas. Desse modo, muitos professores indígenas têm se preocupado em pesquisar os fundamentos e as estratégias desses processos cognitivos, gerando o que se entende hoje por *pedagogias indígenas*. Nos Diários de Classe de alguns professores indígenas, relatos do seu trabalho pedagógico em sala de aula, essas pedagogias são evidenciadas nas escolhas metodológicas para a aquisição da lecto-escritura, no uso da oralidade para a construção dos conhecimentos, na organização do tempo e do espaço escolar, no agrupamento dos estudantes, nas diversas atividades feitas a partir da associação da escola com a vida comunitária (PIANTA, 2003).

Outra idéia que conceitua o campo da educação escolar indígena diz respeito à *autodeterminação das comunidades indígenas*. Para o RCNEI :

Os povos indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção nos estados nacionais, têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Eles têm o direito de decidir seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Desse modo, a escola indígena faz parte desse projeto de construção autônoma do projeto societário. Para isso, a comunidade deve participar da definição do projeto político-pedagógico da escola, das decisões pedagógicas e curriculares e da organização e gestão escolares (Op. cit.).

As experiências alternativas que inovaram a discussão e prática da educação escolar em um contexto de diversidade indígena firmaram algumas categorias que se tornaram definidoras da escola indígena como uma categoria específica de estabelecimento de ensino. São características da escola indígena: a *interculturalidade*, o *bilingüismo* ou *multilingüismo*, a *especificidade*, a *diferenciação* e a *participação comunitária*.

A *interculturalidade* considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade e garantir o acesso à conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades.

As escolas indígenas se propõem a ser espaços *interculturais*, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico, podem ser conceituadas como *escolas de fronteira*<sup>15</sup> - espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena.

Portanto, a educação escolar indígena problematiza enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola, reassociando a escola a todas as dimensões da vida social e estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena. Assim, *a escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não-indígenas.*

A escola indígena se caracteriza por ser *comunitária*, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios de comunidade e a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural. Dessa forma, a escola e seus profissionais devem ser aliados da comunidade e trabalhar a partir do diálogo e participação comunitária, definindo desde o modelo de gestão e calendário escolar – o qual deve estar em conformidade às atividades rituais e produtivas do grupo - até os temas e conteúdos do processo de ensino-aprendizagem.

Os *direitos lingüísticos* dos povos indígenas, de que os processos de aprendizagem escolares sejam feitos nas línguas maternas dos educandos, trazem a atenção para a realidade sociolingüística da comunidade onde está inserida a escola e para os usos das línguas tanto no espaço comunitário quanto no escolar. Chamamos isso de *bilíngüismo* ou *multilingüismo* na escola indígena, visto que em algumas regiões, falantes e comunidades indígenas usam no dia-a-dia, além de duas ou três línguas maternas, o português e as línguas usadas nos países com que o Brasil faz fronteira.

Esta característica da escola indígena passa hoje por uma reflexão extensa e profunda entre os professores indígenas e as equipes técnicas dos sistemas de ensino, pois se trata de uma abordagem às línguas usadas na comunidade e na escola, tendo em vista um horizonte de manutenção, ampliação e/ou revitalização das línguas maternas e aprendizagem da língua portuguesa com metodologias de aquisição de segunda língua.

Levar em conta os direitos lingüísticos das crianças nas escolas indígenas significa, então, conhecer a realidade sociolingüística da comunidade e discutir essa realidade na escola, fortalecendo e valorizando a língua indígena em seu uso como língua de instrução, de comunicação, dos materiais didáticos e como objeto de análise e estudo. Para isso, os professores indígenas devem participar de cursos de formação continuada que possam possibilitar a construção de conhecimento e reflexão sobre a realidade da sua língua, do bilíngüismo ou multilingüismo praticado na comunidade, e formular estratégias no âmbito da escola para fortalecer e ampliar o uso da própria língua.

---

<sup>15</sup> Tassinari (2001) conceitua as escolas indígenas como “espaços de fronteira, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios”.

Nas discussões sobre as realidades sociolingüísticas é importante problematizar a situação do uso da língua portuguesa como língua materna. Muitos povos indígenas no processo colonizatório perderam o uso de suas línguas e adotaram a língua portuguesa. Vários pesquisadores vêm demonstrando que as variedades da língua portuguesa usadas pelos povos indígenas são marcadas pelas diferenças culturais e que, portanto, essas variedades têm que ser levadas em conta, frente à variedade-padrão e outras variedades, pois espelham o pertencimento étnico dos educandos.

### 2.3. As organizações do Estado brasileiro responsáveis pela Educação Escolar Indígena

No Brasil Colônia a educação formal dos indígenas esteve primeiramente – de 1549 a 1757 – sob a responsabilidade dos missionários católicos, principalmente padres jesuítas, representantes da Companhia de Jesus, os quais foram legitimados e apoiados pela Coroa Portuguesa e pelos administradores locais.

No Período Pombalino (1750 a 1777) por contrariar os interesses dos colonizadores e da Coroa Portuguesa, a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil, sendo instituído o Regime do Diretório<sup>16</sup>. Como afirma Vieira (2003), o Marquês de Pombal pretendia instituir no lugar da “educação pública religiosa”, vigente até então, uma “educação pública estatal”. Em 1798, diante das constantes irregularidades e abusos cometidos por alguns diretores contra os índios – dentre outras, ações de violência e a invasão das terras das aldeias - é revogado o Diretório dos Índios.

De acordo com Cunha (1992), apesar de extinto, o Diretório dos Índios ficou oficiosamente em vigor no período entre 1798 a 1845. Em algumas províncias, como Ceará e Rio de Janeiro, ele foi oficialmente restabelecido. Outras províncias, como a do Maranhão, passaram a definir suas próprias diretrizes e oficializaram o regime das missões, que consistia na permissão legal para o retorno de missionários ao Brasil sem obstáculos à sua atuação.

Mesmo depois da instituição do Regulamento das Missões, em 1845 (AMOROSO, 2001), os Diretórios dos Índios foram mantidos com diretores militares naquelas províncias onde o número de missionários não foi suficiente para suprir a demanda e os aldeamentos eram localizados em áreas de fronteira.

No Brasil Império, os missionários foram reintroduzidos oficialmente no território brasileiro para de novo tratarem do governo dos índios aldeados e de sua educação formal, por meio do Decreto n.º 426/1845, que definiu o Regulamento das Missões<sup>17</sup>. Mas aos missionários católicos desse período não se deu total autonomia. Assim sendo, de 1845 a 1910, o Estado dividiu com várias ordens religiosas católicas a administração da questão indígena, incluída aí a responsabilidade pela educação formal.

Com a instauração e consolidação do regime republicano e da sistematização pelo Estado de uma política indigenista baseada nos ideais positivistas, é instituído, pelo Decreto nº 8.072, de 20 de julho de 1910, o Serviço de Proteção aos Índios e Localiza-

<sup>16</sup> Também chamado de Diretório dos Índios ou Diretorias dos Índios.

<sup>17</sup> Também conhecido por Regulamento da Catequese e Civilização dos Índios.

ção de Trabalhadores Nacionais, mais tarde denominado Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Esse foi o primeiro órgão estatal formalmente instituído em separado das ordens eclesiásticas, com a finalidade de gerir as relações entre os povos indígenas.

Da data de sua criação até sua substituição, em 1967, pela Fundação Nacional do Índio (Funai), o SPI funcionou vinculado a diferentes ministérios. De 1910 a 1930 esteve vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, sendo que, até 1918, além do governo dos índios teve a tarefa de fixação no campo da mão-de-obra rural não estrangeira.

Em 1931 o SPI tornou-se uma seção do Departamento do Povoamento no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, sendo, em 1936, vinculado ao Ministério da Guerra, na Inspeção Especial de Fronteiras. Em 1939, o SPI volta a subordinar-se ao Ministério da Agricultura (LIMA, 1992:155-72).

Percebe-se por esse histórico que a questão da proteção dos índios esteve sempre intimamente relacionada à questão da terra, seja no sentido de colonizar, ocupar e demarcar o território, seja para fazer essa terra produzir, transformando o índio em trabalhador rural. Como afirma Lima (1992), era tarefa do SPI atrair e pacificar os índios, bem como conquistar suas terras sem destruí-los, a fim de que eles se transformassem na mão-de-obra necessária à execução dos ideais de desbravamento e preparação das terras não colonizadas para uma posterior ocupação definitiva pelos não-índios.

Na área educacional, a ênfase no trabalho agrícola e doméstico visava à incorporação dos indígenas à sociedade nacional como pequenos produtores rurais capazes de se auto-sustentarem. O SPI iria doutrinar os índios, “fazendo-os compreender a necessidade do trabalho”, convertendo-os em cidadãos produtivos. Em síntese, era nos termos do Regulamento do SPI, aprovado pelo Decreto nº 736/1936, que se sustentava a aplicação da *pedagogia da nacionalidade* e do *civismo*.

A extinção do SPI e a criação da Funai tiveram como motivação diversos fatores, dentre os quais destacam-se a implantação da ditadura militar, que desencadeia a redefinição da burocracia estatal, e a necessidade de se difundir internacionalmente uma visão positiva acerca das políticas e ações do Estado brasileiro voltadas às populações indígenas, pois pesava contra o Brasil a acusação de extermínio cultural desses povos.

A política educacional da Funai estruturou-se fundamentada nos Programas de Desenvolvimento Comunitário (PDC), respaldados pela ONU, e nas ações de implantação do *ensino bilíngüe* nas escolas indígenas. Na prática, de acordo com Santos (1975), as escolas situadas em áreas indígenas foram estruturadas e funcionavam como as escolas rurais de outras partes do Brasil, ou seja, distantes das realidades das diferentes comunidades indígenas.

Em 1991, um conjunto de Decretos descentraliza para outros órgãos públicos diversas ações no âmbito indigenista, até então de exclusiva responsabilidade da Funai. Essa mudança institucional na condução da política indigenista é um marco importante, pois envolve novas agências do Estado no campo da definição e execução das políticas públicas. Por definição do Decreto Presidencial nº 26/1991, o MEC passa a ser responsável, em todos os níveis e modalidades de ensino, pela definição de políticas de educação escolar indígena de qualidade, fundamentada nos princípios constitucionais, e os Estados e os Municípios passam a ser responsáveis pela execução desta política educacional.

Para definir essa política de educação escolar indígena, o MEC tomou como parâmetro o trabalho pioneiro realizado na área, a partir da metade da década de 1970, por organizações não-governamentais indígenas e de apoio aos povos indígenas criando, além disso, espaços para a participação da sociedade civil nessas definições. Assim, no intuito de contar com assessoria, possibilitar a participação dos envolvidos com a questão indígena e orientar os sistemas de ensino, o MEC, em julho de 1992, instituiu o Comitê Nacional de Educação Indígena, composto por representantes de organizações não-governamentais, universidades e representantes indígenas.

Ainda em 1991, foi estruturada a Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) no âmbito da então Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) para “coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da educação escolar indígena no país”<sup>18</sup>. Além de mobilizar a atuação do Comitê e promover a realização de encontros regionais e seminários nacionais para discussão e sensibilização dos sistemas de ensino, com a participação representantes indígenas, das organizações não-governamentais e de docentes das universidades.

Em 2002, o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena foi substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas, formada por treze professores. Em 2004, em atendimento à propostas e reivindicações do movimento indígena essa Comissão foi transformada em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, passando a ser composta por professores e lideranças indígenas, por entender o movimento que ela não deveria ser formada apenas por professores.

Um outro marco legal importante foi a criação de uma vaga para um representante da Educação Escolar Indígena no Conselho Nacional de Educação<sup>19</sup>, em decorrência dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001.

A Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) atuou até julho de 2004, quando, por meio do Decreto Presidencial nº 5.159/2004, foi transformada em Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) vinculada ao Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania (DEDC) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

## 2.4. A educação escolar dos indígenas e a legislação brasileira

Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que elas acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que sejam cumpridas.<sup>20</sup>

18 Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559/1991. (BRASIL.Funai/CGDOC, 2005)

19 Decreto Presidencial de 15 de março de 2002.

20 Depoimento da Prof.<sup>a</sup> Maria de Lourdes, Guarani do Mato Grosso do Sul (*apud* GRUPIONI, 2004:51).

A compreensão das bases legais vigentes que regulamentam e garantem os direitos indígenas, dentre as quais as relacionadas à educação, passa necessariamente pelo entendimento de que esses dispositivos, por um lado, refletem a adequação jurídica e administrativa do Estado brasileiro aos termos de tratados e pactos internacionais dos quais é signatário e, por outro, representam conquistas de lideranças indígenas, que vêm ganhando força junto aos poderes executivos e legislativos brasileiros desde meados dos anos de 1970.

Ao longo do processo de colonização do território brasileiro, o Estado português era o responsável por mediar os conflitos entre três agentes colonialistas: o administrador legal, o missionário e o colono. Isso se reflete diretamente na legislação do período, que se concentrará em disposições jurídicas relativas à organização das relações entre os conquistadores e os conquistados e servirão de respaldo para os fins da evangelização realizada de início apenas pelos jesuítas e posteriormente também por missionários de outras ordens religiosas.

A legislação desse período não considera o índio como cidadão: ele é tido como ser humano inferior e dependente do não-índio, supostamente incapaz de se autogovernar, o que tornava necessária a tutela do Estado<sup>21</sup>. Para promover a tutela indígena foi necessária a criação de uma legislação compatível com as idéias que se formaram em torno dessa questão (COLAÇO, 2000).

Outro aspecto característico da legislação do Brasil colonial diz respeito à existência de duas categorias distintas de índios, os aldeados - aliados dos portugueses - e os índios inimigos - espalhados pelos 'sertões'. Seguindo essa divisão, a legislação e política indigenistas seguem também dois rumos distintos: há normas legais que se aplicam aos índios aldeados e aliados e outras relativas aos inimigos<sup>22</sup>. Esse princípio prevalece ao longo de todo o período de colonização e, para os índios dóceis e amigos, funcionava a política da brandura, baseada na visão protecionista e paternalista; para os inimigos, aplicavam-se as *guerras justas*, que resultavam na sua morte ou escravização (AMOROSO, 2001).

Apesar de toda a legislação protecionista, as injustiças e a exploração indígena aconteciam porque, fundamentada na idéia de incapacidade indígena, ela atendia ora aos interesses dos governantes, ora aos interesses da Igreja e ora aos interesses dos colonos, ignorando quase que totalmente os interesses e as características próprias das sociedades indígenas, cultural e organizativamente diferenciadas.

A legislação republicana relativa ao índio é marcada pela tomada de consciência da questão indígena. Se não ocorreram mudanças significativas na prática, pelo menos na regulamentação passam a constar princípios como o da relatividade das culturas. Esse princípio está presente, por exemplo, no texto do Decreto nº 8.072, de 20 de julho de 1910, que institui o SPILTN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais) e define como fundamento básico desse órgão "o respeito às tribos indígenas como povos que tinham o direito de ser eles próprios, de professar suas crenças, de viver segundo o único modo que sabiam fazê-lo: aquele que aprenderam de seus antepassados e que só lentamente vai mudar." (RIBEIRO, D. *apud* RIBEIRO, B., 1984).

21 Devido à visão do índio como uma criança imatura e indefesa e do estado como seu tutor e protetor, havia neste período a figura do juiz de órfãos, pois cabia aos órgãos do Estado a função de proteger e garantir o bom tratamento aos índios, garantindo-lhes a evangelização, a educação e o amparo de enfermos e órfãos, protegendo-os em suas relações com outros índios e com não índios (cf. COLAÇO, 2000:97; CUNHA, 1992:146-7).

22 O texto de Beatriz Perrone Móises (In: CUNHA, 1992, p. 115-32) apresenta uma análise da legislação para os índios aldeados e para os não aldeados no Brasil dos séculos XVI a XVIII.

Além desse decreto de instituição do SPI merecem destaque, neste período, a Lei nº 5.371, de 1967, que extingue esse órgão e institui a Fundação Nacional do Índio (Funai), que o substituirá em suas atribuições; e a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que define o Estatuto do Índio.

Entretanto, o estudo das leis brasileiras relativas à questão indígena demonstra que, apesar de assumir nuances diferentes, segundo os interesses políticos, econômicos e sociais presentes na sociedade geral em seus diferentes momentos históricos, os documentos legais relacionados ao índio permanecem, em sua essência, praticamente inalterados desde o período colonial até os anos de 1980, na pressuposição da superação de suas identidades étnicas.

Até a promulgação da Constituição de 1988, a legislação fundamentava-se na pragmática assimilacionista e na ideologia integracionista<sup>23</sup>. Assim, os dispositivos legais buscavam legitimar a conquista e o domínio sobre os bens dos povos indígenas; serviram para justificar as guerras contra os índios, para tranquilizar as consciências dos governantes com relação ao extermínio dos povos indígenas em confrontos armados, bem como a utilização da mão-de-obra indígena e a negação dos direitos desses povos durante quase 500 anos de dominação, destruição e morte.

As definições da Constituição Federal de 1988 relativas aos direitos dos índios consolidaram os avanços alcançados junto ao Estado pelo movimento indígena, que desde a década de 70 se organizava na busca da afirmação dos direitos desses povos no Brasil. Os arts. 231 e 232, respectivamente, “reconhecem aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” e que “suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses” rompendo definitivamente com o paradigma integracionista e a instituição da tutela.

Essas definições devem-se também à adequação do Estado brasileiro a um panorama mundial em que muitos Estados Nacionais, diante da luta por direitos humanos e sociais, afirmam, por meio de novos ordenamentos constitucionais e legais, a possibilidade dos povos indígenas manterem suas identidades e práticas socioculturais.

Nessa perspectiva, as definições da Constituição Brasileira de 1988 representam o marco mais importante na legislação referente a questões indígenas, pois possibilitam a reformulação de todos os parâmetros legais e conceituais que presidem o relacionamento do Estado brasileiro com esses povos.

Dentre os encaminhamentos importantes efetivados após a Constituição de 1988, está o Decreto Presidencial nº 26/1991, que define o Ministério da Educação como o responsável pela proposição da política de educação escolar indígena, passando os Estados e Municípios a ser responsáveis por suas execução sob orientação do MEC.

Além desse decreto, outros documentos legais representativos são gerados no plano educacional. Destacam-se, no âmbito federal, a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, regulamentadas pela Resolução nº 03/CNE/99.

<sup>23</sup> Vale registrar que a política integracionista reconhecia as diferenças, mas pretendia exterminá-las, pois visava a anulação de toda e qualquer diferenciação étnica por meio da incorporação dos índios à sociedade nacional (RCNEI. BRASIL. MEC, 2005 a: 26).

No âmbito dos Estados há, no período pós-Constituição Federal de 1988, a promulgação de novas Constituições e definição de legislações específicas para a educação escolar indígena, com o intuito de se adequarem os princípios nacionais às particularidades locais.

Embora ainda não se tenha alcançado a plena efetivação das leis na forma como foram pensadas e definidas, não se pode negar o avanço desencadeado pelas definições presentes na Constituição Federal de 1988 e nos documentos dela decorrentes.

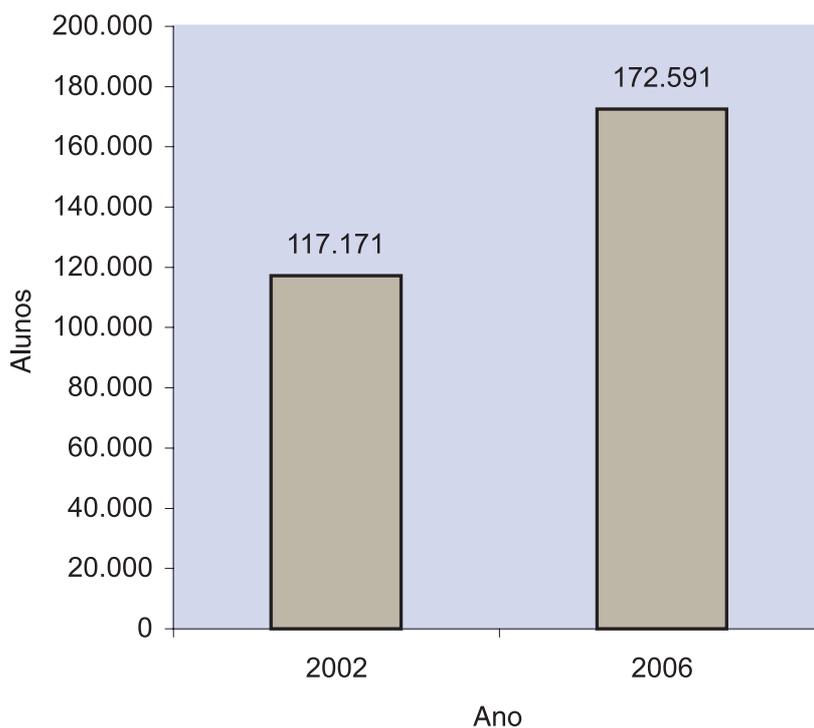
## 3. DIAGNÓSTICO

### 3.1. A Educação Escolar Indígena nos censos educacionais – 2002 a 2006

Os dados do Censo Escolar Inep/MEC 2006 mostram que a oferta de educação escolar indígena cresceu 47,3% nos últimos quatro anos. Em 2002 tínhamos 117.171 alunos freqüentando escolas indígenas em 24 unidades da federação. Hoje este número chega a 172.591 estudantes em cursos que vão da educação infantil ao Ensino Médio.

No Gráfico 1 a seguir, os números nos informam que, a partir de 2002, a expansão anual da matrícula em escolas indígenas aproximava-se da taxa de 10% ao ano. Nenhum outro segmento da população escolar no Brasil apresenta um crescimento tão expressivo no período.

Gráfico 1 – Estudantes indígenas na Educação Básica – 2002-2006



De acordo com o Censo Escolar 2005, os estudantes indígenas estavam distribuídos nos diversos níveis e modalidades de ensino, conforme consta da Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Alunos indígenas em escolas indígenas, segundo o nível e modalidade de ensino - 2005

Níveis / Modalidades	Total de alunos	% sobre total
Educação Infantil	18.583	11,3
Ensino Fundamental - 1º segmento	104.573	63,8
Ensino Fundamental - 2º segmento	24.251	14,9
Ensino Médio	4.749	2,9
Educação de Jovens e Adultos	11.862	7,2
Total	164.018	100

Em 2006, a distribuição se apresentava conforme descrito na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Alunos indígenas em escolas indígenas, segundo o nível e modalidade de ensino - 2006

Níveis / Modalidades	Total de alunos	% sobre total
Educação Infantil	18.846	10,9
Ensino Fundamental - 1º segmento	104.906	60,8
Ensino Fundamental - 2º segmento	28.226	16,4
Ensino Médio	7.630	4,4
Educação de Jovens e Adultos	12.983	7,5
Total	172.591	100

Podemos observar que cresceu a oferta do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escolas indígenas, o que é desejável.

Entretanto, em que pesem os avanços obtidos nos últimos quatro anos, estes dados demonstram que muito ainda tem que ser feito, pois:

- A relação entre o número de alunos indígenas nos dois segmentos do Ensino Fundamental é de 3,72. Obtivemos este índice dividindo o total de alunos indígenas matriculados no primeiro segmento do Ensino Fundamental pelo número de alunos indígenas matriculados no segundo. Se a oferta de Ensino Fundamental estivesse, de fato, garantida às comunidades indígenas esta relação seria próxima a 1,00, pois este índice tem um valor médio de 1,23 para todo o país.
- O número de estudantes indígenas em turmas de Ensino Médio ainda é muito reduzido. Isto significa que centenas de jovens indígenas ainda têm que migrar para as cidades em busca do Ensino Médio, enfrentando inúmeras situações de risco social.
- Apesar do expressivo investimento realizado em 2005 e 2006, a maioria das escolas indígenas não conta ainda com estrutura física e equipamentos adequados ao pleno desenvolvimento de suas atividades.
- Não há uma avaliação adequada da qualidade do ensino ministrado nas aldeias.
- Em alguns estados a formação do professor indígena se faz de forma intermitente e com qualidade questionável.

De todo modo é importante ressaltar que a expansão da oferta do segundo segmento do Ensino Fundamental no período de 2002 a 2006 foi mais acentuada que a oferta do primeiro segmento, o que significa em médio prazo a garantia de Ensino Fundamental completo nas terras indígenas. A Tabela 3 registra estes dados.

Tabela 3 – Expansão da matrícula de estudantes indígenas em escolas indígenas e relação entre número de alunos indígenas matriculados no 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental – 2002 e 2006

Ensino Fundamental	Nº alunos 2002	Nº alunos 2006	% de Crescimento da Matrícula
Primeiro Segmento	82.918	104.906	+ 26,4
Segundo Segmento	16.148	28.226	+ 74,8
Total	99.066	133.132	+ 34,4
Relação 1º seg. / 2º seg.	5,13	3,72	

A relação entre o número total de estudantes nos dois segmentos do Ensino Fundamental (última linha da tabela) é outra forma de detectar a expansão da oferta de 5ª a 8ª séries nas aldeias.

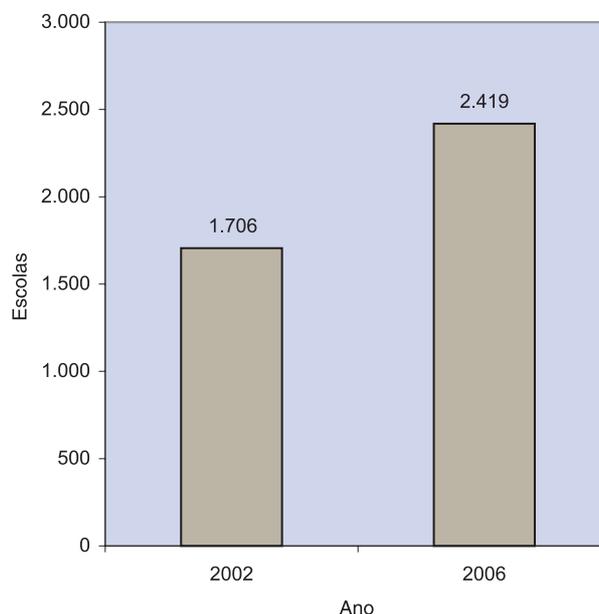
Os dados do Censo Escolar Inep/MEC 2006 mostram uma evolução ainda mais significativa no Ensino Médio oferecido nas terras indígenas, conforme demonstrado na Tabela 4.

Tabela 4 – Evolução da matrícula de alunos indígenas em escolas indígenas de Ensino Médio – 2002 a 2006

Escolas e Estudantes indígenas	2002	2006	Taxa de Expansão (%)
Escolas indígenas com Ensino Médio	18 escolas	99 escolas	+ 405
Estudantes indígenas nestas escolas	1.187	7.630	+ 543

Com relação ao número de estabelecimentos temos um aumento significativo na quantidade de escolas indígenas nos últimos quatro anos, conforme demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Escolas Indígenas de Ensino Básico 2002 - 2006



De 2002 a 2006, 713 novas escolas indígenas entraram em funcionamento (ou escolas já existentes passaram a ser reconhecidas como escolas indígenas), o que significa uma expansão de 41,8 %. Sabemos que cada escola indígena abriga em média setenta alunos, quatro professores e pelo menos mais um funcionário da comunidade. O crescimento no número de escolas indígenas significa, portanto, cerca de 49.910 novos alunos indígenas tendo acesso à formação escolar, cerca de 2.852 novos professores e, pelo menos, 3.565 novos assalariados em terras indígenas.

Com relação à vinculação e manutenção das 2.324 escolas registradas no Censo Escolar de 2005 tínhamos a situação apresentada na Tabela 5.

Tabela 5 – Escolas indígenas segundo a dependência/categoria administrativa - 2005

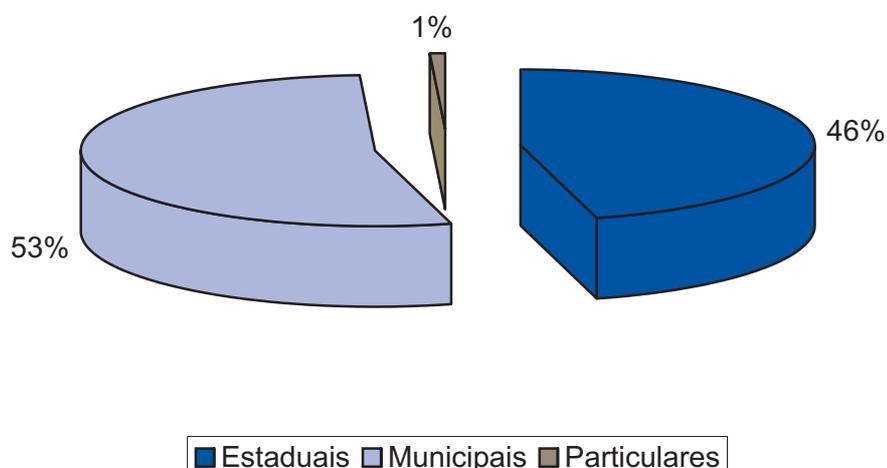
Escolas Indígenas	Nº de escolas
Estaduais	1.083
Municipais	1.219
Particulares	22
Total	2.324

Com relação à vinculação das atuais 2.419 escolas, temos o quadro exposto na Tabela 6 e no Gráfico 3 a seguir.

Tabela 6 – Escolas indígenas segundo a dependência/categoria administrativa - 2006

Escolas Indígenas	Nº de escolas
Estaduais	1.112
Municipais	1.284
Particulares	23
Total	2.419

Gráfico 3 – Escolas Indígenas segundo a dependência/categoria administrativa – 2006



O expressivo número de alunos indígenas no Ensino Fundamental garantiu, em 2006, às escolas das comunidades indígenas que fazem parte dos sistemas estaduais e municipais de ensino, recursos da ordem de R\$ 149 milhões, oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Também por pertencerem aos sistemas estaduais e municipais de ensino todas essas escolas têm acesso aos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tais como Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena (PNAEI); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); entre outros.

### 3.2. Os sistemas de ensino e a Educação Escolar Indígena

A Educação Escolar Indígena vive hoje impasses com relação à efetivação do que está garantido em diversos textos legais e normativos. É necessário refletir sobre quais alternativas podem ser propostas para acelerar o processo de desenvolvimento da educação escolar indígena sob os princípios da interculturalidade e do bilingüismo ou multilingüismo, a fim de resolver questões como: i) a falta de regulamentação sobre o *regime de colaboração* que rege a relação entre as três esferas de governo; ii) a descontinuidade da ação dos sistemas de ensino, a dificuldade de estabelecer um diálogo intercultural, ouvindo e compreendendo as perspectivas indígenas; iii) problemas de gestão que mantêm as escolas indígenas sem receber insumos básicos para seu funcionamento, como merenda escolar e material didático; iv) falta de transparência na aplicação dos recursos públicos.

Nesse sentido, a proposição do movimento indígena de criação de um Sistema de Educação Escolar Indígena, com mecanismos legais e normativos que garantam a autonomia tão buscada pelas escolas indígenas e assegurem a aplicação dos recursos públicos disponíveis para a educação escolar, ganha força. Essa discussão ainda está em processo em diferentes fóruns na sociedade civil e no âmbito estatal.

Parece viável pensar que, mais que uma modalidade de ensino, a Educação Escolar Indígena pode ser considerada um sistema, ou um subsistema específico dentro do sistema de ensino, uma vez que a *escola indígena* é definida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como uma categoria específica de escola, *com normas e procedimentos jurídicos próprios*, e as diretrizes e os objetivos dessa modalidade de educação escolar têm como foco a valorização dos usos lingüísticos, a interculturalidade, a participação comunitária e a colaboração com seus projetos de auto-sustentação.

A regulamentação desse sistema geraria mecanismos legais, normativos e gerenciais que tornariam mais claro para as Secretarias de Educação o tratamento que essas escolas devem receber. Hoje, no máximo, são feitas adaptações em um quadro legal pré-existente que não condiz com as perspectivas da educação escolar intercultural. Existem vários exemplos desse ajuste, tais como os que são feitos para a contratação de professores, elaboração de calendários escolares, desenvolvimento de modelos de gestão pedagógica e de currículos, que não satisfazem, com toda razão, os diferentes atores indígenas, sejam eles professores ou lideranças.

## 4. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para enfrentar os desafios postos para o incremento da Educação Escolar Indígena, com qualidade e respeito à autodeterminação desses povos, a Secad/MEC direcionou seu esforço institucional a ações que proporcionassem mudanças e impactassem a condução das políticas públicas para Educação Escolar Indígena em todas as esferas de governo. Para isso, foram priorizadas: a articulação com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), a política de concertação e articulação intraministerial e o fortalecimento do controle social indígena.

Para dar peso político às diversidades socioculturais na educação escolarizada, foi fortalecida a articulação com o Consed, tendo em vista a mobilização dos sistemas de ensino em uma escala que garantisse mudanças nas políticas e programas educacionais com conteúdo e celeridade. Essa conjugação de esforços viabilizou o compromisso das Secretarias Estaduais de Educação com a agenda política das diversidades socioculturais.

Com isso, uma série de ações foi posta em curso para dar centralidade à Educação Escolar Indígena no conjunto de políticas e programas desenvolvidos pelas Secretarias de Educação. Analisou-se, em várias reuniões no âmbito daquele colegiado, a situação da Educação Escolar Indígena. Foram estabelecidas prioridades, discriminados os desafios e pactuada com o MEC uma agenda<sup>24</sup> que criasse um novo patamar de compromisso e responsabilidade institucional com uma educação escolar que respeitasse os projetos de futuro dos povos indígenas.

A articulação com o Consed favoreceu discussões coletivas e ampliadas com os dirigentes públicos, proposições e decisões que tiveram ressonância nas Secretarias de Educação, dinamizando novos contextos político-administrativos para o atendimento das demandas indígenas.

Como estratégia para dar efetividade ao regime de colaboração que rege as relações entre os sistemas de ensino no país, a Secad/MEC propôs uma política de concertação na qual compromissos foram acordados, com expressiva participação indígena, entre as instituições responsáveis na esfera federal, estadual e municipal, para melhoria das condições de gestão da educação escola indígena.

Ao fim de audiências públicas, seminários estaduais e/ou regionais, ou reuniões ampliadas, um termo de compromisso era pactuado entre os dirigentes públicos, com participação de organizações não governamentais indígenas ou não-indígenas, para garantir as ações do controle social indígena e a cobrança de responsabilidade pelo Ministério Público Federal. A proposta teve o efeito positivo de dinamizar a estrutura pública possibilitando gerar mais foco no planejamento estratégico, na execução orçamentária e na avaliação das ações desenvolvidas.

Investiu-se também no fortalecimento do controle social indígena na definição e acompanhamento das políticas públicas. No âmbito do Ministério da Educação foi alterado o perfil da instância de participação e controle social, atendendo reivindicações do movimento indígena, e fomentado o diálogo entre a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e os vários órgãos do MEC.

<sup>24</sup> Carta do Amazonas, abril de 2005.

Nos demais sistemas de ensino, a Secad/MEC incentivou a criação de espaços públicos que possibilitassem a interlocução institucionalizada dos representantes indígenas com dirigentes e gestores para dar foco ao planejamento e execução dos recursos orçamentários disponíveis.<sup>25</sup>

As estratégias estabelecidas pela Secad/MEC tornaram necessária uma forte articulação intraministerial. Foram envidados esforços contínuos para buscar parcerias com os demais órgãos do MEC, visando a fortalecer e integrar políticas públicas.

As ações de formação de professores indígenas em nível superior, bem como as focadas no acesso, permanência com sucesso e relevância cultural para estudantes indígenas em cursos universitários, com os investimentos financeiros implicados, estão sendo construídas com a Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC).

Observe-se que, para a oferta de educação básica intercultural nas escolas indígenas, é prioritária a formação de professores indígenas em licenciaturas específicas. Resultados promissores têm sido verificados com o apoio às propostas formuladas pelas universidades públicas em diálogo com representantes das comunidades indígenas, o qual foi viabilizado por essa articulação entre a Secad e a Sesu.

Outra importante política pública está sendo construída com a Secretaria de Educação Tecnológica (Setec/MEC) para a integração da educação profissional com a educação básica intercultural indígena. Os povos indígenas demandam que seus jovens recebam uma formação ancorada em seus conhecimentos tradicionais, que possibilite igualmente o acesso a tecnologias e conhecimentos científicos que possam subsidiar seus projetos de sustentabilidade cultural e ambiental, promovendo um desenvolvimento social de acordo com seus valores e concepções. Como resultado, está em curso a sistematização de uma série de referenciais orientadores para que os sistemas de ensino e outras instituições possam oferecer a modalidade de educação profissional integrada aos princípios filosóficos da educação escolar indígena.

Em conjunto com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) a Secad/MEC está discutindo com as Secretarias Estaduais de Educação as bases para a oferta de Ensino Médio nas escolas indígenas, conforme demanda de muitas comunidades. O Ensino Médio nas escolas indígenas se reveste de muita importância, pois lideranças e professores indígenas anseiam por uma formação que fortaleça e desenvolva suas comunidades, inserindo jovens e adultos em atividades voltadas para a melhoria das condições de vida com afirmação das identidades étnicas. A articulação entre Secad e a SEB vem estimulando as Secretarias de Educação a implantar o Ensino Médio e mediando o diálogo com os representantes indígenas.

A necessidade de melhorar o acesso aos recursos públicos de financiamento da educação para as escolas indígenas levou a uma parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (Inep/MEC). A correta declaração das escolas indígenas nos censos educacionais, além de garantir esses investimentos e acesso a vários programas de desenvolvimento da educação, possibilita analisar dados e indicadores relevantes para a priorização e o detalhamento de políticas e ações.

A articulação da Secad/MEC com o Inep se desdobra em constante interação com as Secretarias de Educação para a correta inserção da totalidade das escolas indí-

<sup>25</sup> Ver Projeto de Criação e Funcionamento da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) neste Caderno.

genas nos Censos anuais. Ao longo desse trabalho muitas correções foram feitas para atendimento da normatização do Conselho Nacional de Educação. Um bom exemplo disso, diz respeito às muitas escolas indígenas que estavam anexadas a escolas não-indígenas rurais ou mesmo urbanas, o que impedia o reconhecimento das mesmas na categoria de escolas específicas e autônomas. Foram também corrigidas situações em que algumas escolas não-indígenas urbanas eram consideradas indígenas por terem alguns alunos indígenas, o que não correspondia aos critérios de definição da escola indígena. Identificou-se também que muitas escolas não estavam cadastradas por se localizarem em áreas de difícil acesso e por isso não eram reconhecidas pelos sistemas de ensino.

Com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pelos procedimentos de descentralização de recursos para diversos programas de desenvolvimento da educação, entre eles o Programa Nacional de Alimentação Escolar, os diferentes Programas do Livro, o Programa de Transporte Escolar, foi estabelecida uma importante parceria para garantir o acesso das escolas indígenas a esses programas, observando-se suas especificidades. Assim, por exemplo, foi criado o Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena (PNAEI), que além de dispor de recursos diferenciados para a merenda das escolas indígenas, agrega o valor cultural dos padrões alimentares das comunidades e a possibilidade de aquisição dos alimentos produzidos por elas próprias<sup>26</sup>.

Outro avanço importante foi a participação da Secad/MEC na definição dos termos das Resoluções que normatizam o apoio financeiro suplementar com recursos orçamentários do MEC para instituições públicas ou privadas sem finalidades lucrativas. Nos anos de 2005 e 2006 essas Resoluções foram específicas para a educação escolar indígena, agregando aos critérios de avaliação e seleção das propostas sua conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e participação das comunidades indígenas em instâncias de controle social<sup>27</sup>.

Finalmente, o financiamento da construção de escolas indígenas requereu uma forte articulação com o FNDE, em função das exigências legais para comprovação da titularidade das áreas onde as escolas seriam construídas, obrigatórias para a descentralização dos recursos financeiros. Uma série de estudos conjuntos tiveram que ser realizados a fim de superar dificuldades na interpretação da legislação e garantir a execução das ações pretendidas.

Além das articulações com as diversas instâncias e órgãos do Ministério da Educação, a Secad/MEC realizou também uma articulação com diversos setores de outros ministérios em prol do desenvolvimento da Educação Escolar Indígena. Podemos citar ações articuladas com a Coordenação-Geral de Educação da Funai – Ministério da Justiça; Fundação Nacional de Saúde – Ministério da Saúde; Comitê Gestor de Políticas Indigenistas – Ministério do Desenvolvimento Social; Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural – Ministério da Cultura; Projeto Carteira Indígena – Ministérios do Meio Ambiente e de Desenvolvimento Social; Programa de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia – Ministério do Desenvolvimento Agrário; e com o Ministério dos Esportes, entre outros.

<sup>26</sup> Resolução FNDE/CD nº 38, de 23.08.2004.

<sup>27</sup> Resolução FNDE/CD nº 12, de 05.05.2005, e Resolução/FNDE/CD nº 10, de 28.03.2006. As Resoluções são acompanhadas por Anexos que orientam quanto ao preenchimento dos PTAs e à documentação necessária.

Podemos afirmar que a Secad, partindo do fato de que a política de Educação Escolar Indígena que já vinha sendo implementada pelo MEC apontava para o rumo correto, optou por centralizar esforços para o incremento da velocidade, da abrangência e da qualidade das ações, programas e políticas em andamento, quando de sua criação em 2004.

Muito foi alcançado, mas ainda temos grandes desafios à frente, dentre eles, citamos como relevantes: i) preencher de sentido o que preceitua a LDB quando estabelece a necessidade do *regime de colaboração* entre as três esferas administrativas (municipal, estadual e federal) para o pleno desenvolvimento da educação junto às comunidades indígenas; ii) fortalecer e promover a participação indígena na formulação, implementação e avaliação das políticas em curso; iii) garantir a formação de pelo menos 4.000 professores indígenas em cursos de Licenciatura Intercultural nos próximos quatro anos; iv) incrementar a produção de livros, publicações de referência, DVD e CD de autoria indígena, para uso nas escolas e fortalecimento dos currículos diferenciados; v) consolidar o apoio financeiro aos sistemas de ensino para construção, reforma, ampliação e equipamentos de cerca de 2.000 escolas nas aldeias; e, vi) implantar o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas indígenas articulados com a formação profissional dos jovens indígenas em articulação com os projetos societários de futuro de cada povo.

## 5. PROGRAMAS, PROJETOS E ATIVIDADES

### 5.1. Formação de professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais

#### Introdução

Em decorrência da ampliação e continuidade dos programas de formação de professores indígenas dirigidos à docência para as séries iniciais do Ensino Fundamental, nos últimos dez anos houve um significativo crescimento do número de estudantes indígenas concluintes da primeira fase desse nível de ensino que buscam a continuidade nos estudos.

Muitas comunidades passaram a encaminhar seus estudantes para escolas de cidades próximas às suas aldeias, o que originou uma série de problemas para esses jovens e suas famílias, tais como: i) um expressivo êxodo das comunidades para os núcleos urbanos, com famílias inteiras fixando-se nas periferias favelizadas, perdendo em qualidade de vida e esvaziando as aldeias; ii) a perda do convívio familiar e comunitário pelos jovens e a descontinuidade de sua aprendizagem nos valores e práticas socioculturais de afirmação da identidade e pertencimento étnicos; iii) o envolvimento desses jovens com todos os riscos sociais próprios aos contextos urbanos; iv) o sofrimento gerado pela discriminação e o preconceito, que afeta o desempenho escolar e a auto-estima.

Para corrigir essa situação, a Secad/MEC, desde 2003, vem priorizando um conjunto de ações que visam impulsionar a formação de professores indígenas em nível superior, habilitando-os para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

#### Objetivo geral

Promover a afirmação das identidades étnicas, a recuperação da memória histórica e a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas na educação básica intercultural indígena com a formação de professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais.

#### Objetivos específicos

- Garantir a oferta da educação básica intercultural nas escolas indígenas;
- Fomentar a criação, nas instituições públicas de ensino superior, de cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas em diálogo com os projetos societários e identitários de suas comunidades;
- Apoiar a formação de professores indígenas para a docência na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio;
- Apoiar propostas de formação de professores que promovam estudos de temas indígenas relevantes, como gestão e sustentabilidade das terras e das culturas dos povos indígenas;

- Ensejar a valorização e o fortalecimento das línguas indígenas na formação de professores indígenas e na educação básica intercultural oferecida nas escolas indígenas;
- Contribuir para as políticas voltadas para a formação docente com a implementação e avaliação de experiências de licenciaturas interculturais indígenas.

## Justificativa

Os indicadores do Censo Escolar realizado pelo Inep/MEC em 2006 nos mostram que 60,8% dos 172.591 estudantes atendidos em 2.419 escolas indígenas, encontram-se matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. Somente 16,4% deles cursam a segunda fase dessa etapa de ensino e 4,4% estão matriculados no Ensino Médio. Isto significa que centenas de crianças e jovens indígenas ainda têm que migrar para as cidades, enfrentando inúmeras situações de risco social, em busca de completar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Para as comunidades indígenas, a educação escolar é estratégica para o fortalecimento do processo de afirmação de sua autonomia na condução de projetos de seu interesse. Em decorrência disso, é com muita veemência que demandam pela oferta da Educação Básica em suas escolas, a fim de evitar que adolescentes e jovens migrem para as cidades mais próximas em busca de estudos.

É importante ressaltar que a conquista da formação básica pelos indígenas é um meio das comunidades enfrentarem os desafios postos pelo contato permanente com a sociedade nacional, o qual impacta a integridade de seus territórios e de sua vida social. Uma estrutura escolar que não está organizada para a compreensão e respeito às diferenças culturais, além de não permitir o alcance desse objetivo, afasta os indivíduos da vida comunitária que fortalece seu pertencimento étnico.

Por outro lado, os resultados positivos de inúmeros cursos de formação inicial de docentes indígenas realizados nos últimos dez anos em que foram formados ou estão em formação, cerca de 8.000 professores indígenas, em quase todos os estados do Brasil, criaram um cenário que possibilita o acesso a níveis de formação universitária.

Com esta iniciativa, atende-se ao que está contemplado no Plano Nacional de Educação, meta 17, sobre a formação de professores indígenas em programas especiais de formação superior.

## Metas

Apoiar, no triênio 2007-2010, universidades públicas para a manutenção e implantação de cursos de licenciaturas interculturais para a formação de 4.000 professores indígenas.

## Público-alvo

Povos e professores indígenas que demandam a oferta de educação básica intercultural em suas comunidades em conformidade com seus projetos societários.

## Forma de implementação

Da mesma forma já consolidada na formação para o magistério intercultural, a formação no ensino superior também ocorre por meio da criação de cursos específicos de *licenciaturas interculturais*. Em 2002, respondendo à consulta dos professores e lideranças indígenas de Roraima<sup>28</sup>, o Conselho Nacional de Educação argumentou pela especificidade da formação superior de professores indígenas a partir da leitura e interpretação dos direitos constitucionais dos povos indígenas.

Desse modo, a demanda dos povos indígenas por processos de educação escolar diferenciados, em todas as etapas e modalidades da educação básica, em conformidade com seus projetos autonomia e sustentabilidade socioambiental, está sendo implementada por meio da formação de professores das próprias comunidades em cursos de nível superior.

No processo de discussão e implantação de políticas públicas de formação superior para professores indígenas, o Ministério da Educação, por intermédio da Sesu e da Secad, lançou em 2005 o Edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind).

Com esta iniciativa, o MEC pretendeu apoiar projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de docentes indígenas integrando ensino, pesquisa e extensão, contemplando estudos de temas relevantes como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e das culturas dos povos indígenas. Os projetos também devem promover a capacitação política dos professores indígenas como agentes interculturais na formulação e realização dos projetos de futuro das comunidades indígenas.

A elaboração do Programa foi amplamente discutida com a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e outros atores componentes da Comissão Especial de Educação Superior (Cesi)<sup>29</sup>. A ação está fundamentada no tratamento sistêmico da educação intercultural indígena, tanto na formação superior de docentes quanto na expansão da oferta de educação básica intercultural nas escolas indígenas. A manifestação explícita de interesse por parte das comunidades, sua participação na elaboração das propostas de cursos de licenciaturas específicas e adequação à realidade social e cultural de cada povo são diretrizes para a apresentação dos projetos.

O Prolind definiu três eixos para a formulação das propostas: 1) manutenção de cursos já em andamento e implantação de novos cursos<sup>30</sup>; 2) elaboração de propostas de cursos com participação da comunidade a ser beneficiada; e 3) apoio à permanência de estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação oferecidos pelas IES públicas.

Para a seleção dos projetos encaminhados foi instituído um Comitê Técnico<sup>31</sup>, integrado por representantes da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Linguística (Abralín), Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (Forgrad), Funai, Secad e Sesu.

28 Parecer 10/CNE – 2002, relator Carlos Roberto Jamil Cury, em resposta à *Carta de Canaúanim*, encaminhada por professores e lideranças indígenas de Roraima.

29 Instituída pela Portaria Sesu/MEC nº 52/2004.

30 A Universidade Estadual de Mato Grosso-UNEMAT, *campus* de Barra do Bugres-MT, foi a primeira instituição de ensino superior a criar um curso específico para a formação de professores indígenas. O *Projeto 3º Grau Indígena* formou, no período de 2001-2005, 198 professores de 35 povos indígenas, destes 80% de povos do Estado de Mato Grosso e os demais de AM, AC, CE, PB, BA, ES, SC, PR e RS. Uma segunda turma, com 100 estudantes, teve início em 2005. Em 2003, a Universidade Federal de Roraima criou o *Curso de Licenciaturas Interculturais* para 60 professores indígenas. Atualmente 180 professores indígenas estão se licenciando.

31 Portaria conjunta nº 55, de 10.08.2005, publicada no D.O.U de 11/08/2005, seção 02, página 14.

O Prolind contou com recursos da Sesu, repassados para as ações de custeio das Universidades Federais. Na Secad, o financiamento para despesas de custeio e de capital, teve como fonte o Programa Diversidade na Universidade e incluiu as universidades estaduais. O investimento totalizou R\$ 3.600.000,00, para execução em 2006.

São parceiras do MEC nesse Programa, as organizações indígenas e de apoio aos povos indígenas que militam na efetivação de seus direitos culturais e políticos e fornecem subsídios referenciais e práticas indigenistas que vêm orientando o setor público. Professores e pesquisadores das universidades públicas participam como docentes ou consultores nos programas de formação de professores indígenas e mobilizam suas instituições para o atendimento das demandas desses povos por uma educação intercultural diferenciada.

Instituições como a ABA, a Abralin e a Funai colaboraram para a discussão das linhas gerais da proposta e compuseram tanto a Comissão responsável pela definição dos marcos conceituais e operacionais do Prolind, quanto o Comitê que analisou e selecionou as propostas encaminhadas, aportando o acúmulo de experiências nos estudos e pesquisas sobre a realidade indígena.

O Consed, outro parceiro importante, incluiu na agenda de consolidação da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino a formação superior dos professores indígenas para ampliar a oferta da educação básica nas escolas indígenas (*Carta do Amazonas*, abril de 2005).

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), financiador do Programa Diversidade na Universidade, acolheu as propostas da CGEEI/Secad de reformulação das bases do programa, pensadas inicialmente para oferecer cursos de vestibular e promover o acesso indígena às universidades.

São executoras das ações do Prolind as Universidades públicas brasileiras, federais e estaduais.

## Resultados alcançados

No período entre 2005-2006, o Prolind financiou as instituições superiores de ensino a seguir relacionadas, nas quais estão sendo formados 807 professores indígenas<sup>32</sup>.

### 1. Projetos de Manutenção e Implantação de Cursos de Licenciaturas Interculturais

- Universidade Federal de Roraima (UFRR) – Núcleo Inskiran de Formação Superior Indígena

Cursos de Licenciaturas Interculturais para a formação de 180 professores dos povos Makuxi, Ingarikó, Wapichana, Yekuana, Taurepang, Wai Wai.

Parcerias: Secretaria de Estado da Educação e Funai.

Colaboração: Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir), Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (Omir), Associação do Povos Indígenas de Roraima (Apir), Conselho Indígena de Roraima (CIR) e docentes da Universidade Federal de Goiás (UFG) e do Centro de Trabalho Indigenista (CTI).

<sup>32</sup> A Universidade de Goiás (UFG) associada à Universidade Federal do Tocantins (UFT) e à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) realizaram vestibulares para o início do ano letivo em 2007, para atendimento de 120 professores.

- Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat)

Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena, *Campus* de Barra do Bugres, MT, que conta com 300 professores indígenas em formação, provenientes de 35 povos indígenas<sup>33</sup>.

Parcerias: Secretaria de Estado da Educação e Funai.

Colaboração: Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI)/MT, Organização dos Professores de Mato Grosso (OPRIMT), Museu Nacional/UFRJ, Unicamp, Funasa.

- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Projeto de Formação Intercultural de Professores Indígenas, que conta com 140 professores dos povos Maxacali, Xacriabá, Krenak, Pataxó e Kaxixó.

Colaboração da Secretaria de Estado da Educação, Organização da Educação Indígena Xacriabá – OEIX, Funai.

- Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Projeto de Formação de Professores Indígenas do Alto Solimões, que contempla 250 professores dos povos Ticuna, Kokama, Kaixana.

Parceria: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB), Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (Fida), Funai.

Colaboração: Prefeitura Municipal de Benjamin Constant/AM.

## **2. Projetos de Elaboração de Cursos de Licenciaturas Indígenas**

- Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Projeto de Licenciatura para Professores Indígenas

Parcerias: Organização dos Professores Potiguara (Opip), Funai

- Universidade do Estado da Bahia (Uneb)

Projeto Universidade na Aldeia

Parcerias: Secretaria de Estado da Educação, Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena da Bahia, Associação de Ação Indigenista (Anai), Funai

- Universidade Federal do Amazonas

Elaboração de Projeto de Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura

Parcerias: Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI)/AM, Fundação Estadual de Política Indigenista (Fepi), Funai

- Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Diagnóstico Socioeducacional das Populações Indígenas no Paraná, para formação de professores Kaingáng e Guarani.

<sup>33</sup> Em junho de 2006, 198 professores se licenciaram, dos quais 180 são provenientes de povos no Mato Grosso e os demais dos estados do Acre, Amazonas, Ceará, Paraíba, Bahia, Rio Grande do Sul, Paraná e Espírito Santo. Hoje 100 novos licenciandos integram a segunda turma, oriundos de aldeias de Mato Grosso.

## 5.2 Formação de professores indígenas para o magistério intercultural

### Introdução

A proposta de uma Educação Escolar Indígena de qualidade – intercultural, específica, diferenciada, bilíngüe / multilíngüe – pressupõe que os próprios índios e suas respectivas comunidades estejam à frente como professores e gestores da prática escolar. Para que a escola indígena seja autônoma e fortaleça os projetos societários e identitários dos povos indígenas é fundamental desenvolver práticas de formação docente considerando cenários de diversidade sociocultural. Nesse contexto foi desenvolvido pela Secad/MEC o Projeto de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural.

### Objetivo geral

Garantir a efetivação do direito dos povos indígenas à educação escolar intercultural de qualidade por meio da formação inicial e continuada de professores, considerando a multiculturalidade e questões sociolingüísticas.

### Objetivos específicos

- Contribuir para os projetos societários e identitários dos povos indígenas apoiando programas específicos de formação inicial e continuada de professores indígenas para o magistério intercultural;
- Incentivar o tratamento da temática da sustentabilidade socioambiental e cultural nas propostas político-pedagógicas de formação de professores indígenas;
- Propiciar a qualidade e a autonomia pedagógica da escola indígena por meio da formação de professores indígenas;
- Fomentar a produção de materiais didáticos, a partir das realidades socioculturais e sociolingüísticas e com a participação das comunidades, nos cursos de formação para o magistério intercultural;
- Apoiar pedagógica, técnica e financeiramente as Secretarias de Educação para a criação de programas específicos de formação inicial e continuada de professores indígenas para o magistério intercultural.

### Justificativa

A formação de professores indígenas para o magistério intercultural deve ocorrer em programas especiais que ensejem experiências pedagógicas e curriculares inovadoras. É necessário assegurar uma formação que dê conta dos objetivos educacionais das comunidades indígenas na sua apropriação da instituição escola, atribuindo-lhe sentidos e funções voltados para o fortalecimento de suas identidades étnicas, a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e ciências, o acesso a conhecimentos e tecnologias relevantes, tendo em vista a interação cidadã com a sociedade nacional e o exercício da autodeterminação na condução de seus destinos.

O perfil profissional a ser buscado na formação dos professores indígenas corresponde ao de um ator social que age em múltiplas dimensões – sociais, políticas, culturais e educativas – tais como: i) na mediação intercultural entre sua comunidade e agentes da sociedade nacional; ii) na organização de pesquisas para fundamentar sua prática pedagógica que valoriza os saberes indígenas; iii) na associação da escola com os projetos societários e identitários de suas comunidades; iv) na reflexão contínua do papel da escola no contexto interétnico vivido por sua comunidade; v) no compromisso em transformar a escola em espaço de diálogo intercultural; e vi) na difusão do conhecimento sobre os direitos indígenas.

Comunidades e lideranças indígenas atribuem muita importância à escola como espaço formador para a relação interétnica e convocam pessoas que tenham perfil compromissado com os interesses comunitários e com alguma escolarização já cumprida para assumir esse papel educativo. Desse modo, a constituição de competências docentes é organizada em cursos que integram a formação geral correspondente ao Ensino Médio, em percursos com duração média de cinco anos, organizados na metodologia da *pedagogia da alternância*, em módulos de estudos presenciais e módulos intermediários de estudos e pesquisas sobre conteúdos relevantes para a prática pedagógica e curricular para professores em serviço.<sup>34</sup>

Entre os desafios deste Projeto, está a necessidade de atenção às especificidades e interesses de cada povo indígena em relação a um ensino escolarizado que contribua para seus projetos de futuro. Por isso, as propostas pedagógicas e curriculares da formação docente devem ser flexíveis para incorporar novos interesses, novas áreas de conhecimento, conteúdos e suas conexões interdisciplinares.

As questões lingüísticas envolvidas na formação dos docentes indígenas apontam vários desafios. Um deles reside em definir abordagens pedagógicas, com a participação dos professores-cursistas e de representantes da comunidade, a partir da análise das situações sociolingüísticas vividas nas comunidades e dos usos lingüísticos no espaço comunicativo e instrucional da escola. Muitas línguas indígenas ainda não foram estudadas e estão em risco de extinção (FRANCHETTO, 2004). Como a formação docente vai lidar com essa realidade, contribuindo para a manutenção e dinamização dessas línguas?

Por outro lado, os professores indígenas e suas comunidades têm variados graus de bilingüismo. Em algumas regiões existe uma rica realidade de multilingüismo, e não podem deixar de ser consideradas as variedades da língua portuguesa, usada como primeira língua por vários povos e que são marcadas culturalmente. A formação de professores indígenas, assim, é um importante espaço de reflexão e busca de estratégias pedagógicas e didáticas para tratamento valorativo dessas línguas como línguas de instrução e objeto de estudo, propiciando a dinamização, revitalização e continuidade de seu uso pelas gerações mais jovens.

Outro desafio a se enfrentar diz respeito às metodologias de aquisição da leitura e da escrita, por exemplo: em quais das línguas usadas pelas comunidades se fará o aprendizado da lecto-escritura? Problematizar essa questão leva à reflexão e decisões que dizem respeito a práticas de política e planejamento lingüísticos. É importante, assim, mobilizar os professores em formação para a pesquisa e análise da realidade so-

<sup>34</sup> Referenciais para a formação de professores indígenas. MEC/Secad, 2005.

ciolingüística de sua comunidade e de suas concepções a respeito do conflito lingüístico existente, fundamentando assim as decisões pedagógicas.

Por outro lado, lideranças e comunidades indígenas querem que a escola proporcione o domínio da língua portuguesa para uma interação mais igualitária com a sociedade nacional. Desse modo, é necessário que a formação de docentes indígenas possibilite o acesso às metodologias de aprendizagem e ensino da língua portuguesa, como segunda língua, para que os professores indígenas possam cumprir com esse objetivo educacional.

A amplitude e complexidade das questões pertinentes à formação de professores indígenas indicam a necessidade de articulação com as universidades para que seus pesquisadores participem desde a definição, planejamento, execução e avaliação da proposta pedagógica da formação docente e do acompanhamento das práticas de sala de aula.

Um importante desafio para esta ação é a criação de mecanismos institucionalizados de avaliação da formação dos professores indígenas, de maneira participativa, em que tanto cursistas quanto representantes da comunidade possam avaliar o percurso da formação relacionando-a ao perfil do professor desejado pela comunidade e às necessidades e interesses do ensino intercultural. Um sistema de avaliação contínuo e participativo possibilita redirecionamentos e a dinamização da formação para que se atendam os projetos de sustentabilidade socioambiental da comunidade.

É importante destacar que os cursos de formação de professores indígenas têm se constituído em espaços de reflexão e mobilização pelas demandas das comunidades. Muitos dos professores habilitados nesses cursos têm se tornado representantes e/ou lideranças políticas de seu povo ou intermediado o diálogo com dirigentes e/ou gestores públicos nas diferentes políticas setoriais.

As bases legais para a formação intercultural de professores indígenas estão na Constituição Federal, artigos 210 e 231, na LDB - Lei nº 9.394/96, no Plano Nacional de Educação e na normatização do Conselho Nacional de Educação - Parecer 14 e Resolução 03/CEB-CNE, de 1999. Estes textos legais e normativos asseguram a formação de professores indígenas em programas específicos e a docência por professores oriundos de sua própria comunidade.

## Metas

A meta fixada para o biênio 2005-2006 foi de habilitar, para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, cerca de 3.000 professores em serviço.

## Público-alvo

Povos indígenas e seus professores que demandam uma educação básica de qualidade, intercultural, em conformidade com seus projetos societários e identitários, gestores e técnicos dos Sistemas de Ensino.

## Forma de implementação

Os sistemas de ensino estaduais são responsáveis pela oferta e desenvolvimento de programas de formação de professores indígenas. A maioria das secretarias esta-

duais de educação criou programas de formação inicial, aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação, para a habilitação para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental com oferta de escolarização concomitante. Também são realizados cursos de formação continuada, esperando-se que esses cursos também sejam organizados a partir de programas contínuos e específicos e não em eventos isolados de formação.

O Ministério da Educação publicou os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas para orientar as Secretarias Estaduais de Educação na organização e gestão dos programas de formação de docentes indígenas. Baseado em diferentes experiências de formação de professores indígenas, os Referenciais sistematizam as principais idéias e práticas implementadas por diferentes projetos desenvolvidos no país.

Em 2003, o nº 76 do periódico *Em Aberto* do Inep foi dedicado ao tema *Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil*, com reflexões a partir da expansão quantitativa e da diversificação das experiências de formação dos professores indígenas.

Em 2006, integrando a Coleção *Educação para Todos*, foi lançado *Formação de Professores Indígenas – repensando trajetórias como subsídio para diferentes atores – gestores e técnicos governamentais, especialistas, lideranças e comunidades indígenas envolvidos na formulação e implementação de programas de formação de professores indígenas*.

Os cursos de formação de professores também são espaços de produção de materiais didático-pedagógicos a partir das pesquisas conduzidas pelos professores em formação, de reflexão sobre os usos lingüísticos correntes de sua comunidade – sejam eles bilíngües, multilíngües, sejam na variedade étnica da língua portuguesa usada como primeira língua – e de estudo sobre os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas – as *pedagogias indígenas*.

Muitos desses cursos inserem, como mecanismo de auto-formação e de reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas, a escrita de *Diários de Classe*, possibilitando aos técnicos e gestores, assessores e outros professores indígenas conhecerem a riqueza e complexidade da pedagogia intercultural desenvolvida pelos professores indígenas (MONTE, 1996). Nesses registros os professores relatam a dinâmica da sala de aula, suas análises sobre o currículo desenvolvido, observações sobre o processo de aprendizagem vivenciado pelos alunos, os materiais didáticos utilizados e as práticas de avaliação, entre outras.

É uma característica marcante na maioria desses cursos promover um processo de ensino-aprendizagem baseado na pesquisa. Assim, os professores indígenas desenvolvem várias atividades de pesquisa ao longo da formação sobre a realidade sociolingüística de sua comunidade, sobre os conhecimentos tradicionais, enfim, sobre diferentes dimensões sociais e culturais que podem estar relacionadas ao projeto político-pedagógico de sua escola.

A formação inicial e continuada de professores indígenas é financiada com recursos orçamentários do Ministério da Educação alocados na Ação Formação de Professores Indígenas, os quais vêm sendo ampliados progressivamente. Esses recursos são descentralizados por meio de Resoluções<sup>35</sup> específicas para a Educação Escolar Indígena

35 Resolução FNDE/CD nº 12, de 05.05.2005, e Resolução/FNDE/CD nº 10, de 28.03.2006. As Resoluções são acompanhadas por Anexos que orientam quanto ao preenchimento dos PTAs e documentação necessária.

com o objetivo de orientar e normatizar o acesso aos recursos, que são geridos pelo FNDE. As Resoluções são publicadas anualmente no Diário Oficial da União, e podem apresentar Planos de Trabalho Anuais (PTAs) as Secretarias Estaduais de Educação, organizações indígenas e não-indígenas.

As Resoluções definem critérios para a avaliação técnico-pedagógica dos PTAs, os quais são analisados pela Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) da Secad/MEC, no que diz respeito ao atendimento dos critérios propostos. Na etapa seguinte tem início a fase de formalização dos convênios entre as instituições proponentes e o FNDE para a descentralização dos recursos.

## Parceiros institucionais

As organizações não-governamentais de apoio aos povos indígenas foram responsáveis pela proposição de um conjunto de novos conceitos e práticas de formação de professores que dialogam com seus projetos de autonomia e sustentabilidade. As experiências dessas instituições se tornaram referenciais para a ação do setor público e foram divulgadas em vários documentos<sup>36</sup>.

As organizações não-governamentais que trabalham com a Educação Escolar Indígena formam a Rede de Cooperação Alternativa (RCA)<sup>37</sup> que realiza também ações de intercâmbio entre os professores indígenas de diferentes povos que estão em formação para troca de experiências e aprendizagens.

A articulação entre a Secad/MEC e o Consed está possibilitando uma maior institucionalização da educação escolar intercultural indígena nos sistemas de ensino. Várias iniciativas do Consed vêm gerando uma agenda de maior comprometimento com o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena:

- Em 2003, foi criada a *Comissão Especial sobre Educação Escolar Indígena*, que realizou inúmeras reuniões para analisar e discutir a situação e pactuar compromissos;
- Em 2004, foi firmado o *Protocolo Guarani*, entre as Secretarias Estaduais de Educação do Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, MEC e Funai para a proposição e execução de ações conjuntas de interesse do povo Guarani Mbya, cujas comunidades se localizam no litoral daqueles estados;
- Em 2005, foi firmada a *Carta do Amazonas*<sup>38</sup>, que elenca os desafios a serem enfrentados para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena e compromissos com a formação dos professores indígenas;
- Em maio de 2006, a Comissão Especial sobre Educação Escolar Indígena, formada por Secretários de Educação do Acre, Amazonas, Tocantins e Mato

<sup>36</sup> *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (BRASIL. MEC-SEF, 1993), *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (BRASIL. MEC-SEF, 1998), *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas* (BRASIL. MEC-SEF, 2002) e *Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil* (BRASIL. MEC, 2003).

<sup>37</sup> A Rede de Cooperação Alternativa - Brasil é composta pelas seguintes entidades: Instituto Socioambiental (ISA), Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Pró-Yanomami (CCPY), Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena (IEPÉ), Organização de Professores Indígenas do Acre (OPIAC), Associação Terra Indígena Xingu (ATIX), Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), Associação dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins (VYTY CATI) e conta com apoio financeiro da *Rain Forest Foundation*, da Noruega.

<sup>38</sup> Documento que apresentou a agenda para consolidação da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino, durante a I Reunião Ordinária sobre Educação Escolar Indígena, ocorrida em Manaus, AM, em abril de 2005.

Grosso do Sul, juntamente com técnicos de 24 Secretarias Estaduais de Educação, discutiram o documento *Propostas para o Fortalecimento das Políticas Nacionais de Educação Escolar Indígena* (Consed, 2006).

Alguns professores das Universidades públicas participam da formação de professores indígenas com o aporte de assessoria antropológica, lingüística e de outras áreas de conhecimento. Para qualificar a formação dos professores indígenas é desejável que os formadores sejam dos quadros das universidades já que desenvolvem pesquisas sobre a realidade indígena e que essa colaboração seja institucionalizada.

Os Conselhos Estaduais de Educação aprovam e regularizam os programas para a formação desses professores, contribuindo para consolidar o princípio da especificidade da formação docente em contexto de sociodiversidade indígena.

A Coordenação-Geral de Educação (CGE) da Funai é parceira em diversos cursos de formação para o magistério indígena por meio da assessoria técnica e em investimentos financeiros. A CGE também é proponente e coordena cursos de formação para o magistério intercultural para professores do povo Munduruku, no Estado do Pará, do povo Kaingáng, no Rio Grande do Sul, e com os povos Mebengokre, Tapajuna e Panará, localizados no norte de Mato Grosso e sul do Pará.

## Resultados alcançados

No período de 2003-2006, a Secad/MEC financiou 67 propostas de formação de professores indígenas, investindo no período R\$ 9.655.847,67. Descrevemos abaixo as instituições executoras da formação de professores indígenas e as principais instituições que colaboram no desenvolvimento da ação.

## Protocolo Guarani

- Programa de formação para a educação escolar guarani na região Sul e Sudeste do Brasil *kuaa – mbo'e = conhecer – ensinar*

Executado pelas Secretarias de Estado do Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, tem a Coordenação Executiva a cargo da Seduc-SC e a Coordenação Pedagógica, pela Seduc-RJ. Compõem a Secretaria Executiva cinco representantes dos professores Guarani em formação, Secad/MEC, Seduc-SC e Funai.

Estão em formação 75 professores Guarani Mbya de 34 aldeias localizadas no litoral do Espírito Santo ao Rio Grande do Sul.

Colaboração de formadores e pesquisadores da UERJ, UFRJ, UDESC, UFMT, UFSC e UFPR participam da formação dos técnicos das Seducs e das etapas intensivas de estudos.

A Funai participa com assessoria técnica e financiamento de parte das despesas.

O Conselho de Missão entre Índios (Comin), do RS, participa das atividades decorrentes do curso.

## Região Norte

### Acre

1. Secretaria de Estado da Educação: 192 professores

- Curso de Formação em Magistério Indígena

Povos Katukina, Kaxinawá, Poyanáwa, Nukini, Jaminawá, Nawá, Ashaninka, Apolima Arara, Jaminawá Arara, Shawandawa, Madija, Manxineri, Shanenawá e Yawanawá.

Parcerias: Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas (Sepi), Secretaria de Assistência Técnica e Extensão Rural (Seater), Instituto de Meio Ambiente do Acre (Imac), Secretaria de Produção Familiar (Seprof), Secretaria de Estado de Cidadania Inclusão e Assistência Social (Secias), Prefeituras de Santa Rosa do Purus, Jordão e Marechal Thaumaturgo, Funai, Fundação Nacional de Saúde (Funasa), Comissão Pró Índio (CPI), Organização dos Professores Indígenas do Acre (Opiac), Associação do Movimento dos Agentes Agroflorestais (Amaiac), Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Organização dos Povos Indígenas (Opin), Manxinerine Ptowri Kajpaha Hajene-MAPKAHA, Organização OKAEJ, Organização dos Povos Indígena do Rio Envira (Opire), Organização dos Povos Indígenas de Tarauacá (Opitar), Organização dos Povos Indígenas do Juruá (Opije) e Organização dos Povos Indígenas do Acre, Sul do Amazonas e Noroeste de Rondônia (Opin).

2. Organização dos Professores Indígenas do Acre (Opiac): 40 professores

- Uma Experiência de Autoria - Formação Continuada de Professores Indígenas Povos Kaxinawá, Manchineri, Katukina, Jaminawa, Ashaninka, Yawanawa,

Shawanawa.

Parcerias: CPI-Acre, Rainforest da Noruega, Seduc-AC

Colaboração: docentes e pesquisadores do IEL/UNICAMP, USP, UFAL, UFMG.

### Amapá

1. Secretaria de Estado da Educação: 70 professores

- Formação de Professores Indígenas

Povos Galibi, Karipuna, Tiriyo, Aparai, Wayana.

2. Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação (Iepe): 19 professores

- Formação para o Magistério Indígena

Povo Wajãpi.

Parceria: Seduc/AP.

A formação conta com consultoria de pesquisadores da USP.

### Amazonas

1. Secretaria de Cultura e Qualidade da Educação: 530 professores

- Projeto Pirayawara

Povos Sateré-Mawé, Mura, Apurinã, Deni, Munduruku, Kanamari, Kulina, Ténharim, Parintintin, Torá, Paumari, Jamamadi.

Parcerias: Funai e Semeds

2. Centro de Trabalho Indigenista (CTI): 75 professores

- Programa de Educação e Referência Cultural

Povos Marubo, Matis e Kanamari.

Parceria: Funai e Civaja

Colaboração de pesquisadores da Museu Nacional/UFRJ.

3. Instituto Socioambiental (ISA): 72 professores

- Oficinas de Formação Continuada de Professores Indígenas<sup>39</sup>

Povos Baniwa, Coripaco, Tuyuca Tukano, Wanano, Piratapuya, Tariano.

Parcerias: Instituto de Política e Desenvolvimento Lingüístico (Ipol)

São formadores e consultores do projeto pesquisadores da Unemat, Museu Nacional/UFRJ, Iphan, Semec de São Gabriel da Cachoeira, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN).

4. Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB): 126 professores

- Curso de Ensino Médio – Magistério Indígena

Povos Ticuna, Kokama e Caixana

Apoio da Funai e da Prefeitura Municipal de Benjamin Constant-AM

5. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e Tecnologia (IBCT/MEDIATECA): 10 professores

- Curso de formação continuada - uso da informática no fortalecimento de projetos culturais

Povo Tukano – Alto Rio Negro.

## **Pará**

1. Secretaria de Estado da Educação: 84 professores

- Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Índios do Pará

Povos Wai-wai, Tembê, Atikum, Amanayé, Anambé, Assurini Aikewara, Akranpikatejê, Guarani, Karajá, Kuikatejê, Xikrin, Parakatejê, Javaé.

Colaboração: Funai/Marabá e a Semec de Oriximiná.

2. Associação Carlo Ubialli: 19 professores

- Projeto de Formação Continuada de Professores Tembê

Povo Tembê.

Colaboração de lingüista e formador do Instituto de Investigação de Desenvolvimento de Políticas Lingüísticas (Ipol).

## **Rondônia**

1. Secretaria de Estado da Educação: 120 professores

- Formação Continuada de Professores Indígenas

Povos Karitiana, Gavião, Kaxarari, Macurap, Tupari, Kanoé, Suruí, Jaboti, Amomdawa.

## **Roraima**

1. Secretaria de Estado da Educação: 100 professores

- Projeto Tamí' kan

Povos Macuxi, Wapichana, Ingarikó, Taurepang, Wai-Wai, Yekuana, Yanomami.

Colaboração: Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir), Associação do Povos Indígenas de Roraima (Apir), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Funai.

<sup>39</sup> As oficinas são diferenciadas a partir das demandas dos professores e suas comunidades. Assim, os Wanano têm oficinas que envolvem os conteúdos de prática pedagógica, lingüística, manejo agroflorestal, educação em saúde, produção de material didático; os Tariano trabalham a formulação de projetos político-pedagógicos; os Piratapuya, conteúdos da lingüística; os Tuyuca, gestão de projetos, manejo agroflorestal, informática, matemática, história, música e dança, política lingüística, pesquisa e avaliação, os Tukano, manejo agroflorestal, produção de material didático, gestão escolar, alfabetização, astronomia, política lingüística, os Baniwa e Coripaco, meliponicultura, gestão de projetos, matemática, língua portuguesa, manejo agrofloresta, pesquisa, astronomia.

Participação de docentes e pesquisadores da UFRR.

2. Comissão Pró-Yanomami: 24 professores

- Projeto Yarapiari – Formação de Professores para o Magistério Povo Yanomami.

Colaboração da Rainforest da Noruega, Operação Dia de Trabalho/Noruega, Funai, Inpa.

Participação de formadores e consultores do ISA, CPI Acre, USP, UnB, UFRR.

### **Tocantins**

1. Secretaria de Estado da Educação: 159 professores

- Curso de Formação Inicial Professores Indígenas Povos Karajá, Xerente, Krahô, Apinajé, Javaé, Xambioá. Participação de formadores da UFG, UFTO e ULBRA.

- Curso de Formação Continuada de Professores das Escolas Indígenas, que contempla 159 professores não-indígenas e 70 professores indígenas.

### **Maranhão<sup>40</sup>**

1. Secretaria de Educação e Cultura: 246 professores

- Formação Inicial no Magistério Indígena

Povos Tentehar, Ka'apor, Krikati, Pukobiê (Gavião), Apiniekrá (Canela) e Ramkokamekrá (Canela).

Parcerias: Funai e as Gerências Regionais da Seduc.

2. Associação Carlo Ubialli: 90 professores

- Projeto de Formação Continuada de Professores Indígenas Povos Guajajara e Kaápor.

## **Região Centro-Oeste**

### **Mato Grosso**

1. Secretaria de Estado da Educação: 278 professores

- Projeto Haiyô – Magistério Intercultural<sup>41</sup>

Povos Kamayurá, Kuikuru, Mehinako, Yawalapiti, Kalapalo, Waurá, Matipu, Tapirapé, Karajá, Xavante, Suyá, Kayabi, Trumai, Yudjá, Ikpeng, Zoró, Cinta Larga, Myky, Rikbaktsa, Paresi, Arara, Nambikwara, Terena, Bororo.

Colaboração da Funai, Funasa e Semed.

2. Associação Ipre-re de Defesa do Povo Mebêngôkre: 43 professores

- Curso de Formação de Professores Mebêngôkre, Panará e Tapajuna

Povos Mebêngôkre, Panará e Tapajuna.

Parceria da Rainforest do Japão e da Funai.

Participação de docentes da UnB, Unicamp, ISA, Museu Goeldi.

<sup>40</sup> O estado do Maranhão foi inserido neste documento na região Norte por suas características socioambientais mais aproximadas a esta região.

<sup>41</sup> Integram a equipe de formadores professores indígenas licenciados pela UNEMAT, Projeto 3º Grau Indígena.

3. Instituto Socioambiental<sup>42</sup>: 43 professores
  - Formação Continuada de Professores Indígenas do Parque do Xingu Povos Aweti, Waurá, Kuikuro, Kamaiurá, Suiá, Nahukuá, Matipu, Kaiabi, Trumai, Ikpeng, Kalapalo, Panará, Mehinaku, Yudjá, Yawalapiti.Participação de formadores da Unicamp, USP, Museu Nacional/UFRJ, PUC/SP. Parceria da Rainforest da Noruega e Funai.
4. Organização Amazônia Nativa – Opan: 24 professores
  - Curso de Formação Continuada de Professores Indígenas Povos Katukuna-AM, Irantxe e Myky-MT.Parcerias: Conselho dos Povos Indígenas de Jutai-COPIJU/AM, UNI-Tefé/AM, Semec Jutai/AM, Cimi-MT e CEEI-MT

### **Mato Grosso do Sul**

1. Secretaria de Estado da Educação: 104 professores
  - Curso de Formação Continuada de Professores Indígenas Povos Kadiwéu, Terena, Guató, Kinikinaw, Ofayé, Guarani, Kaiowá, Atikum, Kamba.Participação de formadores da UCDB e Unicamp.

### **Goiás**

1. Secretaria de Estado da Educação: 26 professores
  - Curso de Formação Continuada de Professores Indígenas Povos Karajá e Tapuio.Apoio da Funai e Cimi.

## **Região Nordeste**

### **Bahia**

1. Secretaria de Estado da Educação:
  - Curso de Formação Continuada de Professores Indígenas: 120 professores indígenas
  - Curso de Formação Inicial - Magistério Indígena: 112 professores Povos Kiriri, Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe, Pankaru, Tuxá, Kaimbé, Kantaruré, Tupinambá, Tumbalalá.Participação de docentes<sup>43</sup> da UFBA, Uneb. Parceria com 16 Semeds.

### **Ceará**

1. Secretaria de Estado da Educação: 120 professores
  - Magistério Indígena II Povos Tapeba, Tremembé, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé, Tabajara, Potuguará, Kariri.Participação de formadores da UFCE.

<sup>42</sup> O Instituto Socioambiental desenvolveu no período de 1994 a 2003 um curso de formação inicial para professores dos povos do Parque Indígena do Xingu que habilitou um total de 40 professores. Destes, 19 ingressaram no Projeto 3º Grau Indígena da UNEMAT, licenciando-se em 2006. À medida em que os professores indígenas se habilitaram, passaram a atuar como professores auxiliares junto com a equipe formadora.

<sup>43</sup> Integram a equipe de formadores três professores indígenas licenciados pela UNEMAT, Projeto 3º Grau Indígena.

**Paraíba**

1. Secretaria de Estado da Educação: 120 professores
  - Curso de Formação Continuada de Professores Indígenas Povo Potiguara.
  - Parceria da Funai.
  - Participação de formadores da UFPE, UFPB e UFMT.

**Pernambuco**

1. Secretaria de Estado da Educação
  - Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena: 120 professores indígenas
  - Curso de Formação Continuada de Professores Indígenas: 630 professores Povos Pankararu, Pipipã, Atikum, Truká, Kambiwá, Xukuru, Kapinawá, Pankará, Fulni-Ô.
  - Parceria com a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe), Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), UFPE, UPE, Funai e Cimi.
2. Centro de Cultura Luiz Freire: 80 professores
  - Formação de Gestores das Escolas Indígenas Povos Pankararu, Pipipã, Atikum, Truká, Kambiwá, Xukuru, Kapinawá, Pankará.
  - Parceria com Copipe e Seduc-PE.

**Sergipe**

1. Secretaria de Estado da Educação: 13 professores não-índios e 02 professores Xocó
  - Formação Continuada de Professores Indígenas Povo Xocó.
  - Consultoria do Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF).

**Região Sudeste****Espírito Santo**

1. Secretaria de Estado da Educação: 40 professores
  - Curso de Formação Continuada de Professores Povos Guarani e Tupinikim.
  - Parcerias: Semed Aracruz e Pastoral Indigenista.

**Região Sul****Paraná**

1. Secretaria de Estado da Educação
  - Formação de Professores Indígenas – Normal: 80 professores Povo Kaingáng.
  - Colaboração de formadores da UFPR, UFMT.
  - Formação Continuada de Professores Indígenas: 60 professores

## **Santa Catarina**

1. Secretaria de Estado da Educação e Inovação
    - Formação Continuada de Professores Indígenas: 148 professores Povos Kaingáng e Guarani.
- Colaboram na docência do curso professores da UFSC, IEL/Unicamp e UFG.

## **Rio Grande do Sul**

1. Secretaria de Estado da Educação
    - Formação Continuada de Professores Indígenas: 40 professores Povo Kaingáng.
  2. Fundação Universidade Regional Integrada de Santo Ângelo (Furi):
    - Curso de Formação Continuada - áreas de linguagem e história/geografia: 60 professores Povo Kaingáng.
- Parcerias: Unicamp, Funai, Kamuri.

## **5.3. Produção e publicação de materiais didáticos bilíngües ou multilíngües**

### **Introdução**

Um dos eixos de sustentação das políticas de educação escolar intercultural indígena é a produção de materiais didáticos e paradidáticos que apóiem as práticas pedagógicas e curriculares dos professores indígenas. A interculturalidade que fundamenta a Educação Escolar Indígena, na sua vertente de valorização dos etnoconhecimentos, das formas próprias de constituição e transmissão desses saberes e de contextualização às realidades sociolingüísticas de cada povo indígena, devem ter como formas de expressão produções textuais manifestas em variadas linguagens e suportes comunicativos.

A riqueza do patrimônio cultural e lingüístico dos povos indígenas e sua apropriação dos conhecimentos relevantes para a interação cidadã com a sociedade nacional devem ser expressas em formulações que reflitam os projetos societários e identitários de cada comunidade. Marca diferencial dessa política é a autoria de professores indígenas e a participação de suas comunidades em atividades de pesquisa e elaboração desses materiais que, em sua grande maioria, ocorrem nos contextos dos cursos de formação docente inicial e continuada, com assessoria antropológica, lingüística e de especialistas nas demais áreas de conhecimento. Além de recurso didático, muitas obras têm usos diversificados, servindo também como literatura de registro e fruição de expressões culturais.

### **Objetivo Geral**

Promover a afirmação das identidades étnicas, a recuperação da memória histórica e a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas por meio da produção, distribuição e difusão de materiais didáticos e paradidáticos específicos aos contextos indígenas, considerando as questões lingüísticas e culturais.

## Objetivos específicos

- Fomentar a produção e distribuição de materiais específicos de autoria dos professores indígenas com a participação de suas comunidades e com assessoria especializada;
- Disponibilizar materiais didático-pedagógicos de acordo com o contexto sociocultural e sociolingüístico de cada povo indígena;
- Ensejar a valorização e fortalecimento das línguas indígenas por meio da produção de materiais didático-pedagógicos bilíngües ou multilíngües;
- Possibilitar a expressão da variedade da língua portuguesa usada como primeira língua por alguns povos indígenas em materiais didáticos e paradidáticos;
- Contribuir para as políticas voltadas para o livro didático aportando as especificidades pedagógicas e socioculturais da educação escolar intercultural indígena.

## Justificativa

Nas 2.419 escolas indígenas apontadas pelo Censo Escolar 2006, que atendem a 172.591 estudantes, atuam cerca de 9.100 professores, dos quais 90% são indígenas. Muitos professores indígenas estão envolvidos com a construção de novas práticas pedagógicas e curriculares ancoradas na interculturalidade e associadas aos projetos de futuro e de continuidade cultural de suas comunidades. Para isso, novos recursos didáticos devem ser produzidos como suporte para a educação diferenciada e específica. Os livros didáticos disponíveis nos diversos Programas do Livro (MEC/FNDE) não atendem aos direitos culturais dos povos indígenas no sentido de expressar suas peculiaridades socioculturais e sociolingüísticas. Dessa forma, é imprescindível criar mecanismos institucionais e direcionar recursos orçamentários para garantir a produção e distribuição de materiais didáticos, ensejando a expressão da riqueza cultural desses povos em livros e outros suportes comunicativos.

Dado que as novas políticas educacionais de garantia de direitos dos povos indígenas são muito recentes, existe uma expressiva demanda por esses recursos didáticos. Somente a partir de 1995, o Ministério da Educação implementa o apoio à produção de materiais didáticos específicos para a educação escolar intercultural indígena por meio de ações que não se coordenavam. Por um lado, o Ministério da Educação tinha uma ação inscrita no PPA para apoio à produção desses materiais que podia ser acessada pelas Secretarias Estaduais de Educação por meio da apresentação de Plano de Trabalho ao FNDE. Por outro, a Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas<sup>44</sup> dispunha de recursos geridos em regime de cooperação com organismos internacionais destinados à publicação de materiais apresentados em forma de projetos pelas organizações da sociedade civil. Os projetos eram selecionados por uma Comissão composta por representantes das universidades e de organizações não-governamentais. No período de 1995-2002 foram produzidos 51 títulos, que beneficiaram 83 povos indígenas e suas escolas (BRASIL. MEC, 2002).

<sup>44</sup> Denominação da primeira Coordenação criada no Ministério da Educação para a gestão da educação escolar indígena, inserida na Secretaria de Educação Fundamental-SEF. A partir de 2004, passa a se denominar Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena e integra a SECAD.

Com a criação da Secad, a política de produção de materiais didáticos para as escolas indígenas avança em institucionalidade e qualificação. Ampliaram-se os recursos orçamentários no PPA que passaram de R\$ 200 mil, em 2003, para R\$ 525 mil em 2004, R\$ 668 mil em 2005 e R\$ 700 mil em 2006. Além dos recursos inscritos no PPA, aportou-se um milhão de reais do Programa Brasil Alfabetizado, para 2005/2006, para publicação de obras voltadas para novos leitores indígenas formados no Programa.

O desafio de se garantir a publicação de materiais didáticos de qualidade foi enfrentado com a criação da Capema – Comissão Nacional de Apoio e Produção de Material Didático Indígena, por meio da Portaria MEC/Secad nº 13, de 21 de julho de 2005<sup>45</sup>, com os objetivos de qualificar essa ação, proporcionar a participação de diferentes atores envolvidos com a temática com a garantia de representação paritária para o segmento indígena. São atribuições da Capema: promover o diálogo com outros órgãos governamentais e não-governamentais e movimentos sociais para as ações de apoio à produção de materiais didáticos indígenas, valorizar, ampliar e/ou revitalizar o uso das línguas indígenas e da variedade do português falado nas comunidades, criar mecanismos para orientação metodológica para a produção de material didático indígena, propiciar meios para que as comunidades indígenas produzam seus materiais didáticos, selecionar os projetos encaminhados<sup>46</sup>, entre outras.

Esta iniciativa possibilitou também a ampliação da tipologia de materiais a serem produzidos, ao incluir a valorização da oralidade, importante mecanismo de produção e transmissão das referências culturais indígenas. Desse modo, passaram a ser financiados projetos de produção de textos escritos, sonoros, visuais e audiovisuais. Com isso, outras dimensões da produção cultural indígena poderão ser expressas, como cantos rituais, literatura, narrativas míticas, documentários sobre processos de lutas e mobilização política etc. Um dos produtos do trabalho desta Comissão foi a publicação do documento *CAPEMA - Guia Prático* (BRASIL. MEC, 2005) com diretrizes e orientações para a apresentação das propostas.

De 16 a 17 de março de 2005, a Secad realizou, em parceria com o Minc, MDS, Funai, e durante reunião da CNEEI, o Seminário Nacional de Material Didático Indígena, com 60 participantes para discutir as diretrizes da política de publicação dessas obras e socializar experiências de valorização da oralidade, de revitalização sociocultural, de leitura e de produção de materiais. Para a preparação do Seminário foi realizado um amplo levantamento de todos os materiais publicados até aquela data.

Entre os desafios deste Projeto, está a necessidade de atenção às especificidades, interesses e perspectivas de cada povo indígena, enfrentando positivamente as peculiaridades de cada situação, que vão desde contingente demográfico reduzido, demandas em diferentes áreas de conhecimentos, extrema heterogeneidade nas situações sociolinguísticas, entre outros aspectos. Além disso, é importante assegurar a assessoria especializada em antropologia, linguística e demais áreas de conhecimentos nos cursos de formação de professores indígenas – locais privilegiados para a produção desses materiais.

---

45 Compõem a Capema representantes das seguintes instituições: Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI/Secad), Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), organizações indígenas, universidades e ONGs com experiência na produção de materiais didáticos, Conselho Nacional de Educação (CNE), Consed, Undime e Funai.

46 Capema – Guia Prático. MEC/Secad, 2005.

Outro desafio reside em que muitas línguas indígenas estão em risco de extinção (FRANCHETTO, 2004). Assim, a produção desses materiais é uma das estratégias de dinamização, revitalização e continuidade de seu uso pelas gerações mais jovens.

Esta ação é também relevante para a divulgação das culturas indígenas para a sociedade nacional e para a reflexão sobre a qualidade da educação básica brasileira.

A política de produção de materiais diversificados para uso didático ou paradidático está tratada na LDB, como um dos objetivos dos programas de Educação Escolar Indígena a serem desenvolvidos (Art. 79). O Plano Nacional de Educação, Objetivo 13, estabelece a criação, no MEC e nas Secretarias Estaduais de Educação, de programas “voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas, incluindo livros, vídeos, dicionários e outros, elaborados por professores indígenas juntamente com seus alunos e assessores” (BRASIL. MEC, 2005c). A normatização do Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, na Resolução 03/CEB-1999, identifica na organização da escola indígena “o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena” como componente dessa categoria de escola (Op. cit.).

## Metas

Publicar, no biênio 2005-2006, 40 obras entre materiais didáticos e paradidáticos, em diversos suportes comunicativos e em diferentes linguagens e áreas de conhecimento, assegurando a autoria indígena dessas obras.

## Público-alvo

Povos indígenas e seus professores que buscam dispor de materiais didáticos e paradidáticos que possibilitem a expressão de seus saberes, nas línguas indígenas e/ou na língua portuguesa, e a sociedade nacional.

## Beneficiários

Professores, estudantes e comunidades indígenas.

## Forma de implementação

Com a criação da Capema, foram instituídos mecanismos participativos para a seleção e financiamento de projetos de produção e de publicação de materiais didáticos e paradidáticos específicos aos contextos indígenas. Em resposta à convocação da Secad, Secretarias Estaduais de Educação, Universidades, Organização Indígenas e de Apoio podem apresentar seus projetos que são selecionados pela Capema. Após a divulgação do resultado da seleção, tem início a fase de formalização dos convênios entre a Secad e as instituições proponentes para financiamento das propostas aprovadas com recursos provenientes do orçamento inscrito no PPA, ação Apoio à Produção e Distribuição de Materiais Didáticos Bilíngües ou Multilíngües. Além da publicação das obras, podem ser financiadas também oficinas para a finalização das propostas e / ou seus projetos gráficos.

## Parceiros institucionais

São parceiros institucionais do Ministério da Educação na ação de produção dos materiais didáticos e paradidáticos as organizações não-governamentais de apoio aos povos indígenas, o Consed e setores das Universidades públicas.

As organizações não-governamentais de apoio aos povos indígenas<sup>47</sup> são pioneiras na formulação e experimentação de inovações pedagógicas e curriculares nas escolas indígenas, em diálogo com as comunidades, os quais juntos vêm produzindo materiais didático-pedagógicos que expressam os saberes indígenas e sua leitura dos conhecimentos da sociedade nacional, com a marca da *autoria*. Ou seja, os materiais são resultado de problematização, discussão e formulação por professores indígenas a partir de atividades de pesquisa com os sábios indígenas de suas comunidades, nos espaços e atividades de sua formação docente. Desse modo, as concepções e as práticas destas organizações tornaram-se referenciais para a gestão do setor público na condução da política de produção de materiais didáticos e paradidáticos. A criação da Capema, com a participação de representantes dessas organizações não-governamentais, vem recuperar a importância dessas experiências para se garantir a qualidade e a relevância dos materiais para o fortalecimento das comunidades e seus projetos societários.

O Consed, na *Carta do Amazonas*, produto da primeira reunião deste colegiado que tratou da Educação Escolar Indígena, elenca a produção de materiais didático-pedagógicos indígenas como um dos desafios a serem enfrentados pelos sistemas de ensino, tornando-se um importante parceiro na institucionalização e desenvolvimento das políticas de Educação Escolar Indígena e dessa ação em particular.

São ainda parceiros alguns professores das universidades públicas que prestam assessoria aos projetos de formação de professores indígenas e à produção de materiais didático-pedagógicos, entre elas, a UFMG, UFGO, UFRJ/Museu Nacional, Unicamp, UFRO, UFBA, UNEB, USP, UFF, UERJ, UFRN<sup>48</sup>. Em Mato Grosso do Sul, a UCDB - Universidade Dom Bosco presta assessoria à produção de materiais didático-pedagógicos no contexto Guarani e Kaiowá.

## Resultados alcançados

Em resposta à Carta Convocatória da Secad de junho de 2005, para financiamento de projetos pela Capema, 68 projetos foram encaminhados por diferentes instituições, como secretarias estaduais de educação, organizações indígenas, organizações de apoio, Universidades, Caixas Escolares Indígenas e órgãos governamentais. Foram aprovados integralmente e financiados 29 projetos, sendo 20 livros, 7 CDs, 2 vídeos, e os demais pré-aprovados para uma nova fase de financiamento.

No período entre 2004 e novembro de 2006, a Secad publicou e distribuiu 50 títulos<sup>49</sup>, investindo R\$ 2.292,026,09. Identificamos, agrupados por unidades da Federação, os títulos das obras, acompanhados de pequenas resenhas, e a instituição executora.

47 São organizações atuantes no campo da produção de materiais didáticos: Comissão Pró-Índio do Acre, Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües-OGPTB, Comissão Pró-Yanomami, Instituto Socioambiental-ISA, Centro de Trabalho Indigenista-CTI.

48 A UFRN integra a Rede de Formação Continuada de Professores da SEB, por meio do Paidéia – Núcleo de Formação Continuada de Professores de Artes e Educação Física, com experiência entre os professores Pankararu, em Pernambuco.

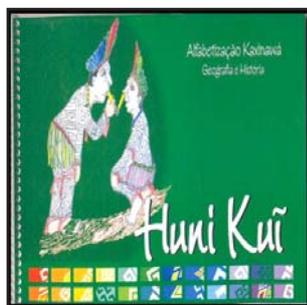
49 Trata-se de obras financiadas por meio de Planos de Trabalho Anuais apresentados ao FNDE em 2004, obras publicadas com recursos do Programa Brasil Alfabetizado e da Capema, em 2005-2006.

## Região Norte

### Acre

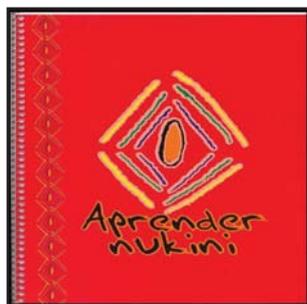
#### 1. Secretaria de Estado da Educação

- Alfabetização Kaxinawá – Geografia e História



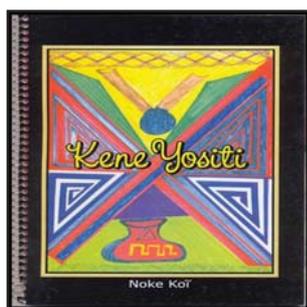
Este livro foi elaborado por professores indígenas do povo Huni Kui, durante o XXIV Curso de Formação Inicial para Professores Indígenas do Acre e Sul do Amazonas, promovido pela Comissão Pró-Índio do Acre CPI/AC. O trabalho servirá como mais um instrumento de transmissão de conhecimentos tradicionais reelaborados nas escolas indígenas. O livro foi produzido a partir do cotidiano das aldeias, suas vidas, sua história e os caminhos de sua floresta. Huni Kui é o povo indígena mais populoso do Acre, habitam 12 terras indígenas, somando mais de 4.000 pessoas.

- Aprender Nukini



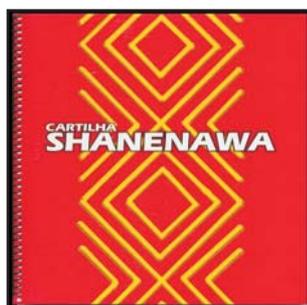
O livro tem como propósito auxiliar os Nukini na revitalização de sua língua, falada por apenas seis pessoas, de uma população estimada em 425 pessoas. Por meio de metodologia de estudo de segunda língua, os Nukini estão se apropriando da escrita como instrumento de valorização e ampliação dos usos sociais da língua materna. Este povo habita a região do Vale do Juruá, município de Mâncio Lima, na margem esquerda do rio Moa, no estado do Acre.

- Kene Yositi



Este material didático foi produzido pelos professores Katukina, na língua Katukina, e tem como base elementos da cultura tradicional deste povo. Seu objetivo é servir como um instrumento de fortalecimento da língua e cultura Katukina, povo que habita a parte norte da Terra Indígena do Rio Gregório e a Terra Indígena do Rio Campinas, no estado Acre.

- Cartilha Shanenawa – Primeiro livro de leitura em Shanenawa



Produzido pelos professores Shanenawa, pretende promover o aprendizado da escrita e da leitura na língua materna, contribuindo para a revitalização do uso desta língua inserida num contexto regional de predominância da língua nacional, que afeta sua existência. Nesse cenário desfavorável, o grupo mantém um padrão de continuidade sociocultural e ressignificação de suas práticas tradicionais, desenvolvendo estratégias de manutenção de sua identidade no convívio interétnico.

- Cartilha Jaminawa

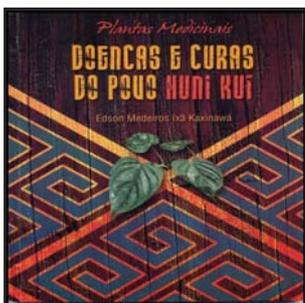


O material foi produzido por professores do povo Jaminawa, durante o IV Módulo do Curso de Formação em Magistério Indígena, em 2003, promovido pela Secretaria de Estado da Educação. Os Jaminawa, falantes bilíngües e monolíngües em língua portuguesa, sentiram necessidade de produzir um material em língua materna, para a aprendizagem da escrita a partir dos usos orais de seus falantes. Os Jaminawa habitam várias comunidades nas Terras Indígenas de Mamoadate, Cabeceira do Rio

Acre, Igarapé Preto e Jaminawa Arara do Rio Bagé, no estado do Acre, onde são muito diversas as situações sociolingüísticas. Os professores indígenas acreditam que com esse material poderão estar oferecendo o registro descrito de sua língua para comunidades com predominância de falantes de língua portuguesa.

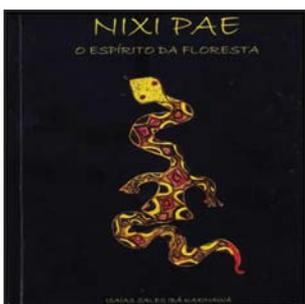
## 2. Organização dos Professores Indígenas do Acre – OPIAC

- Doenças e Curas do povo Huni Kui



Esse livro é resultado de uma pesquisa sobre as plantas medicinais usadas pelo povo Huni Kui, iniciada em 1996 pelo professor Edson Ixã, na Terra Indígena Kaxinawá, no estado do Acre. Durante sua pesquisa, o professor Ixã conversou com alguns anciões e fez um levantamento das doenças mais comuns e das espécies de plantas usadas para a cura. Por fim, o professor reuniu esse rico e precioso material, construindo este livro para preservação dos conhecimentos tradicionais.

- Nixi Pae – o espírito da floresta

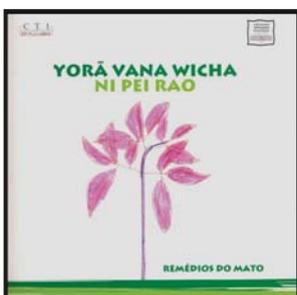


Livro produzido pelo professor Isaias Sales Ibã, trata das cantigas relacionadas à bebida do cipó, a mais conhecida e usada pelo povo Huni Kui na festa do pajé ou em trabalhos de cura. Neste trabalho o professor indígena apresenta sua pesquisa sobre o encanto do cipó, com três anciões Kaxinawá. A pesquisa foi aprovada pela comunidade, pois perceberam que esse trabalho seria um importante estudo e aprendizado relacionados às suas crenças e tradições.

## Amazonas

### 1. Centro de Trabalho Indigenista – CTI

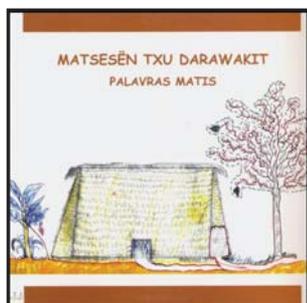
- Yorã Vana Wicha – Ni Pei Rao – Remédios do Mato



Material produzido pelos Marubo, que vivem no médio e alto curso dos rios Curuçá e Ituí, dentro dos limites da Terra Indígena Vale do Javari, no sudeste do estado do Amazonas. Somam cerca de 1.200 pessoas e a língua falada pertence à família Pano. No começo de 2003, com incentivo do professor Võpa foi organizado um pequeno livro sobre os remédios tradicionais do povo Marubo. O objetivo era não só desenvolver atividades de pesqui-

sa dos professores da aldeia, mas também elaborar materiais didáticos. Tempos depois, os professores de outras aldeias Marubo aderiram ao trabalho e o material coletado aumentou consideravelmente, tornando-se necessário preparar esse novo livro.

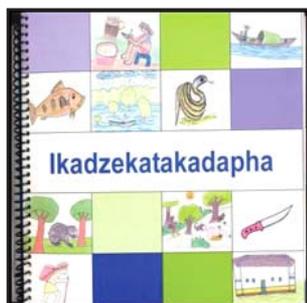
- Matsesen txu darawakit – palavras matis



Livro produzido pelos professores Matis a partir de uma pesquisa com anciões da aldeia. Este é o primeiro livro escrito na língua Matis, traz relatos sobre os bichos e frutas existentes no seu território.

## 2. Instituto Socioambiental – ISA

- Ikadzekatakadapha

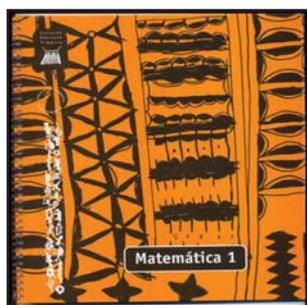


Este livro, produzido em língua Baniwa, foi elaborado pelas comunidades Baniwa do médio rio Içana, Paitsipe (Juivitera), Poperianaa (Castelo Branco) e Escola Municipal Indígena Pamáali - Baniwa e Coripaco, resultado do Projeto Educação Indígena no Alto Rio Negro, realizado pela parceria entre o Instituto Socioambiental (ISA) e Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN).

## Maranhão e Tocantins

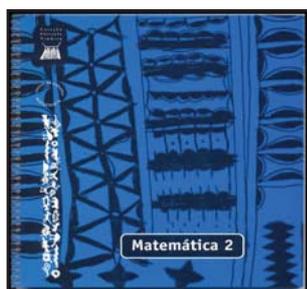
### 1. Centro de Trabalho Indigenista – CTI

- Matemática 1



Este livro compõe uma coleção de materiais produzidos para uso dos estudantes Timbira que têm seu território tradicional na região entre o sul do Maranhão e norte do Tocantins. Trata-se de um livro para alfabetização em matemática, organizado em dois capítulos, *Fazendo Relações* e *Números e Algarismos*.

- Matemática 2



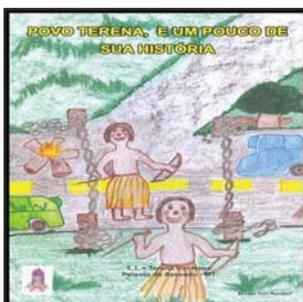
Este volume contém atividades para a aprendizagem de adição, subtração, multiplicação e divisão.

## Região Centro-Oeste

### Mato Grosso

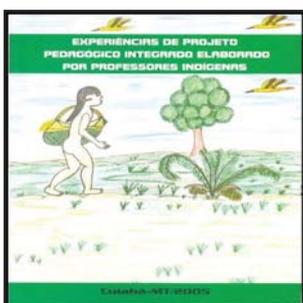
#### 1. Secretaria de Estado de Educação

- Povo Terena e um pouco de sua história



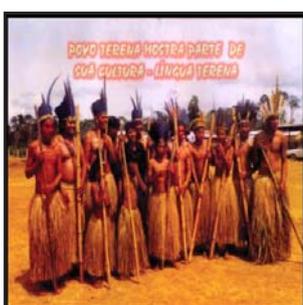
Neste material didático produzido pelos professores Terena, são relatadas histórias tradicionais relacionadas à luta deste povo pelas suas terras, as pinturas corporais, alimentação, entre outras dimensões culturais. São textos escritos na língua materna com tradução para a língua portuguesa.

- Experiências de projeto pedagógico integrado elaborado por professores indígenas



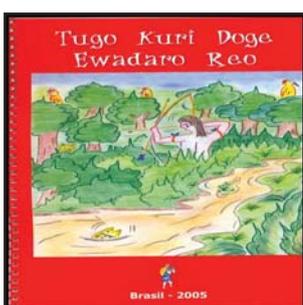
Livro produzido por professores Xavante das terras indígenas São Marcos, Sangradouro e Volta Grande. Trata-se de um ensaio onde esses professores discutem alternativas para o planejamento por meio de um Projeto Pedagógico Integrado e também novas metodologias para a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas das aldeias.

- Povo Terena mostra parte de sua cultura – Língua Terena



Este livro foi produzido pelos alunos, professores e membros da aldeia Kopenoty, onde está localizada a Escola Estadual Indígena "Elio Turi Rondon Terena". Escrito na língua materna, pretende valorizar a cultura do povo Terena de acordo com o seu contexto sociocultural.

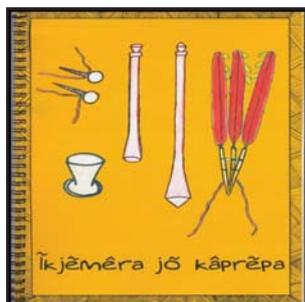
- Tugo Kuri Doge Ewadaró Reo



Este material didático é o resultado do trabalho de 36 alunos Bororo da segunda fase do ensino fundamental da Escola Estadual Indígena Koge Eiari, que foram orientados por seus professores e pelos anciões da aldeia Perigara. Os textos, escritos na língua materna, retratam aspectos importantes da vida dos Bororo.

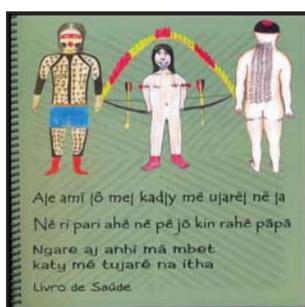
## 2. Associação Ipren-re

- Ikjemêra Jô Kâprepa



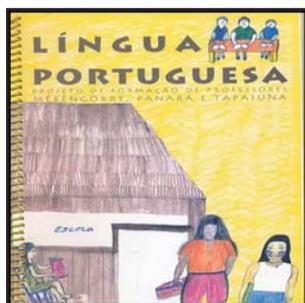
Material didático produzido na língua Panará por professores e alunos da Escola Matukre e resultado do Projeto de Formação de Professores Mebengokre, Panará e Tapajúna.

- Livro de Saúde



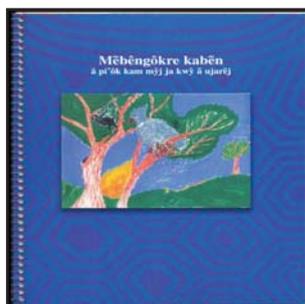
Material elaborado por professores indígenas que participam do Curso de Formação de Professores Mebêngôkre, Panará e Tapajúna Goronã, durante as etapas de ciências e uma oficina de livros didáticos. O livro foi elaborado nas línguas Mebêngôkre, Panará e também na língua Portuguesa e seu objetivo é proporcionar aos professores e alunos um material que colabore nas aulas de ciências e na melhoria da saúde das comunidades, discutindo a prevenção das doenças, as conseqüências da alimentação não tradicional e conceitos e métodos tradicionais dos cuidados com a saúde.

- Língua portuguesa



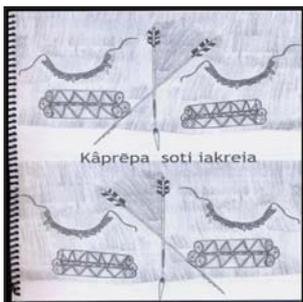
Este livro de Língua Portuguesa é fruto do trabalho dos professores indígenas e seus alunos, assessorados pela equipe do Programa de Formação de Professores Mebengokre, Panará, Tapajuna Gononã. Tem como objetivo auxiliar no aprendizado da língua portuguesa como segunda língua nas escolas onde lecionam esses professores, localizadas nas Terras Indígenas Kapôt/Jarina, Mekragnotire, Panará, Baú e Kayapó, nos estados do Mato Grosso e Pará.

- Mebêngôkre kaben – ã pi'ôk kam myj ja kwj ã ujarej



Elaborado durante etapas de estudo da língua materna no Curso de Formação de Professores Mebengokre, Panará e Tapajuna Gononã, o livro foi escrito e ilustrado por falantes Mebengokre, residentes em sete aldeias das Terras Indígenas Kapôt/Jarina, Mekragnotire, Baú e Kayapó, localizadas nos estados do Mato Grosso e Pará. Esse material vem comprovar os resultados de um enorme salto qualitativo ocorrido nas tentativas de implementação da escrita na língua materna, desde o início da formação dos professores, que desencadeou o processo de reflexão sobre a língua, a cultura, a escrita com domínio de conteúdos e conceitos lingüísticos.

- Kâprepa soti aikreia



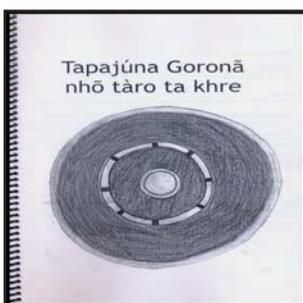
Material didático elaborado pelos professores Panará que auxiliará nas aulas de matemática. O livro está em fase experimental e ainda passa por alguns ajustes, feitos pelos próprios alunos e professores ao longo de suas atividades escolares diárias.

- Mebengokre nho myjja a akre a pi ok



Esse material didático foi produzido pelos professores Mebengokre para auxiliar nas aulas de matemática daquela comunidade. Ainda em uma fase experimental, o material passa por algumas correções observadas pelos alunos e professores no decorrer das aulas.

- Tapajúna Goronã nho taro ta khre



Material didático produzido para auxiliar as aulas de matemática dos professores Tapajúna. Esse material ainda está em fase experimental, podendo passar por alguns ajustes estipulados pelos professores e alunos indígenas.

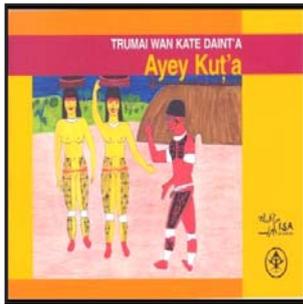
### 3. Instituto Socioambiental – ISA

- Memórias de tempos antigos – livro de mitos de povos indígenas do Xingu



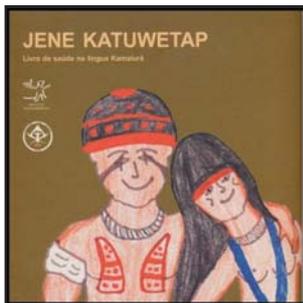
Este livro foi produzido por professores indígenas dos 14 povos do Parque Indígena do Xingu e pelos Panará. As histórias mais longas são trabalhos de pesquisa feita pelos professores para a conclusão do curso de magistério. Outras foram escritas durante aulas de antropologia em que se tratou da importância dos mitos para as sociedades. O registro escrito dessas histórias é importante no processo de revitalização cultural, num momento em que os jovens indígenas estão se voltando mais intensamente para a sociedade envolvente. Possibilita também conhecer as histórias de outros povos com quem convivem no Parque Indígena do Xingu, além de alimentar o interesse e o prazer pela leitura.

- Trumai wan kate daint'a – Ayey kut'a



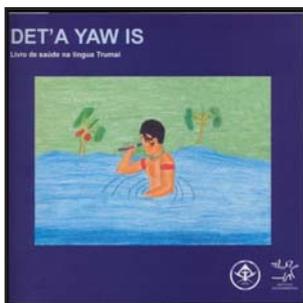
Este material foi organizado pelo professor Takap Pi'yu Trumai Kaiabi, na língua materna, com a colaboração intensa de Matsilake Trumai, sua mãe e narradora. Os alunos Ukina, Tsaulu e Yawaritu Trumai, da Escola Indígena Awaldat, também participam da elaboração deste material.

- Jene Katuwetap



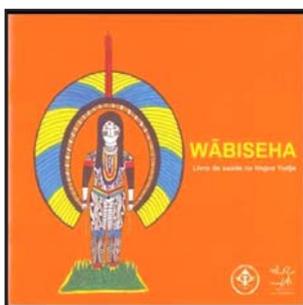
Material organizado na língua materna pelos professores Kamaiurá, durante as aulas de saúde realizadas nas etapas intensivas do Curso de Formação de Professores do Parque Indígena do Xingu, desenvolvido pelo Instituto Socioambiental, com o objetivo de desenvolver um trabalho de educação para saúde através da escola.

- Det'a yaw is



Material organizado pelos professores do povo Trumai, na língua materna, durante as aulas de saúde realizadas nas etapas intensivas do Curso de Formação de Professores do Parque Indígena do Xingu, desenvolvidas pelo Instituto Socioambiental. Segundo os professores é mais fácil para os alunos compreenderem conceitos relacionados à transmissão de doenças quando as explicações são feitas na própria língua.

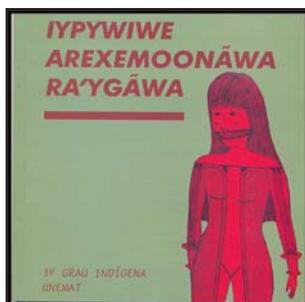
- Wābiseha



Livro organizado pelos professores Yudjá durante as aulas de saúde nas etapas intensivas do Curso de Formação de Professores do Parque Indígena do Xingu, desenvolvido pelo Instituto Socioambiental. Produzido na língua materna, aborda a necessidade de cuidados básicos para a prevenção de doenças.

#### 4. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT / Projeto 3º Grau Indígena<sup>50</sup>

- Ipywiwe Arexemoonāwa Ra' ygāwa



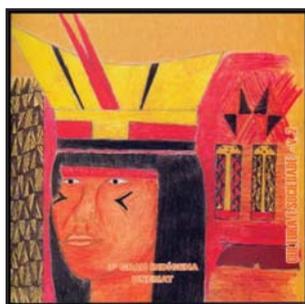
Este livro compõe a Série Experiências Didáticas, voltada para a viabilização de publicações formuladas pelos acadêmicos indígenas para uso nas escolas e aldeias. Relata, na língua Tapirapé, a Cerimônia de Tataopāwa. É resultado do trabalho do professor Xarió'i Carlos Tapirapé, da aldeia Tapi'itāwa, na Terra Indígena Urubu Branco, juntamente com os seus alunos.

- Cultura e Sociedade V. 1



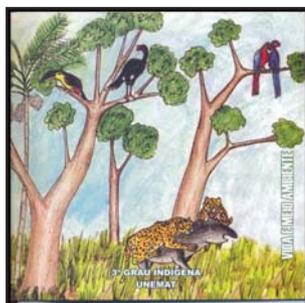
Neste primeiro volume, da Série Práticas Interculturais, foram reunidos textos e ilustrações em português, elaborados pelos acadêmicos indígenas durante as etapas presenciais de sua formação nas licenciaturas. Os textos abordam temas sobre arte, esporte, pintura, economia, casamento, entre outros.

- Cultura e Sociedade V. 2



Textos, em língua portuguesa, sobre história, organização social, artesanatos, mitos de origem, festas, alimentação entre outros aspectos da cultura dos povos indígenas, elaborados pelos indígenas acadêmicos durante as etapas de formação em licenciaturas em Ciências Sociais, Línguas, Artes e Literaturas e Ciências da Matemática e da Natureza.

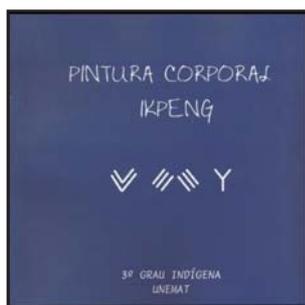
- Vida e Meio Ambiente



Da Série Práticas Interculturais, este volume reúne textos em língua portuguesa, elaborados por professores indígenas, durante as atividades realizadas nas etapas do Curso. Os textos falam das relações das comunidades indígenas com seu ambiente.

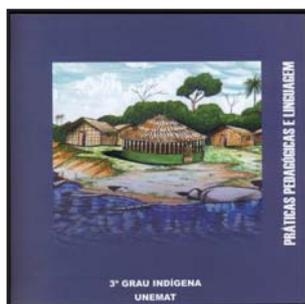
<sup>50</sup> Livros produzidos durante as atividades do curso de licenciaturas nas áreas de Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Línguas, Artes e Literaturas – Projeto 3º Grau Indígena da UNEMAT, campus de Barra do Bugres-MT, para 198 professores indígenas de 35 povos., licenciados em julho de 2006. As publicações estão organizadas nas Séries: Práticas Interculturais, com três coleções: Vida e Meio Ambiente, Cultura e Sociedade e Práticas Pedagógicas e Linguagem, e Experiências Didáticas.

- Pintura Corporal Ikpeng



Este livro integra a Série Experiências Didáticas. Foi elaborado na língua Ikpeng, com tradução dos textos para o português, a partir de pesquisa sobre as pinturas corporais femininas e masculinas realizada pelos professores e alunos da aldeia. A proposta deste conteúdo surgiu da preocupação da comunidade em preservar e destacar os significados das pinturas utilizadas no dia-a-dia.

- Práticas Pedagógicas e Linguagem

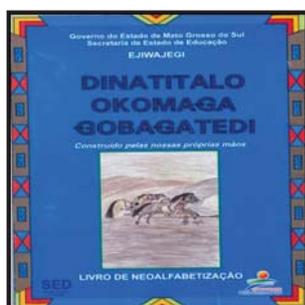


Da Série Práticas Interculturais, este livro reúne textos em português sobre as escolas indígenas e práticas pedagógicas. Foi escrito pelos professores indígenas durante as etapas presenciais do projeto de formação em cursos de licenciatura. Por meio de relatos, contos e poesias, eles falam da experiência indígena com a escrita e com a escola.

## Mato Grosso do Sul

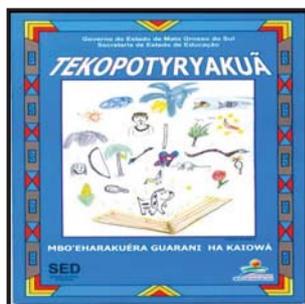
1. Secretaria de Estado da Educação

- Dinatitalo Okomaga Gobagatedi – livro de neo-alfabetização



Este livro é fruto do Projeto *Construído com as Próprias Mãos*: ensino de Artes, Geografia e História na Escola Kadiwéu, vencedor do II Prêmio Mostra PUC-Rio/BR. Os textos, na língua indígena, e desenhos foram produzidos pelos cursistas indígenas do Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores para a Educação Infantil e Educação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

- Tekopotyryakuã



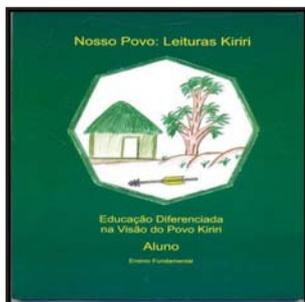
Este livro foi elaborado pelos professores indígenas no contexto do Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Guarani/Kaiowá, Projeto Ára Verá. Trata-se de um livro de leitura para as séries iniciais do ensino fundamental nas escolas indígenas, com textos variados, na língua materna, que refletem o modo de ser dos Guarani e Kaiowá, principalmente seu jeito alegre e bem-humorado, educativo, poético e religioso.

## Região Nordeste

### Bahia

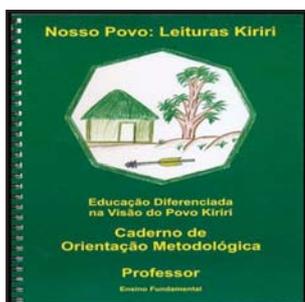
#### 1. Secretaria de Estado da Educação

- Nosso Povo - Leituras Kiriri – Aluno



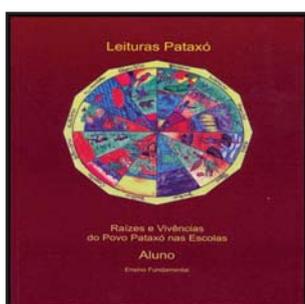
O livro foi criado para uso dos alunos indígenas e coloca à disposição material didático específico, onde estão presentes conteúdos relacionados aos saberes culturais e tradicionais do povo Kiriri. É resultado do Programa de Formação para Magistério Indígena da Bahia e foi produzido pelos professores Kiriri, através do Projeto Interdisciplinar de Produção de Livros Didáticos Específicos e Diferenciados para Escolas Indígenas.

- Nosso Povo - Leituras Kiriri – Caderno de Orientação Metodológica - Professor



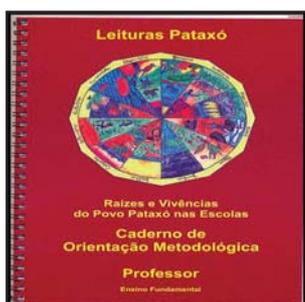
Livro produzido pelos professores Kiriri para auxiliar as atividades de aprendizagem em todas as escolas Kiriri de ensino fundamental. É instrumento eficaz no estabelecimento das escolas indígenas diferenciadas, colocando à disposição de professores e estudantes um material didático específico com orientações referenciadas em suas práticas culturais.

- Leituras Pataxó – Raízes e Vivências do Povo Pataxó nas Escolas – Aluno



Este livro foi publicado para atender à demanda de material didático específico para as escolas indígenas do povo Pataxó. Reúne várias atividades didáticas que vão auxiliar os estudantes Pataxó no processo de ensino-aprendizagem do ensino fundamental.

- Leituras Pataxó – Caderno de Orientação Metodológica



Trata-se de um livro com orientações metodológicas, registradas a partir das experiências desenvolvidas nas escolas indígenas, resultantes do exercício constante de concretização de uma educação específica e diferenciada. Professores Pataxó sistematizaram novas experiências, novos saberes e novas práticas, na busca da reafirmação dos saberes e valores étnicos do povo Pataxó.

## Pernambuco

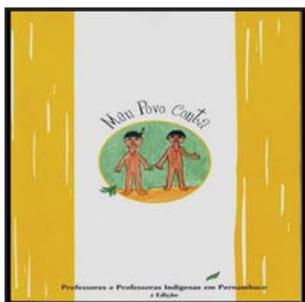
### 1. Centro de Cultura Luiz Freire – CCLF

- Caderno do Tempo



É um trabalho de pesquisa elaborado pelos professores indígenas de Pernambuco, que tiveram como interlocutores seus parentes mais velhos, mergulhando em sua sabedoria. Esta obra é um passo importante para a reelaboração do tempo histórico e linear, do tempo escolar e do tempo cósmico revelado através das experiências do cotidiano. Povos Pankararu, Pipipã, Atikum, Truká, Kambiwá, Xukuru, Fulni-ô, Kapinawá, Pankará.

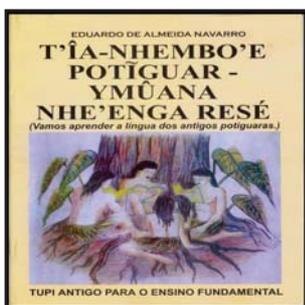
- Meu povo conta



São algumas narrativas dos povos indígenas de Pernambuco, resultado de pesquisas realizadas pelos educadores indígenas, para transpor parte de um patrimônio cultural da tradição oral para o texto escrito, como uma estratégia pedagógica para contribuir no processo de construção da diferença da Educação Escolar Indígena. Povos Pankararu, Pipipã, Atikum, Truká, Kambiwá, Xukuru, Kapinawá, Pankará.

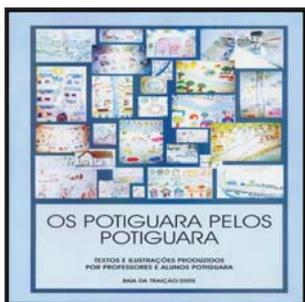
## Paraíba

- T'îa-nhembo'e Potiguar – Ymûana nhe'enga resé (Vamos aprender a língua dos antigos potiguaras)



Esse material didático foi elaborado para atender às demandas do Ensino Fundamental nas escolas indígenas Potiguara. Seu conteúdo apresenta um estudo do Tupi antigo, língua falada até aproximadamente 1750.

- Os Potiguara pelos Potiguara



Textos e ilustrações deste material didático foram produzidos, após várias oficinas e pesquisas, pelos próprios professores e alunos Potiguara. Além de ser um resultado do trabalho diário dos professores indígenas em suas atividades em sala de aula, o processo de elaboração esteve fundamentado numa metodologia de diálogo entre a equipe de assessores, professores indígenas, alunos e comunidade, partindo do entendimento e do conhecimento de cada um sobre os diversos temas.

## Região Sudeste

### Minas Gerais

#### 1. Faculdade de Letras / Universidade Federal de Minas Gerais

- Penãhã – Pradinho e Água Boa



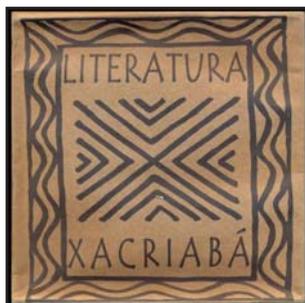
Este livro traz histórias contadas e recontadas, e assim preservadas, tradicionalmente na oralidade, de geração a geração. As narrativas são expressão literária de uma cultura milenar do povo Maxacali, que habita o vale do Mucuri atualmente, em Minas Gerais. Foi produzido pelos professores Maxacali na sua língua materna.

- O machado, a abelha e o rio



Literatura do povo Pataxó produzida pelos professores Werimehe e Kanátýo, para valorizar e ampliar o uso da variedade do português utilizado pela comunidade e revelador do seu contexto cultural.

- Literatura Xacriabá



É um conjunto de textos, que compreende quatro volumes:

*Com os mais velhos* (livro com o CD *Conversa*): são textos editados pelos alunos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, a partir da escuta das vozes de velhos Xacriabá (registradas em fitas magnéticas e transcritas pelos professores Xacriabá, durante sua formação).

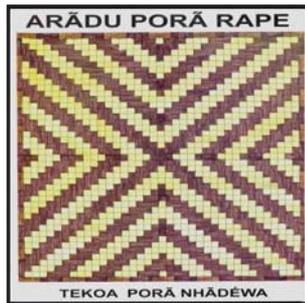
*Iaiã Cabocla*: textos editados pelos professores Xacriabá durante sua formação, a partir da escuta e da transcrição de narrativas orais por eles coletadas. As Xilografias foram feitas pelos Xacriabá em oficinas nas aldeias e na universidade.

*Revelando conhecimentos*: poemas das crianças Xacriabá, a partir da escuta da fala de D. Ercina e da leitura da primeira edição de "Conversa com D. Ercina", em atividades realizadas pelos professores da aldeia do Brejo (Terra Indígena Xacriabá). Os conhecimentos revelados constituem verbetes escolhidos pelas crianças, cujos significados, a partir da fala de D. Ercina, foram sistematizados poeticamente.

*Sobre a língua Xacriabá*: estudos realizados por Elza Gonçalves da Silveira, como parte de sua formação acadêmica e como pesquisa de iniciação científica.

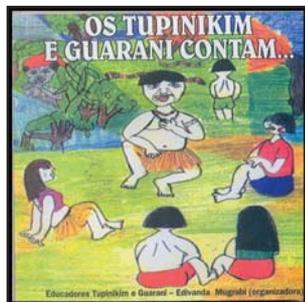
## Espírito Santo

1. Secretaria de Estado da Educação
  - Arãdu Porã Rape – Tekoa Porã Nhãdêwa



Livro produzido pelos professores Guarani da aldeia Tekoa Porã, em Aracruz, estado do Espírito Santo. O material revitaliza o uso da língua materna, reconhecendo a autoria coletiva, os saberes e as formas de transmissão de conhecimento, considerando esses saberes como ciência.

- Os Tupinikim e Guarani contam (reedição)



Essa coletânea reúne um conjunto de textos reveladores do cotidiano das aldeias dos povos Tupiniquim e Guarani. Foram escritos pelos educadores Tupiniquim e Guarani e registram aspectos de suas culturas que foram confrontadas com a cultura, dita, ocidental. Por isso tem o objetivo de contribuir para o processo de revitalização cultural.

## 5.4. Criação e funcionamento da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI)

### Introdução

O exercício do diálogo intercultural se impõe nas relações que se estabelecem entre o Estado brasileiro e os povos indígenas para o desenvolvimento das políticas públicas indigenistas a partir dos marcos constitucionais. Tal prática é recente na realidade brasileira em função do histórico de políticas indigenistas que foram executadas. O paradigma assimilacionista e integracionista que caracterizou as relações entre os povos indígenas e o Estado brasileiro pretendia a anulação das diferenças culturais na construção de uma sociedade homogênea cultural e linguisticamente. Com relação aos direitos políticos, os povos indígenas foram caracterizados como *relativamente capazes*<sup>51</sup>, conceito que gerou práticas de tutela estatal sobre a população e seus territórios.

No Brasil, a política pública de atenção à saúde dos povos indígenas está fundamentada na participação e controle social indígenas, como direito, nos organismos colegiados de formulação, acompanhamento e avaliação das políticas e ações<sup>52</sup>. A partir da instalação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI)<sup>53</sup>, que são modelos de organização dos serviços de saúde orientados pelo espaço etnocultural e geográ-

51 Código Civil de 1916.

52 Lei nº 9.836, de 23.09.1999.

53 Hoje existem 34 DSEI.

fico dos povos indígenas, foram criados Conselhos Distritais para cada um dos DSEI, como instâncias de controle social de caráter deliberativo e paritário na representação dos usuários indígenas, cujos Presidentes são escolhidos pelos Conselheiros. Também existem os Conselhos Locais de Saúde Indígena constituídos por representantes escolhidos pelas comunidades que possibilitam a articulação dos gestores e comunidades que demandam ações e os serviços e o Conselho Distrital. Além desses espaços já ocorreram quatro Conferências Nacionais de Saúde Indígena<sup>54</sup>. Esse formato de política pública com controle social institucionalizado vem gerando valiosas experiências de aprendizado na participação social, desde o planejamento, acompanhamento, avaliação e prestação de contas dos recursos públicos em alguns DSEI, o que convergiu para que representantes indígenas passassem também a reivindicar a mesma participação nas políticas de educação.

A legislação educacional brasileira preconiza a interlocução indígena com os gestores públicos em diversos documentos. A LDB, no Artigo 79, estabelece que “os programas de provimento da educação intercultural devem ser planejados com a audiência das comunidades indígenas”. O Plano Nacional de Educação orienta para “a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola”. A Resolução nº 03/CEB-CNE, de 1999, no Artigo 10, define que “o planejamento da Educação Escolar Indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores e de organizações indígenas” (BRASIL. MEC, 2005c). No entanto, a participação social nas políticas de educação é de recente implementação, encontrando-se ainda muitas resistências nos sistemas de ensino para a plena efetivação do diálogo institucionalizado com representantes indígenas.

Em 2004, o governo brasileiro, por meio do Decreto nº 5.551, promulga a *Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais*<sup>55</sup>, conhecida como Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho. Os conceitos básicos da Convenção são o respeito à diversidade sociocultural e a exigência de participação dos povos indígenas nas decisões legislativas ou do Poder Executivo, na medida em que isto afete suas vidas, crenças, instituições, bem-estar social e cultural. Desse modo, é responsabilidade dos gestores públicos responsáveis pela oferta da Educação Escolar Indígena fundamentar suas decisões no diálogo intercultural com representantes dos povos indígenas, garantindo com isso resultados eficazes levando-se em conta as diferenças culturais e os projetos societários dos povos indígenas.

## Objetivo geral

Promover a participação e o controle social indígena na proposição, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais do Ministério da Educação voltadas para a garantia dos direitos indígenas à educação escolar básica intercultural.

## Objetivos específicos

- Implementar o diálogo intercultural com representantes das organizações indígenas na definição das políticas educacionais em conformidade com os projetos societários e identitários dos povos indígenas.

<sup>54</sup> A primeira ocorreu em 1986, a segunda em 1993; a terceira em 2001 e a quarta em 2006.

<sup>55</sup> Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais. Brasília:OIT, 2005.

- Garantir espaços públicos de discussão e reflexão sobre as perspectivas indígenas na definição das políticas educacionais do Ministério da Educação a partir da consideração da sociodiversidade indígena.
- Fomentar a institucionalização de espaços públicos de participação e controle social indígena nos Sistemas de Ensino.

## Justificativa

Em 1991, o Ministério da Educação recebeu a incumbência de coordenar as políticas de Educação Escolar Indígena, e, para isso, foi instituído um Comitê Nacional de Educação Indígena<sup>56</sup>, com formação interinstitucional, de caráter consultivo e assessor para a definição das políticas e programas a serem desenvolvidos.

Integravam este Comitê, representantes do MEC, da Funai, de instituições científicas como ABA e Abralin, de universidades públicas, dos professores indígenas e das organizações não-governamentais protagonistas das experiências de renovação das práticas pedagógicas e curriculares em escolas indígenas afinadas aos projetos societários e identitários das comunidades.

Em 2001, o antigo Comitê foi dissolvido e em seu lugar o Ministro da Educação nomeou uma Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI), composta por 13 titulares e 13 suplentes indígenas de todas as regiões, indicados por organizações indígenas, organizações não-governamentais e, em alguns casos, por secretarias estaduais de educação.

Em dezembro de 2004, atendendo às demandas do movimento indígena, que reivindicava a participação de lideranças indígenas e não apenas de professores indígenas na Comissão Nacional, o Ministério da Educação instituiu a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) em substituição à Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI). Esta nova Comissão passa a ter em sua composição 10 representantes de organizações de professores indígenas; 4 representantes de organizações indígenas regionais e a representação indígena no Conselho Nacional de Educação.<sup>57</sup>

Ao longo desse período, podem-se observar algumas mudanças na instância de participação social no âmbito do MEC para discutir, implementar e avaliar as políticas de Educação Escolar Indígena, considerando a participação de professores e lideranças indígenas:

- Inicialmente ocorreu por um convite a líderes ou professores indígenas, numa representação minoritária que integrava um Comitê interinstitucional (1992);
- Evoluiu para contemplar representantes indígenas das diversas regiões convidados pelo MEC no Comitê interinstitucional (1995);
- Passou a ser uma Comissão exclusivamente indígena com a participação de professores indígenas indicados por ONGs e Seducs (2001);
- Tornou-se uma Comissão Nacional com membros titulares e suplentes indicados por organizações indígenas (2004).

56 A Portaria Interministerial MEC / MJ nº 559, de abril de 1991, regulamenta o disposto no Decreto nº 26/1991 e orienta para a criação desse Comitê, instituído por meio da Portaria nº 60/MEC-SEF, de 08.07.1992.

57 A partir da Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, o Governo Federal criou a representação indígena e a dos afrodescendentes no Conselho Nacional de Educação. A primeira representante indígena foi a professora Francisca Novantino P. de Ângelo, do povo Pareci, em Mato Grosso, para o mandato de 2002 a 2006. O atual representante é o professor Gersem dos Santos Luciano, do povo Baniwa, no Amazonas.

Quanto à sua composição esta instância de participação social apresentou ao longo dos anos o seguinte perfil:

- Era inicialmente composta por especialistas universitários ou militantes de organizações não-governamentais de apoio aos povos indígenas convidados pelo MEC, além de professores indígenas (1992);
- Passou a contar com representantes de órgãos governamentais, universidades, associações de pesquisadores e organizações não-governamentais de apoio, além de representantes indígenas (1995);
- Passou a ser exclusivamente indígena em 2001.

Quanto à sua missão, destacam-se as seguintes modificações:

- Foi criada em 1992 para assessorar o MEC na definição e consolidação dos conceitos referenciais para orientar a implantação de ações de Educação Escolar Indígena pelos sistemas de ensino. As principais lições foram aprendidas pelo MEC a partir da atuação de algumas organizações não-governamentais de apoio que atuavam na formação de professores indígenas, na criação de propostas curriculares e na produção de materiais didáticos específicos;<sup>58</sup>
- Passou a subsidiar o desenvolvimento das políticas de Educação Escolar Indígena em curso no Ministério da Educação, se reunindo ordinariamente duas vezes ao ano, fazendo proposições e críticas ao que o Ministério desenvolvia nesta área (1997);
- Adquiriu caráter de insipiente controle social indígena sobre o desenvolvimento das políticas a partir de 2001;
- Passa a ter um papel decisivo para a implantação de novas ações, fortalecendo seu papel de controle social e de deliberação sobre as ações a serem desenvolvidas em todos os níveis e modalidades de ensino a partir de 2003;
- Em 2004, determina uma forte mudança conceitual na proposta de criação da Secretaria de Inclusão Educacional e Alfabetização que, após um longo debate com a Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI), tem sua missão reorientada para plena valorização da sociodiversidade, passando a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad);
- Ao longo de 2005 e 2006 a CNEEI passa a se preocupar cada vez mais com a efetividade das ações de Educação Escolar Indígena nas escolas e territórios indígenas.

O diálogo com os representantes indígenas ao longo dos últimos quatro anos tem evidenciado alguns impasses que remetem aos fundamentos da educação pública brasileira. Os representantes indígenas vêm fortemente imbuídos do compromisso assumido com suas bases de reverter situações adversas no funcionamento das escolas indígenas - contratos dos professores e outros profissionais, falta de insumos básicos nas escolas (material didático, pedagógico, merenda etc.), precariedade na infra-estrutura física dos prédios escolares, dificuldades no diálogo com gestores e técnicos quanto à

<sup>58</sup> Em 1992-1993, o Comitê formula as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, documento publicado MEC em 1993.

autonomia das escolas e ao ensino diferenciado. Esperam, por isso, ações e iniciativas do MEC junto aos sistemas de ensino que estão limitadas ao regime de colaboração que vigora entre os entes federados.

Para superar esse impasse, o MEC, por meio da Secad, estreitou sua articulação com os secretários estaduais de educação, realizando sucessivas *concertações* com o Consed, proporcionando inclusive a realização de duas reuniões entre a CNEEI e o Consed.

Ao final da 2ª reunião ampliada da CNEEI, com a participação de oito lideranças indígenas e organizada na forma de um seminário para discutir *controle social*, ocorrida em agosto de 2006, a Comissão apresentou à Secad uma proposta de fortalecimento e aperfeiçoamento desse espaço público de discussão com a transformação da CNEEI em um *Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena*, de caráter consultivo e deliberativo, para a formulação, acompanhamento e avaliação das políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação, com participação ampliada e majoritária de representantes indígenas, do Consed, da Undime e de outras instituições relacionadas às políticas educacionais.

A Secad acatou a proposta e, em dezembro de 2006, durante reunião da CNEEI serão discutidos o perfil e atribuições do futuro Conselho, os critérios para a representação indígena na proposta do Conselho e o plano de trabalho para 2007.

## Metas

Fortalecer a participação e o controle social indígena garantindo a realização de três reuniões ordinárias anuais da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena

## Público-alvo

Movimento e organizações indígenas, gestores e técnicos do MEC.

## Beneficiário

Professores, estudantes, comunidades indígenas, sistemas de ensino das três esferas governamentais.

## Forma de implementação

A Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) funciona como uma secretaria executiva da CNEEI, organizando as reuniões, relatando as discussões, reflexões e deliberações tomadas, reunindo documentos que possam subsidiar tecnicamente os componentes da CNEEI, enviando informações e notícias para seus membros por mensagens eletrônicas ou por correspondências, organizando locais para as reuniões e seu registro e documentação (as reuniões são gravadas e degravadas), executando procedimentos para as viagens. No período de 2003 a setembro/2006 foram realizadas nove reuniões.

O Consed, como parceiro do MEC no desenvolvimento da participação indígena, em 2006, realizou a II reunião da Comissão Especial sobre Educação Escolar Indígena durante reunião da CNEEI, recebendo um documento com as principais reivindicações de seus representantes para a melhoria das condições de oferta de educação escolar intercultural indígena, de acordo com os parâmetros legais existentes e os projetos de

futuro das comunidades. Este documento originou um posicionamento de compromisso do Consed quanto às propostas apresentadas.<sup>59</sup>

A primeira unidade da Federação a criar o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena foi Mato Grosso, em 1995. Na seqüência, o Amazonas criou o CEEEI/AM, em 1998.

Decorrentes das várias iniciativas de concertação com as Secretarias Estaduais de Educação, a Secad assessorou política e tecnicamente os sistemas de ensino para que criassem seus Conselhos. Assim foram criados, e estão em funcionamento, CEEIs em Pernambuco, Tocantins e Maranhão. Na Bahia existe um Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena e, nos estados de Mato Grosso do Sul, Ceará e Paraíba, existem Comissões Estaduais de Educação Escolar Indígena. Estados como Roraima, Rio Grande do Sul, Paraná estão discutindo com as lideranças e professores indígenas a criação desses espaços.

A instalação dessas instâncias de participação e controle social indígena ensejou a ampliação da representação indígena em outros espaços, como nos Conselhos Estaduais de Educação – RR, MT, AM, PB, PE, e em diversos Conselhos de Alimentação Escolar e de Acompanhamento e Fiscalização do Fundef.

A Funai participa como convidada às reuniões, aportando subsídios técnicos como órgão de defesa dos direitos indígenas.

O Ministério Público Federal tem participado de algumas reuniões, analisando as principais demandas apresentadas pelo movimento indígena à instituição e as respostas dadas pelo setor público no cumprimento de suas responsabilidades.

## Resultados alcançados

A Comissão, no período de 2003 a setembro de 2006, desempenhou um importante papel no desenvolvimento das políticas educacionais no âmbito do Ministério da Educação. Relacionamos abaixo algumas decisões importantes da Comissão junto aos gestores do MEC.

- Em 2003, membros da CNPI integraram a Comissão Assessora da Diversidade, instalada na então Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec) e, no contexto do Programa Diversidade na Universidade, aprovaram e deliberaram sobre a realização do *Seminário de Políticas de Ensino Médio e Povos Indígenas*. (Brasília. MEC/Semtec, 2003) Participaram também da definição e organização do *Diagnóstico sobre a Demanda e Oferta de Ensino Médio nas Escolas Indígenas*.
- No biênio 2003/2004, foram atores junto à Semtec e CGEEI na proposição de mudanças no escopo das ações do Programa Diversidade na Universidade, que previa ações de implantação de cursos de vestibular para ingresso na formação superior, e passaram a contemplar a formação de professores indígenas para o magistério e as licenciaturas interculturais.
- Em 2004, a CNEEI compôs a Comissão Especial para a Formação Superior Indígena (Cesi), instituída pela Sesu. Deliberaram e aprovaram o Programa de

<sup>59</sup> Propostas para o Fortalecimento das Políticas Nacionais de Educação Escolar Indígena. Consed, junho de 2006.

Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). No âmbito da Cesi, dialogam com o Inep para a reformulação do Questionário Socioeconômico do Enem, incluindo a realidade dos estudantes indígenas, e com técnicos do Enade para a avaliação específica dos Cursos de Licenciaturas Interculturais que formam professores indígenas.

- Em 2004, a CNEEI deliberou e aprovou a criação da Comissão Nacional de Apoio e Produção de Material Didático Indígena (Capema). Alguns de seus membros integraram a Comissão que formulou as diretrizes e critérios para o financiamento das obras a serem publicadas e selecionou os projetos de edição ou finalização de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas.
- Em 2005, a Comissão participou de *Oficina sobre o Diagnóstico sobre a Demanda e da Oferta de Ensino Médio nas Escolas Indígenas* e propôs a realização de uma reunião extraordinária para discutir a proposta de realização da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.
- Em 2005, a CNEEI deliberou pela não participação institucional na Conferência dos Povos Indígenas, realizada pela Funai.
- Em 2006, membros da CNEEI integraram o Grupo de Trabalho criado a partir de Portaria Interministerial MEC / MS para elaborar Documento Base sobre oferta de educação profissional e técnica integrada à educação básica intercultural indígena.
- Em 2006, a CNEEI deliberou pela realização de um *Seminário sobre Controle Social* no âmbito da Comissão, convidando oito lideranças indígenas e a coordenadora indígena do Fórum de Presidentes dos Conselhos Distritais de Saúde Indígena.
- Em 2006, a CNEEI deliberou sobre a reformulação da Comissão mudando sua composição e suas atribuições.

## 5.5. Implantação do Ensino Médio intercultural nas Escolas indígenas

### Introdução

As comunidades indígenas concebem a educação escolar como espaço estratégico para a reflexão e construção de conhecimentos e estratégias para o enfrentamento da situação de contato interétnico, ou seja, sobre as conseqüências da sua inserção na sociedade nacional que interpõe enormes desafios para a sua sobrevivência cultural, política e até mesmo física.

De instituição imposta para promover a assimilação das diferenças culturais e das identidades étnicas, do período colonial até as mudanças trazidas pela Constituição de 1988, a escola vem sendo *apropriada* pelos povos indígenas, ganhando uma identidade peculiar a partir do contexto de diversidade sociocultural e da recuperação da autono-

mia política. No bojo da mobilização de muitos povos indígenas pela garantia de seus territórios tradicionais e recuperação da autodeterminação na condução de seu destino, a escola vem sendo *reivindicada* (GRUPIONI, 2003) para auxiliar no desenvolvimento e execução de seus projetos de sustentabilidade socioambiental.

Dessa forma, nos últimos anos vem sendo demandada com forte ênfase por inúmeras comunidades a oferta do ensino fundamental completo e do Ensino Médio nas escolas indígenas, para a formação de crianças e jovens, fundamentada no fortalecimento de seu pertencimento étnico, na valorização dos conhecimentos tradicionais e de suas visões de mundo e no acesso aos códigos, ciências e tecnologias da sociedade nacional que possam subsidiar seus projetos societários e identitários. Ou seja, trata-se da oferta de educação intercultural básica que proporcione um ensino escolarizado contextualizado aos interesses, necessidades e anseios das comunidades em garantir uma escola que afirme as identidades étnicas e tenha compromisso com seu desenvolvimento sociocultural.

## Objetivo geral

Promover a implantação do Ensino Médio intercultural nas escolas indígenas a partir dos princípios da educação diferenciada como direito educacional dos povos indígenas.

## Objetivos Específicos

- Realizar diagnóstico sobre oferta e demanda de Ensino Médio nas escolas indígenas.
- Promover espaços de discussão sobre políticas de Ensino Médio com professores, lideranças e estudantes indígenas, levantando suas concepções e perspectivas para essa etapa de ensino.
- Discutir referenciais e estratégias para implementação da educação profissional integrada ao Ensino Médio indígena.
- Fortalecer as escolas indígenas para a oferta de Ensino Médio de qualidade de acordo com as perspectivas indígenas.
- Mobilizar os sistemas estaduais de ensino para a implantação de escolas de Ensino Médio nas comunidades indígenas integrado à educação profissional ou técnica.
- Promover ações direcionadas para a criação de cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas para docência no Ensino Médio.

## Justificativa

Os direitos educacionais dos povos indígenas respaldam a oferta da educação escolar intercultural em todas as etapas e modalidades da educação básica. Dessa forma, trata-se não só de atender uma demanda significativa, mas formular referenciais e apoiar experiências que correspondam às necessidades e interesses das comunidades indígenas por um ensino médio diferenciado.

Com o objetivo de conhecer as perspectivas de professores, lideranças e estudantes indígenas com relação ao Ensino Médio diferenciado, o Ministério da Educação

promoveu, em 2003, o I Seminário Nacional de Políticas de Ensino Médio para Povos Indígenas, oportunizando um espaço para expressão de seus pontos de vistas quanto a uma educação escolar profundamente relacionada com o projeto de futuro de cada povo. Destacou-se a dimensão coletiva do Ensino Médio pretendido, que se distancia do horizonte individualizante que subjaz à educação escolar não-indígena.

Ampliando o debate dos representantes indígenas sobre o tema, no período de 2004-2005, o MEC realizou um ciclo de Seminários sobre Políticas de Educação Escolar Indígena, com momentos para tratar do Ensino Médio.

Além dos Seminários, foi organizado um amplo diagnóstico da oferta e demanda do Ensino Médio para povos indígenas que consistiu em uma ação de pesquisa e estudo em várias regiões do Brasil, feito por especialistas contratados para essa finalidade. Com essa iniciativa, pretendeu-se sistematizar informações e indicadores para a formulação das políticas e articulação com os Sistemas de Ensino.

Dados do Censo Escolar Inep/MEC-2006 indicam que, dos 172.591 estudantes indígenas constatados nas pesquisas, somente 4,4% encontram-se no Ensino Médio. Apesar do crescimento de 543% nas matrículas nesta etapa de ensino, verificado no período de 2002 a 2006, e no número de escolas com Ensino Médio que passou de 18 para 99, ainda é muito deficiente a oferta dessa etapa de ensino em relação à demanda das comunidades indígenas.

Uma perspectiva enfatizada pelos representantes indígenas diz respeito a um Ensino Médio que ofereça formação profissional e técnica para que os jovens possam contribuir com a formulação e execução dos projetos de sustentabilidade socioambiental de suas comunidades. Com esse foco, é apontada como prioridade a formação nas áreas da saúde, fortalecimento das organizações indígenas, gestão dos recursos naturais de seus territórios, entre outras. Diante disso, a Secad buscou a articulação com a Setec para viabilizar a oferta de educação profissional e técnica integrada à Educação Básica intercultural, sendo constituído um Grupo de Trabalho Interministerial MEC e Ministério da Saúde,<sup>60</sup> com a participação de representantes indígenas e de diferentes instituições para a formulação de um Documento Base com referenciais que orientarão as propostas a serem apoiadas.

Para que a implantação do Ensino Médio nas escolas indígenas ocorra a partir das concepções e objetivos educacionais pretendidos pelas comunidades indígenas é imprescindível que sejam formados professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais que habilitam para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Em função disso, o Ministério da Educação priorizou a formulação de políticas para a formação superior de professores indígenas, por meio da articulação entre Secad e a Sesu, com o lançamento do Prolind.

Com este conjunto de ações, o MEC está exercendo seu papel de indutor de políticas junto aos Sistemas de Ensino ao apoiar o fortalecimento das escolas indígenas de Ensino Médio e mobilizar uma ação efetiva das Secretarias para implantação dessas escolas a partir do horizonte promissor da aprovação do Fundeb.

60 A Portaria Interministerial MEC/MS nº 1.486 cria o GT coordenado pela Setec, integrado por representantes da Setec/MEC, SEB/MEC, Secad/MEC Sesu/MEC, CNEEL, representante indígena no CNE, Cefet Januária, EAF São Gabriel da Cachoeira, Unifesp, UFCS, UFRGS, SGTES/MS, Funasa/MS, Funai, Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional, Organização de Professores Indígenas de Roraima (Opir), CEE/MT e Associação Saúde sem Limites.

## Metas

Apoiar fortalecimento de 33 escolas indígenas de Ensino Médio.

## Público-Alvo

Lideranças, professores e estudantes indígenas, gestores e técnicos dos Sistemas de Ensino que demandam o Ensino Médio diferenciado nas escolas indígenas.

## Beneficiário

Lideranças, professores e estudantes indígenas

## Forma de implementação

Este projeto está sendo viabilizado com recursos do Programa Diversidade na Universidade a partir de modificações no escopo das ações que previam possibilitar o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior por meio de apoio a cursos de pré-vestibular.

A interação dos gestores do Programa com a CNEEI e a CGEEI direcionou as ações para o apoio à formação superior de professores indígenas e à implantação do Ensino Médio nas escolas indígenas.

O apoio ao Ensino Médio indígena visou à melhoria de seu funcionamento de acordo com projetos discutidos e elaborados pela própria comunidade escolar, investindo em atividades de formação para a estruturação ou reestruturação curricular, consolidação de seus projetos político-pedagógicos, elaboração de material didático específico e aquisição de equipamentos (TV, vídeo, computadores, bibliotecas, laboratórios etc.) imprescindíveis ao bom desenvolvimento dos cursos.

Em 2005 foram contemplados 06 projetos:

- Tumkidian Wakarichan Naa, reconstruindo nossa identidade com o uso da informática, desenvolvido em parceria com a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir).
- Fortalecimento do Ensino Médio Xacriabá, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.
- Criação de Bibliotecas nas Escolas Ticunas com Ensino Médio, desenvolvido em parceria com a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGP-TB), Estado do Amazonas.
- Fortalecimento do Ensino Médio Guarani da Escola Estadual Vilmar Vieira de Matos, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.
- Implementação do Ensino Médio Modalidade Normal Indígena: reestruturação do currículo da Escola Indígena Pataxó Barra Velha, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia.
- Fortalecimento das Escolas Indígenas Tapirapé, desenvolvido em parceria com a Associação do Povo Indígena da Nação Unida Tapirapé, Estado de Mato Grosso.

Em 2006, foi proposta a distribuição de equipamentos de informática para 32 escolas de Ensino Médio indígenas, além da realização de uma oficina de formação,

envolvendo professores indígenas dessas escolas, para o uso das ferramentas básicas de informática e para a aplicação dos mesmos na produção autônoma de material didático específico. Esta ação de fortalecimento de escolas de Ensino Médio indígenas será realizada em coordenação com a Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material didático Indígena (Capema), criada no âmbito da Secad/MEC com a função de impulsionar a produção, difusão e avaliação de materiais didáticos para as escolas indígenas.

O fato de as escolas proponentes contarem com ou estarem construindo seus projetos político-pedagógicos diferenciados é critério extremamente importante para direcionar o apoio, de forma que não poderiam ser contempladas escolas de Ensino Médio que não atendam a esta condição (há escolas de Ensino Médio em terras indígenas cujos projetos pedagógicos são equivalentes ao das escolas não-indígenas).

São recentes as iniciativas de construção de escolas de Ensino Médio diferenciado dentro de terras indígenas no país. Segundo o Censo Escolar de 2005, havia 65 escolas de Ensino Médio funcionando em terras indígenas<sup>61</sup>. O quadro abaixo indica a distribuição destas escolas por estados:

Estado	Escolas Indígenas de EM em TI	Escolas Indígenas de EM em TI (+ 35 alunos)	Escolas Indígenas de EM em TI (+ 100 alunos)	Escolas Indígenas de EM em TI (+ 200 alunos)
AC	01	01		
AM	06		03	03
BA	01			
MA	01			
MT	10	03		
MS	06	04	02	
MG	01	01		
PB	01	01		
PE	01	01		
RR	29	16		
SC	02	01	01	
SE	01			
TO	05			

### Parceiros institucionais

As organizações indígenas que têm em sua agenda a demanda por educação escolar diferenciada e afim aos projetos de futuro de suas comunidades são mediadoras e porta-vozes das perspectivas indígenas com relação à efetivação de seus direitos educacionais.

As atividades desenvolvidas foram financiadas pelo Programa Diversidade na Universidade.

<sup>61</sup> Apenas 41 escolas de ensino médio indígenas estavam cadastradas no Censo Escolar de 2004.

O Consed é um parceiro que tem discutido com o MEC mecanismos de institucionalização da Educação Escolar Indígena para assegurar a oferta do Ensino Médio nas escolas indígenas.

A Funai participa da iniciativa, tanto em nível nacional quanto regional, com aportes técnicos e colaborando com a logística para possibilitar a participação indígena na formulação das políticas.

## Resultados alcançados

- Realização do I Seminário sobre Políticas de Ensino Médio para Povos Indígenas. Brasília, outubro de 2003, com publicação dos Anais.
- Realização de 9 Seminários sobre Políticas de Educação Escolar Indígena para conhecimento das perspectivas indígenas quanto ao Ensino Médio diferenciado.
- Publicação dos *Diagnósticos sobre a oferta e demanda de Ensino Médio nas Terras Indígenas*.
- Apoio a 33 escolas indígenas que oferecem o Ensino Médio.
- Realização de Oficina de Produção de Material Didático Indígena com uso de computadores para 46 professores de escolas indígenas do Ensino Médio. Brasília, 26 de novembro a 3 de dezembro 2006.
- Realização do II Seminário de Políticas de Ensino Médio Indígena. Brasília, 6 a 8 de dezembro 2006.

## 5.6. Estruturação da rede física das escolas indígenas

### Introdução

A maior parte das escolas indígenas passou a integrar os sistemas estaduais e municipais de educação a partir das mudanças legais estabelecidas pela Constituição de 1988, que afirmou como princípios para as políticas públicas indigenistas o reconhecimento, valorização, manutenção e proteção da sociodiversidade indígena, rompendo com séculos de políticas assimilacionistas que negavam valor às diferenças culturais.

Em decorrência desses novos paradigmas legais e conceituais, foram implementadas mudanças institucionais com a edição do Decreto Presidencial nº 26/91 que atribuiu ao Ministério da Educação a coordenação das ações referentes à Educação Escolar Indígena e sua execução às Secretarias de Educação. Até então, a responsabilidade pela oferta de educação escolar era do órgão indigenista, Fundação Nacional do Índio (Funai), o qual atuava diretamente, mantendo escolas e contratando professores, ou delegando as ações para algumas missões religiosas ou Secretarias de Educação.

A partir do novo Decreto, as Secretarias de Educação passaram a inserir as escolas indígenas em seus sistemas como política pública, já que algumas já vinham desenvolvendo ações nessa área, principalmente contratando professores indígenas.

Quando da edição do Decreto 26/91, as escolas indígenas já apresentavam um déficit de estrutura física para seu funcionamento e a carência de prédios escolares só veio a aumentar, com a expansão dessas escolas em número de matrículas e em unidades, devido ao expressivo aumento de professores indígenas habilitados nos cursos de formação oferecidos pelos sistemas de ensino, além do acesso a recursos públicos para desenvolvimento da educação, como a merenda escolar. Nesse contexto, apresenta-se como grande desafio a ser enfrentado pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) a redução desse *déficit* - que tem impactos relevantes sobre a qualidade da educação escolar intercultural que os povos indígenas demandam dos gestores públicos – a partir da reestruturação da rede escolar indígena.

## Objetivo geral

Garantir a qualidade da educação básica intercultural indígena por meio da construção, reforma ou ampliação e aquisição de equipamentos para as unidades escolares localizadas em terras indígenas.

## Objetivos específicos

- Reduzir o déficit de prédios escolares nas comunidades indígenas aportando recursos técnicos e financeiros para Secretarias de Educação executarem ações de construção, ampliação, reforma e aquisição de equipamentos para as escolas indígenas.
- Estruturar a rede das escolas indígenas levando em consideração as concepções de edificação, ocupação espacial e condições socioambientais próprias de cada povo indígena.
- Assessorar tecnicamente as Secretarias de Educação para garantir a participação das comunidades na definição dos padrões arquitetônicos adequados às suas realidades socioculturais e ambientais.
- Fomentar a flexibilização das estruturas destinadas a prédios escolares de modo a atender as especificidades culturais e ecológicas de cada povo indígena.

## Justificativa

Os resultados do Censo Escolar Inep /MEC-2006 mostram que a oferta de Educação Escolar Indígena cresceu 47% nos últimos quatro anos. Em 2002 tínhamos 117.171 alunos freqüentando escolas indígenas em 24 unidades da Federação. Hoje este número chega a 172.591 estudantes na educação básica.

Estes números nos informam que, a partir de 2002, a expansão anual da matrícula em escolas indígenas aproxima-se da taxa de 10% ao ano. Nenhum outro segmento da população escolar no Brasil apresenta um crescimento tão expressivo no período.

A expansão do número de matrículas e de escolas funcionando não tem sido acompanhada pela construção de escolas. Hoje, a maioria das escolas indígenas funciona precariamente em espaços que as comunidades podem disponibilizar, como salões comunitários, igrejas, espaços externos às casas de professores e de lideranças indígenas, entre outros. Em alguns lugares, têm sido alugadas casas de moradores não índios, localizadas nas proximidades das aldeias para realização das atividades escolares.

Num esforço de reduzir esse déficit da rede física, a Secad vem ampliando os recursos disponíveis a serem descentralizados para as Secretarias de Educação. Assim, em 2004 foram investidos recursos da ordem de R\$ 514.480,00 (Ação Apoio ao Ensino Fundamental Escolar Indígena do PPA). Em 2005, esta ação dispôs de R\$ 411.452,00 para a construção de escolas e, em 2006, foram investidos R\$ 2.600.000,00 (dois milhões e seiscentos mil reais) na estruturação da rede física.

Além desse recurso, a Secad captou excepcionalmente R\$ 18.000.000,00 (dezoito milhões de reais) para execução no período 2005-2007, que estão em processo de descentralização para secretarias estaduais e municipais de educação.<sup>62</sup>

O Plano Nacional de Educação, Capítulo 9 – Educação Escolar Indígena, preconiza que devem ser estabelecidos “padrões flexíveis de infra-estrutura escolar que garantam a adaptação às condições climáticas da região e às técnicas de edificação próprias do grupo, de acordo com o uso social e as concepções de espaço próprias a cada comunidade indígena”.

O Conselho Nacional de Educação, na Resolução CNE/CEB nº 3 de 1999, documento que regulamenta a Educação Escolar Indígena, se pronunciou sobre a necessidade de participação da comunidade na edificação de escolas que atendam a seus interesses, propiciem o emprego de conhecimentos e manejo de materiais de sua realidade ecológica e possibilitem a discussão sobre preferências quanto a padrões arquitetônicos diferentes.

Outra referência legal importante para a execução dessa ação é a Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho, promulgada pelo Brasil por meio do Decreto nº 5.551, de 2004. São conceitos básicos da Convenção nº 169 o respeito à diversidade sociocultural e a exigência de participação dos povos indígenas nas decisões legislativas ou do Poder Executivo, na medida em que isto afete suas vidas, crenças, instituições, bem-estar social e cultural. Desse modo, afirma-se para a gestão pública o procedimento de estabelecer o diálogo com representantes das comunidades indígenas para as decisões concernentes ao modelo de estrutura física para as escolas indígenas.

São desafios para o Ministério da Educação implementar a estruturação da rede das escolas indígenas em acordo com cada comunidade indígena e sua realidade socioambiental. Na história da Educação Escolar Indígena foram construídos prédios escolares que representavam a intenção dominadora e assimiladora da escola sobre as culturas indígenas com construções que não dialogavam com os conhecimentos e concepções indígenas sobre edificações e ocupação espacial. Desse modo, é responsabilidade do MEC fomentar o diálogo intercultural propositivo entre as comunidades e as instituições executoras para que as propostas de infra-estrutura escolar sejam condizentes com as perspectivas indígenas e suas realidades ecológicas, garantindo com isso resultados efetivos na aplicação dos recursos públicos.

---

62 Por inúmeros problemas relacionados às exigências de comprovação da dominialidade das terras onde serão construídas as escolas indígenas, pode ocorrer redução no recurso disponibilizado. As tabelas ao fim deste texto informam a situação dos investimentos em novembro/2006.

## Metas

Construir, reformar ou ampliar e equipar cerca de 250 escolas indígenas no período de 2005-2007.

## Público-alvo

Comunidades, professores e estudantes indígenas que demandam uma educação básica de qualidade, intercultural, em conformidade com seus projetos societários e identitários.

## Forma de implementação

A Secad, com sua política de valorização da sociodiversidade na política pública educacional, elaborou, pela primeira vez no Ministério da Educação, em 2005 e 2006, Resoluções específicas para a Educação Escolar Indígena com o objetivo de orientar e normatizar o acesso aos recursos por meio do FNDE. Assim, concepções pertinentes ao direito dos povos indígenas à educação escolar intercultural passam a nortear também as ações referentes à aplicação de recursos públicos para o desenvolvimento dessa modalidade de educação.

Foram definidos os critérios para a avaliação técnico-pedagógica dos Planos de Trabalho Anuais (PTAs), entre eles a implantação de escolas que possibilitem a expansão da oferta do segundo segmento do Ensino Fundamental, a localização da escola definida em comum acordo com a comunidade beneficiada e projetos arquitetônicos adequados à realidade cultural e ecológica das comunidades indígenas.

Após a publicação dessa Resolução no Diário Oficial da União, as Secretarias de Educação apresentam suas demandas por meio de um Plano de Trabalho Anual que é avaliado pela Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena quanto ao atendimento aos critérios estabelecidos pela Resolução, bem como por engenheiros quanto à consistência dos projetos arquitetônicos. Após a emissão de Parecer que aprova integral ou parcialmente a proposta, esta retorna ao FNDE para os procedimentos de convênio e pagamento dos valores.

## Parceiros Institucionais

São parceiras do Ministério da Educação as organizações indígenas e de apoio que desenvolvem ações de defesa e efetivação dos direitos indígenas. Estas organizações aportam subsídios técnicos e experiências referenciais para as instituições executoras das ações, além de, em muitos casos, mediar a interlocução com as comunidades indígenas junto ao MEC e aos sistemas de ensino no diálogo intercultural que deve ser mantido para o atendimento das demandas.

O Ministério da Educação vem estabelecendo uma contínua articulação com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) para institucionalizar e fortalecer a Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino. Em 2003, o Consed criou a Comissão Especial sobre Educação Escolar Indígena, que já realizou uma série de reuniões para fomentar o tratamento prioritário da Educação Escolar Indígena pelas Secretarias de Educação. Em 2005, o Consed realizou um amplo debate sobre a situação da Educação Escolar Indígena, firmando a *Carta do Amazonas*, documento

que manifesta o compromisso do Consed e do MEC com uma agenda de trabalho que elencou a estruturação da rede das escolas indígenas como um dos desafios a serem enfrentados para a oferta de uma educação escolar intercultural de qualidade nas comunidades indígenas. Em maio de 2006, o Consed se reuniu com os representantes indígenas componentes da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e recebeu um documento com reivindicações que originou um posicionamento com relação às demandas dos representantes indígenas.

A Funai, por meio da Coordenação-Geral de Educação, também é um importante parceiro no acompanhamento técnico quanto à garantia de participação das comunidades na definição dos projetos arquitetônicos e em sua viabilização, já que muitas comunidades encontram-se em lugares de difícil acesso.

## **Resultados alcançados**

No período de 2004 a novembro de 2006, foram alocados recursos orçamentários do Ministério da Educação da ordem de R\$ 15.231.726,00 para as Secretarias de Educação de 15 estados e 15 municípios. Estes recursos vão possibilitar a construção de aproximadamente 152 escolas que vão beneficiar 10.840 alunos indígenas.

### **5.7. Atividades voltadas à institucionalização e enraizamento**

Para a viabilização dos diferentes projetos que a Secad executa visando ao desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, uma série de atividades foram realizadas:

5.7.1 Realização de Seminários para avaliação das políticas de educação escolar, concertação com os gestores públicos e discussão do Ensino Médio diferenciado (2 nacionais e 9 regionais).

Local de realização	Período	Participantes	Povos ou organizações indígenas
Brasília	20 a 22.10.2003	80	Pataxó Hã-Hã-Hãe, Xerente, Xavante, Karajá, Tapeba, Pankararu, Guarani (RS), Kaingang, Krahô, Guarani (MS), Terena, Wapixana, Macuxi, Xacriabá, Mura, Gavião (RO), Tapirapé, Bakairi, Paresi, Gavião (MA), Ashaninka, Marubo/CIR, Copipe, Aproimt, Copiam, Opir, APBKG, Opiac, AIX, VYTY Catí, Cívaja, Coiab, Apir, Apoint, Wará, Associação de Professores Timbira, Kaguatoca, Opiron
Centro Cultural Makunaimi/ Terra Indígena São Marcos	22 e 23.03.2004	650	Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingaricó, Yecuana, Wai Wai, Sapará e Yanomami, Opir, Apir, Copiam, Núcleo Insikirã
São Gabriel da Cachoeira	07 a 10.03.2004	250	Tukano, Bará, Barassana, Kubeo, Karapanã, Desana, Makuna, Piratapuya, Siriano, Tuyuca, Wanana, Arapaso, Miriti-Tapuya, Baniwa, Baré, Tariana, Kuripaco, Werekena, Maku e Yanomami, Copiarn, Copiam, Apiarn, Foirn
Benjamin Constant/ Aldeia Filadélfia	06 a 09.04.2004	231	Ticuna, Cocama, Cambeba e Caixama, OGPTB
Marcação/ Aldeia Tramataia	02 a 04.06.2004	118	Potiguara e representantes dos povos indígenas/organização/ Estado: Xavante/Oprimt/MT, Wapichana/Copiam/RR, Xukuru/ Copipe/PE e Tapeba/Apoint/CE
Salvador	08 a 10.09.2004	200	Kaimbé, Kantaruré, Kiriri, Pankararé, Pankararu, Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe, Tumbalalá, Tuxá, Xukuru-Kariri
Barra do Bugres	26 e 27.09.2004	130	Apiaká, Arara, Aweti, Bakairi, Bororo, Chiquitano, Cinta-Larga, Enawenê-Nawê, Guató, Ikpeng, Irantxe, Kayabi, Kalapalo, Kamayura, Karajá, Kayapó, Kuikuro, Yudjá, Matipu, Mehinako, Menky, Nahukwá, Nambikwara, Paresi, Kikbaktsa, Suyá, Tapirapé, Tapayuna, Trumai, Umutina, Waurá, Xavante, Yawalapití, Zoró
Macapá	14 e 15.10.2004	220	Karipuna, Galibi Marworno, galibi do Oiapoque, Palikur, Waiãpi, Aparai, Waiana, Tiriyo e Kaxuyana
Belo-Horizonte	Dezembro 2004		Xacriabá, Maxacali, Krenak, Kaxixó, Aranã, Guarani, Tupiniquim e Pataxó
Brasília	6 a 08.12.2006		

5.7.2. Realização de Seminário Nacional de Material Didático Indígena, em parceria com Minc, MDS e Funai. Brasília, março de 2005.

5.7.3. Pactuação de *Cartas de Compromisso* com gestores dos sistemas de ensino, Funai e organizações indígenas e de apoio, em audiências públicas, seminários, reuniões ou encontros.

#### **Mato Grosso**

- Carta de Compromisso entre Seduc/MT, MEC/Secad/CGEEI, Funai e Semeds de Novo São Joaquim, Paranatinga, Nova Nazaré, Poxoreo, Nova Lacerda, Nobres, Juara, Feliz Natal, Conquista D'Oeste, Comodoro, Canarana Barra do Bugres, Campo Novo dos Parecis, Água Boa, Tangará da Serra, Guarantã do Norte. 2004
- *Carta do Diauarum* entre MEC/Secad/CGEEI, Seduc/MT, CEEI/MT, ATIX, Funai, Semeds de São Félix do Araguaia e São José do Xingu. 2005
- Termo de Compromisso entre Seduc/MT, MEC/Secad/CGEEI, Funai e Semeds de Guarantã do Norte, Peixoto de Azevedo, São José do Xingu. 2005.

#### **Pernambuco**

- Carta de Compromisso entre Seduc, MEC/Secad/CGEEI e Copipe. 2005.

#### **Amazonas**

- Termo de Compromisso entre MEC/Secad/CGEEI, OGPTB, Funai, Fepi, Semed de Benjamin Constant. 2005.
- Termo de Compromisso entre Setec, Sesu, Secad, FNDE, Seduc/AM, Prefeitura e Semed de São Gabriel da Cachoeira, Semed de Santa Izabel do Rio Negro, FOIRN, APIARN, COPIARN, ISA, Diocese, Ipol, EAF, Ufam, Funai, Fepi. 2006.

#### **Maranhão**

- Carta de Compromisso entre MEC/Secad/CGEEI, Seduc/MA e Funai. 2005.
- Carta de Compromisso entre MEC/Secad/CGEEI, Seduc/MA, Coapima, Funai e Cimi. 2006.

#### **Pará**

- Termo de Compromisso entre MEC/Secad/CGEEI, Seduc/PA, Semeds de Ourilândia, São Félix do Xingu, Pau D'Arco, Bannach, Funai. 2006.

#### **Mato Grosso do Sul**

- Carta de Intenções entre MEC/Secad/CGEEI, SED/MS, Semeds, Funai. 2005.

#### **Paraíba**

- Termo de Compromisso entre MEC/Secad/CGEEI, Seduc/PB, Funai. 2004.

5.7.4 Realização de Curso de Formação de Gestores e Técnicos das Seducs sobre fundamentos legais, antropológicos e gerenciais da Educação Escolar Indígena, em articulação com o Consed. 2005.

5.7.5. Divulgação contínua das políticas e ações desenvolvidas e dos recursos orçamentários alocados para uma rede composta por organizações, professores e lideranças indígenas, organizações não governamentais, especialistas e gestores dos sistemas de ensino.

5.7.6. Participação em reuniões técnicas, seminários e outros eventos para assessoramento político e pedagógico das equipes técnicas das Secretarias de Educação.

5.7.7. Participação em espaços colegiados direcionados para assuntos indígenas:

- Comitê Consultivo para Política de Saúde Indígena, coordenado pela Funasa/MS.
- Grupo Binacional para Restituição de Direitos de Crianças e Adolescentes em Região da Fronteira Brasil e Colômbia, coordenado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR).
- Carteira Indígena, coordenado pelo Ministério do Meio Ambiente.
- Grupo de Trabalho das Línguas Faladas no Brasil, coordenado pelo Iphan/Minc.

## Referências Bibliográficas

- AMOROSO, Marta Rosa. A mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 133-56.
- APPLE, Michael W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARROS, Maria Cândida D. M. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). *Revista de Antropologia, USP, São Paulo*, v. 47, n. 01. p. 45-85, 2004.
- BRASIL. Fundação Nacional do Índio. *Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas*. 3. ed. Brasília: Funai/CGDOC, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde. *Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas*. Brasília: Funasa, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Em Aberto*, Brasília, n.63, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Em Aberto*, Brasília, n.76, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação – um balanço institucional*. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Capema – Guia Prático*. Brasília: MEC/Secad, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005a.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referenciais para a formação de professores indígenas. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *As Leis e a Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/Secad, 2005c.
- COLAÇO, Thaís Luzia. *“Incapacidade” indígena: tutela religiosa e violação do direito guarani nas missões jesuíticas*. Curitiba: Juruá, 2000.
- CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO, 1997, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.
- CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. *Propostas para o Fortalecimento das Políticas Nacionais de Educação Escolar Indígena*. Brasília: Consed, 2006.
- CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI*. Brasília: UnB, 1990. (Dissertação de Mestrado em Educação).

- CUNHA, Manoela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. *Cadernos Cedes*. Educação Indígena, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, ano XIX, n. 49, dez. 1999.
- FRANCHETTO, Bruna. Línguas indígenas e comprometimento lingüístico no Brasil – situação, necessidades e soluções. *Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena*, Barra do Bugres, UNEMAT, v. 3, 2004.
- 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*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.
- FREIRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 50. ed. São Paulo: Global, 2005.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.
- GAGLIARDI, José Mauro. *O indígena e a República*. São Paulo: HUCITEC; Secretaria de Cultura de São Paulo, 1989.
- GARCIA, Renísia C. *Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação 1993-2005*. Brasília: Ministério da Educação; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, no prelo.
- GARFIELD, Seth; COLLEGE, Bowdoin. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH, v. 20, n. 39, 2000, p. 15-42.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Ricardo Henriques (Org.) *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Secad/MEC, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 21, p. 40-51, 2002.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Índios no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.
- \_\_\_\_\_. Educação em contexto de diversidade étnica – os povos no Brasil. In: *Diversidade na educação – reflexões e experiências*. Brasília: Setec, 2003.
- \_\_\_\_\_. Um território ainda a conquistar. In: *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 33-55.
- GRZYBOWSKI, Cândido. Apresentação. In: *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 7-8.

- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos Indígenas no Brasil – 2001/2005*. São Paulo: ISA, 2006.
- JECUPÉ, Kaka Werá. *A Terra dos Mil Povos: história indígena brasileira contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998. (Série educação para a paz).
- KAHN, Marina; AZEVEDO, Marta. O que está em jogo no desafio da escolarização indígena? In: *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 57-79.
- LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1992. 345 p.
- LIMA, Antonio Carlos Souza. O Governo dos Índios sob a Gestão do Serviço Nacional de Proteção aos Índios. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- LEONARDI, Victor. *Entre Árvores e Esquecimentos: história social nos sertões do Brasil*. Brasília: Paralelo 15/Editora UnB, 1996.
- MACLAREN, P. *A vida nas escolas*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.
- MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/Secad, 2006. p. 69-111.
- MELIÁ, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- MINDLIN, Betty; AZEVEDO, Marta Maria. *Apreciação das políticas públicas em educação indígena no período de 1995-2002*. São Paulo: Mimeo, 2002. 254 p.
- MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, São Paulo, n. 15, p. 118-133, nov.-dez. 2000.
- \_\_\_\_\_. *Escolas da floresta - entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.
- OLIVEIRA, João Pacheco (Org.). *A Viagem de Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Editora Contracapa, 1999.
- PERRONE-MOISÉS, B. Índios Livres e Índios Escravos: os princípios da Legislação Indigenista do Período Colonial (Séculos XVI-XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992. p. 115-32.
- PIANTA, Isaac da Silva. Autonomia, para a gente, é ter uma escola com nosso próprio pensamento. In: VEIGA, J. ; D'ANGELIS, W. R. (Orgs.). *Escola Indígena, identidade étnica e autonomia*. Campinas: ALB/Unicamp, 2003.
- PITANGUY, Jacqueline; HERINGER, Rosana (Orgs.) Direitos humanos no Mercosul. *Cadernos Fórum Civil*, Rio de Janeiro, Fórum da Sociedade Civil nas Américas, CEPIA, ano 3, n. 4, jan. 2001.
- RIBEIRO, Berta Gleizer. *O índio na história do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 1984. p. 127.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 11-41.

\_\_\_\_\_. *O Processo Civilizatório: estudos de antropologia da civilização*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto. A educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004. (Tese Doutorado).

SANTILLI, Márcio. *Os brasileiros e os índios*. São Paulo: Editora Senac, 2000.

SANTOS, Sívio Coelho dos. *Educação e Sociedades Tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

I SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO PARA POVOS INDÍGENAS, 2003, Brasília. *Anais...* Brasília: MEC/Semtec, 2003.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. 398 p.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/ MARI/UNESCO, 1995. 577 p.

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. *Cadernos Cedes. Educação Indígena*, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, ano XIX, n. 49, dez. 1999. p. 62-75.

TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Orgs.). *Antropologia, História e Educação - a questão indígena e a escola*. São Paulo: MARI/FAPESP/Global Editora, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano, 2003. 190 p.

### Parecer nº 14/99, de 14.9.99, do Conselho Nacional de Educação

#### Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena

As escolas indígenas são diferentes das escolas não-indígenas porque possui características de ensino próprias. Essas são grandes diferenças. Os regimentos escolares também diferem em vários pontos, como: calendário escolar, carga horária, conteúdos, metodologia de ensino, etc. É diferente porque trabalha respeitando as maneiras tradicionais dos velhos passarem os conhecimentos para os jovens. É diferente porque o professor é o principal autor de seus próprios materiais didáticos usados na escola e usa tanto o conhecimento na escrita quanto o conhecimento oral. A aproximação com a escola não-indígena é pelo caráter de ensino que fazem em busca dos seus conhecimentos sociais e da cidadania.

(Professor Joaquim Maná Kaxinawá, T.I. Praia do Carapanã)

#### I – INTRODUÇÃO

Encaminhados por Sua Excelência o Sr. Ministro de Estado da Educação, chegaram a este Colegiado os Avisos Ministeriais nºs 196/MEC/GM, de 3 de junho de 1998, e 291/MEC/GM, de 31 de julho de 1998, encaminhando os processos nº 23001-0001197/98-03 e nº 23001-000263/98-28, que continham consulta do Ministério Público Federal do Rio Grande do Sul, versão preliminar do documento “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas” e documento elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena.

De posse da matéria, a Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação estudou os documentos e preparou um Parecer e uma Resolução visando contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permitam-lhes acesso a conhecimentos universais, para que possam participar ativamente como cidadãos plenos do país.

O ponto de partida dos trabalhos deste Colegiado foi a consideração de que todos os povos indígenas, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros e que a instituição da escola é fruto histórico do contato desses povos com segmentos da sociedade nacional. Assim, é preciso distinguir claramente dois termos: educação indígena e Educação Escolar Indígena.

O primeiro, educação indígena, designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua

sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer que as crianças se tornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nessas sociedades.

Se, historicamente, as sociedades indígenas são definidas pela sua descendência de populações pré-colombianas, estruturalmente são sociedades igualitárias, não estratificadas em classes sociais e sem distinções entre possuidores dos meios de produção e de força de trabalho; reproduzem-se a partir da posse coletiva da terra e do usufruto comum dos recursos nela existentes; organizam-se a partir da divisão do trabalho, por sexo e idade e são regidas por regras, compromissos e obrigações estabelecidos pelas relações de parentesco e amizade, ou criadas em contextos rituais e políticos, regidas pelo princípio básico da reciprocidade – a obrigação que os indivíduos têm de dar e receber bens e serviços. Consideradas ágrafas, por não possuírem a escrita alfabética, essas sociedades transmitem seus conhecimentos e saberes pela oralidade, comunicando e perpetuando a herança cultural de geração a geração.

Ao longo de sua história, as sociedades indígenas vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. Os resultados são valores, concepções, práticas e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas, transmitidos e enriquecidos a cada geração. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios e definir métodos adequados são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informações e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana.

Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar com as várias formas e modalidades que esta assumiu ao longo da história de contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada “pós-contato”, a escola assumiu diferentes facetas ao longo da História, num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, por meio da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas.

É preciso reconhecer que no Brasil, do século XVI até praticamente a metade deste século, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao bilíngüe, a tônica foi sempre negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que se transformassem em algo diferente do que eram.

Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas.

Testemunhos históricos da educação indígena são encontrados desde os primórdios da colonização do Brasil, destacando-se, a partir de 1549, a ação e os trabalhos dos missionários jesuítas, trabalhos e atividades tanto missionários quanto educacionais, que se estenderam até o ano de 1759.

A introdução da escola para povos indígenas é concomitante ao início do processo de colonização do país. Num primeiro momento, a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais. A idéia da integração firmou-se na política indigenista brasileira, desde o período Colonial até o final dos anos 1980. A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporar os índios à sociedade nacional. Ao tornar-se brasileiros, tinham de abandonar sua própria identidade.

Só em anos recentes esse quadro começou a mudar. Em contraposição às práticas e às retóricas implementadas pelo Estado e por diversas associações religiosas, grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar com comunidades indígenas buscando: alternativas à submissão desses grupos; a garantia de seus territórios; e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre essas populações e outros segmentos da sociedade nacional. A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilingüismo, adequando essas experiências ao projeto de futuro daqueles grupos.

O abandono da previsão de desaparecimento físico dos índios e da postura integracionista que buscava assimilar os índios à comunidade nacional, porque os entendia como categoria étnica e social transitória e fadada à extinção; as mudanças e as inovações garantidas pelo atual texto constitucional e a crescente mobilização política de diversas lideranças indígenas ensejaram a necessidade de se estabelecer uma nova forma de relacionamento jurídico e de fato entre as sociedades indígenas e o Estado brasileiro.

Até 1988, a legislação era marcada por esse viés integracionista, mas a nova Constituição inovou ao garantir às populações indígenas o direito tanto à cidadania plena, liberando-as da tutela do Estado, quanto ao reconhecimento de sua identidade diferenciada e de sua manutenção, incumbindo o Estado de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas. A Constituição assegurou, ainda, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilingüe, o que vem sendo regulamentado por meio de vários textos legais. Com o capítulo VIII, do Título VIII, da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, são-lhes restituídas suas lédimas prerrogativas de primeiros cidadãos do nosso imenso Brasil.

Afinal, não foram os índios que invadiram o Brasil... Suas tradições, seus costumes, seu habitat e, especialmente, sua língua são os autóctones. A gens indígena é aquela verdadeira, original e primeira nas terras "Brasilicas".

Com o art. 231 do capítulo VIII da Constituição de 1988, fez-se justiça:

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

Idêntica é a força redimensionadora da postura constitucional em relação aos povos e à educação indígena que já se encontra nos arts. 210, 215 e 242 da mesma Constituição de 1988:

Art. 210. ....

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

Art. 215. ....

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 242. ....

§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Assim, na trilha do preceito constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) traduz aquele mandamento nos seguintes termos:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrantes de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngüe intercultural aos povos indígenas.

Esse preceito legal (LDB/96) conduz à ordem administrativa superior da Educação Escolar Indígena, atribuindo à União a incumbência da organização plena da escola indígena, envolvendo todos os traços culturais e étnicos contextualizados destas comunidades.

O preceito, embora ímpar, admite a colaboração dos demais sistemas de ensino: estaduais e municipais, sem, entretanto, subtrair da competência da União qualquer forma ou tipo de parcela imperativa e soberana, no que tange à escola indígena.

A nova LDB define como um dos princípios norteadores do ensino escolar nacional o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas. O art. 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngüe 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. O art. 79 prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo "programas integrados de

ensino e pesquisa (...) planejados com audiência das comunidades indígenas (...), com os objetivos de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna (...) desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (...), elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado”.

A implementação desses avanços na prática pedagógica específica é um processo em curso que exige vontade política e medidas concretas para sua efetivação. No plano governamental, ainda são tímidas as iniciativas que garantem uma escola de qualidade que atenda aos interesses e aos direitos dos povos indígenas em sua especificidade diante dos não-índios e em sua diversidade interna (lingüística, cultural e histórica). Mas há caminhos seguros que vêm sendo trilhados pela atuação conjunta de grupos indígenas e assessores não-índios, ligados a organizações da sociedade civil e a universidades. Essas experiências são vivenciadas tanto na forma de escolas com pedagogias, conteúdos e dinâmicas específicas quanto na forma de encontros regionais e nacionais de professores indígenas. Há hoje um número expressivo de associações e organizações de professores índios formulando demandas e fazendo propostas que devem ser incorporadas na definição e na implementação de políticas públicas educacionais.

Em que pese a boa vontade de setores de órgãos governamentais, o quadro geral da Educação Escolar Indígena no Brasil, permeado por experiências fragmentadas e descontínuas, é regionalmente desigual e desarticulado. Há ainda muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas que venha ao encontro de seus projetos de futuro e de autonomia e que garanta sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Quando observamos a situação das escolas destinadas aos índios, seus vínculos administrativos e suas orientações pedagógicas, constatamos uma pluralidade de situações que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe às comunidades indígenas. Embora não haja dados estatísticos sobre essa questão, reconhece-se uma multiplicidade de tipos de escolas que, normalmente, não se adequam aos novos preceitos constitucionais e legais que deveriam nortear a oferta de programas educacionais diferenciados aos povos indígenas. Grande parte das escolas indígenas foi criada pela Funai e não conta com reconhecimento oficial por parte dos órgãos competentes. Algumas passaram a ser administradas por secretarias estaduais e municipais de Educação que, nos últimos anos, também passaram a criar escolas em áreas indígenas. Há, ainda, escolas administradas pela iniciativa privada, seja por organizações não-governamentais de apoio aos índios, seja por missões religiosas católicas ou de orientação fundamentalista e proselitista. Algumas poucas foram criadas por iniciativa das próprias comunidades indígenas e não contam com qualquer forma de apoio financeiro, técnico ou pedagógico por parte do Estado.

Há, portanto, a necessidade de regularizar juridicamente essas escolas, contemplando as experiências bem-sucedidas e reorientando outras para que elaborem projetos pedagógicos, regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étnico-culturais e lingüísticas próprias a cada povo indígena.

Deve também garantir aos índios o acesso à escola e aos métodos do processo ensino-aprendizagem. Hoje muitos dos métodos de ensino utilizados na escola e em cursos de formação de professores índios são pautados por concepções ultrapassadas, sendo necessário colocar à disposição, tanto dos alunos indígenas como de seus professores, novos métodos e novas teorias de ensino-aprendizagem, especialmente métodos de alfabetização e de construção coletiva de conhecimentos na escola.

Vivemos hoje um processo de descentralização da execução dos projetos educacionais que, no caso das populações indígenas, tem sido conduzido, geralmente, de modo assistemático, sendo incapaz de trabalhar adequadamente com a extrema diversidade de grupos indígenas presentes em território brasileiro.

Estima-se que a população indígena esteja hoje entre 280 e 330 mil indivíduos, vivendo em centenas de aldeias em todos os estados da Federação, com exceção do Rio Grande do Norte e do Piauí. Constituem 210 povos diferentes, falantes de cerca de 180 línguas e dialetos conhecidos. Portadores de tradições culturais específicas, esses grupos vivenciaram processos históricos distintos. O conhecimento dessa diversidade é ainda parcial, e o Brasil, prestes a completar quinhentos anos no ano 2000, ainda desconhece a sua imensa sociodiversidade nativa. É a essa diversidade e heterogeneidade que os programas de educação escolar indígenas devem responder.

Os índios são cidadãos brasileiros, portadores de direitos e deveres consagrados na legislação que reconhece as diferenças etnoculturais e lingüísticas como valor positivo e edificante da nacionalidade brasileira. Conhecer, valorizar e aprender com essas diferenças é condição necessária para o convívio construtivo, a comunicação e a articulação de segmentos sociais que, apesar de diversos e mantendo suas especificidades, sejam capazes de uma convivência definida por democracia efetiva, tolerância e paz.

Muitos questionamentos sobre a organização, a estrutura e o desenvolvimento da escola indígena deverão ser sistematicamente formalizados, para os quais, entretanto, não pode haver, sob pena de deturpação e desobediência ao preceito constitucional, reducionismos de qualquer espécie e que afrontem o direito original dos povos indígenas.

## II – FUNDAMENTAÇÃO E CONCEITUAÇÕES

### 1. Criação da categoria Escola Indígena

O direito assegurado às sociedades indígenas, no Brasil, a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe, a partir da Constituição de 1988, vem sendo regulamentado por meio de vários textos legais, a começar pelo Decreto nº 26/91, que retirou a incumbência exclusiva do órgão indigenista (Funai) de conduzir processos de educação escolar nas sociedades indígenas, atribuindo ao MEC a coordenação das ações, e sua execução aos estados e municípios. A Portaria Ministerial nº 559/91 aponta a mudança de paradigmas na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas, quando a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73) e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e lingüística do país e do direito a sua manutenção.

A Portaria nº 559/91 estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (Neis) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com

representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena. Define como prioridade a formação permanente de professores índios e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que os professores índios devem receber a mesma remuneração dos demais professores. Além disso, são estabelecidas as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena.

O MEC, em atendimento ao que lhe compete, publicou, em 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena como necessidade de reconhecimento de parâmetros para a atuação das diversas agências governamentais e lançou, recentemente, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), objetivando oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e, assim, melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas como cidadãos.

Embora seja recente a inclusão das escolas indígenas nos sistemas oficiais de ensino em todo o país, é grande a variedade das situações de enquadramento dessas escolas. De modo geral, a Escola Indígena, ao ser estadualizada ou municipalizada, não adquire o estatuto de escola diferenciada, sendo usualmente enquadrada como “escola rural” ou como extensão de “escolas rurais”, com calendários escolares e planos de curso válidos para esse tipo de escola. É comum considerar as escolas indígenas salas-extensão ou salas vinculadas a uma escola para não-índios, sob o argumento de que não atendem às exigências válidas às demais escolas para terem funcionamento administrativo e curricular autônomos.

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino do País. Por meio dessa categoria, será possível assegurar às escolas indígenas autonomia, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao que se refere ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

Do ponto de vista administrativo, identificar-se-á como Escola Indígena o estabelecimento de ensino localizado no interior das terras indígenas voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas.

Tal necessidade explica-se pelo fato de, no Brasil contemporâneo, existirem cerca de 210 sociedades indígenas, com estilos próprios de organização social, política e econômica. Essas sociedades falam cerca de 180 línguas e têm crenças, tradições e costumes que as diferenciam entre si e em relação à sociedade majoritária. Viveram processos históricos de colonização que ocasionaram impactos ecológicos, socioculturais e demográficos. Tais impactos demandaram das populações indígenas reestruturações para garantir sua sobrevivência física e para resistir culturalmente. A base sociocultural e política própria e o território de ocupação tradicional sustentam a diversidade étnica e lingüística que o Estado brasileiro reconheceu a partir de 1988, superando, assim, a política integracionista e anuladora da identidade étnica diferenciada.

Coerente com a afirmação do princípio de reconhecimento da diversidade cultural, a Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – define como um dos princípios norteadores do ensino nacional o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, garantindo às escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilíngüe. O § 3º do art. 32 “assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. O art. 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngüe, visando à “reafirmação de suas identidades étnicas, à recuperação de suas memórias históricas, à valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional”. O art. 79 prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas indígenas, desenvolvendo “programas integrados de ensino e pesquisa (...) planejados com a audiência das comunidades indígenas (...), com os objetivos de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna (...), desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (...), elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado”.

A Escola Indígena é uma experiência pedagógica peculiar, e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural (Decreto nº 1.904/96, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos).

As escolas situadas nas terras indígenas só terão direito ao pleno acesso aos diversos programas que visam ao benefício da Educação Básica se forem consideradas na sua especificidade. Isso só se concretizará por meio da criação da categoria Escola Indígena nos respectivos sistemas de ensino.

## **2. Definição da esfera administrativa da Escola Indígena**

A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegurou às comunidades indígenas o direito a uma educação diferenciada, específica e bilíngüe, além dos princípios educacionais dirigidos a toda a sociedade brasileira (igualdade de condições no acesso e permanência na escola; liberdade na aprendizagem, ensino, pesquisa e divulgação do pensamento, arte e saber; pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas; coexistência das instituições de ensino; gratuidade do ensino público; garantia de padrão de qualidade e outros).

A legislação infraconstitucional deve, assim, privilegiar os princípios acima referidos. A Lei nº 9.394/96, ao disciplinar a Educação Escolar Indígena, contemplou a especificidade aludida em sede constitucional ao tratar da matéria nos arts. 26, § 4º, 36, 78 e 79.

A educação brasileira, conforme o disciplinado no art. 8º da LDB, deve ser organizada em regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino (União, estados, Distrito Federal e municípios). Cabe à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e Sistemas de Ensino e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Quanto às populações indígenas, a tarefa foi duplicada por força do art. 20 da Constituição Federal de 1988, que estabelece ser competência da União legislar para essas populações.

Tendo em vista o regime de colaboração da LDB, o art. 79 atribuiu à União: a elaboração de normas relativas à Educação Escolar Indígena; a criação de programas para fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; a manutenção de programas para a formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; o estabelecimento de parâmetros curriculares adequados às comunidades indígenas; e a elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado.

Embora a lei não tenha explicitado o sistema no qual está inserida a Educação Escolar Indígena, pode-se afirmar que não é o Sistema Federal, pois que o art. 9º da LDB não citou as escolas indígenas como pertencentes àquele sistema.

Pela interpretação sistemática da LDB, verifica-se que o legislador inseriu essa modalidade de ensino na Educação Básica, fazendo referência à especificidade e à diferenciação nos arts. 26, § 4º, 32, § 3º; e no Título VIII – Das Disposições Gerais.

O art. 78 da LDB diz que o Sistema Federal de Ensino desenvolverá tão-somente programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, e no art. 79 consta que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. Se a União apóia outros sistemas na promoção da Educação Escolar Indígena, está implícito que a ela não cabe sua execução. Essa interpretação vem ao encontro, embora em maior extensão, do que fora disciplinado no art. 1º do Decreto nº 26/91.

O que está evidenciado na LDB é o regime de colaboração entre as três esferas governamentais. Excluído o Sistema Federal de Ensino da tarefa de promover a Educação Escolar Indígena, essa atribuição fica por conta dos Sistemas Estaduais e/ou Municipais de Ensino.

Diante das peculiaridades da oferta dessa modalidade de ensino, tais como: um povo localizado em mais de um município; formação e capacitação diferenciada de professores indígenas exigindo a atuação de especialistas; ensino bilíngüe; processos próprios de aprendizagem, a responsabilidade pela oferta da Educação Escolar Indígena é do Estado. Ao Sistema Estadual de Ensino cabe a regularização da escola indígena, isto é, sua criação, autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação, em consonância com a legislação federal.

Os municípios que tiverem interesse e condições de ofertar a Educação Escolar Indígena poderão fazê-lo por termo de colaboração com o Estado, devendo para tanto ter suas escolas regularizadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Nesse caso, escolas mantidas pelo poder municipal poderão integrar o sistema estadual de acordo com o art. 11, inciso I, da LDB.

Estima-se que existam hoje cerca de 1.500 escolas em áreas indígenas, atendendo a uma população educacional de aproximadamente 70 mil alunos matriculados nas primeiras séries e/ou ciclos do Ensino Fundamental. Essa clientela é atendida por cerca de 2.900 professores, dos quais mais de 2 mil são professores índios.

Para que possa de fato ser construído um sistema de colaboração entre os diferentes sistemas de ensino, tal como previsto na LDB, e para que possa ser garantida uma escola específica e diferenciada, com professores indígenas habilitados em cursos

de formação específicos, a responsabilidade pela oferta e pela execução da Educação Escolar Indígena é dos sistemas estaduais de educação. Estes deverão contar com setores responsáveis pela Educação Escolar Indígena, os quais coordenarão e executarão todas as ações necessárias à implementação do atendimento escolar às comunidades indígenas e constituirão instâncias interinstitucionais, compostas por representantes de professores indígenas, de organizações de apoio aos índios, universidades e órgãos governamentais, para acompanhar e assessorar as atividades a serem desenvolvidas no âmbito estadual, tanto no que se refere à oferta de programas de formação de professores indígenas, visando à sua qualificação e titulação, quanto à oferta da Educação Escolar Indígena.

Os Sistemas Estaduais de Ensino deverão estar articulados ao Sistema de Ensino da União, tanto para receber apoio técnico e financeiro para o provimento da educação intercultural às comunidades indígenas quanto para seguir as diretrizes e as políticas nacionais traçadas para o setor, tal como preconiza a LDB.

Com a mudança na legislação, principalmente com o Decreto nº 26/91, emerge a questão da regularização das escolas indígenas, que devem agora desenvolver o ensino intercultural, diferenciado, específico e bilingüe, coerentemente com o reconhecimento da diversidade sociocultural e lingüística.

Importa, assim, que fique garantida a regularização das escolas indígenas a partir dos parâmetros traçados pela Portaria Interministerial nº 559/91 e pela LDB. Para tanto, é necessária a alteração de normas dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipal que não se baseiam no respeito à especificidade e à diferenciação da escola indígena.

Dada a diversidade de situações, ao fato de que várias sociedades indígenas têm seu território sob a influência de mais de um município e de que várias escolas indígenas, embora localizadas fisicamente em um município, estão mais próximas ou são atendidas por outro município, será mais adequado que as escolas indígenas sejam inseridas nos sistemas estaduais que se tornaram responsáveis pela execução das políticas relacionadas à Educação Escolar Indígena, podendo, em casos específicos, ter o apoio de municípios e de outras entidades já existentes. À União cabe a responsabilidade de traçar diretrizes e políticas para a Educação Escolar Indígena nos dispositivos da Lei nº 9.424/96 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), já que uma grande parcela dessas escolas não goza dos direitos previstos nesta lei.

Cumprir registrar que no projeto de lei, em discussão no Congresso Nacional, que institui o Plano Nacional de Educação, em conformidade com a interpretação da LDB, está proposta a atribuição aos Estados da responsabilidade legal pela Educação Escolar Indígena, quer diretamente, quer por meio de delegação de responsabilidade aos seus Municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação.

### **3. A formação do professor indígena**

Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por

professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas.

Embora não haja nenhum levantamento exaustivo, estima-se que mais de 2 mil professores índios estejam atualmente trabalhando em escolas localizadas no interior das terras indígenas. Em quase sua totalidade, esses professores não passaram pela formação convencional em magistério: dominam conhecimentos próprios da sua cultura e têm precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Em função disso, é fundamental a elaboração de programas diferenciados de formação inicial e continuada de professores índios, visando à sua titulação, que deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização, uma vez que boa parte do professorado indígena não possui a formação completa no Ensino Fundamental.

Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor índio se constitui num novo ator nas comunidades indígenas e terá de lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do ensino escolar. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para tornar-se um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade.

A formação do professor índio pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, tais como:

– capacitação para elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas;

– capacitação para produzir material didático-científico;

– capacitação para um ensino bilíngüe, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a língua portuguesa ou a língua indígena;

– capacitação sociolingüística para o entendimento dos processos históricos de perda lingüística, quando pertinente;

– capacitação lingüística específica, já que, normalmente, cabe a esse profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade;

– capacitação para a condução de pesquisas de cunho lingüístico e antropológico, uma vez que esse profissional, como, necessariamente, autor e condutor dos processos de elaboração de materiais didáticos para as escolas indígenas, deve ser capaz de:

- realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual;
- realizar levantamentos étnico-científicos;
- lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena;
- realizar levantamento sociogeográfico de sua comunidade.

Deve-se ainda considerar que:

– A formação do professor índio dá-se em serviço, o que exige um processo continuado de formação para o magistério.

– A capacitação profissional do professor índio dá-se concomitantemente à sua própria escolarização.

– Diferentemente do professor não-índio, o professor índio exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, freqüentemente, como mediador cultural nas relações interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional. Nesse sentido, certas capacitações específicas (compreensão do discurso legal, do funcionamento político-burocrático, etc.) têm de ser contempladas em seus cursos de formação.

– A capacitação do professor índio requer a participação de especialistas com formação, experiência e sensibilidade para trabalhar aspectos próprios da educação indígena, incluindo profissionais das áreas de lingüística, antropologia e outras, nem sempre fáceis de serem acessados, dado o número exíguo de tais profissionais no país. O perfil desses especialistas não deve ser traçado apenas em função de sua titulação acadêmica, mas por um conjunto de outras competências que não se apóiam exclusivamente no fato de ter ou não um curso de licenciatura, requisito que faz parte das exigências dos Conselhos Estaduais de Educação para autorizar o funcionamento dos cursos.

O projeto pedagógico, a estruturação e o quadro docente dos cursos de formação de professores índios devem ser analisados a partir da especificidade desse trabalho, lembrando que iniciativas dessa natureza são muitas vezes realizadas em regiões de difícil acesso, ou em locais que não dispõem da infra-estrutura normalmente exigida. Os critérios para autorização e regulamentação desses cursos devem, assim, basear-se na qualidade do ensino a ser oferecido e na sua coerência com os princípios definidos na legislação referente à Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, os Conselhos Estaduais de Educação deverão constituir critérios próprios para a autorização, o reconhecimento e a regularização dos cursos de formação de professores indígenas, de forma que atendam a todas as peculiaridades envolvidas nesse tipo de trabalho.

Por último, considerando-se a especificidade do processo de formação do professor índio e que esse processo está em fase de implantação, é importante ressaltar a enorme dificuldade em fazer cumprir o § 4º do art. 87 da LDB, que determina o prazo de dez anos para que todos os docentes sejam habilitados. No entanto, a ausência de uma formação adequada para o professor provoca uma interrupção, na 4ª série, de um processo de educação diferenciada, bilíngüe, pluricultural e conduzido pelos próprios índios, havendo um corte nesse processo, pois o ensino passaria, então, a ser ministrado por professores não-índios, sem a formação requerida, ou em escolas urbanas, normalmente distantes das aldeias.

Essa nova escola indígena deve preparar-se para atender, futuramente, a outros níveis de ensino. Caso se defina como necessidade a habilitação dos docentes índios, a exemplo dos cursos por módulos, esta poderá ser adotada na oferta do Ensino Superior, devendo fazer parte dos programas de extensão das universidades.

#### **4. O currículo e sua flexibilidade**

O respaldo legal à organização curricular específica da Educação Escolar Indígena, em relação às demais modalidades do Sistema Educacional Brasileiro, está assegurado pela Constituição Federal de 1988, art. 210, que garante às comunidades indígenas o uso das próprias línguas e a utilização de seus processos próprios de aprendizagem.

Também a LDB, no art. 79, delibera sobre o desenvolvimento dos currículos e dos programas específicos, pelo Sistema de Ensino, incluindo-se processos pedagógicos, línguas e conteúdos culturais correspondentes às diversas sociedades indígenas. A LDB acentua, ainda e enfaticamente, a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas dos sistemas pelo bilingüismo e pela interculturalidade. Outros dispositivos presentes na LDB abrem possibilidade para que a escola indígena, na definição de seu projeto pedagógico, estabeleça não só a sua forma de funcionamento, mas os objetivos e os meios para atingi-los.

Com relação à elaboração do currículo, a LDB enfatiza, no art. 26, a importância da consideração das “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do Ensino Fundamental. No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados por meio do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isso, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve e sob a orientação desta última.

Para que isso seja possível, é imperativo que os sistemas estaduais de ensino propiciem os meios necessários para que os professores índios, juntamente com as suas comunidades, formulem os currículos de suas escolas.

O conjunto de saberes e procedimentos culturais produzido pelas sociedades indígenas poderá constituir a parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõe o currículo. São eles, entre outros: língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas.

O conjunto de saberes historicamente produzido pelas comunidades, priorizado no processo educativo entre alunos e professores, deverá compor a base conceitual, afetiva e cultural a partir da qual se vai articular o conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo o diálogo entre duas naturezas e de significado social relevante, caso seja mediado por um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) enfatiza a necessidade de uma construção curricular liberta das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos e pautada na dinâmica da realidade concreta e na experiência educativa vivida pelos alunos e professores. São aspectos fundamentais para as escolas indígenas: a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que serão utilizados, as articulações entre as áreas de conhecimento, a escolha de temas de interesse e a metodologia a ser desenvolvida. Além da flexibilização curricular, em função da realidade comunitária e microssocial, em relação à turma e à escola, o RCNEI revela uma preocupação com as diferenças individuais que determinam ritmos variáveis de aprendizagem entre educandos, em um mesmo grupo, fazendo-se necessário organizar o trato com o conhecimento e as formas de comunicação em níveis diferentes de complexidade. Essa problemática e os ciclos naturais do desenvolvimento humano, que vão da infância, em suas várias fases, até a vida adulta, que não esgota a capacidade de

aprender do ser humano, são determinantes de uma organização curricular por ciclos de formação. Essa lógica de organização pedagógica desloca o centro da razão que, se antes era o conteúdo de ensino em séries, passa a ser o educando e sua aprendizagem em ciclos de formação.

A mudança na concepção do currículo reflete, como não poderia deixar de ser, nos procedimentos avaliativos que rompem com a estrutura funcionalista, quantitativa e reducionista, limitada, muitas vezes, à mensuração de resultados a partir de um padrão prefixado de comportamentos, tendo como uma das conseqüências a seletividade, a exclusão e a segregação social, típica do caráter fragmentador e estratificado da organização cartesiana do conhecimento. O enfoque dessa nova concepção curricular desloca o centro do processo avaliativo, que antes se situava na verificação quantitativa do conteúdo programático aprendido e na habilidade reproduzida pelo aluno para colocar a avaliação como um instrumento a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano.

Os currículos das escolas indígenas, construídos por seus professores em articulação com as comunidades indígenas, deverão ser aprovados pelos respectivos órgãos normativos dos sistemas de ensino. Entende-se que eles sejam o resultado de uma prática pedagógica autêntica, articulada com o projeto de escola de cada comunidade indígena particular.

### **5. Flexibilização das exigências das formas de contratação de professores indígenas**

Os profissionais que atuarão nas escolas indígenas devem pertencer, prioritariamente, às etnias envolvidas no processo escolar. Essa é uma tendência crescente em todo o Brasil. Regularizar a situação desses profissionais é uma urgência.

Hoje, a situação do vínculo empregatício dos professores indígenas é bastante diferenciada: há professores contratados pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, outros pela Funai e por missões religiosas e há, também, professores que lecionam sem nenhum vínculo. Assim, é preciso instituir e regulamentar nas Secretarias Estaduais de Educação a carreira do magistério indígena, garantindo aos professores índios, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções que exercem e formação adequada para o exercício de seu trabalho. Para tanto, é necessário que os Sistemas Estaduais de Ensino instituem e regulamentem a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, criando a categoria professor indígena como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequado às particularidades lingüísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional.

Os professores indígenas terão o concurso público como uma das formas de ingresso no magistério indígena. Outras formas de admissão, tais como processos públicos de seleção e contratos temporários, podem ser usadas na admissão ao magistério visando atender às realidades socioculturais e lingüísticas específicas e particulares de cada grupo, para que o processo escolar não sofra descontinuidade.

Para os professores, cuja formação escolar esteja acontecendo paralelamente à sua atuação como docentes, seu ingresso deve se feito ao final do processo de formação,

por meio de concurso público, havendo nesse período de formação a possibilidade excepcional de admissão por contrato temporário, possibilitando estabelecer um determinado prazo de carência para a conclusão da formação já iniciada, carência adequada às necessidades locais e regionais.

As provas dos concursos públicos deverão ser elaboradas por especialistas em língua e cultura das respectivas comunidades indígenas, com especialidades que se referem aos parâmetros de formação, etnicidade e aspectos socioculturais e lingüísticos requeridos para o exercício do magistério indígena.

A remuneração deverá ser compatível com a função exercida, tornando-se isonômica em relação à praticada pelos estados e municípios aos quais as escolas indígenas estão administrativamente vinculadas.

### **III – ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA INDÍGENA**

O reconhecimento legal da diversidade cultural dos povos indígenas está alicerçado na convivência democrática dos diferentes segmentos que compõem a Nação brasileira. A Constituição e as leis decorrentes determinam o respeito às diferenças étnicas e culturais do país.

Os processos de descentralização e normatização dos sistemas de ensino podem se constituir em pilares, na garantia do desenvolvimento dos grupos étnicos assim identificados, de acordo com os seus costumes, sua organização social, suas línguas, crenças, tradições e diferentes formas de conceber o mundo.

Diante da clara intenção do legislador de reconhecer a diversidade, ele enfatiza a necessidade de ações concretas que garantam não só a sustentação da diversidade existente, mas busquem mecanismos que propiciem seu reforço e recuperação quando esta se encontrar enfraquecida, que proporcionem “aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (Art. 78 da LDB).

É preciso reconhecer que, na prática, as questões decorrentes da sua operacionalização geram dificuldades que merecem a reflexão não só do órgão executor das políticas públicas, mas também da parceria muito estrita dos órgãos normativos, em particular dos sistemas educacionais, para que se concretize o respeito à diversidade, sem a perda da unidade.

Em se tratando, particularmente, da Educação Escolar Indígena, cabe à União e a seus órgãos executivos e normativos definir claramente as políticas e as ações para o setor. Compete privativamente à União legislar sobre populações indígenas ... (art. 22, I a XIV, da Constituição/88).

Isso posto e tomando por base o que se preceitua no art. 90 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é imperioso que a União, pelos seus órgãos próprios da Educação – Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação –, explicita o que deve ser entendido no quadro do funcionamento e da estrutura da nova escola indígena.

Impõe-se obviamente explicitar os fundamentos que alicerçam e especificam, no plano institucional, administrativo e organizacional, da escola indígena bilíngüe e intercultural (art. 78, LDB), a quem compete legislar nesse âmbito escolar. Da mesma

forma, a quem compete definir em que sistema de ensino e educação devem integrar-se as escolas indígenas, quer aquelas que já existem há mais tempo, quer aquelas que serão criadas no futuro. De outra parte, não basta definir as competências de criação, é preciso, e talvez seja este o fulcro da questão, estabelecer, com total clareza, quem deve se responsabilizar por sua manutenção e equipagem.

Após o Decreto Presidencial nº 26/91, a responsabilidade da Educação Escolar Indígena passou da Funai para o Ministério da Educação.

Assim, em vista desse novo contexto, quer do preceito constitucional, quer de disposições governamentais, é ao Ministério da Educação que estão afetas as responsabilidades últimas sobre a educação indígena como um todo. Contudo, as ações próprias do desenvolvimento das escolas indígenas já existentes, tais como sua plena regularização, seu incremento e constantes melhorias, serão feitas a partir do Ministério da Educação, pelos estados, ou melhor dito, pelos Sistemas Estaduais de Educação, podendo, em casos específicos e quando se manifestarem condições propícias, serem também desenvolvidas pelos municípios em colaboração com os respectivos estados.

Por princípio constitucional, as escolas indígenas, além das características de bilingües e interculturais, deverão, todas elas, revestir-se de estrutura jurídica própria e constituir unidades escolares de atendimento peculiar e próprio das populações indígenas. Respeitada essa condição, não se vê objeção que, em alguns casos particulares, as mesmas escolas indígenas possam albergar também, porém secundariamente, a população não-indígena. Nesse caso, entretanto, esta última clientela, isto é, a população não-indígena, deverá, como disposição sine qua non, sujeitar-se às condições da clientela indígena.

Assim, a forma de vinculação, estrutura e funcionamento das escolas indígenas dependerá, acima de tudo, do fundamento legal e jurídico que lhes é próprio, constitucionalmente.

Mesmo sendo a dependência última do Ministério da Educação, define-se que a ação imediata é dos Sistemas Estaduais de Educação, cabendo a eles a criação da categoria Escola Indígena, sob a responsabilidade direta destes, e, quando em condições propícias, também dos Sistemas Municipais de Educação dos respectivos estados.

Definido o quadro da seqüência de responsabilidades e competências, entre Ministério da Educação e Sistemas Estaduais de Educação, subsiste, como conseqüência, a prática, no dia-a-dia, entre outras ações, dos processos próprios de aprendizagem, como se preceitua no parágrafo 3º do art. 32 da LDB.

A resposta, evidentemente, deve encontrar-se nas normatizações e nos regulamentos a serem expedidos pelos Sistemas Estaduais de Educação, a quem cabe essa tarefa. Entretanto, não bastam normas e definições. É preciso que os profissionais envolvidos no processo educativo tenham a qualificação necessária para tanto, o que implica a sua formação, principalmente considerando que ainda há um número muito grande de professores indígenas que não ultrapassam os primeiros anos do Ensino Fundamental. É portanto questão fulcral para que a escola indígena possa constituir-se e, mais do que tudo, possa alcançar os seus verdadeiros objetivos. O desenvolvimento curricular é função dos Sistemas Estaduais de Educação, em todos os níveis da Educação Básica.

Outro aspecto a ser considerado, e que é de grande importância, é a determinação legal fixando a duração do ano escolar em duzentos dias letivos, com quatro horas diárias de atividade escolar, o que perfaz outro imperativo legal, que é o das oitocentas horas anuais. As normas dos sistemas de Educação deverão conter as disposições de observância sobre essa matéria, ajustando-a às condições e aos hábitos dos indígenas, conforme o prescrito nas Diretrizes Curriculares editadas pelo Conselho Nacional de Educação.

É válido opinar pela organização livre de uma programação própria no que tange ao currículo, como duração diária e anual. No caso das escolas indígenas, o importante não está no cumprimento rígido da temporalidade da escola, mas na garantia da observância e do respeito às qualidades socioculturais das diversas comunidades indígenas. Nessas condições, desenvolver um currículo deve ser entendido como a execução de programas específicos, incluindo sempre e necessariamente os conteúdos culturais correspondentes às diversas comunidades indígenas, em atenção ao disposto no art. 79 da LDB, garantida a flexibilidade e a contextualização adequadas às condições dos respectivos povos indígenas.

Os princípios do bilingüismo e da interculturalidade, na prática pedagógica diária, pressupõem uma organização curricular que articule conhecimentos, habilidades e valores socioculturais distintos, sem a perda de processos reflexivos e criativos, incluindo os hábitos, costumes e princípios religiosos, constituindo-se como conteúdos dos conhecimentos escolares e direito de acesso à cultura universal e jamais somente de obrigatoriedade legal.

Aos Sistemas de Educação e Ensino, respeitado o disposto nas Diretrizes Curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação, cabe formalizar normas que possam identificar:

a) o reconhecimento dos currículos das escolas indígenas, como vem especificado no art. 26 da Lei nº 9.394, que estabelece uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, esta exigida pelas características regionais e locais da sociedade indígena, da sua cultura, economia e clientela;

b) os diversos processos de admissão, matrícula e possíveis transferências de alunos, cabendo às escolas receptoras efetivarem uma avaliação diagnóstica para reclassificá-los, quando for o caso.

Isto posto, fica meridiana a responsabilidade dos sistemas de Educação na condução das ações escolares em todos os seus âmbitos, tanto na execução quanto no seu desenvolvimento, como escola própria, com ordenamento jurídico específico.

Finalmente, não se trata de uma escola híbrida como se fora parte do sistema de ensino estadual, municipal e parte indígena. Mas, isto sim, é uma escola bilíngüe e intercultural, a qual deve existir com estrutura e fundamento jurídico próprios, como quer, na verdade, tanto a Constituição Brasileira de 1988, quanto é exigência das normas derivadas daquela disposição de lei, já editadas pelo Conselho Nacional de Educação para toda a Educação Básica.

Esse tópico final, por sua vez, faz nova exigência: que se concentre na formação de professores indígenas e não-índios, em condições de suprir a atual falta, ainda em grande escala.

Em síntese, faz-se necessário que os profissionais envolvidos no trabalho educativo tenham conhecimento suficiente da realidade sociocultural das comunidades indígenas e sejam capazes de organizar currículos que integrem áreas de conhecimento da vida cidadã indígena e não-indígena.

A sustentação para a organização de cronograma próprio está positivamente definida na legislação. A questão essencial a ser levantada no plano dos direitos civis é a da garantia da qualidade socioeducativa, que precisa ser viabilizada pelas políticas educacionais das secretarias estaduais e municipais de Educação.

No plano da formação do professor para a escola indígena, bilíngüe e intercultural, é fundamental a formação de professores índios, o que exige cursos específicos de qualificação, evitando-se, assim, a criação de cursos nas mais diversas modalidades, porém com currículos convencionais.

As grandes mudanças preconizadas no país a partir da nova legislação abrem espaços às comunidades indígenas, cuja concretização, num primeiro momento, depende da quebra do tratamento convencional e burocrático com relação ao tema aqui proposto.

As comunidades indígenas e, em particular, as associações de professores indígenas têm cobrado do Ministério da Educação o delineamento de uma política que oriente a educação escolar para cada um dos mais de 200 povos existentes no Brasil. A legislação ora vigente permite que as comunidades indígenas formulem seus projetos pedagógicos, em harmonia com os sistemas de ensino sob a coordenação do Ministério da Educação, levando-se em conta a localização geográfica, suas formas tradicionais de organização e suas maneiras próprias de conservar e desenvolver suas culturas e suas línguas.

Finalmente, considerando-se que vários povos indígenas ainda não vivenciaram a experiência da escolarização, que são poucas as experiências de formação de professores indígenas e que as existentes ainda não concluíram o processo, será inviável o cumprimento do prazo estabelecido no § 4º do art. 87 da LDB, sendo necessário um tratamento diferenciado desses professores, ampliando-se os prazos previstos na lei.

#### **IV – AÇÕES CONCRETAS VISANDO À IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Diante da dinâmica dos fatos e da abertura das leis, é imprescindível a participação efetiva dos sistemas de ensino da União, dos estados e dos municípios no estabelecimento e no cumprimento de normas, com a adoção de diretrizes que visem à implementação de uma nova concepção de Educação Escolar Indígena por todo o país. Para tanto, é necessária a definição das respectivas competências entre a União, os estados e os municípios:

À União compete:

- legislar privativamente sobre a Educação Escolar Indígena;
- definir diretrizes e políticas nacionais de Educação Escolar Indígena;
- elaborar diretrizes curriculares para a organização didático-pedagógica da Escola Indígena;

- elaborar diretrizes para a formação e a titulação dos professores indígenas;
- acompanhar e avaliar as atividades e o desenvolvimento institucional e legal dos estabelecimentos das escolas indígenas, integradas nos sistemas de ensino estaduais e municipais de educação;
- apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa;
- redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, adaptando-os às peculiaridades indígenas;
- acompanhar, incentivar, assessorar e avaliar o desenvolvimento de ações na área de formação continuada e titulação dos professores indígenas;
- implantar medidas para a difusão e o conhecimento do povo brasileiro a respeito da pluralidade e da interculturalidade dos povos indígenas existentes no Brasil.

Aos estados compete:

- responsabilizar-se pela oferta e pela execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;
- criar a categoria Escola Indígena em suas redes de ensino;
- criar uma esfera administrativa própria, com recursos humanos e dotação orçamentária, para o gerenciamento da Educação Escolar Indígena no estado;
- regulamentar administrativamente e definir diretrizes para a organização, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, integrando-as como unidades autônomas e específicas na estrutura estadual;
- prover os estabelecimentos de ensino e educação indígenas de recursos humanos e materiais para o seu pleno funcionamento;
- responsabilizar-se pela validade do ensino ministrado e pela emissão dos certificados correspondentes;
- criar um programa específico para a Educação Escolar Indígena, com previsão de dotação orçamentária e financeira;
- promover a formação inicial e continuada de professores indígenas;
- criar a categoria Professor Indígena dentro da carreira do magistério;
- formular um programa estadual para a formação de magistério indígena;
- constituir instância interinstitucional a ser composta por representantes de professores indígenas, de organizações de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais e não-governamentais para acompanhar e assessorar as atividades desenvolvidas para oferta de Educação Escolar Indígena;
- efetuar convênios com os municípios para que estes assumam, quando for o caso, escolas indígenas em sua jurisdição.

Para que seja viabilizada a Educação Escolar Indígena no âmbito do Sistema de Ensino Estadual e, quando for o caso, mediante convênio com o Sistema de Ensino Municipal, na perspectiva do que preconiza a LDB, faz-se necessário o provimento de

uma estrutura administrativo-pedagógica com recursos humanos qualificados e dotação orçamentária. Essa estrutura administrativa deverá formular um plano de trabalho, a partir das orientações e das diretrizes traçadas pela União, tanto para a oferta da educação escolar às comunidades indígenas sob sua jurisdição quanto para a formação e a titulação dos professores indígenas.

Para o desenvolvimento de seus trabalhos, é importante que essa esfera administrativa disponha de:

1 – acervo documental sobre legislação e educação indígena, diagnósticos, relatos históricos e levantamentos estatísticos do contexto estadual e/ou municipal referentes às escolas indígenas;

2 – equipe de formadores qualificados, composta de antropólogos, lingüistas, pedagogos e professores especialistas nas áreas de conhecimento, requerida ainda formação de docentes para o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

O referido programa deverá contemplar:

– a proposição e definições de políticas de desenvolvimento da Educação Escolar Indígena para o estado ou município;

– metas para um programa específico sobre Educação Escolar Indígena;

– levantamento das condições materiais e diagnóstico da situação educativa nos diversos contextos indígenas, providenciando o respectivo cumprimento;

– elaboração e planejamento para a implementação da política educacional vigente;

– organização, acompanhamento e avaliação da formação inicial e continuada dos professores indígenas;

– avaliação e apresentação de relatório anual, à Secretaria de Educação, do trabalho desenvolvido com as escolas indígenas.

Além da estrutura administrativo-pedagógica, é de fundamental importância que os Sistemas Estaduais e/ou Municipais de Ensino elaborem suas regulamentações e programas para a Educação Escolar Indígena com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais editadas pelo Conselho Nacional de Educação.

É imprescindível, para o bom funcionamento do programa de Educação Escolar Indígena, o estabelecimento de convênios e parcerias com instituições que possam contribuir para o seu desenvolvimento, notadamente universidades locais e organizações indígenas e de apoio aos índios.

É importante ressaltar que a dotação orçamentária que garanta os recursos financeiros geradores para a Educação Escolar Indígena compete tanto à União quanto aos estados e aos municípios, neste último caso, quando couber.

Em relação aos recursos orçamentários da educação, é vital que se frise que o atendimento financeiro, principalmente para o Ensino Fundamental da Escola Indígena, seja pleno e jamais sofra qualquer forma de discriminação. Por certo, essa é uma dívida da Nação brasileira; é um resgate imprescindível e inquestionável.

## **V – CONCLUSÃO**

Grande parcela da dívida sociocultural e ambiental contraída pelo predatório processo colonizador, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, já não pode ser resgatada. O que nos compete fazer, no atual contexto, com respaldo legal e pela via da Educação Escolar Indígena, é buscar reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas que ainda vivem no território brasileiro. Estamos cientes de que a reversão do processo predatório não é suficiente, é preciso garantir que as diversas sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos e o poder para defender seus direitos perante a sociedade nacional na condição de cidadãos brasileiros.

Ao regulamentar dispositivos constantes na LDB e respondendo à consulta encaminhada pelo MEC, o CNE acredita que contribui para o avanço em direção à criação e ao desenvolvimento da categoria Escola Indígena na recuperação das memórias históricas, étnicas, lingüísticas e científicas, próprias dessas comunidades, e ao mesmo tempo objetivando o acesso com êxito à interculturalidade, ao bilingüismo e ao conhecimento universal com qualidade social.

É necessário que ações concretas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena sejam realizadas nos diferentes sistemas de ensino do país de maneira articulada, coordenada e com continuidade, de forma que possam contribuir para a inversão do processo de degradação, que põe em risco a sobrevivência das culturas indígenas, e, assim, promover o desenvolvimento auto-sustentável e de progresso permanente, sem a perda da identidade étnica e da cidadania brasileira em sua plenitude.

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. O Conselho Nacional de Educação entende que uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, em vez de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e dos órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema quanto respeitadas por suas particularidades.

Ao se debruçar pela primeira vez sobre esta matéria, o Conselho Nacional de Educação espera poder colaborar para o processo de construção de escolas indígenas verdadeiramente integradas aos projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil, com a certeza de que se está vivendo um novo momento na história da educação brasileira. Ao finalizar este trabalho, o CNE coloca-se à disposição dos povos indígenas para buscar caminhos que tornem efetivos os avanços conquistados e inscritos na atual legislação.

## **VI – EQUIPE DE TRABALHO**

Além do relator e dos membros da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, participaram ativamente na elaboração deste Estudo-Parecer a Prof<sup>a</sup> Ivete Campos, Coordenadora-Geral de Apoio às Escolas Indígenas do Ministério

da Educação, o Prof. Luís Donisete Benzi Grupioni, membro do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC, bem como membros da Procuradoria-Geral da República, Dr<sup>a</sup> Ieda Hoppe Lamaison e Dr<sup>a</sup> Débora Duprat, indicadas por aquela instituição.

Brasília, 14 de setembro de 1999.

Conselheiro Kuno Paulo Rhoden (Pe. S.J.) – Relator

## VII – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o voto do Relator.

Sala das Sessões, 14 de setembro de 1999.

Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset – Presidente.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Vice-Presidente.

## Resolução CEB nº 3, de 10 de Novembro de 1999

Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

Precisamos conhecer as leis e os direitos indígenas porque nós temos direito a uma educação diferenciada. A escola indígena no passado tinha um papel civilizatório. Hoje isso mudou. São os próprios professores indígenas com suas comunidades que devem definir como será a escola, porque isso tem relação com o projeto de futuro de cada comunidade indígena.

(Prof<sup>a</sup> Francisca Novantino, Paresi/MT)

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com base nos arts. 210, § 2º, e 231, caput, da Constituição Federal, nos arts. 78 e 79 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Parecer CNE/CEB nº 14/99, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, em 18 de outubro de 1999,

RESOLVE:

Art. 1º - Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art. 2º - Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I – sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos estados ou municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo;

IV – a organização escolar própria.

Parágrafo único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 3º - Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I – suas estruturas sociais;

II – suas práticas socioculturais e religiosas;

III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV – suas atividades econômicas;

V – a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI – uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Art. 4º - As escolas indígenas, respeitados os preceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e normas específicas de funcionamento, editadas pela União e pelos estados, desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as seguintes prerrogativas:

I – organização das atividades escolares, independentemente do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas;

II – duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e às especificidades próprias de cada comunidade.

Art. 5º - A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica;

II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;

III – as realidades sociolingüísticas, em cada situação;

IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;

V – a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

Art. 6º - A formação de professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 7º - Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art. 8º - A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

Art. 9º - São definidas, no plano institucional, administrativo e organizacional, as seguintes esferas de competência, em regime de colaboração:

I – à União caberá legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial:

- a) legislar privativamente sobre a Educação Escolar Indígena;
- b) definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena;
- c) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de educação intercultural das comunidades indígenas, no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação dessas comunidades para o acompanhamento e a avaliação dos respectivos programas;
- d) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado;
- e) criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo que atenda às necessidades escolares indígenas;
- f) orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;
- g) elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.

II – aos Estados competirá:

- a) responsabilizar-se pela oferta e pela execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;
- b) regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual;
- c) prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros para o seu pleno funcionamento;
- d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico;
- e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas;
- f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas.

III – aos Conselhos Estaduais de Educação competirá:

- a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;
- b) autorizar o funcionamento das escolas indígenas, bem como reconhecê-las;
- c) regularizar a vida escolar dos alunos indígenas, quando for o caso.

§ 1º Os municípios poderão oferecer Educação Escolar Indígena, em regime de colaboração com os respectivos estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas.

§ 2º As escolas indígenas, atualmente mantidas por municípios que não satisfaçam as exigências do parágrafo anterior, passarão, no prazo máximo de três anos, à responsabilidade dos estados, ouvidas as comunidades interessadas.

Art. 10. O planejamento da Educação Escolar Indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais.

Art. 11. Aplicam-se às escolas indígenas os recursos destinados ao financiamento público da educação.

Parágrafo único. As necessidades específicas das escolas indígenas serão contempladas por custeios diferenciados na alocação de recursos a que se referem os arts. 2º e 13 da Lei nº 9.424/96.

Art. 12. Professor de escola indígena que não satisfaça às exigências desta Resolução terá garantida a continuidade do exercício do magistério pelo prazo de três anos, exceção feita ao professor indígena, até que possua a formação requerida.

Art. 13. A Educação Infantil será ofertada quando houver demanda da comunidade indígena interessada.

Art. 14. Os casos omissos serão resolvidos:

I – pelo Conselho Nacional de Educação, quando a matéria estiver vinculada à competência da União;

II – pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16. Ficam revogadas as disposições em contrário.

Ulysses de Oliveira Panisset

Presidente da Câmara de Educação Básica

### Promulga a Convenção nº 169, da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

Considerando que o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002, o texto da Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989;

Considerando que o Governo brasileiro depositou o instrumento de ratificação junto ao Diretor Executivo da OIT em 25 de julho de 2002;

Considerando que a Convenção entrou em vigor internacional, em 5 de setembro de 1991, e, para o Brasil, em 25 de julho de 2003, nos termos de seu art. 38;

DECRETA:

Art. 1º A Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém.

Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão da referida Convenção ou que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição Federal.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de abril de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Celso Luiz Nunes Amorim

A Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho,

Convocada em Genebra pelo Conselho Administrativo da Repartição Internacional do Trabalho e tendo ali se reunido a 7 de junho de 1989, em sua septuagésima sexta sessão;

Observando as normas internacionais enunciadas na Convenção e na Recomendação sobre populações indígenas e tribais, 1957;

Lembrando os termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, do Pacto Internacional

dos Direitos Civis e Políticos e dos numerosos instrumentos internacionais sobre a prevenção da discriminação;

Considerando que a evolução do direito internacional desde 1957 e as mudanças sobrevindas na situação dos povos indígenas e tribais em todas as regiões do mundo fazem com que seja aconselhável adotar novas normas internacionais nesse assunto, a fim de se eliminar a orientação para a assimilação das normas anteriores;

Reconhecendo as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram;

Observando que em diversas partes do mundo esses povos não podem gozar dos direitos humanos fundamentais no mesmo grau que o restante da população dos Estados onde moram e que suas leis, valores, costumes e perspectivas têm sofrido erosão freqüentemente;

Lembrando a particular contribuição dos povos indígenas e tribais à diversidade cultural, à harmonia social e ecológica da humanidade e à cooperação e compreensão internacionais;

Observando que as disposições a seguir foram estabelecidas com a colaboração das Nações Unidas, da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e da Organização Mundial da Saúde, bem como do Instituto Indigenista Interamericano, nos níveis apropriados e nas suas respectivas esferas, e que existe o propósito de continuar essa colaboração a fim de promover e assegurar a aplicação destas disposições;

Após ter decidido adotar diversas propostas sobre a revisão parcial da Convenção sobre populações Indígenas e Tribais, 1957 (nº 107) , o assunto que constitui o quarto item da agenda da sessão, e

Após ter decidido que essas propostas deveriam tomar a forma de uma Convenção Internacional que revise a Convenção Sobre Populações Indígenas e Tribais, 1957, adota, neste vigésimo sétimo dia de junho de mil novecentos e oitenta e nove, a seguinte Convenção, que será denominada Convenção Sobre os Povos Indígenas e Tribais, 1989:

## PARTE 1 - POLÍTICA GERAL

### Artigo 1º

#### 1. A presente convenção aplica-se:

a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial;

b) aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas.

2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção.

3. A utilização do termo “povos” na presente Convenção não deverá ser interpretada no sentido de ter implicação alguma no que se refere aos direitos que possam ser conferidos a esse termo no direito internacional.

#### Artigo 2º

1. Os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade.

2. Essa ação deverá incluir medidas:

a) que assegurem aos membros desses povos o gozo, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades que a legislação nacional outorga aos demais membros da população;

b) que promovam a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições;

c) que ajudem os membros dos povos interessados a eliminar as diferenças socioeconômicas que possam existir entre os membros indígenas e os demais membros da comunidade nacional, de maneira compatível com suas aspirações e formas de vida.

#### Artigo 3º

1. Os povos indígenas e tribais deverão gozar plenamente dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculos nem discriminação. As disposições desta Convenção serão aplicadas sem discriminação aos homens e mulheres desses povos.

2. Não deverá ser empregada nenhuma forma de força ou de coerção que viole os direitos humanos e as liberdades fundamentais dos povos interessados, inclusive os direitos contidos na presente Convenção.

#### Artigo 4º

1. Deverão ser adotadas as medidas especiais que sejam necessárias para salvaguardar as pessoas, as instituições, os bens, as culturas e o meio ambiente dos povos interessados.

2. Tais medidas especiais não deverão ser contrárias aos desejos expressos livremente pelos povos interessados.

3. O gozo sem discriminação dos direitos gerais da cidadania não deverá sofrer nenhuma deterioração como consequência dessas medidas especiais.

#### Artigo 5º

Ao se aplicar as disposições da presente Convenção:

a) deverão ser reconhecidos e protegidos os valores e práticas sociais, culturais religiosos e espirituais próprios dos povos mencionados e dever-se-á levar na devida consideração a natureza dos problemas que lhes sejam apresentados, tanto coletiva como individualmente;

b) deverá ser respeitada a integridade dos valores, práticas e instituições desses povos;

c) deverão ser adotadas, com a participação e cooperação dos povos interessados, medidas voltadas a aliviar as dificuldades que esses povos experimentam ao enfrentar novas condições de vida e de trabalho.

#### Artigo 6º

1. Ao aplicar as disposições da presente Convenção, os governos deverão:

a) consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente;

b) estabelecer os meios através dos quais os povos interessados possam participar livremente, pelo menos na mesma medida que outros setores da população e em todos os níveis, na adoção de decisões em instituições efetivas ou organismos administrativos e de outra natureza responsáveis pelas políticas e programas que lhes sejam concernentes;

c) estabelecer os meios para o pleno desenvolvimento das instituições e iniciativas dos povos e, nos casos apropriados, fornecer os recursos necessários para esse fim.

2. As consultas realizadas na aplicação desta Convenção deverão ser efetuadas com boa-fé e de maneira apropriada às circunstâncias, com o objetivo de se chegar a um acordo e conseguir o consentimento acerca das medidas propostas.

#### Artigo 7º

1. Os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente.

2. A melhoria das condições de vida e de trabalho e do nível de saúde e educação dos povos interessados, com a sua participação e cooperação, deverá ser prioritária nos planos de desenvolvimento econômico global das regiões onde eles moram. Os projetos especiais de desenvolvimento para essas regiões também deverão ser elaborados de forma a promoverem essa melhoria.

3. Os governos deverão zelar para que, sempre que for possível, sejam efetuados estudos junto aos povos interessados com o objetivo de se avaliar a incidência social, espiritual e cultural e sobre o meio ambiente que as atividades de desenvolvimento, previstas, possam ter sobre esses povos. Os resultados desses estudos deverão ser considerados como critérios fundamentais para a execução das atividades mencionadas.

4. Os governos deverão adotar medidas em cooperação com os povos interessados para proteger e preservar o meio ambiente dos territórios que eles habitam.

#### Artigo 8º

1. Ao aplicar a legislação nacional aos povos interessados, deverão ser levados na devida consideração seus costumes ou seu direito consuetudinário.

2. Esses povos deverão ter o direito de conservar seus costumes e instituições próprias, desde que eles não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais definidos pelo sistema jurídico nacional nem com os direitos humanos internacionalmente reconhecidos. Sempre que for necessário, deverão ser estabelecidos procedimentos para se solucionar os conflitos que possam surgir na aplicação deste princípio.

3. A aplicação dos parágrafos 1 e 2 deste Artigo não deverá impedir que os membros desses povos exerçam os direitos reconhecidos para todos os cidadãos do país e assumam as obrigações correspondentes.

#### Artigo 9º

1. Na medida em que isso for compatível com o sistema jurídico nacional e com os direitos humanos internacionalmente reconhecidos, deverão ser respeitados os métodos aos quais os povos interessados recorrem tradicionalmente para a repressão dos delitos cometidos pelos seus membros.

2. As autoridades e os tribunais solicitados para se pronunciar sobre questões penais deverão levar em conta os costumes dos povos mencionados a respeito do assunto.

#### Artigo 10

1. Quando sanções penais sejam impostas pela legislação geral a membros dos povos mencionados, deverão ser levadas em conta as suas características econômicas, sociais e culturais.

2. Dever-se-á dar preferência a tipos de punição outros que o encarceramento.

#### Artigo 11

A lei deverá proibir a imposição, a membros dos povos interessados, de serviços pessoais obrigatórios de qualquer natureza, remunerados ou não, exceto nos casos previstos pela lei para todos os cidadãos.

#### Artigo 12

Os povos interessados deverão ter proteção contra a violação de seus direitos, e poder iniciar procedimentos legais, seja pessoalmente, seja mediante os seus organismos representativos, para assegurar o respeito efetivo desses direitos. Deverão ser adotadas medidas para garantir que os membros desses povos possam compreender e se fazer compreender em procedimentos legais, facilitando para eles, se for necessário, intérpretes ou outros meios eficazes.

## PARTE II - TERRAS

### Artigo 13

1. Ao aplicarem as disposições desta parte da Convenção, os governos deverão respeitar a importância especial que, para as culturas e valores espirituais dos povos interessados, possui a sua relação com as terras ou territórios, ou com ambos, segundo os casos, que eles ocupam ou utilizam de alguma maneira e, particularmente, os aspectos coletivos dessa relação.

2. A utilização do termo “terras” nos Artigos 15 e 16 deverá incluir o conceito de territórios, o que abrange a totalidade do habitat das regiões que os povos interessados ocupam ou utilizam de alguma outra forma.

### Artigo 14

1. Dever-se-á reconhecer aos povos interessados os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Além disso, nos casos apropriados, deverão ser adotadas medidas para salvaguardar o direito dos povos interessados de utilizar terras que não estejam exclusivamente ocupadas por eles, mas às quais, tradicionalmente, tenham tido acesso para suas atividades tradicionais e de subsistência. Nesse particular, deverá ser dada especial atenção à situação dos povos nômades e dos agricultores itinerantes.

2. Os governos deverão adotar as medidas que sejam necessárias para determinar as terras que os povos interessados ocupam tradicionalmente e garantir a proteção efetiva dos seus direitos de propriedade e posse.

3. Deverão ser instituídos procedimentos adequados no âmbito do sistema jurídico nacional para solucionar as reivindicações de terras formuladas pelos povos interessados.

### Artigo 15

1. Os direitos dos povos interessados aos recursos naturais existentes nas suas terras deverão ser especialmente protegidos. Esses direitos abrangem o direito desses povos a participar da utilização, administração e conservação dos recursos mencionados.

2. Em caso de pertencer ao Estado a propriedade dos minérios ou dos recursos do subsolo, ou de ter direitos sobre outros recursos, existentes nas terras, os governos deverão estabelecer ou manter procedimentos com vistas a consultar os povos interessados, a fim de se determinar se os interesses desses povos seriam prejudicados, e em que medida, antes de se empreender ou autorizar qualquer programa de prospecção ou exploração dos recursos existentes nas suas terras. Os povos interessados deverão participar, sempre que for possível, dos benefícios que essas atividades produzam, e receber indenização equitativa por qualquer dano que possam sofrer como resultado dessas atividades.

### Artigo 16

1. Com reserva do disposto nos parágrafos a seguir do presente Artigo, os povos interessados não deverão ser transladados das terras que ocupam.

2. Quando, excepcionalmente, o traslado e o reassentamento desses po-

vos sejam considerados necessários, só poderão ser efetuados com o consentimento dos mesmos, concedido livremente e com pleno conhecimento de causa. Quando não for possível obter o seu consentimento, o traslado e o reassentamento só poderão ser realizados após a conclusão de procedimentos adequados estabelecidos pela legislação nacional, inclusive enquetes públicas, quando for apropriado, nas quais os povos interessados tenham a possibilidade de estar efetivamente representados.

3. Sempre que for possível, esses povos deverão ter o direito de voltar a suas terras tradicionais assim que deixarem de existir as causas que motivaram seu traslado e reassentamento.

4. Quando o retorno não for possível, conforme for determinado por acordo ou, na ausência de tais acordos, mediante procedimento adequado, esses povos deverão receber, em todos os casos em que for possível, terras cuja qualidade e cujo estatuto jurídico sejam pelo menos iguais àqueles das terras que ocupavam anteriormente, e que lhes permitam cobrir suas necessidades e garantir seu desenvolvimento futuro. Quando os povos interessados preferirem receber indenização em dinheiro ou em bens, essa indenização deverá ser concedida com as garantias apropriadas.

5. Deverão ser indenizadas plenamente as pessoas trasladadas e reassentadas por qualquer perda ou dano que tenham sofrido como consequência do seu deslocamento.

#### Artigo 17

1. Deverão ser respeitadas as modalidades de transmissão dos direitos sobre a terra entre os membros dos povos interessados estabelecidas por esses povos.

2. Os povos interessados deverão ser consultados sempre que for considerada sua capacidade para alienar suas terras ou transmitir de outra forma os seus direitos sobre essas terras para fora de sua comunidade.

3. Dever-se-á impedir que pessoas alheias a esses povos possam se aproveitar dos costumes dos mesmos ou do desconhecimento das leis por parte dos seus membros para se arrogarem a propriedade, a posse ou o uso das terras a eles pertencentes.

#### Artigo 18

A lei deverá prever sanções apropriadas contra toda intrusão não autorizada nas terras dos povos interessados ou contra todo uso não autorizado das mesmas por pessoas alheias a eles, e os governos deverão adotar medidas para impedir tais infrações.

#### Artigo 19

Os programas agrários nacionais deverão garantir aos povos interessados condições equivalentes às desfrutadas por outros setores da população, para fins de:

a) a alocação de terras para esses povos quando as terras das que dispunham sejam insuficientes para lhes garantir os elementos de uma existência normal ou para enfrentar o seu possível crescimento numérico;

b) a concessão dos meios necessários para o desenvolvimento das terras que esses povos já possuam.

## PARTE III - CONTRATAÇÃO E CONDIÇÕES DE EMPREGO

### Artigo 20

1. Os governos deverão adotar, no âmbito da legislação nacional e em cooperação com os povos interessados, medidas especiais para garantir aos trabalhadores pertencentes a esses povos uma proteção eficaz em matéria de contratação e condições de emprego, na medida em que não estejam protegidas eficazmente pela legislação aplicável aos trabalhadores em geral.

2. Os governos deverão fazer o que estiver ao seu alcance para evitar qualquer discriminação entre os trabalhadores pertencentes aos povos interessados e os demais trabalhadores, especialmente quanto a:

a) acesso ao emprego, inclusive aos empregos qualificados e às medidas de promoção e ascensão;

b) remuneração igual por trabalho de igual valor;

c) assistência médica e social, segurança e higiene no trabalho, todos os benefícios da seguridade social e demais benefícios derivados do emprego, bem como a habitação;

d) direito de associação, direito a se dedicar livremente a todas as atividades sindicais para fins lícitos, e direito a celebrar convênios coletivos com empregadores ou com organizações patronais.

3. As medidas adotadas deverão garantir, particularmente, que:

a) os trabalhadores pertencentes aos povos interessados, inclusive os trabalhadores sazonais, eventuais e migrantes empregados na agricultura ou em outras atividades, bem como os empregados por empreiteiros de mão-de-obra, gozem da proteção conferida pela legislação e a prática nacionais a outros trabalhadores dessas categorias nos mesmos setores, e sejam plenamente informados dos seus direitos de acordo com a legislação trabalhista e dos recursos de que dispõem;

b) os trabalhadores pertencentes a esses povos não estejam submetidos a condições de trabalho perigosas para sua saúde, em particular como consequência de sua exposição a pesticidas ou a outras substâncias tóxicas;

c) os trabalhadores pertencentes a esses povos não sejam submetidos a sistemas de contratação coercitivos, incluindo-se todas as formas de servidão por dívidas;

d) os trabalhadores pertencentes a esses povos gozem da igualdade de oportunidade e de tratamento para homens e mulheres no emprego e de proteção contra o assédio sexual.

4. Dever-se-á dar especial atenção à criação de serviços adequados de inspeção do trabalho nas regiões onde trabalhadores pertencentes aos povos interessados exerçam atividades assalariadas, a fim de garantir o cumprimento das disposições desta parte da presente Convenção.

### INDÚSTRIAS RURAIS

#### Artigo 21

Os membros dos povos interessados deverão poder dispor de meios de formação profissional pelo menos iguais àqueles dos demais cidadãos.

## Artigo 22

1. Deverão ser adotadas medidas para promover a participação voluntária de membros dos povos interessados em programas de formação profissional de aplicação geral.

2. Quando os programas de formação profissional de aplicação geral existentes não atendam às necessidades especiais dos povos interessados, os governos deverão assegurar, com a participação desses povos, que sejam colocados à disposição dos mesmos programas e meios especiais de formação.

3. Esses programas especiais de formação deverão estar baseados no entorno econômico, nas condições sociais e culturais e nas necessidades concretas dos povos interessados. Todo levantamento neste particular deverá ser realizado em cooperação com esses povos, os quais deverão ser consultados sobre a organização e o funcionamento de tais programas. Quando for possível, esses povos deverão assumir progressivamente a responsabilidade pela organização e o funcionamento de tais programas especiais de formação, se assim decidirem.

## Artigo 23

1. O artesanato, as indústrias rurais e comunitárias e as atividades tradicionais e relacionadas com a economia de subsistência dos povos interessados, tais como a caça, a pesca com armadilhas e a colheita, deverão ser reconhecidas como fatores importantes da manutenção de sua cultura e da sua auto-suficiência e desenvolvimento econômico. Com a participação desses povos, e sempre que for adequado, os governos deverão zelar para que sejam fortalecidas e fomentadas essas atividades.

2. A pedido dos povos interessados, deverá facilitar-se aos mesmos, quando for possível, assistência técnica e financeira apropriada que leve em conta as técnicas tradicionais e as características culturais desses povos e a importância do desenvolvimento sustentado e eqüitativo.

## PARTE V - SEGURIDADE SOCIAL E SAÚDE

### Artigo 24

Os regimes de seguridade social deverão ser estendidos progressivamente aos povos interessados e aplicados aos mesmos sem discriminação alguma.

### Artigo 25

1. Os governos deverão zelar para que sejam colocados à disposição dos povos interessados serviços de saúde adequados ou proporcionar a esses povos os meios que lhes permitam organizar e prestar tais serviços sob a sua própria responsabilidade e controle, a fim de que possam gozar do nível máximo possível de saúde física e mental.

2. Os serviços de saúde deverão ser organizados, na medida do possível, em nível comunitário. Esses serviços deverão ser planejados e administrados em cooperação com os povos interessados e levar em conta as suas condições econômicas, geográficas, sociais e culturais, bem como os seus métodos de prevenção, práticas curativas e medicamentos tradicionais.

3. O sistema de assistência sanitária deverá dar preferência à formação e

ao emprego de pessoal sanitário da comunidade local e se centrar no atendimento primário à saúde, mantendo ao mesmo tempo estreitos vínculos com os demais níveis de assistência sanitária.

4. A prestação desses serviços de saúde deverá ser coordenada com as demais medidas econômicas e culturais que sejam adotadas no país.

## PARTE VI - EDUCAÇÃO E MEIOS DE COMUNICAÇÃO

### Artigo 26

Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

### Artigo 27

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criar suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

### Artigo 28

1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.

2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegar a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.

3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas.

### Artigo 29

Um objetivo da educação das crianças dos povos interessados deverá ser o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional.

### Artigo 30

1. Os governos deverão adotar medidas de acordo com as tradições e culturas dos povos interessados, a fim de lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações especialmente no referente ao trabalho e às possibilidades econômicas, às questões de educação e saúde, aos serviços sociais e aos direitos derivados da presente Convenção.

2. Para esse fim, dever-se-á recorrer, se for necessário, a traduções escritas e à utilização dos meios de comunicação de massa nas línguas desses povos.

### Artigo 31

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição eqüitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados.

## PARTE VII - CONTATOS E COOPERAÇÃO ATRAVÉS DAS FRONTEIRAS

### Artigo 32

Os governos deverão adotar medidas apropriadas, inclusive mediante acordos internacionais, para facilitar os contatos e a cooperação entre povos indígenas e tribais através das fronteiras, inclusive as atividades nas áreas econômica, social, cultural, espiritual e do meio ambiente.

## PARTE VIII – ADMINISTRAÇÃO

### Artigo 33

1. A autoridade governamental responsável pelas questões que a presente Convenção abrange deverá se assegurar de que existem instituições ou outros mecanismos apropriados para administrar os programas que afetam os povos interessados, e de que tais instituições ou mecanismos dispõem dos meios necessários para o pleno desempenho de suas funções.

2. Tais programas deverão incluir:

a) o planejamento, coordenação, execução e avaliação, em cooperação com os povos interessados, das medidas previstas na presente Convenção;

b) a proposta de medidas legislativas e de outra natureza às autoridades competentes e o controle da aplicação das medidas adotadas em cooperação com os povos interessados.

## PARTE IX - DISPOSIÇÕES GERAIS

### Artigo 34

A natureza e o alcance das medidas que sejam adotadas para pôr em efeito a presente Convenção deverão ser determinados com flexibilidade, levando em conta as condições próprias de cada país.

### Artigo 35

A aplicação das disposições da presente Convenção não deverá prejudi-

car os direitos e as vantagens garantidos aos povos interessados em virtude de outras convenções e recomendações, instrumentos internacionais, tratados, ou leis, laudos, costumes ou acordos nacionais.

#### PARTE X - DISPOSIÇÕES FINAIS

##### Artigo 36

Esta Convenção revisa a Convenção Sobre Populações Indígenas e Tribais, 1957.

##### Artigo 37

As ratificações formais da presente Convenção serão transmitidas ao Diretor-Geral da Repartição Internacional do Trabalho e por ele registradas.

##### Artigo 38

1. A presente Convenção somente vinculará os Membros da Organização Internacional do Trabalho cujas ratificações tenham sido registradas pelo Diretor-Geral.

2. Esta Convenção entrará em vigor doze meses após o registro das ratificações de dois Membros por parte do Diretor-Geral.

3. Posteriormente, esta Convenção entrará em vigor, para cada Membro, doze meses após o registro da sua ratificação.

##### Artigo 39

1. Todo Membro que tenha ratificado a presente Convenção poderá denunciá-la após a expiração de um período de dez anos, contados da entrada em vigor, mediante ato comunicado ao Diretor-Geral da Repartição Internacional do Trabalho e por ele registrado. A denúncia só surtirá efeito um ano após o registro.

2. Todo Membro que tenha ratificado a presente Convenção e não fizer uso da faculdade de denúncia prevista pelo parágrafo precedente dentro do prazo de um ano após a expiração do período de dez anos previsto pelo presente Artigo, ficará obrigado por um novo período de dez anos e, posteriormente, poderá denunciar a presente Convenção ao expirar cada período de dez anos, nas condições previstas no presente Artigo.

##### Artigo 40

1. O Diretor-Geral da Repartição Internacional do Trabalho notificará todos os Membros da Organização Internacional do Trabalho do registro de todas as ratificações, declarações e denúncias que lhe sejam comunicadas pelos Membros da Organização.

2. Ao notificar os Membros da Organização do registro da segunda ratificação que lhe tenha sido comunicada, o Diretor-Geral chamará atenção dos Membros da Organização para a data de entrada em vigor da presente Convenção.

##### Artigo 41

O Diretor-Geral da Repartição Internacional do Trabalho comunicará ao Secretário-Geral das Nações Unidas, para fins de registro, conforme o Artigo 102 da Carta das Nações Unidas, as informações completas referentes a quaisquer ratificações, declarações e atos de denúncia que tenha registrado de acordo com os Artigos anteriores.

#### Artigo 42

Sempre que julgar necessário, o Conselho de Administração da Repartição Internacional do Trabalho deverá apresentar à Conferência Geral um relatório sobre a aplicação da presente Convenção e decidirá sobre a oportunidade de inscrever na agenda da Conferência a questão de sua revisão total ou parcial.

#### Artigo 43

1. Se a Conferência adotar uma nova Convenção que revise total ou parcialmente a presente Convenção, e a menos que a nova Convenção disponha contrariamente:

a) a ratificação, por um Membro, da nova Convenção revista implicará de pleno direito, não obstante o disposto pelo Artigo 39, supra, a denúncia imediata da presente Convenção, desde que a nova Convenção revista tenha entrado em vigor;

b) a partir da entrada em vigor da Convenção revista, a presente Convenção deixará de estar aberta à ratificação dos Membros.

2. A presente Convenção continuará em vigor, em qualquer caso em sua forma e teor atuais, para os Membros que a tiverem ratificado e que não ratificarem a Convenção revista.

#### Artigo 44

As versões inglesa e francesa do texto da presente Convenção são igualmente autênticas.

- Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade
- Educação do Campo: diferenças rompendo paradigmas
- Educação Escolar Indígena: a diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola
- Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos
- Proteger para Educar: a escola articulada com as Redes de Proteção de Crianças e Adolescentes
- Educação em Direitos Humanos: democracia, liberdade e justiça social
- Diversidade Étnico-Racial: políticas afirmativas na educação
- Integração entre Instituições de Educação e Comunidade: caminhos para o exercício da cidadania
- Educação de Jovens e Adultos: a construção de uma política pública



