



POR UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIAL E LIBERTADORA

MANIFESTO SOBRE A EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL



CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO

POR UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIAL E LIBERTADORA

**MANIFESTO SOBRE A EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL**



CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO

Este Manifesto é uma publicação do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)



CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO

PRESIDENTE
DOM Erwin Kräutler

VICE-PRESIDENTE
Emília Altini

SECRETÁRIO EXECUTIVO
Cleber César Buzatto

ENDEREÇO
SDS – Ed. Venâncio III, sala 309-314
CEP 70.393-902 – Brasília-DF
Tel: (61) 2106-1650 – Fax: (61) 2106-1651
www.cimi.org.br

Por uma Educação Descolonial e Libertadora
MANIFESTO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

PESQUISA E LEVANTAMENTO DE DADOS
Regionais do Cimi

ORGANIZAÇÃO DO MANIFESTO
Emília Altini
Eunice Dias de Paula
Gilberto Vieira dos Santos
Luiz Gouvêa de Paula
Rosimeire de Jesus Diniz Santos

ELABORAÇÃO DOS TEXTOS
Clovis Antonio Brighenti
Egon Dionísio Heck
Emília Altini
Eunice Dias de Paula
Gilberto Vieira dos Santos
Iara Tatiana Bonin
Luiz Gouvêa de Paula
Rosimeire de Jesus Diniz Santos
Ruth M. F. Monserrat
Saulo Ferreira Feitosa
Veronice Lovato Rossato

REVISÃO E COORDENAÇÃO EDITORIAL
Patrícia Bonilha

SELEÇÃO DE IMAGENS
Aida Cruz

DIAGRAMAÇÃO
Licurgo S. Botelho

FOTO DA CAPA
Povo Kalapalo (MT) – Foto: Adreas Kuno Richter

DESENHOS
Povo Yanomami



Dedicamos esta publicação aos povos indígenas do Brasil que, apesar da negação de suas formas próprias de educar, teimam em construir uma “outra escola”.

De maneira especial, dedicamos a todos os educadores e educadoras indígenas. Fiéis aos seus povos e comunidades, fazem da escola e da educação escolar um instrumento de resistência contra toda forma de colonialidade.



Sumário

6	Glossário	
8	Apresentação	
	Com as Próprias Mãos: por uma escola dos povos indígenas	9
14	Capítulo I	
	Histórico da Educação Escolar Indígena	15
20	Capítulo II	
	Organização Indígena: um campo prenhe de esperança	21
	2.1. Encontros e Assembleias Indígenas.....	21
	2.2. União das Nações Indígenas (UNI) e o surgimento das organizações indígenas.....	21
	2.3. Mobilização e luta na Assembleia Nacional Constituinte (ANC).....	24
	2.4. A terra como eixo mobilizador.....	29
	2.5. Mobilização para evitar retrocessos.....	29
30	Capítulo III	
	Movimento de Professores Indígenas no Brasil	31
	3.1. Descolonização da escola.....	31
36	Capítulo IV	
	Educação Escolar Indígena: princípios consagrados na legislação	37
	4.1. Constituição Federal.....	37
	4.2. Novas bases do direito à Educação Escolar Indígena.....	38
	4.3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).....	39
	4.4. Plano Nacional de Educação (PNE).....	40
	4.5. Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).....	42
	4.6. Outras normas.....	44
	4.7. Decreto nº 6.861/2009 – Territórios Etnoeducacionais.....	47
	4.8. Resolução 05/12 do Conselho Nacional de Educação (CNE).....	47
	4.9. Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI).....	48
50	Capítulo V	
	Regularização das Escolas Indígenas	51
54	Capítulo VI	
	Estrutura Física	55
62	Capítulo VII	
	Organização e Gestão das Escolas Indígenas	63
	7.1. Níveis e modalidades de ensino.....	63
	7.2. Direção das escolas.....	73
	7.3. Projetos Político-Pedagógicos (PPP).....	75
	7.4. Transporte escolar.....	81
	7.5. Alimentação escolar.....	82



84	Capítulo VIII	
	Situação dos Docentes Indígenas	85
	8.1. Presença nas escolas indígenas	85
	8.2. Alarmante interinidade.....	87
	8.3. Negação da participação dos sábios indígenas	89
	8.4. Categoria professor indígena, concurso público, plano de carreira	91
	8.5. Ingerência de gestores públicos.....	92
94	Capítulo IX	
	Formação dos Professores Indígenas	95
	9.1. Do monitor ao professor	95
	9.2. Professores e professoras indígenas.....	96
	9.3. Importância do território	98
	9.4. Analisando os diferentes contextos.....	99
	9.5. Ensino Técnico Profissionalizante	102
	9.6. Algumas perspectivas	103
104	Capítulo X	
	Material de Apoio	105
108	Capítulo XI	
	Territórios Etnoeducacionais e Pseudo-Diferencialidade	109
112	Capítulo XII	
	Controle Social	113
116	Conclusão	
	Desafios e Perspectivas	117
119	Referências Bibliográficas	

Glossário





ACP	Ação Civil Pública
AGU	Advocacia Geral da União
Anai	Associação Nacional de Apoio ao Índio
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ANE	Articulação Nacional de Educação
Apib	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
APM	Associação de Pais e Mestres
Apoiname	Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
Arpin Sudeste	Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste
Arpinsul	Articulação dos Povos Indígenas do Sul
Arpipan	Articulação dos Povos Indígenas do Pantanal
Aspit	Associação dos Professores Indígenas do Tocantins
Capoib	Conselho de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
CCLF	Centro de Cultura Luiz Freire
CEB	Câmara de Educação Básica
Cedi	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEI	Conselho de Educação Escolar Indígena
CF	Constituição Federal
Cimi	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPI	Comissão Nacional de Política Indigenista
Coiab	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
Coneei	Conferência de Educação Escolar Indígena
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Copiar	Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima
Copipe	Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco
CPI	Comissão Pró-Índio
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Funai	Fundação Nacional do Índio
Funasa	Fundação Nacional de Saúde
Gered	Gerência Regional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ISA	Instituto Socioambiental
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
MPT	Ministério Público do Trabalho
NDI	Núcleo de Direitos Indígenas
NEI	Núcleo de Educação Escolar Indígena

Neiro	Núcleo de Educação Indígena de Rondônia
OIT	Organização Internacional do Trabalho
Opan	Operação Anchieta (posteriormente denominada Operação Amazônia Nativa)
Opiron	Organização dos Professores Indígenas de Rondônia
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCH	Pequena Central Hidrelétrica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEE	Plano Estadual de Educação
PL	Projeto de Lei
PLP	Projeto de Lei Complementar
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPDDH	Programa Nacional de Proteção dos Defensores de Direitos Humanos
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Prolind	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego Institucional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
Rebio	Reserva Biológica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seduc	Secretaria Estadual de Educação
Semec	Secretaria Municipal de Educação
SGTC	Secretaria-Geral de Contencioso
SME	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TEE	Territórios Etnoeducacionais
TI	Terra Indígena
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Uepa	Universidade Estadual do Pará
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal Grande Dourados
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UHE	Usina Hidrelétrica
Uneit	União dos Estudantes Indígenas do Tocantins
Unemat	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNI	União das Nações Indígenas
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unir	Universidade Federal de Rondônia
Unochapecó	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
URE	Unidade Regional de Educação

Apresentação

A partir do novo modo de vivência missionária e considerando as rupturas que a escola colonizadora provocava, um embrionário modelo de educação escolar foi sendo construído, agora com a participação dos povos indígenas

Novos desenhos de escolas foram configurados, imbricados nos diversos universos socioculturais próprios de cada sociedade indígena

Povo Awá Guajá (MA) – Foto: Elisa Cappai/Greenpeace





Com as Próprias Mãos: por uma escola dos povos indígenas

O Conselho Indigenista Missionário (Cimi) foi criado em 1972, em plena ditadura militar e quando o Estado brasileiro assumia abertamente a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária como única perspectiva. Ao articular missionários e missionárias que faziam uma auto-crítica da pastoral indigenista até então realizada, o Cimi conferiu um novo sentido ao trabalho da igreja católica junto aos povos indígenas. Vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), favoreceu a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à terra tradicional e da diversidade sociocultural, por um lado, e contra os projetos integracionistas e desenvolvimentistas, que significam, até hoje, o extermínio físico e cultural dos povos indígenas.

Dentre as várias dimensões constitutivas da atuação de missionários e missionárias naquele período, o modo como a educação era trabalhada com os povos indígenas atendidos pelas missões era uma das maiores preocupações. A escola era um eficiente meio de integrar os indígenas à sociedade não indígena, já que ignorava e reprimia as práticas socioculturais dos povos indígenas que possibilitaram a produção de saberes e conhecimentos capazes de lhes assegurar a vida durante milênios. O modelo europeu de educação foi transplantado e imposto aos povos indígenas, desestruturando suas vidas, suas culturas e suas línguas. Por isso, pode-se afirmar que a escola missionária cumpria fielmente o objetivo dos colonizadores, ou

seja, a garantia de formar pessoas dóceis e preparadas para servir aos novos senhores da terra conquistada a ferro e fogo.

A partir de sua criação, o Cimi propõe uma nova prática missionária que rompe com este modelo de educação. Tendo como base o protagonismo indígena, a convivência respeitosa e o diálogo, evidencia-se a percepção de que estas sociedades possuem processos educativos próprios, com valores, regras e ideais interligados a uma cosmovisão altamente elaborada e codificada em narrativas míticas que se atualizam ritualmente, possibilitando, assim, o acesso de todos os indivíduos ao conjunto de conhecimentos necessários à continuidade da vida.

Por outro lado, é verdade que, após o contato, muitos povos solicitaram que a escola fosse capaz de equalizar a relação assimétrica imposta, na qual nossa sociedade ocupa o lugar dominante e as sociedades indígenas um lugar minorizado. A partir do novo

Povo Kaingang (RS) – Foto: Selistre de Campos



A escola era um eficiente meio de integrar os indígenas à sociedade não indígena, já que ignorava os saberes e conhecimentos tradicionais



Material de apoio pedagógico produzido nas línguas indígenas facilita a compreensão e é um direito assegurado pela legislação

modo de vivência missionária e considerando as rupturas que a escola colonizadora provocava, um embrionário modelo de educação escolar foi sendo construído, agora com a participação dos povos indígenas. Eles passaram a definir novos desenhos, configurando escolas imbricadas nas culturas dos diversos universos socioculturais próprios de cada sociedade indígena.

Após uma luta bastante intensa do movimento indígena e de seus aliados, o direito a uma escola específica e diferenciada foi garantido na Constituição Federal, de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Duas resoluções fundamentadas em pareceres foram editadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Res. 03/1999 e Res. 05/2012), detalhando esses direitos.

Há um Decreto Presidencial (Decreto 6.861/2009) instituindo uma nova forma de organizar a Educação Escolar Indígena por territórios etnoeducacionais, na qual, em tese, os povos indígenas, as entidades aliadas, as universidades e os entes federados trabalhariam em conjunto, visando superar os problemas que dificultam a operacio-

nalização de uma educação escolar adequada ao mundo indígena. Assim, é inegável a existência de um considerável aparato jurídico e legislativo garantindo que os processos de escolarização sejam efetivados de acordo com as especificidades socioculturais de cada povo indígena.

Contudo, o dia a dia das escolas inseridas em comunidades indígenas não apresenta um panorama tranquilo como seria de se esperar. Ao contrário, constatamos que violações destes direitos são cometidas rotineiramente e, fato ainda mais alarmante, muitas vezes, o descumprimento das leis é efetivado pelos agentes estatais que deveriam ser os primeiros a zelar pelo bom cumprimento das leis, perpetuando, assim, práticas colonialistas sob novas roupagens.

O Cimi, que testemunha o sofrimento e a indignação dos professores, das lideranças e comunidades indígenas diante desses atos de violência, vem a público manifestar seu repúdio a esta situação e exigir do poder público o pleno cumprimento dos direitos extensamente garantidos em leis, decretos e resoluções, direitos estes que foram conquistados através de um árduo caminho trilhado pelos povos indígenas, com o apoio de seus aliados.

Este Manifesto, escrito – a muitas mãos – por membros das equipes de diversos Regionais do Cimi, traz relatos da calamitosa situação da Educação Escolar Indígena em vários lugares do país. O cenário revelado pelos depoimentos evidencia o abismo que persiste entre as leis e a vivência cotidiana nas aldeias. A afirmação “não é uma escola diferenciada, apenas algumas disciplinas que inserem a cultura indígena”, retirada de um depoimento, ilustra bem o quadro caótico em que se encontram as escolas indígenas, explicitando como ainda é difícil que as sociedades indígenas sejam respeitadas como detentoras de saberes e conhecimentos tão válidos como quaisquer outros produzidos em diferentes sociedades humanas.

É inadmissível que, em pleno século XXI, os povos indígenas no Brasil ainda continuem a ser olhados a partir de uma atitude de pretensa superioridade por parte dos gestores públicos, que querem

enquadrá-los em um modelo organizativo próprio das sociedades ocidentais.

É indispensável e urgente mudar esse olhar para acolher a imensa contribuição que os conhecimentos dos povos indígenas nos ofereceram por mais de cinco séculos e continuam nos oferecendo. Conhecimentos que, inclusive, podem reverter o processo de destruição da vida a que está conduzindo a nossa ação nessa nossa casa, o planeta Terra. Por outro lado, dar aos conhecimentos indígenas o valor que lhes cabe é reconhecer a esses povos a autonomia e a dignidade que lhes é de direito.

Ademais, trata-se de uma oportunidade para nos aprimorarmos como seres humanos. Temos ainda tempo, se tivermos disposição para nos deixarmos tocar pelas diversas formas de ensinar e aprender dos povos indígenas. Assim, teremos também a chance de nos tornarmos mais fraternos e solidários uns com os outros. ♦

Povo Maragá (AM) – Foto: Rosa F. de Oliveira



As crianças e os jovens indígenas são inseridos nas práticas das comunidades e, com os mais velhos, “aprendem fazendo”





“

Ninguém educa
ninguém,
ninguém educa
a si mesmo,
os homens se
educam entre
si, mediatizados
pelo mundo.

Paulo Freire

”

Capítulo I

É desafiador colocar sob controle uma instituição que reproduz relações capitalistas – individualização, competição, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais entre professor e aluno – e torná-la adequada às culturas que vivem e pretendem continuar vivendo de acordo com outras racionalidades

A luta pela Educação Escolar Indígena é um componente estratégico das relações de poder entre o Estado e os povos

Povo Yanomami (RR) – Foto: Maria Edna Brito



Histórico da Educação Escolar Indígena

Para falar deste tema é sempre importante lembrar que a educação não se restringe às experiências de escolarização. A escola é uma instituição que ganha grande relevância na modernidade em sociedades ocidentais e se consagra como lugar social mais importante na socialização da pessoa e na aquisição dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a sua inserção no mundo do trabalho. A escola não apenas produz e socializa saberes, ela produz experiências cotidianas que vão integrando a pessoa a uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, vão produzindo o lugar social que esta pessoa irá ocupar. E como a escola que temos está inserida num modelo capitalista de produção, ela reproduz, dá coesão e torna significativo esse modelo, colaborando para desenvolver nos estudantes certas disposições, certos valores, certos anseios que são próprios desse tipo de sociedade.

Quando os povos indígenas afirmam que a Educação Escolar Indígena é um grande desafio, a razão principal não é o desconhecimento de procedimentos didáticos, ou de conteúdos curriculares, mas sim o fato de que a lógica de organização da escola contraria a lógica de vida destas culturas. É desafiador colocar sob controle uma instituição que reproduz relações capitalistas – individualização, competição, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais entre professor e aluno – e torná-la adequada às culturas que vivem e pretendem continuar vivendo de acordo com outras racionalidades.

A organização curricular também está estruturada de acordo com saberes consagrados e ordenados de um modo significativo para o mundo ocidental. Quais conhecimentos entram na escola? O que é considerado relevante? Quais disciplinas são mais valorizadas? Esta ordem das disciplinas escolares também produz, em nossa cultura, uma valorização desigual dos saberes, sendo consideradas periféricas algumas dimensões que na vida indígena são centrais.

Outro desafio para os povos indígenas, que possuem culturas que têm por base a oralidade, é a escrita como código a partir do qual a escola institui verdades e saberes. O que significa traduzir a oralidade em escrita? Em função dessa tradução, as culturas indígenas passam a ser vistas como empobrecidas, menos complexas, pouco estruturadas e sob tantas outras formas de preconceito que encontramos em documentos e textos acadê-

Povo Dáw - São Gabriel da Cachoeira (AM) - Foto: Clarissa Tavares



A Educação Escolar Indígena ainda é marcada pela falta de recursos e pelo desrespeito às decisões indígenas

nicos. O filósofo francês, Jacques Derrida, discute a impossibilidade de se manter um texto ou uma cultura coesa e coerente ao ser traduzida para outros códigos e ele conclui que “toda tradução é uma traição”.

É importante lembrar, acerca da história da instituição escolar para os povos indígenas, que no Brasil, desde o século XVI, esta oferta esteve pautada na perspectiva integracionista. A tônica era a recusa da diferença e a tentativa de sua superação, tentando integrar estas populações à “comunhão nacional”.

Mais recentemente foram surgindo diferentes experiências de organização da Educação Escolar Indígena em várias regiões do Brasil, no esforço de se construir projetos educacionais adequados à realidade social e histórica desses povos, respeitando suas culturas e seus projetos de vida. No entanto, muitas dessas experiências são fragmentadas e descontínuas e a oferta oficial de Educação Escolar Indígena, em estados e municípios, ainda é marcada pela escassez de recursos, imposição de programas, desrespeito às decisões indígenas e pela falta de professores e de investimentos na qualificação dos profissionais indígenas, manifestando, em grande parte dos casos, a falta de vontade política para fazer respeitar os direitos constitucionais destes povos.

Frente a estes e a tantos outros desafios, os povos indígenas assumem a escola como uma instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas. Se pararmos para escutar as palavras indígenas, em encontros e reuniões que problematizam a experiência escolar, vamos perceber o quanto o lugar político da escola está delimitado. Há expressões, utilizadas correntemente, que mostram um entendimento de que esta instituição só tem sentido se estiver subordinada à luta política pela garantia plena de seus direitos. “Escola formadora de guerreiros”, “escola para aprender a ler um documento”, “escola específica e diferenciada”, “a serviço da comunidade”, “uma escola indígena e não uma escola com peninhas”, “escola para formar nossos próprios advogados, médicos, enfermeiros, professores...”, “para não depender mais dos brancos”, “para não sermos mais explorados”, “escola inserida na luta pela terra”, “escola na retomada” e “escola para aprender a língua” são algumas expressões dos ecos de muitos encontros de professores indígenas que ocorrem país afora.

Sendo assim, se faz necessário contextualizar a intrincada relação historicamente estabelecida entre

o Estado e os povos indígenas para que se possa obter uma melhor compreensão de todos os liames políticos que estão diretamente implicados nesse complexo relacionamento. Por razões econômicas, políticas e étnicas, os povos originários continuam a ser considerados como um problema para o Estado brasileiro que, lamentavelmente, mantém práticas



Os povos indígenas resolveram, em um dado momento, converter a educação em mais um...

discriminatórias que já ocorriam desde quando o Brasil era colônia de Portugal.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano, a partir de seus estudos sobre o pensamento descolonial elaborou o conceito de Colonialidade do Poder, que nos ajuda a compreender como o projeto de colonização/dominação iniciado no século XVI pelos países

europeus se perpetua até os dias atuais, tendo como principal executor e mantenedor dessa colonialidade o aparelho estatal. Para tanto, ele faz uma distinção entre colonialismo e colonialidade.

O colonialismo refere-se à situação de dominação política, econômica e territorial de uma determinada nação sobre outra de diferente território,

Povo Yanomami (RR) – Foto: Maria Edna Brito



... instrumento de resistência e libertação, apropriando-se e redefinindo o papel da escola

a exemplo da colonização do Brasil por Portugal, das várias colônias espanholas na América Latina, das colônias inglesas na África, etc. Enquanto isso, a colonialidade, nas palavras do próprio Quijano (2009, p. 73),

é um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social.

Por isso, mesmo depois de haver a independência política, a colonialidade pode continuar a ocorrer. A educação escolar é um dos suportes da colonialidade do poder principalmente porque opera de maneira estratégica através da dominação epistêmica. A imposição do conhecimento ocidental como

o único e válido e a negação e destruição dos saberes dos povos originários se constituiu em um dos mais poderosos mecanismos de dominação. Essa violência praticada contra os saberes dos povos “conquistados”, chegando a expropriá-los de suas formas próprias de pensar a vida e do seu jeito de existir no mundo, foi denominada pelo professor Boaventura de Sousa Santos de “epistemicídio”. Isso revela quão desafiadora é a luta em defesa da Educação Escolar Indígena e quão importante é, dentro desse contexto, o papel desempenhado pelo professor indígena, que deve atuar na perspectiva de revolucionar a escola, tornando-a uma aliada dos projetos de vida dos povos originários.

Para Habermas (2004, p. 172) “a discriminação não pode ser abolida pela independência nacional, mas apenas por meio de uma inclusão que tenha suficiente sensibilidade para a origem cultural das diferenças individuais e culturais específicas”. Dessa forma, “os cidadãos, mesmo quando observados como personalidades jurídicas, não são indivíduos

Povo Zoró (MT) – Foto: Virgínia Souza



A educação escolar branca ocidental, que nega e destrói os saberes originários, foi um dos principais instrumentos a serviço do projeto colonial



É fundamental construir projetos educacionais adequados à realidade sociocultural dos povos, que respeitem suas culturas e seus projetos de vida

abstratos, amputados de suas relações de origem” (Habermas, 2004, p. 170). Isso significa que, para os povos indígenas, a independência do Brasil não representou mudança na sua posição em relação ao Estado porque para eles o reconhecimento da sua cidadania passa pelo reconhecimento da sua coletividade enquanto povo (nação), de onde demanda a aceitação e garantia de seus direitos sociais, econômicos e culturais, o que não aconteceu de fato.

Ao chegarem ao século XX sem que o Estado lhes tivesse assegurado essas garantias, os povos originários – agora com suas populações bem reduzidas em decorrência da longa trajetória de genocídio e etnocídio a que foram submetidos – passaram a incorporar uma forma de luta diferente das guerras de resistência armada do passado, enveredando pelas lutas institucionais, numa perspectiva semelhante àquelas que estavam sendo experienciadas pelos vários grupos da sociedade brasileira e latino-americana que se constituíram enquanto sujeitos coletivos de direito.

Sousa Júnior (2002) refere-se aos “novos sujeitos coletivos de direito” como inovadores das práticas políticas empreendidas fora dos espaços tradicionais de representação. Entre eles incluem-se milhares de movimentos sociais que desde os anos

1970 vêm numa crescente tendência de multiplicação. É nesse contexto que se insere também o movimento indígena, que tem um papel a cumprir junto aos diversos atores da sociedade, os quais estão articulados em redes de solidariedade e constroem alianças estratégicas ou parcerias táticas em vistas de um processo de inclusão social e libertação.

A luta pela Educação Escolar Indígena faz parte desse contexto maior das lutas gerais dos povos indígenas no Brasil e, por essa razão, necessita ser compreendida como um componente estratégico das relações de poder estabelecidas entre o Estado invasor e os povos originários. Por isso, conscientes da realidade imposta pelo projeto colonial, os povos indígenas, anteriormente avessos à educação escolar branca ocidental, por entendê-la como sendo um dos principais instrumentos a serviço da colonialidade do poder, resolveram, num dado momento histórico, convertê-la em mais um instrumento de resistência, de libertação, fazendo dessa forma, um processo de apropriação e redefinição do papel da escola. Por essa razão, o movimento de professores indígenas, se orienta por uma perspectiva de luta em vista de uma prática educativa que contribua para o processo de descolonialidade, por uma educação descolonial e libertadora. ♦

Capítulo II

A partir da década de 1970 e com o apoio do Cimi, foram iniciadas visitas de articulação de lideranças indígenas aos seus parentes de outras comunidades e povos. Estas lideranças começaram a ver e sentir que o sofrimento e os seus causadores eram os mesmos. Em abril de 1974 foi realizada a primeira Assembleia Indígena, em Diamantino (MT)

As Assembleias de Chefes e Lideranças Indígenas consolidaram as estratégias locais e em nível nacional e intensificaram a luta pela terra

I Assembleia Indígena – Diamantino (MT), 1974 – Arquivo Cimi





Organização Indígena: um campo prenhe de esperança

Ao abordar uma questão tão ampla e complexa, é evidente a necessidade de se fazer um “recorte”, assim como um esforço colossal para refletir sobre o tema sem nenhuma pretensão de esgotar quaisquer das abordagens. Nesse sentido, destacamos cinco aspectos que consideramos básicos no processo de luta, articulação e organização dos povos indígenas no Brasil.

2.1. Encontros e Assembleias Indígenas

O silêncio a que estavam submetidos os povos indígenas começou a ser rompido e as correntes do isolamento quebradas a partir do início da década de 1970, através de um processo simples e despretensioso. Com o apoio do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), foram iniciadas visitas de articulação de lideranças indígenas aos seus parentes de outras comunidades e povos. Foi o “fogo no estopim”. Estas lideranças começaram a ver e sentir que o sofrimento e os seus causadores eram os mesmos. A partir daí surgiram iniciativas para ampliar esse processo de partilha e discutir maneiras de se unirem para enfrentar as causas da invasão e exploração das terras, o preconceito e a opressão. O caminho mais eficaz encontrado foram as Assembleias Indígenas, organizadas por povos, regiões e também em nível nacional. Em abril de 1974, sob as sombras de frondosas mangueiras, foi realizada a primeira Assembleia Indígena, em Diamantino (MT).

As Assembleias de Chefes e Lideranças Indígenas foram rapidamente se multiplicando, como um efeito em cascata em todo o país. Estava decretada a luta contra os inimigos comuns, presentes no Estado e na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo construía-se a base para ampliar a união e consolidar as estratégias de luta locais e em nível nacional. As

Assembleias foram e continuam sendo até hoje uma ferramenta afiada e consolidada no enfrentamento dos interesses anti-indígenas.

2.2. União das Nações Indígenas (UNI) e o surgimento das organizações indígenas

O potencial de luta, partilha, esperança, indignação e revolta que as Assembleias foram despertando, esbarrava na limitação e operacionalização das decisões e estratégias, pois faltavam mecanismos permanentes para impulsionar e unificar essas lutas em nível nacional. A caminhada apontava para a necessidade de superar essa lacuna. Porém, o processo organizativo requeria tempo para amadurecer, principalmente, tendo em vista os novos e grandes desafios que teriam que ser enfrentados. Foi nessa conjuntura que, no início da década de 1980, foi criada, num encontro no Mato Grosso do Sul (MS), a União das Nações Indígenas (UNI).

Na sequência, foram fundadas algumas coordenações regionais da UNI no Norte e Nordeste (UNI Acre, UNI Tefé, UNI Nordeste). Em 1983, o líder Xavante Mário Juruna foi eleito deputado federal pelo Rio de Janeiro. Durante seu mandato (1983-1986), ele conseguiu pautar a causa indígena na mídia nacional e internacional. Com sua chegada ao parlamento, foi instituída a Comissão do Índio, a qual Juruna presidiu durante os quatro anos de seu mandato, tornando-a assim um espaço de visibilização das lutas indígenas.

Concomitantemente, com a criação das organizações indígenas que começaram a se proliferar em forma de articulações, associações e federações – seja por povo, povos, regiões ou rios –, as lutas pela terra continuaram a acontecer e se intensificar. Desde o final dos anos 1970, os povos indígenas haviam iniciado as chamadas “retomadas de terras”, principalmente nas regiões Nordeste e Sul e parte da

Sudeste, bem como as autodemarcações nas regiões Norte e Centro-Oeste.

Embora, na prática, os dois movimentos visassem a mesma finalidade, no primeiro caso, como as terras já se encontravam totalmente invadidas por latifúndios, fazia-se necessário expulsar os invasores. Daí, a expressão retomar/tomar de volta a terra que fora esbulhada, recuperando a posse. No segundo caso, a terra poderia não estar completamente invadida, porém não estava demarcada pelo governo. Por isso, os povos realizavam a autodemarcação, ou seja, eles mesmos demarcavam os limites de seus territórios tradicionais.

Evidentemente, isso ocorreu num contexto de graves conflitos, em confrontos diretos com os invasores, sobretudo durante as retomadas, o que resultou em um grande número de assassinatos de lideranças indígenas, além das prisões decorrentes do processo de criminalização das lutas.

Esta coexistência das lutas cotidianas das comunidades e dos povos indígenas com a multiplicidade das formas organizativas (associações, articulações, conselhos, etc.) traduz a característica do movimento indígena, que compreende os diversos modos de luta. Assim, o movimento não se reduz às organizações. Estas se constituem em instrumentos

mais recentes, que foram sendo apropriados pelos povos originários do Brasil a partir do enfrentamento conjunto dos problemas que lhes afetam: conflitos com o latifúndio, agronegócio, hidrelétricas, rodovias e desmatamentos, dentre outros.

Tudo isso implica em novas relações de poder entre diferentes povos e o surgimento de novos papéis sociais, até então ausentes nas experiências anteriormente vividas. Nada disso ocorre sem tensões. Mas, apesar das dificuldades, como as de se congregarem em uma mesma organização, povos com pluralidade linguística, cultural, desproporção populacional, distintas formas de organização e de exercício de poder interno, além de diferentes tempos de contatos com a sociedade circundante, é notável constatar os esforços de articulação empreendidos pelos povos indígenas em diversos espaços e, sobretudo, em âmbito nacional.

Por essa razão, mantém-se sempre o esforço no sentido de assegurar a existência de uma esfera política que seja referência para o movimento indígena em nível nacional. Por isso, após a extinção da UNI, foi criado o Conselho de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Capoib), em 1992, sendo esse substituído, em 2005, pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib). São organizações membros

Arquivo Cimi



A construção da usina hidrelétrica de Balbina foi um dos projetos de infraestrutura que massacraram o povo Waimiri Atoari

da Apib: a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab, a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (Apoimne), a Articulação dos Povos Indígenas do Sul (Arpinsul), a Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (Arpin Sudeste), a Articulação dos Povos Indígenas do Pantanal (Arpinpan e a Grande Assembleia Guarani (Aty Guasu).

Desde 2005, o movimento indígena passou a realizar anualmente um grande encontro denominado Acampamento Terra Livre. Este se originou do acampamento realizado pelos povos indígenas em abril de 2004, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, para reivindicar a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, localizada no estado de Roraima. No ano seguinte, foi montado o segundo acampamento, agora já com a perspectiva mais ampla, apresentando uma pauta de abrangência das lutas gerais do movimento indígena. Esse acontecimento já passou a fazer parte da agenda dos povos indígenas de todo Brasil. Por isso, a cada ano, a participação aumenta em número e qualidade. São aproximadamente mil participantes que ocupam a Esplanada durante a Semana dos Povos Indígenas, que foi celebrada durante vários anos no mês de abril.

Em agosto de 2010, o Terra Livre foi realizado na cidade de Campo Grande (MS). Esta mudança se deu com o intuito de mobilizar a sociedade, incidir sobre os meios de comunicação, nacionais e internacionais, e para pressionar o governo diante da grave situação enfrentada pelos indígenas sul mato-grossenses, principais vítimas do conflito fundiário na região. Na ocasião, Anastácio Peralta, representante do povo Guarani-Kaiowá, exemplificou o severo preconceito existente no estado do Mato Grosso do Sul: "Aqui, um boi vale mais do que uma criança indígena. Este estado precisa ser reeducado!"

Em junho de 2012, por ocasião da realização da Cúpula dos Povos, no contexto da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20, o acampamento aconteceu no Rio de Janeiro, possibilitando uma ampla visibilidade dos desafios e das lutas enfrentadas cotidianamente pelos povos indígenas no Brasil.

Dentre as inúmeras mobilizações realizadas pelo movimento indígena no Brasil nas últimas quatro décadas, destacam-se dois eventos importantíssimos para o processo de articulação e luta em âmbito nacional para a consolidação dos direitos indígenas. O primeiro refere-se à vitoriosa batalha travada no âmbito da Assembleia Nacional Constituinte (ANC),



Momentos de tensão marcaram o Acampamento Terra Livre realizado no Rio de Janeiro, em 2012, durante a Cúpula dos Povos, na Rio + 20

nos anos 1987 e 1988. O segundo foi a realização da Conferência dos Povos Indígenas do Brasil, realizada no ano 2000, na Terra Indígena Coroa Vermelha, no município de Santa Cruz de Cabrália, estado da Bahia. Esta Conferência foi motivada pelas comemorações oficiais do governo brasileiro no aniversário de 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil.

Tratam-se de duas ações com características bem distintas. Uma foi reivindicatória e dentro das regras estabelecidas pelo Estado, que definiu a forma de participação popular na ANC. A outra foi contestatória à iniciativa do governo brasileiro de comemorar os cinco séculos do início da colonização do Brasil e colocou sob suspeita a valoração positiva de um marco histórico, que, para os povos originários, representou a invasão de seus territórios tradicionais e o genocídio de suas populações.

A I Conferência dos Povos Indígenas do Brasil reuniu cerca de 4.300 pessoas de mais de 150 etnias. Representou a primeira grande reunião dos povos originários do Brasil e foi duramente atacada pelas forças repressivas do Estado através da ação violenta

da Polícia Militar da Bahia. Por ar e por terra foram jogadas bombas de efeito moral e desperdidos tiros contra os participantes da Marcha Indígena, que pretendia chegar até à cidade de Porto Seguro, onde aconteceriam os festejos, com a presença dos presidentes do Brasil e de Portugal.

2.3. Mobilização e luta na Assembleia Nacional Constituinte (ANC)

No início dos anos 1980, ainda sob a égide da ditadura militar, uma importante agenda política para o Brasil era pautada pela sociedade civil organizada, a realização da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), com a finalidade de efetuar mudanças na Constituição Federal (CF) e promover a garantia dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos da população.

Para os povos indígenas, essa pauta surgia como uma possibilidade real de, pela primeira vez, durante quase 500 anos de dominação, fazerem-se ouvir como nações originárias, no momento em que se orquestrava a fundação do que poderia ser um novo Estado brasileiro.

Para aproveitar esta oportunidade, dois anos antes do início da ANC, em 1985, lideranças indígenas e seus apoiadores iniciaram um processo de preparação para enfrentar o desafio que se colocava pela frente. Nesse processo preparatório, a UNI cumpriu um papel importante de articulação do movimento indígena, contando sempre com o apoio decisivo de entidades indigenistas, dentre elas o Cimi.

Entre agosto de 1987 e agosto de 1988, o movimento indígena marcou presença constante em Brasília. Esta presença intensificava-se em alguns momentos, como por ocasião da votação do capítulo “Dos Índios”, em maio de 1988.

Além da circulação constante pelos gabinetes e corredores do Congresso Nacional, as lideranças indígenas buscavam apoio em várias instituições da sociedade civil, igrejas e órgãos da administração estatal com os quais era possível contar; o que não se aplicava ao órgão indigenista, a Fundação Nacional do Índio (Funai), exatamente aquele que tem como função a defesa dos direitos indígenas. Através de ofício enviado aos constituintes, o presidente da Funai, Romero Jucá, posicionava-se em concordância com o Substitutivo do relator Bernardo Cabral, prejudicial aos direitos indígenas, afirmando que havia manipu-



Arquivo Cimi

A I Conferência dos Povos Indígenas do Brasil, realizada em 2000, na Bahia, explicitou que o projeto colonial e de genocídio dos povos continua atual



Os povos originários foram atacados por bombas e tiros em uma ação extremamente violenta da polícia militar, justamente onde os invasores haviam chegado 500 anos antes

lação por parte do Cimi e de outras entidades que “se autodenominam protetoras dos índios”.

A permanência dos indígenas na capital federal possibilitou-lhes conquistar a simpatia de diversos segmentos da sociedade: estudantes secundaristas, universitários, servidores públicos, populares, etc. As manifestações de apoio chegavam de todos os lugares. Uma escola localizada próxima ao acampamento doou aos indígenas uma bandeira do Brasil, que passou a ser utilizada em todas as mobilizações. Graças a este expressivo apoio de diversos setores da sociedade, os indígenas ampliaram o seu poder de intervenção junto aos constituintes, conseguindo forçar o Colégio de Líderes a empreender um longo e complicado processo de negociação em torno do capítulo “Dos Índios” e revertendo a situação a favor dos indígenas.

Por essa razão, no dia 1º de junho de 1988, um texto previamente acordado pelos líderes partidários, que contemplava em grande parte as reivindicações do movimento indígena, foi levado à votação em plenário. Ele foi aprovado por 487 votos, havendo apenas cinco posicionamentos contrários e dez abstenções.

Esses direitos, tão duramente conquistados pela organização dos povos indígenas, contrariam

setores do governo e de grupos econômicos que cada vez mais se mobilizam para destruir os direitos garantidos nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal. No poder Legislativo, os referidos grupos econômicos, vinculados ao agronegócio, às empresas mineradoras e às multinacionais, tentam impor projetos de lei e emendas à Constituição com o intento de aniquilar estes direitos e romper com qualquer perspectiva de demarcação das terras destes povos. No entendimento destes setores, mesmo as terras já demarcadas precisam ser revogadas.

Dentre as perigosas propostas que tramitam atualmente no Congresso Nacional, pode-se destacar o Projeto de Emenda à Constituição 215 (PEC 215/00) e o Projeto de Lei Complementar 227 (PLP 227/12). A PEC 215 pretende transferir a competência pelas demarcações das terras indígenas, titulações de terras quilombolas e criação de unidades de conservação ambientais, que são atribuições constitucionais do poder Executivo, para o Legislativo.

O PLP 227 visa modificar o Parágrafo 6 do Art. 231 da Constituição Federal para assegurar que, em havendo qualquer tipo de interesse econômico sobre uma terra indígena, esta será caracterizada como de relevante interesse público. Assim, os povos indígenas perdem o direito de usufruto exclusivo e as

terras podem se tornar disponíveis ao agronegócio, às mineradoras, madeireiras e outros interessados em lucrar com a exploração econômica das terras tradicionais indígenas.

No final de 2013, o presidente da Câmara dos Deputados, Henrique Eduardo Alves (PMDB/RN), apesar da explícita oposição dos povos indígenas e quilombolas – principais afetados pela PEC – e de outros segmentos da sociedade, instalou a Comissão Especial para apreciar e proferir parecer sobre a PEC 215/00, constituída com mais de 70% por parlamentares ruralistas ou comprometidos com o agronegócio. Em maio de 2014, Henrique Alves e o presidente do Senado, Renan Calheiros (PMDB/AL), afirmaram às lideranças indígenas que não colocarão a PEC 215 em votação caso não haja consenso ou acordo nas duas “casas”.

A PEC 237/13 é outra que põe em risco os direitos dos povos indígenas ao acrescentar o Artigo 176 na Constituição Federal. Proposta pelo deputado Nelson Padovani (PSC/PR), se aprovada, ela permitirá que até 50% da área das terras indígenas seja arrendada, de forma contínua ou fragmentada, para o agronegócio. Segundo o deputado, “a miséria, as doenças, o tráfico de drogas e o consumo de álcool

avançam em terras indígenas” e esta “concessão”, segundo ele, seria a “solução” para estes problemas. No absurdo texto da PEC indica-se que “A pesquisa, o cultivo e a produção agropecuária nas terras habitadas permanentemente e tradicionalmente ocupadas pelos índios somente poderão ser realizados mediante concessão da União, em prol do interesse nacional e de forma compatível com a política agropecuária (...)”.

Outro iminente risco aos direitos dos povos indígenas emana dos gabinetes do poder Executivo. A Portaria 303/12, da Advocacia Geral da União (AGU), em vigor desde o dia 5 de fevereiro de 2014, afeta diretamente o direito territorial de indígenas e quilombolas ao aplicar para todas as terras o que se definiu no Supremo Tribunal Federal (STF) especificamente para a Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

Em uma manobra, após a manifestação de povos indígenas em todo o país, o governo publicou a Portaria 415, de 17 de setembro de 2012, que suspendia os efeitos da Portaria 303 até o “dia seguinte ao da publicação do acórdão nos embargos declaratórios a ser proferido na PET 3388-RR” que tramitava no STF. O referido acórdão foi publicado no dia 4 de fevereiro de 2014. Ao julgar os embargos declaratórios da Petição 3388-RR, o STF, decidiu que as



A Assembleia Nacional Constituinte foi um dos eventos mais importantes no processo de articulação e luta em âmbito nacional para a consolidação dos direitos indígenas

“Condicionantes” valem para o caso julgado e não têm efeito vinculante às demais terras indígenas. O poder Executivo, por meio da AGU, ao dar vigência à Portaria 303/2012, estabelece esta vinculação das ditas “Condicionantes” a todas as terras indígenas do Brasil.

Em vez de revogar a Portaria 303/2012, a AGU publicou, em 7 de fevereiro, a Portaria número 27/2014, por meio da qual determina “à Consultoria-Geral da União e à Secretaria-Geral de Contencioso (SGCT) a análise da ‘adequação’ do conteúdo da Portaria AGU nº 303”, aos termos do acórdão proferido pelo STF no julgamento dos embargos de declaração opostos na Petição nº 3388. A vigência da Portaria 303/2012 é injustificável. Trata-se de uma decisão política do poder Executivo Federal que desrespeita e atenta contra uma decisão do STF, determinando práticas na atuação dos advogados da União, inclusive em processos judiciais que envolvem disputas fundiárias relativas ao direito dos povos indígenas às suas terras tradicionais.

Atualmente, muitos povos indígenas estão em busca de reconhecimento étnico e territorial no Brasil. Chamados de resistentes, ao longo de décadas eles tiveram que negar a própria identidade

como uma estratégia de sobrevivência devido aos constantes massacres e ao acirrado preconceito contra as populações indígenas. Muitos destes povos estão em processo de luta para acessar seus direitos constitucionais.

Há, ainda, os povos isolados ou livres, que não tiveram contato com segmentos da sociedade não indígena. Estes povos estão correndo severos riscos, pois não contam com uma proteção eficiente do Estado brasileiro e as frentes de expansão do agronegócio avançam celeremente sobre as terras que ocupam. Para que eles continuem vivendo é fundamental que haja a demarcação de suas terras, além da efetivação de programas de proteção e preservação do meio ambiente (dos rios, das florestas e da fauna) onde vivem. Atualmente, povos isolados vivem nos estados do Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Maranhão, Tocantins e Mato Grosso.

O cenário atual é particularmente perverso para estes povos indígenas, cuja proteção entregue ao Estado, obviamente sem a participação dos diretamente interessados, fica condicionada ao interesses econômicos incidentes em suas terras. Frequentemente, em função desses interesses a invisibilidade desses povos é usada para negar a sua existência.

Povo Guarani Nhandeva (PR) – Foto: Diego Pellizari



Uma extrema ofensiva no sentido da retirada de direitos constitucionais garantidos aos povos indígenas vem sendo realizada no Brasil

No caso, por exemplo, das hidroelétricas do Rio Madeira, no estado de Rondônia, a presença de indígenas isolados na área de influência dos empreendimentos só foi admitida pelo governo federal depois que estas obras já haviam recebido todas as licenças de implantação. A construção desse complexo hidroelétrico impactou diretamente a cultura milenar dos povos indígenas livres que viviam às margens do Madeira, além de causar a destruição de mais de dez sítios arqueológicos que serão alagados. Em função dessas obras os grupos isolados foram obrigados a fugir para áreas mais distantes, sem que ninguém tenha a mínima condição de avaliar a extensão dos impactos que estão sofrendo.

No Maranhão, diversos grupos Awá transitam nas terras indígenas já demarcadas – Arariboia, Krikati, Caru, Awá Guajá e Alto Turiaçu – e na Reserva Biológica (Rebio) do Gurupi. Com a implantação do projeto de mineração Grande Carajás, em 1982, as terras indígenas da região ficaram mais expostas e vulneráveis às invasões, sobretudo de madeireiros. Estas terras foram oficialmente demarcadas, mas o problema da invasão madeireira nunca foi resolvido.

Desde aquela época reiteradas denúncias sobre a ilegalidade dessa exploração econômica e os riscos que a mesma acarreta aos grupos indígenas isolados

foram encaminhadas ao poder público. Algumas ações de combate à exploração ilegal de madeira foram efetivadas pela Polícia Federal, sem qualquer resultado prático. A destruição de tapiris dos Awá Guajá isolados na terra indígena Arariboia, em dezembro de 2011, denunciada pelo Cimi a partir de informações de lideranças indígenas e confirmada pela Funai, associada à informação do possível assassinato de uma criança revelam a gravidade da situação.

Na Ilha do Bananal, no estado de Tocantins, as informações sobre a presença de isolados foram repassadas por indígenas Javaé e Karajá para as equipes locais do Cimi e para a antropóloga Patrícia Mendonça. Em 2012, novas informações sobre a presença destes indígenas isolados foram relatadas pelos indígenas da região, desta vez também pelos Krahô-Canela. De acordo com esses relatos, os isolados estariam localizados na região dentro da ilha conhecida como Mata do Mamão e se aproximando das margens do Rio Javaé, próximas a uma região de fazendas e assentamentos. Essas informações são do conhecimento da Funai, mas não constam no seu mapeamento de povos isolados, atualizado até 2009. Políticos dos estados de Tocantins, Mato Grosso e Pará estão se articulando para viabilizar os projetos de construção das estradas TO-500 e TO-242, conhecidas como

Povo Kanoé (RO) – Foto: Volmir Bovaresco



A continuidade da existência dos indígenas isolados ou livres foi totalmente desconsiderada pelo governo federal na ânsia de construir as hidrelétricas no Rio Madeira



Essência da cosmovisão indígena, a terra é sagrada e fonte da vida para os povos originários e só vivendo nela é possível “ser indígena”

Povo Guarani Nhandeva (PR) – Foto: Diego Pellizari

Transbananal e Transaraguaia. O traçado das duas estradas corta a TI da Ilha do Bananal e o refúgio dos grupos isolados.

A velocidade com que grandes obras de infraestrutura são implantadas na Amazônia, estendendo-se para além das fronteiras brasileiras e transformando a região num grande canteiro de obras, desconsidera a presença dos povos indígenas isolados. Outras grandes e pequenas hidrelétricas (UHE e PCH), além de diversas obras do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), igualmente afetam os povos isolados. Em determinadas situações, as informações sobre a existência desses povos vêm de relatos testemunhais de ribeirinhos, extrativistas e outros indígenas que não são devidamente considerados, dependendo das conveniências políticas e econômicas.

2.4. A terra como eixo mobilizador

Ao longo da história dos movimentos indígenas fica evidente que o elemento fundamental da união, articulação, mobilização e organização dos povos indígenas no país foi a terra, entendida em sua profundidade como espaço territorial sagrado de vida e cultura de um povo. Com a invasão e devastação de seus territórios vieram as terríveis consequências em termos de sofrimento, extermínio, genocídio e etnocídio. Por isso, a luta pela recuperação e garantia das terras passou a ser o elemento unificador das lutas dos povos indígenas em todo o país. As retomadas das terras tradicionais indígenas nestas últimas

quatro décadas evidenciam que as vitórias nessa luta ocorreram em função de uma intensa mobilização em torno e a partir da terra.

Essa percepção sempre esteve clara para o Cimi, que tem em seu Plano Pastoral a seguinte definição: “A luta pela terra é estratégica e está ancorada na cosmovisão indígena, na qual terra e água, mundo natural e mítico estão profundamente articulados. Apoiar esta luta dos povos indígenas exige repensar as bases da sociedade capitalista, colocando em evidência diferentes projetos e visões de mundo”.

2.5. Mobilização para evitar retrocessos

Esses elementos da organização dos povos indígenas, sem esquecer a secular resistência e as formas próprias de luta por seus direitos e projetos de vida, permitem afirmar que, nessas últimas quatro décadas, houve um acúmulo de vivências aprendidas e vitórias bastante importantes. Apostar na diversidade e maximizar os mecanismos de mobilização talvez seja o aprendizado mais relevante adquirido nessas lutas, colocado em prática tanto localmente também em nível nacional.

Esta é uma síntese do atual embate do movimento indígena com as forças anti-indígenas que buscam desconstruir direitos e rasgar a Constituição. Também é preciso considerar a agregação de novos atores nessa luta, como as organizações das mulheres, dos jovens e dos professores indígenas. ♦

Capítulo III

Se a educação pode ser compreendida como uma forma de inclusão dos indígenas dentro da política educacional do país há que se perguntar: que tipo de inclusão pretende-se com as políticas de Educação Escolar Indígena da União e dos estados da federação?

Os professores indígenas têm a responsabilidade de fazer a ponte entre os saberes e o modo de vida tradicionais e os conhecimentos da sociedade não indígena

Povo Makuxi (RR) – Foto: CIR





Movimento de Professores Indígenas no Brasil

“Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”¹

A luta dos professores indígenas somente pode ser compreendida dentro do contexto geral das lutas do movimento indígena e de defesa da Educação Escolar Indígena em âmbito nacional. Nesse contexto, a citação acima, assumida como um lema, uma palavra de ordem, pelo movimento dos professores indígenas serve como mote para o desenvolvimento desse capítulo, uma vez que o mesmo tem como finalidade demonstrar a relevante contribuição dos professores indígenas mobilizados enquanto categoria profissional, mas, sobretudo, enquanto membros de povos diversos cuja característica principal é o pluralismo sociocultural. É justamente este pluralismo que se coloca como um desafio para o Estado brasileiro frente à sua obrigação constitucional de propor, formular e executar políticas públicas de educação escolar para todos os segmentos étnicos e populacionais do país.

O movimento de professores indígenas demanda uma reflexão específica referente à temática da educação, mas essa é sempre considerada dentro do conjunto dos temas que são pautados pelo movimento indígena, como autodeterminação, terra e saúde, dentre outros. E se a educação pode ser compreendida como uma forma de inclusão dos indígenas dentro da política educacional do país há que se perguntar: que tipo de inclusão pretende-se com as políticas de Educação Escolar Indígena da União e dos estados da federação? Essas políticas necessitam ser construídas a partir da pluralidade cultural e social dos distintos povos e não podem ser implementadas de forma assimilacionista, pois isso fere o princípio da especificidade inerente aos direitos indígenas.

¹ Palavra de ordem do I Encontro Nacional dos Professores Indígenas, promovido pelo Cimi em 2002, em Luziânia (GO)

3.1. Descolonização da escola

Mesmo antes do surgimento das organizações de professores indígenas, algumas entidades indigenistas fundadas entre os anos 1960 e 1970 já vinham dedicando atenção ao tema da educação escolar, a exemplo da Operação Anchieta (Opan)², Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP), Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Acre), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi)³, Associação Nacional de Apoio ao Índio (Anai), Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e o próprio Conselho Indigenista Missionário (Cimi), que já apostava em iniciativas de inspiração descoloniais, destacando-se, dentre outras, a bem sucedida experiência de Educação Escolar Indígena junto aos Tapirapé, no município de Santa Terezinha, estado do Mato Grosso (MT).

No entanto, o processo de organização dos professores indígenas, não só evidenciou um novo sujeito coletivo dentro do movimento indígena global, como também ampliou as chances de inclusão das lutas pela Educação Escolar Indígena na pauta das reivindicações gerais, aumentando assim as possibilidades de construção de novas iniciativas de escolas indígenas na perspectiva descolonial.

As primeiras articulações de professores indígenas tiveram origem na região amazônica durante os anos 1980, o que resultou na constituição de organizações de caráter mais regional, a exemplo do Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (Copiar) que, posteriormente, passou a ser integrado também por professores indígenas do estado do Acre.

Como resultado de um longo processo de articulação, contando com a assessoria permanente do Cimi, através do Regional Norte I, no ano de 1988, foi

² Atualmente denominada Operação Amazônia Nativa (Opan)

³ A equipe de ação indigenista do Cedi se desvinculou do Centro e criou o Núcleo de Direitos Indígenas (NDI) que, posteriormente, tornou-seo Instituto Socioambiental (ISA)



O trabalho dos professores indígenas está vinculado à compreensão de que a existência da escola se justifica para contribuir com as lutas mais amplas da comunidade

Declaração de Princípios IX Encontro dos Professores Indígenas do AM, RR e AC*

1. "As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias."
2. "As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas."
3. "As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos."
4. "É garantida, aos professores, comunidades e organizações indígenas, a participação paritária em todas as instâncias – consultivas e deliberativas – de órgãos públicos governamentais responsáveis pela Educação Escolar Indígena."
5. "É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional."
6. "É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios."
7. "É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas."
8. "As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos."
9. "O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde."
10. "As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos."
11. "É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas."
12. "As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios."
13. "Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo."
14. "Os Municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal."
15. "Garantir uma Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, interinstitucional com participação paritária de representantes dos professores indígenas."

* Retirado do Informativo Foirn – Educação 1996

realizado o 1º Encontro de Professores Indígenas da Amazônia, com o total de 41 professores, pertencentes a 14 povos dos estados de Roraima e Amazonas. Além do Cimi, professores da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) também contribuíram para a realização desse 1º Encontro.

Desde então, vem se evidenciando um processo de intensificação da organização de professores indígenas naquela região, o que resultou em propostas concretas para a construção da política de Educação Escolar Indígena do país.

Em 1991, no IV Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, em Manaus, foi firmada uma Declaração de Princípios, posteriormente reafirmada nos VII e IX Encontros, realizados em 1994 e 1996. Seu cartaz foi lançado no VIII Encontro em Boa Vista, em 1995. Até hoje esta Declaração é um documento de grande importância por apresentar os anseios, as reivindicações e propostas do movimento de professores indígenas (veja quadro ao lado).

A experiência do Copiar influenciou vários povos, tanto na Amazônia como em outras partes do país, o que contribuiu para a criação de articulações, associações e conselhos de professores indígenas em todo o Brasil, havendo sempre um apoio importante do Cimi, a exemplo do que ocorreu no Mato Grosso do Sul, através da articulação dos professores indígenas Guarani e Kaiowá.

O 1º Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá aconteceu em 1991, reunindo cerca de 60 participantes. Naquele encontro foi criado, formalmente, o Movimento de Professores Kaiowá e Guarani do estado. Já naquele I Encontro foram definidas as linhas iniciais sobre como deveria ser a escola indígena:

[...] Queremos uma escola própria do índio, [...] dirigida por nós mesmos, com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...] A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o Ñande Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades guarani/kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores guarani/kaiowá [...] devem ter uma capacitação específica. As escolas guarani/kaiowá devem ter

seus próprios regimentos [...] Que as iniciativas escolares próprias das comunidades guarani/kaiowá sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união [...]. (Documento final do I Encontro dos Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá, 1991)

Para articular esse movimento foi criada a Comissão de Professores Kaiowá-Guarani, que é composta por um ou dois representantes de cada terra indígena. Nesta Comissão, não há um coordenador ou presidente, o que garante uma boa relação na distribuição das tarefas e representação política do movimento. Como resultados da luta podem ser apontados os cursos específicos de Formação Continuada, inicialmente com apoio do Cimi e depois da Secretaria Estadual de Educação e o Curso Magistério em nível Médio Ara Verá, que se concretizou em 1999. Como continuidade, surgiu também a Licenciatura Intercultural Teko Arandu, iniciada em 2006, na Universidade Federal Grande Dourados (UFGD) e, em 2012 a criação da Faculdade Intercultural Indígena, também vinculada à UFGD.

Povo Guarani Kaiowá (MS) - TI Cerrito - Foto: Egon Heck



Uma "escola formadora de guerreiros" é uma das expectativas que os povos têm em relação à educação formal

Por ser o Mato Grosso do Sul o estado do país onde acontece o maior número de ocorrências de violências contra povos indígenas, o movimento de professores sofre as consequências do processo de criminalização e assassinato de suas lideranças, uma vez que a luta pela educação ocorre concomitantemente com a luta pela terra. Por essa razão, há um grande número de professores respondendo a processos criminais e/ou ameaçados de morte. Muitos deles estão incluídos no Programa Nacional de Proteção dos Defensores de Direitos Humanos, da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Em 2009, o professor Rolindo Vera foi assassinado, juntamente com seu primo Genildo Vera, em decorrência de seu compromisso com a luta. O corpo de Rolindo até hoje não foi localizado. Nos últimos anos o sumiço dos corpos das vítimas tem sido prática recorrente dos assassinatos de indígenas naquele estado.

No estado de Pernambuco, também com o apoio do Cimi e do Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), foi criada, no ano de 1999, a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe), cuja coordenação é formada por dois professores e uma

liderança de cada um dos 12 povos indígenas do estado, totalizando 36 pessoas. A Copipe representa os cerca de 1.000 professores e professoras indígenas.

Apesar do enfoque na educação escolar, a Copipe configura-se como uma organização de referência do movimento indígena no estado. Isso porque, desde sua criação, promove dois encontros anuais – os chamados “Encontrões” – que, nos últimos anos, asseguraram uma participação que varia de 300 a 700 pessoas, promovendo debates não apenas sobre a Educação Escolar Indígena, mas também sobre a conjuntura nacional e os direitos indígenas de forma geral. Estes encontros são assumidos em toda a sua estrutura (alimentação, transporte, etc) pelos próprios professores.

Por entender a escola como “formadora de guerreiros”, nas discussões sobre os projetos políticos pedagógicos, a territorialidade é uma temática presente, mesmo porque todos os povos do estado estão sempre mobilizados nas lutas em defesa de seus territórios tradicionais. Atualmente, a Copipe tem como uma de suas lutas específicas a criação da categoria de professor indígena e a regularização da forma de contratação dos professores, há 10 anos

Acampamento Terra Livre, 2012 – Foto: Egon Heck



Os professores indígenas sofrem perseguição e criminalização, além de serem alvos de assassinato, porque a luta pela educação significa também a luta pela terra

feita através de contratos temporários. O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, hoje existente na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é resultado da luta do movimento.

No estado de Rondônia, a partir da realização da primeira etapa do projeto Açai⁴, a discussão sobre a problemática da Educação Escolar Indígena passou a fazer parte de maneira mais efetiva das discussões nas comunidades. Desde então, os povos perceberam a necessidade de lutar para que as escolas fossem repensadas numa perspectiva diferente, que contemplasse as especificidades de cada povo. Com o apoio do movimento indígena estadual, os professores começaram a se organizar e no ano de 2000 foi criada a Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (Opiron).

Não obstante as manobras governamentais para enfraquecer o movimento, a pauta de reivindicações manteve-se firme durante os encontros e assembleias que veem sendo realizados. Dentre as principais reivindicações, incluem-se: implementação da Lei 578/10, que criou o cargo de magistério público indígena e quadro administrativo, notadamente no que se refere ao concurso público para esses cargos e as nomeações previstas nos artigos 41 e 42 desta Lei; participação efetiva de representantes indígenas na comissão de elaboração do referido concurso público; participação ativa dos povos indígenas na política de Educação Escolar Indígena, na gestão das ações e no controle social; criação e instalação do conselho de Educação Escolar Indígena de Rondônia; criação de uma gerência de Educação Escolar Indígena; regularização das escolas indígenas; implantação do projeto do sexto ao nono ano e Ensino Médio em todas as escolas indígenas; e cumprimento da Lei 12.711/12, referente ao ingresso de estudantes indígenas na educação superior pública de Rondônia.

Em Tocantins, o movimento de professores criou a Associação dos Professores Indígenas do Tocantins (Aspit), que atualmente está muito desmobilizada. Contudo, desde o ano de 2001, as lideranças indígenas do estado, apoiadas pelo Cimi, estabeleceram uma pauta de reivindicações em relação à educação. Desse modo, alguns resultados foram alcançados, como a criação do Conselho Estadual de Educação Escolar

Indígena; a realização de concurso público específico para professores indígenas, realizado em 2008, no qual foram aprovados 78 professores; melhoria das estruturas físicas das escolas; e a produção de material didático bilíngue, que não existia, dentro outros. Para que algumas dessas reivindicações tivessem êxito, houve uma contribuição importante do Ministério Público do Trabalho (MPT).

Além dessas experiências de organização de professores indígenas aqui explicitadas, existem outras formas de luta pela Educação Escolar Indígena que ainda não resultaram no surgimento de uma organização específica de educadores indígenas.

De todo modo, é importante salientar que o movimento de professores indígenas no Brasil, independente de estar mais ou menos consciente do grau de relevância da Educação Escolar Indígena no embate entre a colonialidade do poder e as iniciativas descoloniais dos povos indígenas, cumpre um papel relevante nas lutas indígenas globais. Mas para que a perspectiva descolonial se concretize, de fato, a escola deve ser vista como “o espaço privilegiado de afirmação e revitalização da cultura, de desenvolvimento da consciência crítica e de análise do contexto político global” (CIMI, 1993, p.8). No entanto, faz-se necessário que ela avance para além disso, no sentido de promover um processo de desobediência epistêmica em que os saberes dos povos originários, o pensamento ameríndio, seja colocado no mesmo patamar de valorização dos outros saberes, como o pensamento ocidental. Para tanto, é importante tomar em conta o que afirma Walter Mignolo:

Toda mudança de descolonização política (não-racista, não-heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica. A desobediência civil pregada por Mahatma Gandhi e Martin Luther King Jr. foram de fato grandes mudanças, porém, a desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntricas (2008, p. 287).

A partir dessa compreensão, não é possível a construção de uma escola indígena libertadora sem que haja uma disputa epistêmica com o ocidente. Portanto, os direitos epistêmicos também devem ser inseridos dentro da pauta de reivindicação do movimento de Educação Escolar Indígena, assim como do movimento indígena em sua totalidade. ♦

4 Trata-se de um programa do governo estadual criado através do Decreto nº 8516, de 15 de outubro de 1998. Com o objetivo exclusivo de habilitar docentes leigos que atuam no Ensino Fundamental nas escolas indígenas, instituiu o Curso de Formação de Professores Indígenas – Habilitação em Magistério em Nível Médio

Capítulo IV

Os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos próprios, dos quais participam as pessoas, a família, a comunidade, sendo a educação assumida como responsabilidade coletiva. As maneiras de educar são diferentes e é para essas diferenças que a instituição escolar precisa se abrir

A educação indígena é fundamentada na tradição e na memória coletiva: aprende-se a vida toda, observando a natureza e os mais velhos e agindo

Povo Kalapalo (MT) – Foto: Adreas Kuno Richter





Educação Escolar Indígena: princípios consagrados na legislação

Para assegurar que a escola se subordine aos diferentes objetivos e entendimentos dos povos indígenas, tornou-se imprescindível uma luta no plano legislativo, e ela vem acontecendo, com diferentes ênfases e intensidades, há mais de 25 anos.

A inscrição de um direito no código legal do país não acontece sem um jogo de forças. As leis que resguardam o direito a um tratamento diferenciado nos processos de escolarização resultam desta disputa, travada pelos povos indígenas e por uma rede de aliados.

O conhecimento sobre a legislação referente à Educação Escolar Indígena tem sido e continua sendo ferramenta de luta, na garantia dos direitos e dos interesses dos povos indígenas.

4.1. Constituição Federal

A Constituição Federal (CF) de 1988, a legislação mais importante do Estado Brasileiro, afirma que a educação é um direito público subjetivo, sendo responsabilidade do Estado a sua oferta gratuita. Desse modo, o poder público não pode se furtar da responsabilidade da oferta educacional gratuita, inclusive às comunidades indígenas, para as quais a lei assegura um tratamento diferenciado.

Admitindo que a educação é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e instituições próprias em cada cultura, a Constituição reconhece aos povos indígenas, no Artigo 231, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” e no Artigo 210, § 2º “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Mas o que significa para a educação escolar o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas? Significa pensar que a instituição escolar terá que ser recriada em cada localidade, pois somente poderá levar em conta as maneiras próprias de educar na medida em que a escola mesma seja incorporada e transformada pelas

pedagogias indígenas. Não se trata apenas de uma adequação de aspectos periféricos, mas de uma transformação da lógica, da estrutura, dos modos de pensar e fazer educação.

Os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos próprios, dos quais participam as pessoas, a família, a comunidade e outras instituições sociais em interação, sendo a educação assumida como responsabilidade coletiva. As maneiras de educar são diferentes, assim como são distintas as culturas indígenas e é para essas diferenças que a instituição escolar precisa se abrir.

Florestan Fernandes e Bartomeu Melià, entre outros, indicaram algumas características que podem ser atribuídas à educação indígena. Ela é *processual*: ao longo de sua vida uma pessoa está sempre aprendendo. Ela é *viva e exemplar*: aprende-se pela participação na vida, observando e agindo, e nesse processo toda a comunidade se responsabiliza em tornar a pessoa um membro social pleno. Estes autores afirmam também que o fundamento da educação indígena é *a tradição e a memória coletiva* atualizada nas palavras dos mais velhos. As sociedades indígenas têm por base a oralidade, ou seja, produzem e transmitem seus conhecimentos, saberes e herança cultural pela palavra, o que não significa que não existam também outras formas de registro.

Para aprender, as novas gerações são motivadas a participar desde cedo. Aos poucos elas vão assumindo responsabilidades, realizando trabalhos, participando das ações cotidianas e vão se inserindo na vida adulta. Assim, participando, a educação acontece pela ação de quem aprende e de quem ensina.

Aprender é processo permanente, que segue em etapas nas fases da vida de cada pessoa. Por exemplo, o menino observa e passa a conhecer os hábitos dos animais a partir da observação sistemática, que permite que ele seja um bom caçador. Aprende a distinguir as diferentes espécies de peixes e classificá-las ao mesmo tempo em que aprende



Desde cedo, as novas gerações são estimuladas a participar das ações cotidianas, assumir responsabilidades e realizar alguns trabalhos

a ser um bom pescador. Na relação com a própria natureza, as crianças aprendem e os adultos, que com elas vivenciam cada experiência, são encarregados de explicar cada fenômeno, cada acontecimento.

Educar é compartilhar o dia a dia, o trabalho, a sabedoria, o espaço onde se vive a experiência de aprender, seguido de perto por aqueles que já sabem. Cabe aos adultos incentivar os mais jovens, ensinar pelo exemplo, aconselhar, valorizar as ações esperadas e persuadir quando as ações não correspondem ao que é previsto nos padrões culturais.

A educação é percebida de maneira abrangente e diz respeito à vida em comunidade e, nessa concepção, a escola tem um papel específico, inserindo-se nas práticas pedagógicas indígenas. Por essa razão, o modo de estruturar e de organizar a escola e os currículos precisa ser construído de maneiras distintas, respondendo às necessidades e anseios de cada povo indígena.

Uma escola que mantém práticas individualizantes, competitivas, desiguais e classificatórias não serve a uma cultura que se produz a partir de outras formas de relação e de outros valores sociais e, por isso, precisa ser reconstruída. É importante salientar que esse direito está assegurado aos povos indígenas nos artigos constitucionais citados anteriormente. Além disso, a Constituição responsabiliza o Estado

pela proteção e respeito às culturas e tradições indígenas (Artigo 210), o que implica na obrigação dos órgãos governamentais de cumprir o que está previsto em lei no relacionamento com os povos indígenas e no atendimento de suas especificidades.

4.2. Novas bases do direito à Educação Escolar Indígena

A atual Constituição Federal produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas. Essa mudança de perspectiva exigiu que as leis específicas sobre educação fossem reformuladas para torná-las compatíveis com os princípios gerais. Desse modo, o direito indígena a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue vem sendo regulamentado através de vários textos legais, apresentados a seguir.

Em 1991, o Decreto Presidencial nº26/91 retirou da Fundação Nacional do Índio (Funai) a incumbência exclusiva em conduzir processos de educação escolar em comunidades indígenas. A responsabilidade em coordenar as ações de Educação Escolar Indígena passou a ser do Ministério da Educação e a execução das políticas nesta área foi atribuída aos estados e municípios, respeitando o princípio federativo, que

confere certa autonomia a cada um dos sistemas educacionais. Entretanto, essa transferência de responsabilidade não implicou na criação de mecanismos que assegurem um tratamento adequado e o respeito à especificidade das escolas indígenas.

Registra-se um avanço em relação à concepção de Educação Escolar Indígena a partir da Portaria Interministerial 559/91, através da qual a escola deixa de ter o caráter integracionista, conforme previa o Estatuto do Índio/Lei 6.001/73, e passa a ser regida pelo reconhecimento da multiplicidade cultural e linguística dos povos indígenas e pelo direito a eles assegurado de viver de acordo com suas culturas e tradições.

A Portaria também previa a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEI) nas secretarias estaduais de educação e determinava a prioridade na formação de professores indígenas e isonomia salarial para estes profissionais, independente de sua formação anterior. As escolas indígenas passaram a ser regulamentadas com flexibilidade nos currículos, calendários, materiais e práticas pedagógicas. A partir deste entendimento, as escolas indígenas foram sendo incentivadas a elaborar Projetos Pedagógicos próprios.

O Ministério da Educação assumiu, pelo Decreto 26/91, mencionado anteriormente, a responsabilidade de coordenar as ações e iniciativas educacionais em terras indígenas. Uma das primeiras medidas adotadas foi a criação de um Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, composto por representantes de órgãos governamentais e não governamentais, representantes dos povos indígenas e de seus professores. O Comitê elaborou um documento chamado Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, lançado pelo Ministério da Educação em 1993. As diretrizes estabelecidas neste documento foram formuladas a partir de experiências e discussões acumuladas nos movimentos de professores, em diversos lugares do país, e de experiências escolares que buscavam produzir práticas contextualizadas e mediadas pelas culturas indígenas.

O principal intuito era delinear parâmetros para a estruturação de ações do poder público, orientando as secretarias estaduais e municipais que assumiam, a partir de então, esta nova atribuição. Este documento estabelece como princípios do trabalho pedagógico em comunidades indígenas o respeito às diferenças, a produção coletiva de conhecimentos, a interculturalidade, a utilização das línguas maternas e o direito à autonomia.

4.3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, reafirma os preceitos constitucionais, regulamentando e dando corpo aos princípios e determinações mais gerais da educação nacional. Na LDB, os direitos indígenas à educação escolar são incorporados em dois artigos específicos, que constam no Título VIII, "Das Disposições Gerais" e, ainda, no § 3º do Artigo 32, que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

De acordo com o Artigo 78, "O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas".

A atribuição de organizar a Educação Escolar Indígena é da União, assim como a responsabilidade de assegurar proteção e respeito às culturas e aos modelos próprios de educação indígena. Admite-se a colaboração dos sistemas de ensino estaduais e municipais e também de agências de assistência aos povos indígenas e de fomento à cultura, mas essa colaboração não isenta a União de sua competência e responsabilidade.

Ainda no Artigo 78 são fixados objetivos para a educação escolar intercultural e bilíngue para os povos indígenas, na perspectiva de colaborar para "a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências", além de possibilitar o "acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas".

O Artigo 79 prevê o apoio técnico e financeiro da União no provimento da educação destinada aos povos indígenas e afirma que os sistemas de ensino deverão desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, planejados em diálogo com as comunidades indígenas. Estes programas terão como objetivos: fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna; desenvolver currículos e programas específicos; elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

A perspectiva do diálogo com as comunidades indígenas, assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, deve ser pensada em articulação

com as demais garantias – respeito às culturas e modelos próprios de aprendizagem, valorização de suas línguas e ciências e acesso a conhecimentos da cultura ocidental. O que implica dizer que os programas desenvolvidos pelos estados ou municípios não poderão ser planejados e nem executados “de cima para baixo”, sem a devida participação daqueles para os quais se destinam.

Aplicam-se também, aos povos indígenas, todas as outras garantias estabelecidas na Lei, como, por exemplo, a participação em programas de capacitação continuada de professores; acesso aos níveis mais elevados de ensino; atendimento ao educando através de programas suplementares de material didático; transporte; alimentação; assistência à saúde; elaboração de projetos pedagógicos, regimentos; e participação em conselhos e instâncias representativas afirmadas no princípio da gestão democrática do ensino, entre outras.

Cabe salientar, ainda, a preocupação expressa na LDB, em seu Artigo 26, com a circulação de informações e conhecimentos sobre os povos indígenas nas escolas brasileiras. O § 4º deste artigo compromete os currículos escolares com um ensino de história que leve em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

A Lei nº 11.645/08 contemplou a necessidade de estudo das histórias e das culturas afrobrasileira e indígena nos currículos das escolas da rede pública, nos quais o eixo central é a cultura e a identidade nacional. Este dispositivo pode colaborar para a produção de outras redes de informações e de outros conhecimentos que possibilitem à sociedade uma compreensão mais contextualizada e plural das culturas indígenas e afro brasileiras.

4.4. Plano Nacional de Educação (PNE)

A Constituição Federal estabelece, no Artigo 214, a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), com o objetivo de articular as ações do poder público em metas comuns e desenvolver processos de educação escolar em todos os níveis, melhorando a qualidade de ensino e ampliando o acesso aos cidadãos.

O Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, promulgado em janeiro de 2001, dedica um capítulo, com 21 objetivos e metas, à Educação Escolar Indígena. Considerando que a educação escolar é melhor atendida através de professores indígenas, o PNE reconhece a necessidade de uma formação inicial

e contínua dos professores indígenas, realizada em serviço e de modo concomitante ao próprio processo de escolarização. A formação a que se refere o PNE deve “capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; capacitar para o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico, visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades”.

Além disso, o PNE determina que os sistemas de ensino implementem a profissionalização e o reconhecimento público do Magistério Indígena, com a criação da categoria de professores indígenas e carreira específica, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas 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.

O PNE atribui ao Ministério da Educação a coordenação geral e o apoio financeiro para a Educação Escolar Indígena e delega aos estados a responsabilidade legal por essa modalidade de ensino, a ser executada diretamente ou em regime de colaboração com os municípios. Também determina a imediata adoção das diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e dos parâmetros curriculares estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação, que serão analisados um pouco adiante.

O PNE acentua o direito à autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere à elaboração e implantação de seus projetos pedagógicos, quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

Em relação à oferta de educação escolar, esta lei estabelece um prazo de 10 anos para que todas as comunidades indígenas tenham acesso às séries iniciais do Ensino Fundamental respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas. A ampliação da oferta para as séries seguintes (5ª a 8ª série, hoje 6º ao 9º ano) deverá ser gradativa à população indígena, mas



Materiais bilíngues são fundamentais para o resgate da língua indígena que alguns povos estão dispostos a realizar

se considera, neste Plano, a possibilidade de incorporação destes alunos às classes comuns nas escolas próximas, oferecidas as condições e o atendimento adicional necessário para sua adaptação, a fim de garantir o acesso ao Ensino Fundamental pleno.

Esta preocupação manifestada no PNE responde à obrigatoriedade do Ensino Fundamental e sua necessária universalização, de acordo com as normas gerais vigentes. Entretanto, a prática de inserção dos alunos indígenas nas escolas não indígenas, ainda muito comum em todo o país, contradiz o princípio da especificidade da Educação Escolar Indígena, pois os estudantes indígenas são submetidos a situações discriminatórias e de desvalorização de suas línguas e culturas.

A lei determina um período não superior a um ano após sua promulgação para que seja criada a categoria oficial de “escola indígena” e de dois anos para que se proceda o reconhecimento oficial e a regularização legal de todas as escolas indígenas, oferecendo infraestrutura adequada, respeitando o uso social e as concepções de espaço daquele povo e, sempre que possível, a partir das técnicas de edificação próprias. Também é fixado o prazo de cinco anos para garantir equipamentos didático-pedagógicos para as

escolas indígenas, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio. Conforme prevê o Plano, os recursos deveriam ser destinados pela União e pelos estados, em regime de colaboração.

O PNE aponta para a necessidade de adaptar os programas suplementares já existentes, como transporte escolar, livro didático, merenda escolar e TV Escola, dentre outros, de forma a contemplar a especificidade da Educação Escolar Indígena. Neste sentido, estabelece uma importante meta que é a de “criar, tanto no Ministério da Educação como nos órgãos estaduais de educação, 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 os seus alunos e assessores”.

Fica estabelecida como meta, a ser atingida em dois anos, a elaboração de planos para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente; e programas de educação à distância de nível fundamental e médio e cursos de educação profissional.



A legislação nacional e a internacional garantem a participação direta da comunidade indígena na formulação e execução dos programas de educação

No que tange à sociedade nacional, esta lei também prevê que sejam promovidos meios para divulgar amplamente a questão indígena e informações sobre as diferentes culturas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações.

Em consonância com os objetivos e metas traçados no Plano Nacional de Educação/2001, os estados brasileiros podem fixar outras leis que estabelecem Planos Estaduais de Educação.

No novo PNE (Lei 13.005/2014), sancionado em 25 de junho de 2014, após, aproximadamente, quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, a Educação Escolar Indígena não foi contemplada com um capítulo específico, como no anterior, e encontra-se diluída no corpo do anteprojeto. A vigência deste PNE é de 25 de junho de 2014 a 25 de junho de 2024.

4.5. Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)

O Brasil demorou 13 anos para promulgar a Convenção 169, sobre Povos Indígenas e Tribais, aprovada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1989. A promulgação desta Convenção é

um importante passo na garantia dos direitos dos povos indígenas já que ela estabelece o respeito às tradições e culturas, eliminando o viés integracionista e apontando para a necessidade de assegurar a participação dos povos indígenas nas decisões do Estado brasileiro. Outro aspecto que merece destaque é a utilização do termo “povos indígenas” na presente Convenção, estabelecendo assim um conceito abrangente que favorece as lutas políticas.

O Artigo 1º afirma que esta Convenção aplica-se aos “povos 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”.

A Convenção responsabiliza os governos a desenvolverem ações coordenadas de proteção e respeito aos direitos indígenas, possibilitando a eles as liberdades fundamentais e o pleno gozo de direitos sociais, econômicos e políticos estabelecidos a todos os cidadãos, respeitando-se suas culturas, aspirações e modos de viver. Estabelece, ainda, a proibição de

uso de qualquer forma de violência ou de coerção contra estes povos.

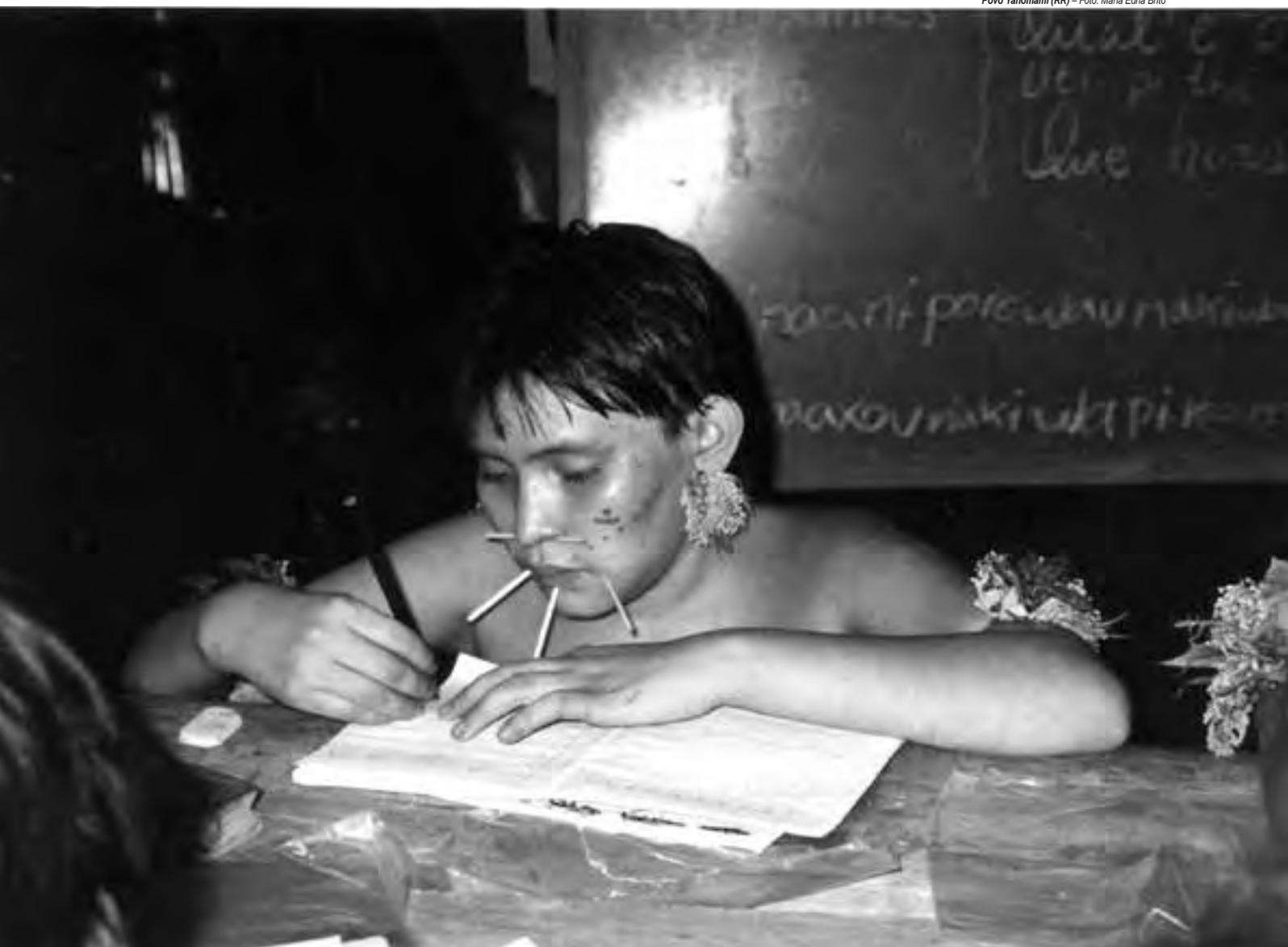
Este acordo internacional determina ainda que sejam reconhecidos e protegidos os valores e práticas sociais, culturais, religiosas e espirituais próprios dos povos indígenas e que as políticas a eles destinadas sejam planejadas levando em conta estes diferentes entendimentos e as formas diversas de resolução dos problemas enfrentados.

Cada vez que se defina uma política ou ação diretamente relacionada aos povos indígenas, estes deverão ser consultados e participar ativamente nas decisões. Os governos deverão, ainda, fornecer os recursos necessários para o pleno desenvolvimento das instituições e iniciativas desses povos, que terão

o direito de eleger suas próprias prioridades no que diz respeito à sua economia, sua terra, suas tradições. 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. A melhoria das condições de vida, de trabalho e do nível de saúde e educação dos povos indígenas deverá ser prioritária nos planos de desenvolvimento econômico global das regiões onde eles moram e deverá contar com a sua participação e cooperação.

Os direitos educacionais dos povos indígenas, especificamente, são tratados nos Artigos 26 a 31. Neste sentido, a Convenção afirma que "deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos

Povo Yanomami (RR) – Foto: Maria Edna Brito



Anteriormente avessos à educação ocidental, os indígenas delimitaram o lugar político da escola como "inserida na luta do povo"

povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional". A oferta de educação escolar deverá ser planejada em cooperação com os povos indígenas, para responder às suas necessidades particulares. Para isso, "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 os povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado".

Um aspecto importante, assegurado na Convenção, é o reconhecimento do direito dos povos indígenas de criarem suas próprias instituições e meios de educação, resguardando-se apenas o cumprimento das normas mínimas estabelecidas para o sistema nacional. Além de reconhecer e respeitar as instituições criadas pelos povos indígenas, os governos deverão também facilitar os recursos para o seu efetivo funcionamento.

Os processos educacionais deverão abranger as histórias, os conhecimentos e técnicas, os sistemas de valores e as aspirações sociais, econômicas e culturais indígenas. Além disso, a Convenção assegura que "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". Também é assegurado o acesso à língua nacional e aos conhecimentos gerais e aptidões que permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida da comunidade nacional, na medida em que isso responda a uma demanda concreta daquele povo e não funcione como algo compulsório.

Nesta Convenção há também dispositivos que indicam a necessária mudança nas relações da sociedade nacional com os povos indígenas. O Artigo 31 afirma que "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 em 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 equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados".

4.6. Outras normas que regulamentam a Educação Escolar Indígena

Além das Leis até aqui analisadas, é necessário levar em conta um conjunto de normas especificamente criadas para a Educação Escolar Indígena e editadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que tem a atribuição de interpretar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e estabelecer normas específicas para níveis e modalidades de ensino.

O CNE lançou em 1999 o Parecer nº 14/99 e a Resolução nº 03/99 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena¹ e a criação da categoria Escola Indígena junto aos sistemas de ensino, com normas e ordenamentos jurídicos próprios. A criação desta categoria foi fundamental para a regularização das escolas indígenas que, até então, em sua maioria, funcionavam como salas anexas de escolas rurais, pautando seu trabalho por calendários, materiais didáticos e metodologias estabelecidas por estes estabelecimentos.

Estes dois instrumentos – o Parecer e a Resolução – devem ser lidos em conjunto, pois é o Parecer que fundamenta teoricamente e contextualiza politicamente as determinações da Resolução. Neste sentido, há alguns destaques que podem ser feitos nesses dois instrumentos normativos, que servem de base para as lutas dos povos indígenas.

Em relação **aos profissionais de educação** que atuam nas escolas indígenas, a Resolução e o Parecer do CNE afirmam que eles devem ser, prioritariamente, pertencentes ao povo daquela localidade. Afirma-se a necessidade de instituir, regulamentar e reconhecer a carreira do Magistério Indígena nas secretarias municipais e estaduais de educação, criando a categoria de "professor indígena" e garantindo-lhe formação continuada, condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções que exerce e todos os outros direitos atribuídos aos demais professores do mesmo sistema de ensino, com níveis correspondentes de qualificação. O acesso ao Magistério Indígena deverá ser garantido através de concursos de provas e títulos, adequados às diferenças linguísticas e culturais dos povos indígenas.

¹ Os textos do Parecer e da Resolução podem ser obtidos no sítio eletrônico do Ministério da Educação: www.mec.gov.br/CNE, ou diretamente nestes endereços: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/PCB014.pdf> e <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/CEB0399.pdf>



A Convenção 169 prevê a adoção de medidas educativas com o objetivo de valorizar as diferenças culturais e eliminar preconceitos

Outro aspecto contemplado no Parecer e na Resolução é a **formação dos professores indígenas**. Neste sentido, o Parecer afirma: "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 através de professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas. (...) Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor índio se constitui num novo ator nas comunidades indígenas e terá que lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do ensino escolar. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para que possa se tornar 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".

A Resolução 03/99 apresenta duas garantias importantes para a qualificação dos professores indígenas: "a primeira é sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização, e a segunda é a ênfase que deverá ser dada em cursos de formação, para a reflexão em torno de conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, como também para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de currículos e programas próprios, produção de material didático e utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa".

No que tange aos currículos das escolas indígenas, o Parecer nº 14 é categórico ao afirmar que "os saberes historicamente produzidos pelas comunidades, priorizados no processo educativo entre alunos e professores, deverão compor a base conceitual, afetiva e cultural, a partir da qual vai se articular ao conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento. (...) Os

saberes e procedimentos culturais produzidos pelas sociedades indígenas poderão constituir-se na parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõem 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". A respeito dessa afirmação é necessário evidenciar o caráter colonialista que nela permanece, uma vez que os saberes indígenas, tratados como "parte diversificada" nos currículos, continuam na posição de subalternidade frente aos saberes ocidentais, contradizendo o que está assegurado na Constituição Federal, na LDB e na Convenção 169.

Os currículos das escolas indígenas deverão ser construídos por seus professores, em articulação com as comunidades indígenas. Uma vez formulados, estes currículos deverão ser aprovados inicialmente pelo Conselho Escolar, em seguida, pelos Conselhos de Educação Escolar Indígena e, finalmente, por órgãos normativos dos sistemas de ensino (Conselhos Municipais ou Estaduais de Educação).

Constatamos, assim, o caráter colonialista presente nessas relações, uma vez que é reservada às comunidades indígenas uma relativa autonomia para elaborar seus projetos pedagógicos, pois para

serem aprovados deverão ser submetidos a instâncias não indígenas, frequentemente contrárias aos interesses dos povos indígenas.

As escolas indígenas deverão elaborar **projetos pedagógicos e regimentos escolares** e, respeitadas as normas legais, terão assegurados os seguintes direitos: organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; e duração diversificada dos períodos escolares, devendo ser estes ajustados às condições e especificidades próprias de cada comunidade.

Acerca da **organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas**, a Resolução reconhece que estas possuem normas e ordenamento jurídico próprios, e que devem colaborar na valorização das culturas, línguas e saberes, respeitando as diferenças étnicas. São estabelecidos, ainda, neste documento, alguns elementos que definem a categoria "escola indígena": sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos estados ou municípios contíguos; exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; e a organização escolar própria.

Povo Enauené-Nawé (MT) – Foto: Renato Santana



Os saberes ligados à identidade étnica e à memória coletiva dos povos são alguns dos fundamentos a serem incorporados nos currículos das escolas indígenas

A participação das comunidades indígenas é imprescindível na definição do modelo de organização e gestão. E estes modelos deverão estar de acordo com as estruturas sociais, as formas de produção de conhecimentos e as práticas pedagógicas indígenas, possibilitando a produção e o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

4.7. Decreto nº 6.861/2009 – Territórios Etnoeducacionais

O Decreto nº 6.861/09 instituiu uma mudança significativa em relação à oferta da Educação Escolar Indígena em nosso país, propondo um novo reordenamento territorial. Os critérios desse novo reordenamento são: “relações interétnicas, territorialidades dos povos indígenas, filiações linguísticas e a base territorial reconhecida pelo Estado brasileiro”. Assim, os Territórios Etnoeducacionais (TEE) podem abranger territórios descontínuos ocupados por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias, envolvendo diversos entes federativos. Nesse sentido, propõe um novo modelo articulado de gestão pública para a oferta da Educação Escolar Indígena, buscando superar as limitações impostas aos povos indígenas pelas instâncias estaduais e municipais.

4.8. Resolução 05/12 do Conselho Nacional de Educação (CNE)

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou a Resolução 05/12, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Esta Resolução incorporou a nova reorganização proposta pelo Decreto 6.861/09, que instituiu os Territórios Etnoeducacionais, bem como os princípios estabelecidos na Convenção 169 e algumas deliberações da 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009.

O Artigo 2º desta Resolução, no inciso VII, incentiva “os sistemas de ensino a fortalecer e apoiar processos de formação de professores indígenas que incluam a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e/ou xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias aos Bem Viver dos povos indígenas”.

Além de detalhar a nova proposta de reorganização da Educação Escolar Indígena em Território Etnoeducacionais, esta Resolução especifica os vários níveis e modalidades de ensino que podem ser

Povo Guarani-Kaiowá (MS) – Foto: Egon Heck



A escola indígena precisa ser um espaço de valorização e acolhimento dos especialistas em saberes tradicionais

implementados na Educação Escolar Indígena sempre respeitando os princípios já assegurados: igualdade social, diferença, especificidade, bilinguismo, interculturalidade e autonomia das comunidades para definir seus projetos pedagógicos.

4.9. Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI)

Para finalizar, é importante destacar ainda outro documento que, embora não tenha força de lei, tem sido utilizado como referência na elaboração de projetos pedagógicos em diversas localidades. Trata-se do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), um documento elaborado em 1999, pelo então Ministério da Educação (MEC), que contou com a participação de especialistas e professores indígenas, em pequeno número. O referencial foi publicado e encaminhado às escolas

indígenas, secretarias de educação, entre outros órgãos estaduais e municipais, e visava promover o debate em torno da Educação Escolar Indígena e traçar perspectivas de ações, discorrendo sobre os princípios traçados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A lógica do documento é similar à adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estruturados para servir de referencial para as escolas de Ensino Fundamental e Médio em todo o país. Mas o RCNEI difere dos PCN por ser um documento de subsídios adicionais que oferece informações e indicações para a elaboração de propostas curriculares destinadas exclusivamente às comunidades indígenas.

O RCNEI foi publicado em um volume e divide-se em duas partes. Na primeira, “Para começo de conversa”, estão reunidos os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que balizam a proposta de uma escola indígena inter-

Povo Jiahúí (AM) – Foto: Patrícia Bonilha



As comunidades e os povos têm autonomia para definir a pedagogia, o calendário, os objetivos, os projetos, as concepções e os princípios da escola indígena

cultural, bilíngue e diferenciada. Na segunda parte, “Ajudando a construir o currículo nas escolas indígenas”, apresentam-se sugestões de trabalho para a construção dos currículos escolares indígenas específicos, em cada realidade. As sugestões apresentadas estão estruturadas em áreas de conhecimento, baseadas numa organização de ciclos de aprendizagem. Apresentam-se sugestões de temas transversais como pluralidade cultural, direitos, lutas, movimentos, terra, saúde. Estes temas atravessariam o conjunto de disciplinas, demandando uma visão interdisciplinar (MENEZES, 2006).

No RCNEI, firma-se o princípio de que a escola indígena deve ser “conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios, tanto em relação ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada” (MEC, 1998, p. 24). É necessário que a escola tenha professores indígenas, mas não somente isso. É preciso que o seu cotidiano seja gerido por representantes indicados pela comunidade, de modo que esta escola esteja a serviço dos interesses e dos projetos indígenas, dando respostas às necessidades concretas e colaborando para assegurar os direitos e os projetos de futuros dos povos indígenas.

Algumas questões colocadas em relação ao RCNEI dizem respeito muito mais à lógica e ao processo de produção do que propriamente ao que o texto contempla. Poderíamos nos perguntar qual racionalidade sustenta a produção de um referencial curricular nacional já que a Constituição reconhece a pluralidade de culturas e dos modos de pensar e de fazer educação dos povos indígenas. Haveria maneiras de delimitar um horizonte comum de amplitude nacional se aos povos indígenas são reconhecidas suas culturas e sua autonomia para criar modelos próprios de fazer educação, inclusive escolar? A necessidade de se ter um referencial comum não estaria vinculada à noção de currículo mínimo e de processos de avaliação nacional, capazes de estabelecer algum parâmetro de medida, comparação ou hierarquização? E se é assim, seria negado aos povos indígenas o direito de decidir quais os critérios que definem uma escola de qualidade para eles.

Também em relação ao processo de produção desse referencial, poderíamos interrogar a efetiva participação dos mais de 305 povos indígenas, ou de boa parte deles, na formulação de propostas e

na definição do texto final. Parece inviável e até estranho propor um grande fórum no qual estas distintas vozes pudessem ser ouvidas. Mais esdrúxulo ainda se pensarmos que as formas de representação indígenas não são iguais às nossas, e que, para muitos povos, uma pessoa não pode representar o pensamento de muitas. Esta estranheza pode ser traduzida em impossibilidade – a mesma impossibilidade de se propor um referencial único para tantas e distintas formas de viver. E isso permite pensar que haveria de se compor, de maneira contextual e localizada, referenciais múltiplos, escritos pelas mãos daqueles que efetivamente poderão dizer que escola eles desejam, servindo a quais objetivos, funcionando de quais maneiras, cumprindo qual função social.

As políticas públicas de atendimento à peculiaridade cultural dos povos vêm sendo aplicadas num sistema de imposição, desvalorização e discriminação, enquanto valores num país que se define como sendo pluricultural e pluriétnico. Neste contexto, destacam-se as escolas indígenas como ponto de relevante abrangência política dentro da área da educação.

O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino em todo o país é muito recente e ainda encontra-se em construção, enfrentando problemas e buscando soluções condizentes com o direito constitucional a uma educação específica e diferenciada. Vários são os fatores responsáveis por esse quadro de dificuldades.

Em primeiro lugar, persiste a tradição de uma política pública homogeneizadora que não atinge somente a Educação Escolar Indígena. Fomentar mudanças nessa área exige investimento em capacitação de técnicos dos órgãos públicos, e tais iniciativas ainda não estão sendo tomadas de modo abrangente e com a qualidade necessária.

Em segundo lugar, as ações de algumas secretarias de educação no sentido de criarem instâncias específicas incumbidas de definirem prioridades e estratégias para promover uma educação escolar verdadeiramente específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, em diálogo com as sociedades indígenas, não correspondem às demandas apresentadas na implementação da política de Educação Escolar Indígena.

São os próprios professores e as comunidades indígenas que denunciam a distância entre a Educação Escolar Indígena preconizada na legislação e aquela que vem sendo realizada pelo Estado brasileiro, como apresentamos a seguir. ♦

Capítulo V

Passaram-se 23 anos desde que a oferta da Educação Escolar Indígena passou a ser de responsabilidade das secretarias estaduais de educação e, ainda hoje, persistem estados em que as escolas indígenas não foram regularizadas

As escolas indígenas não foram regularizadas em todos os estados e geram insegurança para os gestores, professores, alunos e pais de alunos

Povo Kaingang (RS) – Foto: Renato Santana





Regularização das Escolas Indígenas

“É, no Maranhão as escolas indígenas são irregulares...”

A frase acima surge de um diálogo com uma gestora da Supervisão de Educação Escolar Indígena (Supeind), da Secretaria de Educação do Maranhão, e um professor indígena que ocupa o cargo de direção de uma das poucas escolas indígenas reconhecidas naquele estado. A gestora fazia referência à facilidade de se resolver questões de contratação de pessoal, produção de material didático e cursos de formação, entre outros, para as escolas da rede pública, que eram regulares, ao contrário do que acontece quando se trata de escolas indígenas. O professor retrucou: “É, no Maranhão as escolas indígenas são irregulares...”. Esse diálogo reflete um cenário ilustrativo de como a educação indígena é pensada e tratada no Maranhão, situação que se repete em outros estados, sobretudo quando se trata da regularização das escolas indígenas.

Passaram-se 23 anos desde que a oferta da Educação Escolar Indígena passou a ser de responsabilidade das secretarias estaduais de educação e, ainda hoje, persistem estados em que as escolas indígenas não foram regularizadas.

Cabe ressaltar que essa responsabilidade dos estados foi regulamentada em 1999, pela Resolução nº 03 e pelo Parecer 14. A Resolução estabeleceu, “... no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamentos jurídicos próprios...”. O Parecer 14 regulamentou a criação da categoria de Escola Indígena, cabendo ao Sistema Estadual de Ensino “a regularização da escola indígena, isto é, sua criação, autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação, em consonância com a legislação federal”.

A legislação apontou um direcionamento para os estados quanto ao reconhecimento das escolas

indígenas, o que, na prática, significaria que as escolas, uma vez regulamentadas, deixariam de funcionar como escolas rurais, ou anexas, para se tornarem escolas autônomas e regulares, com normas e ordenamentos jurídicos próprios e com a participação ativa dos povos indígenas na sua gestão, respeitando sua organização social.

Entretanto, passados quase 15 anos desde a publicação da Resolução 03 e do Parecer 14, a negação desse direito é explícita. As escolas indígenas não foram regularizadas em todos os estados e funcionam de forma irregular, gerando insegurança para os gestores, professores e pais de alunos.

Em estados onde as escolas indígenas foram regularizadas, como Bahia e Pernambuco, esse avanço deu-se, em grande medida, graças à organização e mobilização dos próprios povos indígenas. Ainda assim, persistem escolas reconhecidas pelos Conselhos Estaduais de Educação, mas que ainda não são autônomas, uma vez que não foi regularizada a situação do corpo administrativo. Esta situação ocorre, por exemplo, no estado do Maranhão onde os alunos indígenas não podem obter documentação escolar de sua escola, visto que os diretores não podem assiná-la, por não terem portaria administrativa de suas nomeações para o cargo.

Outro aspecto observado nas escolas regularizadas é a dificuldade das Secretarias Estaduais de Educação (Seduc) de respeitarem a organização social dos povos indígenas na gestão da escola. Ocorrem situações em que as secretarias acabam pressionando os povos indígenas para que aceitem as mesmas regras organizativas da gestão das escolas da rede pública, ou seja, um diretor, tesoureiro, secretário. Isso contradiz, por exemplo, a organização social de vários povos do tronco linguístico Macro-Jê, que se organizam por conselhos. Esta é a situação do povo Krikati, no Maranhão, visto que a Seduc não aceitou essa forma de organização na direção da escola proposta insistentemente pelo povo.

Em **Pernambuco**, o Decreto Estadual nº 24.628, de 12 de agosto de 2002, determinou a estadualização das escolas de Ensino Fundamental estabelecidas em terras indígenas, então sob a responsabilidade dos diversos municípios em que estavam situados os territórios indígenas. A criação da categoria Escola Indígena em Pernambuco foi regulamentada pela resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE/PE), nº 5, de 16/ de novembro de 2004 (Documento Copipe/2013).

Em **Mato Grosso**, há escolas indígenas estaduais e municipais. Na relação com as secretarias de educação há conflitos que são permanentes e os povos indígenas não conseguem superá-los. “A questão dos documentos de Processo de Autorização e Credenciamento, por exemplo, é um problema sério para a maioria das escolas, principalmente no que diz respeito à inserção no Sistema digitalizado do CEE e CEEI. Estamos lutando com isso desde 2007 e há sempre barreiras boicotando as documentações da Escola Korogedo Paru. E os documentos dos alunos, como ficam?” (Equipe Bororo, Rondonópolis, Cimi MT, 2012).

No **Amapá** existem seis escolas oficialmente definidas na categoria Escolas Indígenas, localizadas nas aldeias Kumarumã, Palikur, Galibi, Karipuna e Waiapi. A Escola do Povo Waiana Apalai, mesmo estando localizada no norte do Pará, está reconhecida como escola indígena no Amapá, porque é esse estado que a atende.

No nordeste do **Pará**, entre o povo Tembé Guamá, há seis escolas, sendo que uma está localizada na aldeia São Pedro e é reconhecida como Escola Indígena, contando com duas salas anexas nas aldeias Jacaré e Frisqueira. Segundo as lideranças, o processo de regularização foi iniciado em 2002 e a escola foi reconhecida em 2007, porém os indígenas nunca tiveram em mãos qualquer documento que confirmasse tal situação. O mesmo processo de regularização está se dando na aldeia Sede, onde está localizada uma escola central que tem duas outras salas anexas a ela, nas aldeias Pinoá e Ituaçu. Estas escolas são administradas pelo governo do estado do Pará, através da Unidade Regional de Educação (URE) de Capitão Poço.

Em Santarém, no oeste do Pará, há 36 escolas. O povo Munduruku tem 16 escolas, todas administradas pelos municípios sedes. Nenhuma está oficializada como escola indígena e elas são tratadas como escolas rurais. Em 24 de janeiro de 2014, o Ministério Público Federal, em Santarém, recomendou que o estado regularizasse a situação das escolas indígenas nessa

região, assumindo-as como estaduais (Recomendação/3/Ofício/PRM/STM nº 1, 24 de janeiro de 2014).

No Xingu, são 30 escolas indígenas, todas anexas aos municípios sedes de Altamira, Senador José Porfírio e Placa. Altamira detém o maior número de escolas indígenas da região, com aproximadamente 27 unidades entre os povos Arara Ugurogmo, Arara do Laranjal, Assurini, Xipaia Kuraia, Parakanã, Araweté, Xikrin do Bacajá, Kararaô, Juruna e Arara da Volta Grande.

Em Redenção, entre o povo Kayapó da aldeia Las Casas, há duas escolas e nenhuma é reconhecida como indígena. São mantidas pelo município de Redenção.

No sudoeste do Pará são 17 escolas, destas, 15 são administradas pelos municípios nos quais estão circunscritas geograficamente. Não é raro encontrar nos estudantes o desejo de que suas escolas pertençam ao estado em vez de ao município. Contudo, há também comunidades que preferem ficar anexas ao município. As outras três escolas pertencem ao povo Gavião, que conta com uma escola oficialmente reconhecida como Escola Indígena e as demais são salas anexas a ela. Atualmente lutam para que as salas anexas tenham autonomia e sejam também reconhecidas.

No **Maranhão**, as escolas indígenas são estadualizadas. De acordo com o Censo 2012, do Ministério da Educação, existem 283 escolas. Destas, apenas 16 são reconhecidas. Nenhuma delas funciona como escola regular, sendo todas elas anexas a uma escola estadual do município em que estão localizadas. Portanto, não podem emitir transferências porque o corpo administrativo da escola não está regulamentado. Há aproximadamente quatro anos os indígenas pressionam e aguardam que o secretário de educação assinasse a portaria criando os cargos administrativos das escolas.

O professor citado na epígrafe deste capítulo denunciou em uma das reuniões sobre Educação Escolar Indígena que tinha recebido uma intimação do Ministério Público Federal (MPF), no estado do Pará, para dar explicações do porquê não tinha fornecido o documento de transferência dos alunos que se mudaram para aquele estado. O professor fora punido, tendo sido colocado numa situação de constrangimento pela Seduc, que não regulariza a situação das escolas indígenas. Para evitar que o indígena sofresse sanção, a situação foi resolvida num mutirão, e uma escola da rede estadual, não indígena, emitiu a documentação necessária. Um constrangimento que poderia ter sido evitado se o estado tivesse assumido sua responsabilidade, cumprindo a legislação.

Nos dados apresentados verifica-se que a maioria das escolas foi estadualizada, porém, ainda há um número considerável de escolas mantidas por municípios. Quanto à regularização, apesar da legislação ser muito clara em relação à responsabilidade pela oferta da educação, há uma inoperância dos estados no cumprimento do que está estabelecido pela lei, gerando situações esdrúxulas, como o caso ocorrido no Maranhão.

Muito há ainda por se fazer para que as escolas indígenas conquistem a autonomia administrativa reivindicada no decorrer do processo histórico das populações indígenas. É inaceitável que a maior parte das escolas indígenas ainda seja identificada na categoria de “escolas rurais”, com calendários escolares e planos de curso inadequados para a realidade indígena. Outro fator que mostra o descaso do Estado brasileiro em relação à Educação Escolar Indígena é considerar as escolas indígenas ainda, em muitos casos, como salas-estensão ou salas vinculadas a uma escola dos não indígenas, sob o argumento de que não atendem às exigências para terem funcionamento administrativo e curricular autônomo. Além disso, o que se tem constatado é que, na prática, o reconhecimento das escolas não implica em que estas sejam totalmente regularizadas e nem que tenham autonomia para o seu funcionamento.

É importante observar que a União continua enviando recursos para os estados sem que as escolas tenham sido regularizadas. Por outro lado, os mecanismos de controle e fiscalização desses recursos não funcionam eficazmente, além das comunidades indígenas não serem informadas sobre como os recursos são aplicados.

Os estados ainda não se estruturaram, nem parecem estar interessados em se estruturar, adequadamente, para ofertar educação escolar aos povos indígenas, respeitando o que determinam as leis. Em alguns casos, a instância da educação indígena nas secretarias de educação é uma supervisão, que funciona em locais pequenos, com poucos técnicos, sem condições de realizar o trabalho e, na maioria das vezes, não existe uma formação específica para esses técnicos atuarem na Educação Escolar Indígena.

Por sua vez, os membros dos Conselhos Estaduais de Educação, que têm a responsabilidade de examinar e aprovar a criação e o credenciamento das escolas indígenas, nem sempre têm conhecimento e sensibilidade para tratar dos processos com a especificidade que estas escolas requerem. As normas adotadas pelos sistemas de ensino contradizem os princípios da educação diferenciada quando toma como referência critérios que são contrários à realidade indígena para a criação das escolas em suas comunidades. ♦

Povo Guarani Mbya (RS) – Foto: Diego Pelizzari



O conceito e a prática do Bem Viver dos povos indígenas são essenciais em um sistema de ensino que respeite o princípio da educação diferenciada

Capítulo VI

As estruturas físicas das escolas indígenas são, em muitos casos, calamitosa pela falta de prédios adequados; por graves problemas estruturais e construções em desacordo com as solicitações dos povos e que, muitas vezes, ferem seus padrões culturais; além de, frequentemente, não haver equipamentos necessários para o funcionamento da escola

As péssimas condições estruturais das escolas indígenas colocam em risco a segurança dos alunos e professores e explicitam falta de vontade política





Estrutura Física das Escolas

TI Awá Guarani Ocoí – Foto: Renato Santana



“Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente” (Guarani/MS)

“A escola veio, se instalou no nosso meio e não pediu licença” (Potiguara/CE)

A situação das estruturas físicas das escolas indígenas é, em muitos casos, calamitosa pela falta de prédios adequados; por graves problemas estruturais em prédios mal construídos; falta de manutenção; construções em desacordo com as solicitações dos povos e que, muitas vezes, ferem os padrões culturais dos mesmos; além de, frequentemente, não haver equipamentos necessários para o funcionamento da escola.

A Escola Estadual Indígena Xinui Mÿky, no noroeste do **Mato Grosso** (MT) é exemplar aqui. Seu prédio novo foi construído em 2011 pela empresa Poli Engenharia, de Juína, contratada pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc). O prédio tem apenas duas salas, secretaria sem almoxarifado, cozinha sem dispensa, hall de entrada como refeitório e não foram construídas as salas de biblioteca e informática. Além da construção não atender às necessidades da comunidade, que discutiu longamente com a Seduc para ter as quatro salas e todas as dependências acima mencionadas, a empresa teve um péssimo desempenho pois, antes mesmo de ser inaugurada, a escola já apresentava várias goteiras, infiltrações, rachaduras nas paredes e tomadas elétricas sem funcionamento.

Na Terra Indígena (TI) Urubu Branco e na Área Indígena Tapirapé-Karajá, também em Mato Grosso, as escolas foram construídas em alvenaria e cobertas de telha de barro. A Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa tem quatro salas de aula que atendem ao Ensino Fundamental e o Ensino Médio, este último, em etapas modulares. A construção dos prédios escolares foi feita segundo a planta elaborada pela Seduc, que não

considerou os critérios propostos pelas comunidades quanto ao modelo arquitetônico próprio. O prédio foi construído com sérios problemas estruturais: a cozinha tem as instalações hidráulicas, mas a água não chega até ela; há vigas de concreto construídas sem sustentação; no banheiro, as torneiras estão desconectadas da pia.

Em cada uma das aldeias da TI Urubu Branco há uma sala anexa também utilizada para atender o Ensino Fundamental. O número de salas de aulas, tanto na sede da escola como nas aldeias, é insuficiente para atender a demanda de alunos matriculados. Há aldeias que não têm prédio escolar e as salas funcionam na casa dos professores. Há um laboratório de informática que funciona precariamente e cuja manutenção periódica não é feita devidamente. A internet é lenta e as frequentes quedas de energia danificam permanentemente os equipamentos. O prédio da escola está bastante deteriorado. Vários projetos foram encaminhados para a reforma, entretanto, até o momento, nenhum recurso foi disponibilizado para a execução desta

obra. Há a necessidade de construção de pelo menos mais duas salas, secretaria, biblioteca e refeitório.

A Escola Estadual Indígena Korogedo Paru, do povo Boe-Bororo, em Rondonópolis (MT), conta com uma estrutura física de alvenaria, apenas duas salas de aula, uma sala que serve de secretaria, diretoria e sala de professor, uma cozinha pequena e um depósito para a merenda escolar e dois banheiros, um masculino e outro feminino. Esta escola foi construída em 1998 pelo município de Santo Antônio de Leverger (MT), com o objetivo de implantar o Ensino Fundamental completo. Em 2014 começou a funcionar um novo prédio construído pelo estado, no entanto, a sala destinada à secretaria não pode ser usada por causa de goteiras, além de outros problemas.

Nas aldeias Nambikwara Central, Negarotê Central, Kithaulu e Aroeira, a estrutura física das escolas deixa muito a desejar, sendo que alguns prédios escolares foram construídos nos anos 1980. Em algumas aldeias a escola funciona em casas construídas pelas próprias comunidades, como é o caso de



Aldeia Txoudé – Foto: Arquivo Cimi

Algumas escolas têm estrutura tão precária que até mesmo uma chuva impossibilita a realização das aulas



A situação de abandono em algumas escolas é evidente pela ausência de equipamentos necessários para um bom funcionamento

Povo Guarani Mbya (RS) – Foto: Renato Santana

Nova Buriti, Jacaré Central e Manairisu. Estas escolas não têm o espaço apropriado para o funcionamento do Ensino Fundamental, nem salas para secretaria e biblioteca. As mesas dos professores são precárias ou inexistentes e as carteiras, em sua maioria, estão em péssimo estado. O número de escolas é insuficiente para atender à população indígena das terras Nambikwara.

No estado do **Tocantins**, em 2012, 20 escolas do povo Xerente foram fechadas pela Secretaria Estadual de Educação com o argumento de que o número de alunos era insuficiente para abrir ou continuar turmas, transferindo os alunos das aldeias pequenas para as aldeias maiores. Os prédios escolares que haviam sido concluídos naquele ano não funcionaram, devido ao fechamento das turmas e estão abandonados nas aldeias. Os indígenas questionaram o secretário de educação, que respondeu: “estas escolas ficarão para museu nas terras indígenas”.

No **Acre**, as escolas continuam sem reformas ou novos prédios escolares. A cada ano fica mais difícil conseguir concluir o ano letivo devido às péssimas condições estruturais, especialmente, nos períodos de chuvas fortes. A professora da Escola Paredão, da TI Katukina/Kaxinawá, teve que deixar de ministrar as aulas para os alunos por mais ou menos

duas semanas, pois a escola está praticamente sem telhados, impossibilitando que as aulas aconteçam durante a estação das chuvas.

Em **Rondônia**, o movimento indígena sempre reivindica, através de documentos de suas Assembleias, a construção de escolas indígenas com estrutura física que garanta um bom funcionamento e que sejam adaptadas à realidade de cada povo ou comunidade. Apesar das reivindicações, as estruturas físicas de algumas escolas indígenas construídas pelo estado seguem o mesmo padrão de construção das demais escolas da rede pública: de alvenaria, cobertas de amianto ou telha de barro, com piso de cerâmica, com salas amplas, cozinhas, bibliotecas, sala de informática, etc. Apesar do pouco tempo de uso, apresentam inúmeros problemas, que já foram denunciados ao Ministério Público Federal (MPF) Há escolas sem acabamento, com rachaduras nas paredes; fossas a céu aberto e outras sem fossa; salas sem forro e sem pintura, com janelas sem vidro; banheiros que não funcionam por falta de água encanada ou por defeitos na instalação hidráulica, entre vários outros.

Prédios construídos pelos municípios, como é o caso das escolas da TI Tubarão Latundê, na região de Chupinguaia, apresentam os mesmos problemas.



Muitas vezes, construídas pelas próprias comunidades, as salas de aula improvisadas explicitam a determinação dos povos indígenas em estudar

Algumas escolas são feitas pelas comunidades, com estrutura de madeira, cobertas de palha ou de amianto, chão batido ou assoalho de madeira e funcionam em condições precárias.

O governo do estado já prometeu a construção de 20 escolas dentro dos padrões convencionais que irão substituir as que estão nessas condições.

Isaias Tupari, liderança indígena, afirmou: “Queremos escola nova em todas as aldeias. Eu prefiro que o aluno continue seus estudos aqui mesmo, morando com seus pais. Precisamos cuidar para não entrar na onda de que tudo o que é do branco é melhor”.

No município de Tapauá, no estado do **Amazonas**, os espaços usados como escola nas comunidades indígenas são casas comunitárias, de professores e de lideranças, não oferecendo o menor conforto para os alunos. Estes espaços são constituídos por um único compartimento onde os bancos são improvisados pelos professores com tábuas e troncos de árvores. Muitas vezes, os alunos ficam sentados no assoalho pela falta de carteiras e bancos. Das 29 escolas, apenas duas foram construídas pelo município.

Das quatro escolas que estão funcionando na TI Deni, três são padronizadas, com duas salas de aula e depósito. A estrutura é de madeira e a cobertura é de telha amianto. Com estilo palafita, com assoalho sobre barrotes que medem um metro de altura acima do solo, elas estão localizadas nas aldeias Morada Nova, Boiador e Itaúba, no Rio Xerua. Há outra escola funcionando, na aldeia Terra Nova, também no Rio Xerua, no município de Itamarati, com estrutura de madeira, sem paredes, cobertura de palha caraná e assoalho de paxiúba, também no estilo palafita. Não existe divisão, somente um salão, preservando as tradições culturais do povo Deni.

Na TI Kanamari, também no município de Itamarati, funcionam três escolas, porém, apenas a da aldeia Flexal está em boas condições, tem duas salas de aula, um depósito e uma varanda. A estrutura é de madeira e sua cobertura é de telha amianto, estilo palafita com assoalho sobre barrotes. As aldeias Santa Luzia e São João do Kurabi não possuem escolas e as aulas acontecem na casa cedida pelos moradores da aldeia.

No **Pará**, as escolas com boa estrutura física geralmente estão vinculadas ao estado, como no caso dos povos Gavião e Tembé. No entanto, na

aldeia Guamá, entre os Tembé, em 2010 teve início a construção de uma grande escola. Em 2011, com a troca de governo, a construção foi abandonada, desperdiçando-se aproximadamente R\$ 200 mil de recursos públicos. Não há nenhuma previsão de retomada da construção.

Na aldeia Trocará, do povo Asurini, há um complexo escolar em boas condições mantido pelo município de Tucuuruí. Esta realidade não é encontrada nas demais aldeias deste povo, onde as salas de aulas estão sem condições adequadas para o funcionamento. As escolas mais precárias estão entre os Amanayé e, no Rio Xingu, entre os povos Xipayá, Juruna e Arara Ugorogmo.

Em **Santa Catarina**, algumas escolas indígenas passaram por pequenas reformas recentemente. Em geral, as estruturas são precárias. A Escola Laklãnõ, do povo Xokleng, nos municípios de José Boiteux e de Vitor Meireles, passa a maior parte do tempo sem aula, por conta de problemas na infraestrutura das escolas e da precariedade das estradas. Os prédios (escola, ginásio de esportes e casa da cultura) estão, literalmente, caindo. As estradas que dão acesso à

escola estão intransitáveis. Em vez de ser um lugar de difusão de conhecimento, a escola e o acesso a ela representam risco de vida para as mais de 530 crianças e jovens que a frequentam. A comunidade divulgou uma nota na qual externa os problemas: “A escola indígena atende alunos de sete aldeias, Toldo, Coqueiro, Figueira, Palmeira, Barragem, Pavão e Sede (...). Exigimos a reforma do prédio da escola Laklãnõ, do ginásio da escola, da casa de cultura e obras de saneamento básico. As crianças correm risco de vida ao irem para as escolas, principalmente quando começa a época de chuvas. Toda comunidade fica ilhada. A situação na escola está precária, a Gerência Regional de Ensino não dá a assistência necessária”.

No **Rio Grande do Sul**, a escola em melhor estado encontra-se na TI Inhacorá, mas a construção é antiga. Em geral, constata-se pouco investimento nos prédios escolares. Para além da construção e manutenção, verificamos que as escolas estão deslocadas dos contextos da maioria das aldeias e dificultam as atividades pensadas em termos de educação diferenciada. O modelo é o mesmo para todas: uma

Patrícia Ferreira



Constata-se um total desrespeito dos estados e municípios no cumprimento da legislação que define os padrões da infraestrutura da escola indígena

estrutura retangular, com salas em igual projeção, com piso em cerâmica e com cadeiras e carteiras. As turmas grandes lotam as salas. Essa concepção está em desacordo com os padrões de espaço perceptível dos povos indígenas. Atividades em círculo não são possíveis, caminhar pela sala tampouco e os alunos ainda ficam enfileirados. Fazer fogo no chão, uma prática do povo para se aquecer no inverno não é possível. A confecção de artesanatos na escola só é possível com papel e cola porque taquara e cipó são proibidos na sala de aula.

Esta falta de respeito aos padrões culturais dos povos indígenas também ocorre em **Santa Catarina**, onde o governo construiu uma escola em forma de tatu e outra em forma de sol. Tirando-se a roupagem externa, constata-se que, internamente, tudo funciona sob a mesma concepção.

Em **Alagoas**, das 16 escolas indígenas existentes, quatro foram construídas pela Fundação Nacional do Índio (Funai). As demais funcionam em prédios construídos pela própria comunidade ou em casas cedidas pelas lideranças, revelando a gravidade dos problemas da Educação Escolar Indígena também neste estado.

Atualmente, reformas estão sendo realizadas em algumas escolas e existem projetos para novas construções, conforme estava previsto no atual Plano Estadual de Educação (PEE). Desse modo, na comunidade indígena Xukuru-Kariri, no município de Palmeira dos Índios (AL), parte da estrutura foi derrubada para a reforma e ampliação e por três anos as aulas foram dadas em um galpão construído pela comunidade, que, no primeiro ano, era de barro, e, posteriormente, de alvenaria.

Como o galpão não comportava todas as turmas das séries iniciais, outros seis barracos de sapê eram utilizados, nos três horários, para as atividades escolares. No dia 2 de fevereiro, após a ocupação de dois dias do prédio da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEEE) de Alagoas, em Maceió, a comunidade conseguiu o compromisso da conclusão da reforma do prédio da escola, que estava prestes a desabar. Apesar do atraso, a reforma foi finalizada no início de outubro.

Na Escola Estadual Mata da Cafurna, também do povo Xukuru-Kariri, há a oferta do Ensino Fundamental até o 5º ano e, depois, segue-se o sistema multisseriado. As aulas acontecem num prédio próprio que foi reformado em abril de 2013 pelo estado. Sessenta crianças eram atendidas por dois professores indígenas da comunidade que têm curso

superior. A partir da ocupação da secretaria de educação, o estado contratou mais servidores. No entanto, algumas aldeias ainda continuam sem escola e sem servidores.

Na Escola Cacique Alfredo Celestino, também do povo Xukuru-Kariri, a escola não tem prédio próprio, embora haja o Ensino Infantil e Fundamental de 1º ao 5º ano, com um total de 70 alunos. Desde 2003 as aulas acontecem em locais cedidos pela comunidade.

Na Escola Estadual Indígena Juvino Henrique da Silva, no município de Pariconha (AL), há o Ensino Infantil e Fundamental em turmas multisseriadas, com um total de 65 alunos. As aulas acontecem numa casa cedida pela comunidade.

Na Escola José Carapina, do Povo Geripankó, também em Pariconha, há desde o Ensino Infantil até o Médio. No período noturno é oferecido o programa Educação de Jovens e Adultos (EJA). As aulas acontecem num prédio que apresenta uma estrutura circular com quatro salas, uma sala de professores, diretoria, dois banheiros e uma cozinha. Este prédio foi construído pela Funai. É a única escola indígena que oferece o Ensino Médio no estado.

No **Maranhão**, são 283 escolas indígenas, em 17 terras indígenas. A grande maioria apresenta um quadro de extrema precariedade: há problemas no teto, nas salas, não existem banheiros nem ambiente para preparar as merendas, além da ausência de quadro e de carteiras¹.

A Escola Indígena Djalma Marizê Lopes, do povo Guajajara, TI Morro Branco, no município de Grajaú, construída há cinco anos em convênio entre o estado e a prefeitura, encontra-se em uma situação lastimável. O teto está empenado, os banheiros não funcionam, a instalação elétrica é deficitária. A Seduc entregou a obra sem estar concluída. A escola conta com equipamentos de informática que nunca foram instalados.

Na aldeia Lagoa Comprida, TI Arariboia, do povo Guajajara, a Escola Kunumi conta com duas salas e um espaço onde guardam os livros e outros materiais. Esta escola não atende à demanda da comunidade. Na mesma Terra Indígena, na aldeia Juçaral, localizam-se a Escola Geanne Sartori e o Centro de Ensino Indígena Kapizyhatyw. Ambos com duas salas, sem quadro nem material didático e as poucas carteiras estão sem condições de uso.

1 Os dados do Maranhão constam do Relatório Técnico Quadro Situacional das Escolas Indígenas no Maranhão, Coordenação Regional da Funai de Imperatriz (MA)

Os alunos sentam-se em troncos de madeira, improvisados pela comunidade.

Na TI Pindaré, do povo Guajajara, situada no município de Bom Jardim, existem escolas nas aldeias Areião, Novo Planeta, Januária, Piçarra Preta e Tabocal. Todas apresentam problemas, desde banheiros que não funcionam, goteiras, paredes com infiltração e salas insuficientes para o número de alunos.

Na TI Bacurizinho, do povo Guajajara, no município de Grajaú, há o Centro de Ensino Raimundo Lopes, situado na aldeia Bacurizinho. Nela há dois prédios, um com seis salas e outro em construção. No entanto, esta obra está paralisada. O laboratório de informática funciona em local improvisado. Na Escola Indígena Mangueira, situada na mesma TI Bacurizinho, há sérios problemas estruturais, ao ponto de a caixa d'água ter caído, derrubando o banheiro.

Embora a Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação, tenha como uma linha de ação dar apoio à construção de escolas indígenas, o Plano Nacional de Educação (2001 – 2011) e a

Resolução nº 03 de 1999, do Conselho Nacional de Educação, tenham estabelecido “padrões flexíveis de infraestrutura escolar que garantam a adaptação às condições climáticas da região e às técnicas de edificação próprias do grupo, de acordo com o uso social (...), as concepções de espaço próprias a cada comunidade indígena e a necessidade de participação da comunidade na edificação de escolas que atendam a seus interesses”, o que se constata é o quase total desrespeito dos estados e municípios no cumprimento destas determinações.

Constatamos ainda que a construção de escolas não corresponde à expansão do número de matrículas. É inaceitável que, em muitas comunidades, os espaços usados como escola sejam casas comunitárias, de professores ou de lideranças, sem mobiliário e equipamentos adequados.

Existem também situações intoleráveis em que os órgãos públicos negam-se a construir estruturas permanentes com a alegação de que as terras não estão demarcadas, como consta no documento da Assembleia Aty Guasu, de maio de 2014. ♦

Patrícia Bonilha



Somente após a ocupação da secretaria de educação de Alagoas, pelo povo Xukuru-Kariri, foi concluída a reforma do prédio escolar; três anos depois do início das obras

Capítulo VII

Há experiências em andamento que mostram a viabilidade de se organizar a educação escolar em “sistemas abertos”, sem separações rígidas entre classes ou séries, que se ajustam melhor aos princípios educativos indígenas: aprender fazendo, aprender com os mais velhos

Na educação indígena, as crianças são respeitadas em sua autonomia e, desde pequenas, participam das atividades próprias dos adultos

Povo Kalapalo (MT) – Foto: Nikolaus Tarouquella





Organização e Gestão das Escolas Indígenas

7.1. Níveis e modalidades de ensino

Os níveis e modalidades de ensino presentes nas escolas indígenas são os mesmos ofertados em quaisquer outras escolas das redes municipais ou estaduais: o nível infantil e a educação básica. A Educação Infantil começou a ser introduzida mais recentemente e o nível superior é oferecido pelas universidades, sobretudo através das Licenciaturas Interculturais ou da oferta de vagas em diversos cursos pelo sistema de cotas. As modalidades também condizem com as oferecidas pelos sistemas educacionais: Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica. Esta última, ainda em escala reduzida, é ofertada no Maranhão, Mato Grosso e Tocantins.

Este modo de organização dos níveis e modalidades replica o mesmo modelo organizacional de toda a estrutura educacional brasileira, pensado numa escala sequencial (do menor para o maior), própria de nosso modelo de sociedade. A Educação Escolar Indígena poderia ser organizada seguindo os parâmetros da educação indígena, nos quais se consideram as diversas faixas etárias, mas as crianças são respeitadas em sua autonomia e seus interesses. É frequente observarmos crianças muito pequenas participando de atividades próprias de adultos (pescarias, roçados, etc) e mesmo de atividades rituais, das quais os jovens membros não são excluídos. Há experiências em andamento que mostram a viabilidade de se organizar a educação escolar em “sistemas abertos”, sem separações rígidas entre classes ou séries (Rio Negro)¹, que se ajustam melhor aos princípios educativos indígenas: aprender fazendo, aprender com os mais velhos.

O fato de a Educação Escolar Indígena estar organizada segundo o modelo hierárquico e compartimentalizado da educação nacional gera inúmeros problemas, que apontamos a seguir.

7.1.1. Educação Infantil

A legislação em vigor garante às escolas indígenas a autonomia para organizarem suas práticas pedagógicas: “Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios (Res. 05/12, CEB/CNE Título IV, Art. 14, § 1º). “As escolas indígenas, na definição dos seus projetos político-pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas...” (Res. 05/12, CEB/CNE, Título IV, Art. 14, § 4º).

Ao abordar o tema da Educação Infantil, o texto é claro: “A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica” (Res. 05/12, CEB/CNE, Título III, Art. 8º). Diversos parágrafos deste Artigo especificam, com detalhes, como deve ser organizada a Educação Infantil:

“§ 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola.

§ 2º Os sistemas de ensino devem promover uma consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena.

¹ Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro; Instituto Socioambiental. **Manejo do Mundo**. São Paulo, 2010.

§ 3º As escolas indígenas que ofertam a Educação Infantil devem:

I - promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;

III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças, de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

IV - elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança”.

Os povos indígenas consideram a educação infantil tradicional como parte integrante do sistema cultural de sua etnia. A criança, inserida no contexto da comunidade, como membro da família extensa,

participa juntamente com o pai, com a mãe, com seus tios e familiares de todas as atividades de seu povo. É assim, nesse ambiente comunitário, que a criança vivencia seu processo de aprendizagem. A partir dessa concepção de educação, os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas têm o direito de manter essa modalidade de aprendizagem em seu planejamento curricular.

Entretanto, muitas secretarias municipais de educação oferecem esse nível de ensino às crianças indígenas com a intenção de arrecadar mais verbas que são calculadas pelo número de alunos matriculados e não se preocupam em seguir o que já é estabelecido na legislação. Esta situação coloca em sério risco a vivência dos processos educacionais próprios, uma vez que retira mais cedo as crianças de seu convívio familiar, como ilustrado no caso descrito abaixo.

Na aldeia Januária, na TI Pindaré, do povo Guajajara, observamos uma turma de Educação Infantil em que as crianças logo cedo se dirigiam para a escola, todas uniformizadas, com bermudas azuis e camisetas brancas estampadas com a bandeira do **Maranhão**. O professor é indígena, porém, não

Povo Katukina (AC) – Foto: Egon Heck



É no ambiente comunitário que a criança, como membro da família extensa, vivencia seu processo de aprendizagem e participa do cotidiano de seu povo

recebeu formação específica para a função que exerce. Além disso, os equipamentos e mobiliários não são adequados à faixa etária das crianças e não há material didático apropriado.

Na Escola Korogedo Paru, **Mato Grosso**, onde há uma sala de Educação Infantil, embora a professora seja Boe-Bororo, procure manter o uso da língua materna e a liberdade de horário da criança e seja orientada pela comunidade para manter os costumes tradicionais, ela não conta com materiais adequados para o trabalho.

Em **Santa Catarina** a possibilidade de usufruir da Educação Infantil é extremamente limitada. As únicas três escolas existentes estão entre os povos Xokleng e Kaingang e são mantidas pelas respectivas prefeituras.

Observamos que a prática oficial acerca da Educação Infantil contraria tanto o direito de cada povo organizar seu planejamento escolar a partir de seus critérios educacionais, como contraria a própria Resolução nº 05/12 publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A partir da imposição de 4 anos como idade para ingresso na escola (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, MEC, Portaria 867/12), o que irá acontecer com os costumes tradicionais e o sistema de educação dos povos indígenas? O sistema educacional de cada povo é que garante, através de seu percurso histórico, a continuidade do processo de identidade étnica e o acesso aos saberes necessários para a vida. Quanto mais cedo as crianças são retiradas do convívio familiar, menos estarão inseridas nos processos educacionais de seu povo.

Também é bastante grave a aplicação de provas para avaliar as crianças indígenas em relação ao domínio da alfabetização. Lembramos que a Conferência de Educação Escolar Indígena (Coneei), realizada em 2009, posicionou-se claramente contra a aplicação de provas avaliativas nas escolas indígenas (Provinha Brasil, Prova ABC), porque elas são preparadas para outros contextos culturais e em língua portuguesa, o que fere o direito do uso das línguas maternas nos processos de aquisição da escrita.

7.1.2. Ensino Fundamental

Embora estejam definidas as responsabilidades pela oferta completa deste nível de ensino (Res. 03/99 e Res. 05/12), grande parte das escolas indígenas oferece somente os anos iniciais do Ensino Fundamental. Um problema recorrente é a questão do número de alunos exigidos pelas secretarias

estaduais e municipais de educação para constituírem turmas, pois nem sempre as comunidades indígenas possuem o número exigido de crianças a serem matriculadas. Esta situação é decorrente dos processos dizimatórios que vários povos indígenas enfrentaram e ainda enfrentam. Há ainda grupos indígenas com alta taxa de mortalidade infantil. Estes fatores tornam as exigências dos estados e municípios completamente descabidas.

O estado do **Acre** tem oferecido somente o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, parando por aí, para muitas crianças indígenas, o direito à continuidade dos seus estudos, pois seus professores, segundo a secretaria de educação, não têm qualificação para lecionarem a partir do 6º ano.

Em Tapauá, no **Amazonas**, os indígenas são atendidos do 1º ao 5º ano. A oferta da educação se dá como no antigo ensino primário, com as disciplinas relacionadas aos conteúdos de matemática, português, história, geografia, ciências e artes.

O povo Deni, do Rio Xeruã, no município de Itamarati (AM), conta com três escolas que atendem aos alunos do 1º ao 5º ano e aos alunos do curso do EJA. A escola da aldeia Terra Nova atende apenas aos alunos do 1º ao 5º ano.

No sudeste do **Pará**, do conjunto de 12 escolas, dos povos Suruí, Guajajara, Atikum e Guarani, todas têm o ensino do 1º ao 5º ano. Destas, oito não contam com ensino regular do 6º ao 9º ano e nem com Ensino Médio, o que obriga os alunos a pararem de estudar ou a buscarem a continuidade dos estudos na cidade mais próxima, sendo que esta opção impõe inúmeros problemas e desafios às crianças, jovens e a toda a comunidade.

Em **Rondônia**, o primeiro segmento do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, acontece nas comunidades com professores indígenas. O segundo segmento, do 6º ao 9º ano, funciona de forma modular, com professores não-indígenas. **Santa Catarina** possui 39 escolas, sendo que três delas oferecem o Ensino Básico, uma Guarani, uma Kaingang e uma Xokleng. O **Paraná** possui 35 escolas, sendo cinco de Ensino Básico. O **Rio Grande do Sul** possui 64 escolas, sendo apenas uma de Ensino Básico. O **Rio de Janeiro** tem três escolas estaduais de Ensino Fundamental. **São Paulo** tem 23 escolas de Ensino Fundamental. O total, no Brasil, é de 164 escolas indígenas com 13.731 alunos.

Em quase todas as aldeias Guarani do **Paraná**, de **Santa Catarina**, **Rio Grande do Sul** e **São Paulo**, as escolas oferecem ensino até o 5º ano em regime

multisseriado. A maioria das escolas não contempla o estudo do 6º a 9º ano.

Em **Mato Grosso**, a exigência de um número mínimo de alunos para a formação de uma turma do Ensino Fundamental é bastante problemática. Entre os M̃yky, houve um grande esforço para iniciar uma turma do 1º Ciclo, 1ª fase, que só foi aberta pela Assessoria Pedagógica de Brasnorte por se tratar de crianças iniciando a alfabetização.

Entre os Karajá, em 2013, uma turma de 1ª fase do 1º Ciclo, também de alfabetização, foi formada com três alunos matriculados mediante uma justificativa.

Entre os Apyãwa (Tapirapé), ainda em Mato Grosso, a exigência feita pela secretaria de educação de um determinado número de alunos para se abrir uma turma sempre impõe dificuldades. Esta exigência se torna mais grave nas salas anexas, pois as aldeias são distantes da sede da escola e os pais não aceitam que as crianças pequenas desloquem-se para outras aldeias.

No **Mato Grosso do Sul**, nas áreas Guarani e Kaiowá são 50 unidades, das quais 29 são escolas polo. Destas, três são estaduais e oferecem até o Ensino Médio. As outras unidades são extensões de escola polo da própria terra indígena, de outra terra indígena ou urbana. Duas unidades de Ensino Médio são extensões de escola urbana. Há, portanto, Ensino Médio em cinco áreas (Dourados, Amambai, Caarapó, Sassoró e Panambizinho). Nas áreas Terena há 10 escolas estaduais, sendo cinco pólos de Ensino Médio. Entre os Guarani e Kaiowá, 12 escolas e uma extensão possuem somente o Ensino Fundamental de anos iniciais e 14 escolas oferecem o Ensino Fundamental completo. Do total de escolas Guarani e Kaiowá, sete são unidades escolares - pólos ou extensões - em áreas de Missões (Presbiteriana e Unidas), sendo uma, pelo menos, como extensão de escola urbana.

O estado tinha, em 2012, um total de 18.156 alunos indígenas matriculados em escolas das terras indígenas, sendo 12.367 Guarani e Kaiowá e 5.789 alunos das outras etnias. Este total não considera os alunos de extensões de escolas urbanas, que não entraram no censo. Entre os Guarani e Kaiowá, eram 988 alunos no Ensino Médio, além dos alunos das duas extensões urbanas, que não foram contados, e 11.379 no Ensino Fundamental. Das outras etnias, 490 alunos das escolas em áreas indígenas estavam matriculados no Ensino Médio e 5.299 alunos no Ensino Fundamental.

Em todo o estado, 1.478 alunos cursavam o Ensino Médio e 16.678 o Ensino Fundamental, nas

áreas indígenas. São 11 escolas com mais de 500 alunos, das quais oito estão nas áreas Guarani e Kaiowá, sendo que quatro delas têm mais de 1.000 alunos (Dourados, Amambai, Caarapó e Sassoró). A maior unidade escolar é a Escola Tengatuí de Dourados, com 1.039 alunos.

Estes dados demonstram claramente que o modelo de organização e gestão escolar implantado nas áreas indígenas replica o mesmo modelo da sociedade não indígena, que leva a uma criminosa situação de afunilamento e de negação de direitos, pois somente uma pequena parte dos alunos que entram no Ensino Fundamental consegue completar o Ensino Médio, configurando-se, assim, uma "evasão programada".

Algumas escolas conseguem oferecer o Ensino Fundamental completo, embora a oferta também apresente problemas como número de salas insuficiente para atender à demanda ou o não reconhecimento da forma organizacional implementada pela escola.

A Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa, localizada na aldeia Tapi'itãwa, do povo Apyãwa-Tapirapé, no **Mato Grosso**, conta com apenas quatro salas de aula para atender os nove anos do Ensino Fundamental. Em cada uma das seis aldeias da TI Urubu Branco há uma sala anexa atendendo aos alunos do Ensino Fundamental completo. Contudo, as salas são insuficientes para o número de alunos atendidos. O Estado faz pressão para que as crianças das salas anexas venham estudar na sede da escola, o que é recusado pelos pais devido à grande distância de algumas aldeias até Tapi'itãwa.

7.1.3. Ensino Médio

O Ensino Médio, conforme preconizado no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, 2001), deveria se estender progressivamente para todas as escolas indígenas, o que não aconteceu ainda. Ao término do Ensino Fundamental, muitos jovens indígenas necessitam deslocar-se para as cidades vizinhas para darem continuidade aos estudos, expondo-se a inúmeros desafios e, às vezes, riscos, dependendo do contexto das relações sociais local.

Entre o povo Boe-Bororo, no município de Santo Antônio do Leverger, no **Mato Grosso**, não havia a possibilidade de cursar o Ensino Médio. Os alunos que deslocaram-se para a cidade para continuarem a estudar depararam-se com várias dificuldades como o distanciamento da família, medo de morar na cidade, e contato com drogas e bebidas alcoólicas. Alguns pararam de falar a língua indígena

e de praticar os rituais tradicionais com os parentes. Tanto os alunos que permaneceram na aldeia como as mães dos alunos que foram estudar na cidade fizeram constantes pedidos à direção da escola para que fosse possível cursar o Ensino Médio na aldeia. As mães tinham esperança de que seus filhos e filhas pudessem voltar a estudar na aldeia, próximos de suas famílias e do seu modo tradicional de viver

A educação escolar oferecida ao povo Nambikwara, no município de Comodoro (MT), é multisseriada para os três ciclos. Alguns pais preferem as escolas da cidade, de modo que seus filhos estudem em escolas que consideram melhores. Os alunos do Ensino Médio devem procurar escolas da cidade. Há uma discussão entre o município e o estado para definir quem fará o atendimento do Ensino Médio nas aldeias.

Em **Rondônia**, foi criado o Ensino Médio somente na escola da aldeia Central, do povo Karitiana, no município de Porto Velho. Os mais de 12 povos que habitam a TI Rio Branco reivindicam a implantação do Ensino Fundamental completo e do Ensino Médio. “Queremos escola do 6º ao 9º

ano e o Ensino Médio aqui na aldeia mesmo. É um direito nosso. Não estamos pedindo favor a ninguém”, declarou Luiz Tupari, liderança de seu povo.

Em 2010, foi feita uma denúncia sobre a ausência de Ensino Médio nas aldeias da Terra Indígena Sagarana, na região de Guajará-Mirim (RO). Os estudantes da TI Sagarana que cursavam o Ensino Médio frequentavam a escola no distrito de Surpresa. Havia mais de três meses que os alunos não assistiam às aulas porque o micro-ônibus oferecido pela prefeitura estava quebrado. As aulas aconteciam somente no período noturno, dificultando o acesso dos estudantes, que precisavam percorrer 6 km, atravessando a mata, para chegar à escola. Na volta, chegavam em casa já de madrugada. Além disso, faltavam professores em várias disciplinas.

Mesmo quando há a implantação do Ensino Médio nas aldeias, vários problemas permanecem, como o não reconhecimento por parte do Estado da forma organizacional dos estudos. O modelo imposto é o mesmo das escolas não indígenas, com conteúdos e disciplinas iguais, havendo concessão somente em relação à língua indígena.

Povo Yanomami (RR) – Foto: Maria Edna Brito



Ao término do Ensino Fundamental, muitos jovens indígenas necessitam deslocar-se para as cidades vizinhas para darem continuidade aos estudos

Na aldeia Tapi'itãwa, do povo Apyãwa-Tapirapé (MT), uma das dificuldades encontradas na relação com o Estado é que o Ensino Médio funciona em etapas modulares para atender aos alunos de todas as aldeias, mas esta forma de organização não é aceita pelo sistema informatizado imposto pela Seduc. Para efeito de contratação de professores e da carga horária, o curso é considerado regular. Um problema grave que isso acarreta é que o Estado não assume a alimentação dos alunos necessária para as Etapas Intensivas, pois os alunos vêm de seis aldeias e ficam hospedados durante o tempo da etapa na aldeia.

A Escola Hadori, do povo Iny-Karajá, em Luciara (MT), oferece o Ensino Médio com modalidade regular no período noturno, organizada por disciplina, de forma multisseriada. Dependendo do número de alunos, é feita uma seleção de conteúdos para atender as três turmas em apenas uma. Os critérios de avaliação por nota foram escolhidos pela escola e pelos membros do CDCE. E os conteúdos

trabalhados são os mesmos da escola não indígena, com exceção da disciplina de língua materna, que faz parte da matriz curricular e é ministrada por um professor indígena.

No **Pará**, 50 estudantes indígenas dos oito povos da região de Marabá fazem o Instituto Federal do Pará (IFPA), curso técnico de Ensino Médio.

7.1.4. Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) acontece em algumas escolas, porém, sem atender aos requisitos da especificidade demandada pela Educação Escolar Indígena, impondo-se a mesma forma de seriação das demais escolas não indígenas (1º e 2º segmentos). Os jovens e adultos dentro de uma sociedade indígena já passaram por várias fases de iniciação e são detentores de uma gama variada de saberes, que deveriam ser considerados em programas educacionais a eles destinados. Por outro lado, a seriação impõe um modelo fragmentário inexistente

Povo Tapirapé (MT) – Foto: Antônio Carlos Moura



Para os povos indígenas, a escola só faz sentido se estiver subordinada à luta política pela garantia plena de seus direitos

nas sociedades indígenas, pois os jovens, depois que passam pelos rituais de iniciação, são considerados como pertencentes à mesma categoria dos adultos. Um problema recorrente é a exigência de um número mínimo de alunos feita pelas secretarias de educação, para abrir as turmas.

Na Escola Hadori, do povo Iny-Karajá, também em Luciara (MT), o 1º e o 2º segmentos possuem ritmos de atividades específicas de acordo com a necessidade dos alunos. O curso é ofertado de forma regular por área de conhecimento e funciona no período noturno, seguindo os dias letivos com duas turmas, também divididas após uma justificativa plausível. O 1º segmento equivale à alfabetização e aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental; o 2º segmento equivale aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Por causa do número de alunos exigidos para formar uma turma, em 2012, os dois segmentos funcionavam como turma única, dificultando assim o trabalho dos educadores e a aprendizagem dos estudantes, já que estavam na mesma sala alunos em estágio de alfabetização e do 9º ano. Como a EJA é destinada a jovens, adultos e idosos que no tempo oportuno não conseguiram concluir seus estudos, e com a deficiência que alguns tinham de escrita e leitura, foi solicitada a divisão da turma. Contudo, somente no mês de junho de 2012 foi feita a divisão entre os dois segmentos, mas para que ela acontecesse foi necessário apresentar uma justificativa formal.

Em **Rondônia**, a EJA é ofertada em poucas escolas indígenas. Na maioria das comunidades indígenas, os adultos não têm acesso à escola por não haver um horário compatível com o seu trabalho. E, como esse modelo de escola é pensado sem a participação da comunidade, os adultos são esquecidos. Alguns deles estudam junto com os demais alunos, jovens e crianças. Na maioria das aldeias não há energia elétrica, assim, o Estado se esquivava de sua responsabilidade de oferecer cursos noturnos. Diante dessa realidade, os alunos são obrigados a sair da aldeia em busca de alternativas em escolas não indígenas para prosseguirem seus estudos.

Uma preocupação bastante presente na comunidade é que a convivência direta com a sociedade envolvente interfira na cultura tradicional dos povos. Além do risco de os estudantes não voltarem mais a viver com o seu povo no final do curso e a possibilidade de envolverem-se com drogas e álcool. Em encontros, reuniões e nas conversas informais, os indígenas constantemente manifestam essas

preocupações. Em relação a esse desafio, a liderança indígena Antônio Kampé afirmou:

“Educação é tudo o que aprendemos na aldeia com os pais e na escola. Tirar as crianças e os jovens daqui para estudar é deixar um pedaço da educação para trás. Isso, para nós, é um grande problema”.

Em **Pernambuco**, há turmas de EJA nos povos Pankararu, Truká, na aldeia Tapera, Kambiwá, Kapi-nawá e Xukuru. A maioria dos professores é indígena e são eles mesmos que elaboram os materiais de apoio pedagógico. As aulas são à noite, entre 19h e 22h diariamente. A Seduc oferece transporte escolar, alimentação e a remuneração do professor. No caso dos Xukuru, a EJA é concentrada em três escolas das regiões Serra, Agreste e Ribeira. O povo Pankaiwka, que se encontra em área de retomada, frequenta a EJA na cidade de Jatobá, junto com a população local, não havendo material pedagógico específico.

Na aldeia Japuira, do povo Mÿky, em Brasnorte, no **Mato Grosso**, as turmas da EJA funcionam regularmente à tarde e à noite. Houve muita dificuldade para abrir a turma dos homens à noite porque havia apenas seis alunos. Tentou-se forçar uma união das turmas de homens e mulheres e a eliminação de uma vaga de professor. Por fim, a Seduc matriculou dez alunos, de modo que a matrícula e o contrato do professor fossem aceitos.

7.1.5. Magistério Indígena

Esta modalidade de ensino tem-se efetivado, sobretudo, na oferta de cursos de magistério destinados à formação inicial dos professores indígenas. Por reunirem professores de várias etnias, não oferecem condições de tratar adequadamente os aspectos linguísticos e socioculturais durante as Etapas Intensivas. Desse modo, o caráter massivo desses cursos prejudica a formação dos docentes indígenas que necessitam lidar com o ensino de primeira e segunda língua, uma especificidade demandada pela Educação Escolar Indígena, que tem o bilinguismo como uma de suas características. Outro grave problema é a falta de compromisso de algumas secretarias que iniciam os cursos e, posteriormente, não dão a devida assistência para a continuidade dos mesmos.

Em **Tocantins**, o Curso de Formação Inicial em Magistério Indígena é oferecido pelo estado e é específico para os professores indígenas, dos povos

Xerente, Apinajé, Krahô, Karajá Xambioá, Karajá, Javaé e Krahô-Kanela, tendo como meta principal a formação de professores que possam assumir o processo educacional em suas unidades escolares, na 1ª fase do Ensino Fundamental. Todos os professores indígenas que não têm o Magistério participam dessa formação, pois ela é um requisito básico para ser professor indígena. Alguns desses alunos têm demonstrado insatisfação e preocupação em relação à qualidade do curso e sentem necessidade de mais aprofundamento e maior diversidade em relação aos conteúdos. Também avaliam que as disciplinas não correspondem às necessidades dos povos indígenas, estão distantes dos PPP, do calendário e consideram, até mesmo, que não aprendem nem a preencher o diário de classe.

Em **Rondônia**, o governo estadual oferece a formação para o Magistério Indígena através do projeto Açai, que já formou duas turmas de professores, num total de aproximadamente 260, os quais passaram a atender à Educação Escolar Indígena no primeiro segmento do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, em suas comunidades. Porém este projeto deixa a desejar quanto à especificidade de cada povo porque foi construído e reconstruído internamente por técnicos da Seduc. Isso demonstra que a secretaria estadual de educação continua distante de atender às reivindicações das comunidades e de cumprir a ampla legislação que garante uma Educação Escolar Indígena diferenciada e de qualidade.

No corpo docente do Ára Verá, curso de Magistério do povo Guarani-Kaiowá de **Mato Grosso do Sul**, há quatro professores, sendo que não há substituição quando um professor fica de licença. Por esse motivo, em 2012 e 2013 o curso funcionou com apenas três docentes. Desse modo, os professores têm que dar aulas fora de sua área de formação. Apenas uma professora tem mestrado, já que os outros professores com mestrado e doutorado saíram ou foram excluídos. Para completar a formação dos alunos, com qualidade, a secretaria de educação deveria convidar professores de universidades, mas, em dois anos e meio de curso, só uma etapa teve professores contratados, com *pró-labore*. Dois parceiros históricos dos povos deram algumas aulas, sem o consentimento da secretaria e, portanto, sem pagamento ou ajuda de custo. Essa situação demonstra o descaso das secretarias de educação para com a qualidade dos cursos de formação de professores indígenas.

Situação semelhante a esta ocorre no Curso de Magistério Intercultural da Escola Korogedo

Paru, do povo Bororo, no **Mato Grosso**. A primeira etapa do curso aconteceu em julho-agosto de 2012 e a segunda somente um ano e meio depois, em janeiro de 2014, por “falta de verba”, segundo a alegação da Seduc.

7.1.6. Ensino Técnico Profissionalizante

Ensino Médio Técnico Profissionalizante, que possibilita outras habilitações além do Magistério, embora necessário, ainda conta com uma oferta bastante tímida aos povos. Os Institutos Técnicos Federais começam a atuar como parceiros na oferta desses cursos destinados aos indígenas.

Na Escola Tapi itãwa, do povo Apyãwa-Tapirapé, no **Mato Grosso**, está sendo elaborado o projeto de um curso em Agroecologia em parceria com o Instituto Federal de Mato Grosso, Campus Confresa, uma vez que a Seduc não aprovou os cursos profissionalizantes em Técnico em Enfermagem e Técnico em Agroecologia, demandas apresentadas pela comunidade desde 2002.

O povo Xerente, no **Tocantins**, tem vivenciado uma nova experiência no estado com a oferta do Ensino Médio Técnico, com os cursos de Técnico de Enfermagem e Computação.

O Instituto Federal do **Maranhão** (Ifma) localizado na cidade de Barra do Corda oferece o curso Agricultura Familiar Mehin, financiado pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego Institucional (Pronatec), e destinado aos povos Apaniekrá/Canela, da TI Porquinhos, e Ramkokamekrá/Canela, da TI Canela. As aulas começaram em maio de 2012 e aconteceram, em regime de alternância, nas aldeias. O Ifma do município de Imperatriz tem planos de oferecer cursos técnicos para os povos Guajajara, da TI Arariboia, Krikati, TI Krikati, e Gavião da TI Governador. Foram quase dois anos de discussão e preparação junto com os indígenas, chegando-se à elaboração da matriz curricular. O processo foi interrompido por interferência de uma funcionária da Fundação Nacional do Índio (Funai), em represália a uma mobilização dos indígenas feita em 2011, que provocou a exoneração do coordenador do órgão e sua equipe, da qual ela fazia parte.

7.1.7. Ensino Superior

O Ensino Superior destinado aos povos indígenas conta hoje com 22 programas de Licenciaturas Interculturais implementadas em várias universidades



Os professores indígenas relatam que, muitas vezes, o Ensino Superior desconsidera os conhecimentos de suas culturas e privilegia o saber enciclopédico

federais e estaduais do país. Além do caráter massivo desses cursos, que atendem a várias etnias ao mesmo tempo, problema já apontado em relação aos cursos de Magistério², os docentes, em geral, são bastante despreparados para a tarefa de que são incumbidos. Os conhecimentos dos professores indígenas e as suas próprias culturas são pouco considerados. Por outro lado, as inúmeras apostilas, que devem estudar, trazem textos acadêmicos desconectados das necessidades reais vivenciadas por eles. Repete-se, assim, o modelo que privilegia o repasse do saber enciclopédico tão presente ainda em nossas academias. Os relatos a seguir ilustram estas situações.

Em **Rondônia**, o descaso na implementação da educação escolar diferenciada é característico tanto do curso de Magistério Indígena como da proposta de Ensino Superior, que não tem uma política definida. A discussão ocorre distante das comunidades indígenas, sendo que somente os professores que participaram projeto Açaí tiveram maior acesso. A preocupação em discutir uma proposta de Ensino Superior foi iniciada pelos professores indígenas junto ao Núcleo de Educação Indígena (Neiro) e assumida,

² Uma exceção é o curso de Licenciatura Intercultural Teko Arandu, promovido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no Mato Grosso do Sul, destinado somente aos professores Guarani-Kaiowá

posteriormente, pela Universidade Federal de Rondônia (Unir). Este é mais um dos projetos que dificilmente atenderá às especificidades dos povos, dada a grande diversidade de indígenas no estado. Em toda região **Sul** do Brasil há apenas dois cursos de Ensino Superior voltados para povos indígenas, o curso de Licenciatura na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), iniciado com 60 alunos Kaingang e o curso de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que teve início com 120 alunos Kaingang, Guarani e Xokleng.

No **Paraná**, as universidades estaduais desenvolveram um programa de acesso de indígenas aos cursos regulares das mesmas. O programa prevê preparação ao vestibular, reserva de vagas, apoio pedagógico e moradia nas cidades. As universidades federais também possuem diversos alunos indígenas, todos em cursos regulares, que conseguiram acesso pelo programa de ações afirmativas; sendo que diversos deles antes da regulamentação da lei, ou seja, em programas criados pelas próprias instituições de Ensino Superior. O mesmo ocorre em universidades particulares e/ou comunitárias, nas quais há diversos alunos indígenas estudando. Grande parte deles recebe bolsa parcial das próprias universidades.

No **Pará**, há 50 estudantes do povo Parakatêjê, Kykatêjê, Kaikatêjê e Akrankatêjê (Gavião) que estão



Nas universidades, os indígenas constataam um grande despreparo antropológico dos professores, não atendendo às especificidades dos povos

em formação no curso Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual do Pará (Uepa). Também há estudantes de vários povos fazendo curso superior na Universidade Federal do Pará (UFPA), através do sistema de cotas, ou em faculdades particulares em Belém e em Marabá.

Os docentes do povo Apyãwa-Tapirapé, no **Mato Grosso**, têm conseguido o acesso ao ensino superior em duas universidades, a Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat) e a Universidade Federal de Goiás (UFG). Essa experiência tem sido avaliada como positiva por eles, embora seja constado um grande despreparo antropológico e sociolinguístico dos professores universitários que assumem a tarefa da docência para indígenas.

Uma professora, durante uma etapa intermediária, exigia que os cursistas encontrassem uma tradução para a palavra *peyra*, que não tem correspondência em português. Uma outra tarefa exigia a transcrição fonética e fonológica de 400 vocábulos das línguas indígenas, apresentando em português a lista dos vocábulos solicitados, sem considerar as diferenças que pode haver, por exemplo, nos termos de parentesco. Houve também um exercício de transcrição fonética a ser realizado pelos cursistas com seus alunos, o que resultou em absurdos, pois o professor que assume o 1º ano tinha que realizar a tarefa com

alunos em fase inicial de aquisição da escrita.

Outras habilitações desejadas pelos indígenas são ofertadas em cursos superiores de várias universidades, sendo que as cotas são a forma de ingresso. Os acadêmicos indígenas que conseguem ingressar não contam com tratamento diferenciado. Ao contrário, muitas vezes, são discriminados e não contam com apoio adequado para a permanência nas cidades. Ficam distantes de suas comunidades de origem e de suas famílias. Essa soma de fatores leva a uma alta taxa de desistências.

No **Mato Grosso do Sul**, há 292 acadêmicos indígenas matriculados no Ensino Superior e um programa de cotas para indígenas, implantado desde 2003. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) possui, atualmente, um índice e evasão escolar indígena em torno de 40%. De acordo com a professora Beatriz dos Santos Landa, o problema da permanência é uma realidade enfrentada, cotidianamente, pelos jovens indígenas e também pela universidade. "O grande gargalo hoje é a permanência. Não existe no Brasil uma política específica para financiar a permanência e o acesso ao Ensino Superior", explicou Teodora de Sousa, Guarani-Kaiowá, mestranda da Universidade Católica Dom Bosco, em uma audiência pública sobre o Ensino Superior Indígena, em 2011.

7.2. Direção das escolas

7.2.1. Estruturas impostas de gestão hierarquizada

As sociedades indígenas, via de regra, possuem instâncias decisórias nas quais as relações horizontais prevalecem, diferentemente do que ocorre nas sociedades ocidentais. Há conselhos de anciãos que se reúnem para discutir as questões pertinentes ao povo. Os caciques, os pajés ou rezadores e outras lideranças, como os chefes de roça ou de cerimoniais, integram-se a estes conselhos.

A escola, por sua vez, introduz um modo de organização hierárquica, reproduzindo modelos não indígenas, nos quais vem embutida a noção de que há superiores e subordinados, o que contradiz frontalmente o modo organizacional dos povos indígenas. Lembramos que a legislação em vigor permite que as escolas se organizem de outros modos, o que não é aceito pelas secretarias de educação, que impõem o mesmo modelo das outras escolas das redes municipais ou estaduais vigentes, configurando mais um caso de desrespeito aos direitos indígenas.

A primeira proposta curricular elaborada em 1986 pelos Apyãwa-Tapirapé, no **Mato Grosso**, previa que a direção da escola fosse feita por um colegiado ao invés de um diretor. Esta proposta surgiu para que a direção fosse organizada conforme um modelo mais próximo da comunidade. A proposta foi aceita pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 1988, mas, dois anos depois, o Estado exigiu que houvesse um diretor, impondo, assim, um modelo hierarquizado de gestão.

7.2.2. O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE)

A presença dos Conselhos Deliberativos das Comunidades Escolares (CDCE) em alguns estabelecimentos de ensino foi um passo importante na tentativa de implantação de gestões democráticas nas escolas. Entretanto, como uma das funções destes Conselhos é gerir os recursos financeiros que as escolas recebem do Ministério da Educação ou dos estados - e os gestores não recebem orientação para essa gestão - os CDCE ficam inteiramente absorvidos por esta tarefa e não conseguem dedicar-se às outras

Povo Tenharim (AM) – Foto: Patricia Bonilha



As sociedades indígenas caracterizam-se pela horizontalidade das relações; nelas, anciãos, caciques, pajés, chefes de roça e rezadores são lideranças respeitadas por todos

questões importantes na vida da escola, como o acompanhamento pedagógico, por exemplo.

As escolas indígenas dos estados do **Paraná**, **Santa Catarina** e **Rio Grande do Sul** ainda funcionam em sistema de Associações de Pais e Mestres (APM). Os Guarani questionaram a existência dessa instância nas comunidades porque entendem que não necessitam de uma associação para gerir a escola, uma vez que a comunidade já é uma “associação”. Eles consideram que a única função da APM é emitir nota fiscal, ou seja, uma função meramente burocrática.

O povo Boe-Bororo, na aldeia Córrego Grande, no **Mato Grosso**, fez o seguinte relato: “um outro problema que os gestores indígenas estão enfrentando é que, com a chegada do Projeto do Magistério e do Programa Mais Educação, todo o recurso é repassado para o CDCE da escola para executar as ações. Sem formação adequada, os gestores têm que fazer tudo, tendo que atender às exigências de gerir os recursos e prestar contas. Na aldeia, sem estrutura contábil, fica muito difícil e os gestores do CDCE não estão dando conta. São cobrados pela Seduc, e estão desistindo. Falta muito pouco para a escola ficar inadimplente por falta de prestar contas destes recursos. Também têm medo de gastarem e, depois, não saberem de qual recurso estão usando. Tudo tem que ser acompanhado pela Assessoria Pedagógica do município de Santo Antônio de Leverger ou pela gestão da Seduc. Daí, nos deparamos com outra necessidade que é a de um veículo para deslocamento dos responsáveis pelo CDCE, para resolverem estes e outros problemas relacionados à escola. O Programa Mais Educação vai ser iniciado este ano [2012], na Aldeia Córrego Grande, sem a mínima orientação de como vai funcionar a organização. Como os recursos estão na conta, vamos ter que gastar. Aí, começa mais uma preocupação com o espaço físico, como gerir os recursos, fazer as prestações de contas, etc. O que nos parece é que o governo está injetando dinheiro e os indígenas têm que se virar de qualquer maneira. O que eles querem é que as escolas fiquem inadimplentes para alegar, depois, que não irão enviar mais recursos porque os indígenas não dão conta de gerir e prestar contas dos recursos. Na aldeia não há nenhum indígena formado em contabilidade; portanto, está difícil. O diretor da escola diz que: ‘Os Brae (não indígenas) querem fazer os índios loucos com tanta coisa imposta, exigida de qualquer maneira, sem dar cursos específicos para os gestores. Temos que dar graças a Deus pelo avanço de nós próprios, índios, conseguirmos assumir a nossa escola, sem

mesmo formação em gestão ou muito pouco; mas, mesmo assim, nós estamos conseguindo dar conta do funcionamento da escola regular. Mas, lidar com recursos altos na conta, gerir, prestar contas e organizar o funcionamento dos Projetos e Programas, está ficando difícil. Ainda assim, sem aumento salarial. Sabemos que, na Seduc, há pessoas que coordenam estes Projetos e Programas, mas dificilmente ou nunca aparecem na aldeia’, finalizou o Diretor Bruno Tavie. Ele disse ainda que fica chateado e cansado”.

7.2.3. Informatização opressiva

No **Mato Grosso**, estado que se vangloria de ter sido pioneiro em Educação Escolar Indígena, a Seduc implantou um sistema informatizado único para todas as escolas estaduais, o que torna inviável qualquer proposta de educação escolar específica para os povos indígenas. O estado determina através deste sistema a data do início e do fim do ano escolar, as disciplinas que devem ser trabalhadas, com suas respectivas cargas horárias, o número de alunos em cada sala de aula e exige que seja feito o controle da frequência destes alunos por meio de diários eletrônicos. A situação é absurda, pois exige-se a inserção de dados em sistemas informatizados sem oferecer condições adequadas de acesso à internet nas aldeias.

No relato feito pelos Bororo da Escola Korogedo Paru eles afirmam que quando a escola foi assumida pelo estado ela funcionava na modalidade seriada e a avaliação era através de provas bimestrais. Mas, a partir de 2009, foi exigido que funcionasse através do Ciclo de Formação Humana, ou seja, a escola passou a funcionar como ciclada. Ao mesmo tempo, exigiu-se que os lançamentos sobre a vida escolar dos alunos fossem feitos através do sistema informatizado que a Seduc criou para as escolas não indígenas, mas impôs também às escolas indígenas.

A Seduc não se preocupou, até hoje, com uma forma de lançamento diferenciado para as escolas indígenas e não deu formação nenhuma aos professores, que até hoje não conseguem realizar estes exigentes trabalhos. Essa situação tem acarretado serviço extra para a secretaria da escola, que tem que fazer o serviço de todos os professores. Esta expressiva falha explícita a necessidade de formação para os professores, que foi solicitada, mas negada com a justificativa feita pela Seduc de que “é muito difícil”. As alegações em relação ao fato da Seduc estar muito distante das aldeias vão da falta de carro, motorista,

combustível ou de diárias. As avaliações são descritivas e ao serem inseridas no sistema informatizado são reduzidas às siglas OS (Progressão Simples) e PPAP (Progressão com Projeto de Apoio Pedagógico). Os professores afirmam que colocam as avaliações no sistema por ter que constar, mas isso não colabora para o avanço do processo pedagógico da escola.

Os professores indígenas do povo Tapi-rapé também são obrigados a lançar os dados de frequência dos alunos, as avaliações e os relatórios no sistema informatizado implantado pela Seduc conforme as determinações prescritas para as outras escolas não indígenas. Isso se torna uma verdadeira tortura, pois a internet instalada na escola sede é muito lenta e quase não permite estes lançamentos. Há aldeias situadas a 50 km da cidade de Confresa (MT) e, muitas vezes, os professores da aldeia sede e das aldeias onde há salas anexas têm que se deslocar até a cidade para fazerem estes lançamentos, o que acarreta gastos consideráveis de combustível e de alimentação.

7.3. Projetos Político-Pedagógicos

Os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) foram instituídos pela Lei de Diretrizes e Base (LDB), promulgada em 1996, como instrumento de autonomia das escolas, que assim podem elaborar suas propostas curriculares de acordo com o contexto sociocultural onde estão inseridas.

A Resolução 05/12 do CEB/CNE reafirma a importância deste documento para as escolas indígenas: “O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar” (Art. 14). No parágrafo 4 deste Artigo, também define-se claramente a autonomia das escolas para organizarem suas atividades: “As escolas indígenas, na definição

Povo Tenharim (AM) – Foto: Patricia Bonilha



As diretrizes das secretarias de educação não contemplam os interesses das crianças e dos jovens indígenas e impõem o mesmo modelo das escolas não indígenas

dos seus projetos político-pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena”.

Constata-se, entretanto, que grande parte das escolas indígenas não conseguiu elaborar este projeto, que retrata a vida da escola e sua articulação com a comunidade, pois as secretarias estaduais e municipais de educação não viabilizaram assessorias adequadas. O Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e algumas ONGs têm apoiado as comunidades indígenas na elaboração dos PPP. Porém, após a sua finalização e até mesmo a sua aprovação pelos Conselhos de Educação Escolar Indígena, os PPP não são respeitados, já que os órgãos governamentais continuam a impor às escolas indígenas as mesmas diretrizes a que estão obrigadas as outras escolas das redes estaduais ou municipais.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Xinui Mýky, no **Mato Grosso**, foi elaborado por um grupo de trabalho com participação da comunidade e com

a assessoria do Cimi. Atualmente, após cinco anos de aprovação pelo CEEI, está em fase de revisão, pois foi planejada para 2015 a inclusão do Ensino Médio. O aspecto mais importante do PPP é a afirmação de que “Nossa escola indígena estadual é específica do nosso povo e da nossa cultura, sempre tendo o território como eixo central”. Apesar de ter sido aprovado pelo CEEI, o PPP não foi implementado pois a legislação estadual em vigor interfere na matriz curricular, no número de alunos de cada sala, no contrato dos professores e impede a contratação de servidores para a limpeza, porque a escola não tem 100 alunos matriculados. Exige-se que a escola esteja sempre apresentando dados que não correspondem à realidade, como, por exemplo, aulas de ensino religioso, só para constar, a fim de que a matriz possa ser aprovada.

Na escola da aldeia Krehawã, do povo Iny-Karajá, também no Mato Grosso, o direito à construção de um currículo próprio e de uma escola diferenciada, que respeite a diversidade, não é aplicado. Os professores indígenas ainda não se apoderaram da legislação para fazer uma escola com o perfil da

Povo Guarani-Kaiwá (MS) – Foto: Ana Mendes



Os Projetos Político-Pedagógicos devem retratar a vida da escola e sua articulação com a comunidade de modo a atender as especificidades de cada povo

comunidade Krehawã. O PPP da escola foi elaborado pelos seus profissionais e é revisado a cada ano sob a ótica das Orientações Curriculares da Educação Escolar Indígena. O grande desafio colocado é superar a visão de escola urbana trazida pela Seduc e construir uma escola indígena - e não "para indígenas"-, de qualidade social, de tal maneira que os alunos desta possam interagir em pé de igualdade com os não indígenas.

Entre o povo Nambikwara, no Mato Grosso, duas escolas, uma do Vale do Guaporé e a outra do Nambikwara do Cerrado, têm seus PPP, mas estes estão sendo reformulados. Os professores os haviam elaborado em conjunto com suas comunidades e com a assessoria do Cimi. Em 2012, ocorreram, duas grandes oficinas para o reestudo na aldeia Treze de Maio, também com a assessoria do Cimi. Essas oficinas envolveram professores, lideranças, pajés, e parteiras, e contou com cerca de trezentas pessoas em cada uma delas. Com a mudança da administração municipal, este trabalho, que era mantido pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) Indígena, foi interrompido. Apenas mais uma oficina foi realizada na cidade de Comodoro, em 2013, com a presença somente dos professores indígenas. O trabalho feito anteriormente foi completamente ignorado.

Entre os Boe-Bororo de Córrego Grande, Mato Grosso, em agosto de 2001, deu-se início à construção do (PPP) para a criação da escola estadual com a participação de toda a comunidade da aldeia, inclusive dos mais idosos. A convite da comunidade, missionários do Cimi e uma pesquisadora mestranda da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) assessoram neste processo, contribuindo nas reflexões e na organização dos documentos necessários. Posteriormente foi protocolado o Processo de Criação da Escola Indígena Estadual "Korogedo Paru". O nome foi escolhido pela comunidade escolar em homenagem aos "Koroges" que foram os primeiros Boe que habitaram a barra do Córrego Grande e iniciaram a aldeia. Este povo foi extinto nas guerras com os não indígenas.

O Processo de Criação foi constantemente acompanhado pelas lideranças da aldeia que sempre iam à Seduc para verificar os andamentos nas diversas instâncias. Apesar desse cuidado e da preocupação de que a escola fosse amparada pela legislação que vigora sobre Educação Escolar Indígena, quando o processo foi para a Assessoria Pedagógica, em Santo Antônio de Leverger, a comunidade teve que lidar com inúmeros obstáculos. A Semec não queria

autorizar que o Ensino Fundamental passasse para o estado, permitindo que apenas o Ensino Médio fosse estadualizado. Foi necessária uma reunião com a assessoria jurídica e a expressiva presença das lideranças indígenas para convencer a Semec. Depois de muito debate, conseguiu-se o acordo de que tanto o Ensino Fundamental como o Médio seriam estadualizados e a ata de aceite foi enviada à Seduc.

A escola foi criada, através do Decreto 7775/2006, como publicado no Diário Oficial de 30 de junho de 2006, mas só começou a funcionar efetivamente como escola estadual em 2007. A comunidade avalia que são necessárias várias mudanças para que ela seja uma escola diferenciada, a começar pela estrutura que foi construída ao modo dos *brae* (não indígenas), e para que esteja de acordo com o PPP e com a realidade do povo Boe.

O PPP da Escola Tapi'itãwa do povo Apyãwa-Tapirapé, Mato Grosso, foi elaborado em conjunto com a comunidade, com assessoria do Cimi e de assessores convidados de diversas universidades. Os pontos principais são: o resgate da história do povo (mitos e fatos históricos recentes, a luta pela terra, a recuperação populacional), os princípios metodológicos e filosóficos que orientam o trabalho pedagógico, a seleção de temas a serem trabalhados, o processo de escolha dos professores, servidores e diretores da escola, a matriz curricular e o calendário específico.

O grande desafio é que o PPP não é respeitado pela própria Seduc, que impõe as disciplinas a serem trabalhadas e só faz o contrato dos docentes baseado em uma Matriz Curricular elaborada em Cuiabá para todas as escolas. Atualmente exige-se que o PPP seja inserido no sistema informatizado da Seduc. Este novo PPP informatizado é produzido a partir de algumas perguntas que a Seduc envia para todas as escolas do estado e não são, necessariamente, as perguntas que a comunidade faria. Em muitas questões, as perguntas da Seduc entram em choque com o currículo que a escola já produziu. Foi feita a ameaça de que sem a inserção deste currículo no sistema, a escola não poderia receber verbas.

No **Pará**, a consolidação do PPP é um assunto constante para os Parkatêjê, pois este povo está no processo de regularização da escola. O mesmo acontece com os Tembê do Guamá e Tomé-Açu que fazem revisões constantes do PPP com o objetivo de terem suas escolas reconhecidas.

No Alto Tapajós, duas escolas do povo Munduruku já avançaram na discussão do PPP, a

Escola da Missão e a de Sai Cinza. Mas, há muito a se fazer, pois a Secretaria de Educação de Jacareacanga sempre pede mais informações.

O Cimi Regional Norte II, que trabalha com os povos indígenas dos estados do Pará e Amapá, promoveu, de 2007 a 2010, um curso de formação para professores indígenas. No programa estava o debate sobre a importância da construção dos projetos políticos pedagógicos, o que estimulou muitos educadores indígenas educadores a discutir pela primeira vez o processo de construção do PPP.

No **Amapá**, os projetos políticos pedagógicos foram imprescindíveis para a autonomia das e o reconhecimento oficial de sete escolas dos povos Karipuna, Galibi, Galibi-Marworno e Palikur. O bilinguismo foi estabelecido como prática em todas as aldeias, assim como currículos escolares próprios. Os PPP foram construídos pelas comunidades indígenas junto com seus professores e aliados durante três anos. Atualmente sentem necessidade de fazer mudanças ou complementar algumas orientações.

Em **Rondônia**, um desafio é o fato da maioria das comunidades seguirem a metodologia da escola dos não indígenas, apesar de terem alguns trabalhos diferenciados e calendários em caráter experimental. Até o momento não existe nenhuma experiência de construção do PPP específico. Em 2001, durante o projeto Açai I de formação para o Magistério Indígena, a Seduc iniciou uma discussão com os professores, porém, o curso terminou e até o momento não houve nenhum trabalho mais aprofundado nas comunidades e nem a sistematização do que já foi discutido.

O PPP das escolas Guarani Krukutu, Tekoá Pyau, e Tenondé Porã, em **São Paulo**, foi elaborado com a assessoria da ONG Opção Brasil e da coordenadora pedagógica do Centro Educacional de Cultura Indígena. O PPP incorpora o calendário Guarani de acordo com a cosmologia do povo, contemplando cada atividade relacionada a cada tempo, como as atividades do *Ara Yma* (tempo velho) e *Ara Pyau* (tempo novo).

7.3.1. Matrizes curriculares

A Matriz Curricular constitui um dos pontos centrais do PPP que, como está assegurado na Resolução nº 05/12 da CEB/CNE, deve ser elaborado em conjunto com as comunidades indígenas no sentido de que são elas que devem definir os conhecimentos relevantes que deverão ser trabalhados na escola de seus filhos e filhas. Entretanto, observa-se pouco

interesse dos gestores públicos para a efetivação deste direito. A situação mais comum é a imposição das mesmas matrizes, com os mesmos conteúdos curriculares propostos às escolas não indígenas, fazendo concessão apenas à inclusão das línguas indígenas. Há secretarias que definem de antemão quais disciplinas devem ser trabalhadas, a carga horária delas e, num claro movimento de desvalorização das línguas indígenas, concedem a elas carga horária bem menor do que a da disciplina de língua portuguesa.

Em **Mato Grosso**, os PPP das escolas incluem a matriz curricular a partir e de acordo com a cultura de cada povo, mas a Seduc impõe a inclusão das disciplinas de educação física e ensino religioso. Por mais que os membros da comunidade expliquem que “ensino religioso” na cultura do povo não acontece a partir de aulas e sim a partir dos rituais e da iniciação da educação tradicional, a Seduc insiste na inclusão dessa disciplina. Se ela não for incluída na matriz, não é possível abrir a matrícula dos alunos e nem aprovar a contratação dos professores.

Trata-se, portanto, de uma imposição coercitiva dentro de parâmetros e do sistema de ensino do mundo não indígena, contrariando o direito a uma educação diferenciada, conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), as Resoluções nº 03/99 e nº 05/12 e o Parecer 14/99, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e onde está explícito que “as escolas indígenas devem ser conduzidas pelas comunidades, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-lo. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada” (MEC, 1998, p. 24).

Na Escola Tapi'itãwa, povo Tapirapé, Mato Grosso, a Matriz Curricular foi elaborada pelo conjunto de professores em articulação com a comunidade. Ela contempla carga horária igual para todas as áreas de conhecimento porque todas são consideradas igualmente importantes e também porque isso evitaria que um professor recebesse mais que os outros, o que criaria diferenças que antes eram inexistentes na comunidade indígena.

Entretanto, a Seduc impõe o modelo uniforme de Matriz que já está no sistema informatizado e, ou a escola se adequa a este modelo ou não são gerados os contratos dos professores. Assim, a escola é obri-

gada a escolher uma outra língua estrangeira, além do português que, para eles, já é uma segunda língua e também o ensino religioso. A língua indígena vem com uma carga reduzida de horas, o que demonstra, na prática, o descumprimento de todas as leis que recomendam a valorização das línguas indígenas. Recentemente, foram incluídas algumas disciplinas mais relacionadas à cultura, como práticas culturais, tecnologias indígenas e práticas agroecológicas, mas com cargas horárias reduzidas que não permitem desenvolver um trabalho adequado, como comentou um professor Tapirapé: “Como elaborar um *orokorowa* (máscara ritual) em apenas uma hora, se só para ir buscar o material gasta-se meio dia?”

No **Mato Grosso do Sul** não existem currículos interculturais e nem calendários específicos, o que existem são adaptações dos calendários das escolas não indígenas para as escolas indígenas. Da mesma forma são feitas adaptações do currículo do ensino não indígena para as escolas indígenas.

No **Amazonas**, entre o povo Kokama, segue-se o padrão de escola rural e, como na maioria dos estabelecimentos de ensino, trabalha-se com as ciências naturais e a história do povo. Não é uma

escola diferenciada e apenas algumas disciplinas inserem a cultura indígena.

Em 2013 a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe) divulgou um documento em que afirma: “O estado de **Pernambuco** não tem tomado iniciativa no sentido de garantir às escolas indígenas o currículo diferenciado e intercultural, bem como a secretaria de educação não dispõe de estrutura administrativa adequada para atender eficazmente às demandas da Educação Escolar Indígena, fazendo com que as demandas dos povos indígenas não sejam atendidas com agilidade pelas gerências de educação regionais”.

7.3.2. Calendários escolares

Assim como a Matriz Curricular, os calendários escolares também devem constar dos PPP e serem discutidos junto com as comunidades. Para isso, todas as escolas contam com amparo legal para elaborarem seus próprios calendários (Art. 28 da LDB, Inciso II e Resolução nº 05/12, Art. 7; Art. 15, Parágrafo 6º, Inciso III). Os calendários socioculturais e econômicos das comunidades indígenas apresentam especificidades

Povo Kalapalo (MT) – Foto: Nikolaus Tarouquella



A dimensão do tempo tem outro sentido para as populações indígenas e precisa ser contemplada na definição dos calendários escolares

que precisam ser respeitadas e integradas ao calendário escolar, como os rituais e as atividades produtivas (agricultura, caça e pescarias coletivas), pois são momentos formativos importantes na constituição da identidade das crianças e jovens indígenas.

Todavia, o que constata-se é que, muitas vezes, os órgãos gestores da Educação Escolar Indígena não possuem esta compreensão, impondo um calendário oficial ou mesmo exigindo que um ritual tenha data marcada previamente, o que entra em total desacordo com o ritmo de vida das comunidades indígenas. Há poucas escolas que conseguem trabalhar de acordo com seus calendários próprios. A maioria vê-se obrigada a seguir os calendários impostos.

O Relatório da Escola Xinui Mÿky, **Mato Grosso**, afirma que “o nosso calendário é de acordo com o tempo da chuva e o tempo da seca. Nosso calendário fica de acordo com os trabalhos de roça, das festas, das caçadas, das pescarias. Tudo que é da cultura entra no calendário escolar. Todo o planejamento escolar é feito pelos professores, diretor, conselho escolar (CDCE) e os alunos. Ele prioriza: o estudo da língua materna; o conhecimento da história Mÿky; e a defesa do território e o cuidado com o meio ambiente”.

Na Escola Tapi'itãwa, Mato Grosso, a participação de professores e alunos nos rituais está garantida no PPP porque estes momentos são ocasiões formativas próprias da educação indígena. Entretanto, a assessora pedagógica do município de Confresa quer que se estabeleça uma data certa para constar no calendário escolar o momento da realização dos rituais, o que é impossível, pois um ritual para ser realizado depende de muitas condições que não podem ser previstas *a priori*. Por exemplo: o ritual de *Tawã* (Cara Grande) é precedido por uma grande caçada de porcos queixada. Os homens só voltam da caçada quando há um número suficiente de animais abatidos, o que é impossível de se prever antecipadamente. O Estado impõe um dia para iniciar o ano letivo e um dia para terminar, o que contaria o direito das escolas de definirem seus calendários próprios. Os contratos dos professores são baseados nesta imposição de datas.

Em **Tocantins**, não existem currículos interculturais e nem calendários específicos, o que existem são adaptações dos calendários das escolas não indígenas para as escolas indígenas. Da mesma forma, são feitas adaptações do currículo para as escolas indígenas.

Povo Kalapalo (MT) – Foto: Adreas Kuno Richter



Os rituais e as atividades produtivas são momentos formativos importantes na constituição da identidade das crianças e jovens indígenas



Os principais problemas relacionados ao transporte público escolar são a falta de veículos, o atraso no pagamento dos prestadores e a situação precária das estradas

7.4. Transporte escolar

O transporte escolar é assegurado na LDB (Art. 4º, Inciso VIII) como sendo de caráter público. Nos relatos das comunidades indígenas aparecem duas situações: uma, em que alunos indígenas devem se locomover de aldeias menores para escolas polo situadas dentro das terras indígenas; e outra, quando alunos indígenas devem se locomover para escolas urbanas, a fim de cursarem os anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Essa segunda situação não deveria mais existir porque os alunos indígenas têm o direito de estudar em escolas localizadas dentro de suas terras. Direito esse já assegurado no Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2001.

O deslocamento para as cidades expõe os alunos indígenas a vários tipos de problemas como a discriminação, o risco de contágio por Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), o alcoolismo e o contato com drogas, como já apontado por várias comunidades indígenas. Por outro lado, várias secretarias municipais de educação incentivam os alunos

indígenas a estudarem nas cidades tendo em vista que os recursos federais são repassados a elas de acordo com o número de matrículas efetuadas. Em ambos os casos, entretanto, o transporte dos estudantes indígenas deveria ser público e não terceirizado, como vem acontecendo entre alguns povos.

Em **Tocantins**, há transporte escolar público para locomover os alunos das aldeias pequenas até as escolas maiores dentro das terras indígenas. O transporte escolar mudou muito o cotidiano das crianças, pois elas têm que acordar muito cedo, às 4h da manhã, e só voltam para suas aldeias às 15h.

No **Maranhão**, a legislação não é cumprida e o transporte escolar é terceirizado. Em muitos casos ele é administrado pelos próprios indígenas, que compram veículos e transportam os alunos para as escolas situadas dentro das terras indígenas ou nas cidades próximas. Esta situação tem gerado muitos conflitos, tanto nas comunidades indígenas como nas suas relações com a Seduc. A situação é tão delicada que levou o Ministério Público Federal a entrar com a Ação Civil Pública REF. PA/PR/MA N.

1. 19.000.000762/2007 – 63, de maio de 2010, por suspeita de desvio de recurso público e descumprimento da legislação.

Outra situação denunciada pelos próprios indígenas é que os “empresários dos transportes” impuseram uma política que tem gerado a evasão de alunos de escolas pequenas para escolas maiores dentro das terras indígenas ou nas cidades com o objetivo de garantir um número de alunos e justificar o aumento dos custos do transporte escolar.

Em **Santa Catarina**, especialmente nas comunidades onde foram construídos colégios centrais e os alunos precisam se deslocar até estes colégios, a questão do transporte também gera diversos problemas. Primeiro, porque as estradas não são boas e os ônibus são de péssima qualidade. Basta um pouco de chuva e algumas escolas param de funcionar. Os próprios alunos de uma das escolas já organizaram protestos contra os ônibus. Outro problema gerado pela forma como está organizada a logística das escolas e o transporte é o fato de que as escolas não podem organizar horários diferenciados porque os ônibus circulam em horários previamente determinados e passam o dia circulando. Caso a aula se estenda quinze minutos a mais pela manhã, por exemplo, a turma da tarde sofrerá um atraso de quinze minutos. O transporte é de responsabilidade das prefeituras, mesmo que as escolas sejam estaduais. Porém, nem sempre o diálogo entre o estado e o município resulta em adequações aos contextos indígenas.

Na **Bahia**, no extremo sul do estado, entre os Pataxó, o transporte escolar é terceirizado para os próprios indígenas. Em geral, os alunos são transportados em caminhonetes ou em ônibus, muitas vezes, em péssimo estado de conservação. Este transporte é feito das escolas menores para a escola da aldeia central. Faltam veículos para atender a todos e somente metade dos estudantes são atendidos.

Em **Pernambuco**, o transporte escolar é terceirizado e também é feito pelos indígenas. Normalmente, o pagamento desse serviço atrasa e os donos dos veículos mobilizam os indígenas para protestarem enquanto as aulas são paralisadas. Na terra do povo Pankará, da Serra do Arapuá, no município de Carnaubeira da Penha, em 2014, o MPF averiguou que os alunos eram transportados em paus de arara, que não ofereciam segurança nenhuma, e entrou com uma ação. Este tipo de transporte foi paralisado e, conseqüentemente, as aulas também.

7.5. Alimentação escolar

A alimentação escolar destinada aos alunos e alunas indígenas também se constitui como um direito assegurado (Res. nº 26, de 17 de junho de 2013, CD/FNDE), que garante que ela seja adequada ao regime alimentar próprio da comunidade onde a escola está inserida. Para que esse direito se efetive, os produtos alimentícios deveriam ser comprados dos produtores da própria comunidade, conforme está explícito no inciso V do Art. 2º da citada Resolução:

“V – o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos”.

Entretanto, a burocracia exigida pelo sistema de prestação de contas praticamente inviabiliza este procedimento, uma vez que são exigidas notas fiscais de compra de quaisquer produtos alimentícios. Nos casos em que as prefeituras entregam a merenda nas escolas indígenas, verifica-se constante atraso na entrega e quantidade insuficiente de alimentos. Esta prática favorece o consumo de produtos industrializados, estranhos aos costumes alimentares de vários povos indígenas.

Na aldeia Boa Vista, povo Kokama, no **Amazonas**, em todo o ano de 2012, a merenda escolar só foi entregue uma vez e a quantidade não supriu a necessidade dos alunos. Além disso, a prefeitura negou a contratação de uma pessoa para o preparo da merenda. Como se não bastasse, os próprios moradores e professores tiveram de ir à cidade para pegar a merenda e, com recursos próprios, fizeram o transporte para a aldeia.

Na Escola Tapi'itawa, do povo Tapirapé, no **Mato Grosso**, os recursos para a compra da merenda escolar são geridos pelo CDCE da escola, mas, na prática, fica inviabilizado o direito de se comprar merenda da comunidade por causa da exigência de nota fiscal. Os produtores indígenas deveriam fazer parte de uma associação que, então, poderia emitir estas notas, mas também deveria pagar tributos por esta emissão. Ou seja, a burocracia estatal impede que a merenda das crianças indígenas seja, de fato, adequada aos costumes alimentares do povo.

Na Escola Korogedo Paru, do povo Boe-Bororo, o repasse dos recursos para a merenda é feito pelo estado para o CDCE da escola. Mas os alimentos têm

que ser adquiridos de uma empresa do município de Santo Antônio de Leverger (MT), que fica a mais de 280 km de distância da aldeia. Sendo assim, há enormes dificuldades para a chegada da merenda à escola. O fornecedor que ganha a licitação não se dispõe a trazer a merenda quando ela é necessária. Comprar a maioria dos alimentos na própria aldeia seria o ideal, mas a prestação de contas do recurso impede que isso seja feito pela falta de notas fiscais. Existe toda uma exigência burocrática que não leva em consideração a especificidade da alimentação tradicional. Ao contrário, o Estado induz crianças, jovens e, até mesmo, adultos a consumirem alimentos que trazem sérios riscos de doenças, como: diabetes, problemas cardíacos, anemias e obesidade, dentre outros. Esta é uma preocupação dos gestores da escola.

Entre os povos Kaingang, Xokleng e Guarani, no **Sul** do Brasil, a alimentação funciona a contento apenas quando a direção da escola se mobiliza. Muitas vezes as crianças rejeitam a merenda porque os alimentos oferecidos não fazem parte da sua

alimentação tradicional, como produtos enlatados. O serviço é pago pelo Estado para uma empresa terceirizada e é comum faltar merenda.

Em 2010, no **Maranhão**, o povo Guajajara da Terra Indígena Cana Brava/Guajajara denunciou que muitas escolas indígenas não estavam tendo acesso a alimentos por conta de possíveis irregularidades na distribuição da merenda escolar. Como em muitas outras regiões, o acesso à merenda é essencial para a permanência das crianças Guajajara na escola. Outro problema é a falta de adequação da alimentação com a dieta indígena. O MPF recomendou a imediata regularização dessa situação assim como o controle do recebimento dos alimentos nas aldeias.

No **Mato Grosso do Sul**, em 2010, houve a interrupção do fornecimento de combustível para os barcos que atendem ao povo Guató, da aldeia Uberaba, na Terra Indígena Guató, instalada em um distante ponto do Pantanal sul-matogrossense. Desse modo, o recebimento do material didático e da merenda escolar e o comparecimento dos estudantes à escola ficaram bastante prejudicados. ♦

Povo Guarani-Kaiowá (MS) – Foto: Egon Heck



Muitas escolas oferecem alimentos industrializados para os alunos, não respeitando os costumes alimentares dos povos indígenas

Capítulo VIII

O novo modelo de Educação Escolar Indígena vivenciado a partir dos anos 1970 coloca a atuação do docente indígena como essencial para que a escolarização possa ser, de fato, inserida nos processos próprios de aprendizagem, conforme preconiza a Constituição Federal, de 1988, no seu Artigo 210

A situação de interinidade dos professores indígenas é alarmante e explicita um profundo desrespeito dos órgãos governamentais, além da negação de direitos

Povo Kaingang (RS) – Foto: Renato Santana





Situação dos Docentes Indígenas

A presença de docentes indígenas atuando nas escolas indígenas é um dos temas fundamentais na temática da Educação Escolar Indígena.

O novo modelo de Educação Escolar Indígena vivenciado a partir dos anos 1970 coloca a atuação do docente indígena como essencial para que a escolarização possa ser, de fato, inserida nos processos próprios de aprendizagem, conforme preconiza a Constituição Federal, de 1988 no, seu Artigo 210. É inegável que o professor indígena, pela condição de pertença ao povo, tem condições muito mais favoráveis que uma pessoa externa à comunidade, pois ele detém os conhecimentos socioculturais e linguísticos próprios de seu povo. Entretanto, a escola indígena trabalha também com o princípio da interculturalidade, uma vez que hoje os povos indígenas encontram-se em contato com a sociedade não indígena. Para garantir este caráter intercultural, são propostos cursos de formação aos professores indígenas.

A Resolução 05/12 CNE/CEB/Art. 20 dá ênfase para a formação e a regularização da categoria e da carreira do professor indígena: “Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro, que assegura a criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino, assim como a promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas e a garantia das condições de remuneração, compatível com sua formação e isonomia salarial”.

Na realidade, este compromisso não está sendo cumprido de modo adequado nem pelos estados nem pelos municípios, conforme evidenciam-se a seguir.

8.1. Presença nas escolas indígenas

Embora tenha aumentado a presença de docentes indígenas assumindo as salas de aulas, ainda é muito frequente a atuação de professores não indígenas atuando nas escolas indígenas. Segundo o Censo Escolar 2012, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep)¹, dos 14 mil professores que atuam nas escolas indígenas, somente 7.321 se declararam indígenas. Isso significa que praticamente a metade continua sendo não indígena. Os professores indígenas assumem, em geral, os anos iniciais.

Esta realidade pode indicar que os professores indígenas são impedidos de assumir as aulas devido às exigências de nível de escolaridade por parte das secretarias estaduais ou municipais de educação, ignorando-se toda a formação sociocultural própria de seu povo. E também pode significar preconceito em relação à competência dos professores indígenas, que só podem assumir os anos iniciais por estes serem consideradas “mais fáceis”. Alguns relatos das comunidades apontam para esta realidade.

Em **Tocantins**, os professores indígenas atuam nas modalidades e níveis de Ensino: Infantil e Fundamental, do 1º ao 5º ano. No Ensino Médio e EJA, eles atuam nas disciplinas específicas da cultura, ciências e língua materna. Com a conclusão do Ensino Superior Intercultural em Goiânia, pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), alguns indígenas professores começam a atuar em disciplinas como biologia e português, entre outras. Já os professores não indígenas atuam principalmente no 2º segmento, do 6º ao 9º ano, no Ensino Médio e EJA.

No **Amazonas**, todos os professores entre o povo Tapauá são indígenas.

¹ MEC/Inep. Panorama da Educação Escolar Indígena, Brasília, 2013

Na Escola Xinui Mÿky, do povo Mÿky, no **Mato Grosso**, de 2004 a 2012 todos os professores eram indígenas. Porém, em 2013, a própria comunidade solicitou a contratação de um professor não indígena para assumir uma das turmas porque não havia nenhum outro professor indígena para preencher esta vaga. Este fato evidencia uma demanda de formação de novos professores na comunidade.

Na Escola Tapi'itãwa, do povo Apyãwa-Tapi-rapé, os professores, os membros da direção e da coordenação pedagógica e os servidores são, todos, indígenas. Houve um longo processo de preparação destes professores em serviço, sendo que os primeiros professores cursaram o Magistério no projeto Inajã, que se destinava à formação de professores da zona rural e indígena da região do Araguaia.

Entre os Nambikwara, a maioria dos professores é indígena, mas há também professores não indígenas.

Na Escola Estadual Indígena Hadori, do povo Iny-Karajã, também no Mato Grosso, trabalham oito professores, sendo três não indígenas e cinco indígenas. A secretária e a coordenadora pedagógica não são indígenas e a diretora é indígena. A merendeira, as duas auxiliares de limpeza, os dois vigias e o técnico do laboratório são indígenas, sendo um total de 17 funcionários no quadro da escola.

Nos estados da região **Sul** do país, há situações de extremos conflitos e imposições dos não indígenas sobre a organização da escola e suas funções, porém, há diferenças entre os três povos: Guarani, Kaingang e Xokleng. Nas escolas Kaingang prevalece a presença de professores indígenas, tanto nas atividades em sala de aula como nas atividades de gestão escolar. Ainda são encontrados professores e secretários não indígenas, porém em quantidade mínima. Entretanto, mesmo sendo em menor número e mesmo não ocupando cargos de direção, o efeito e a influência dos não indígenas sobre as escolas é claramente perceptível.

No **Rio Grande do Sul** a presença de não indígenas é maior que em **Santa Catarina** e no **Paraná**. A direção na educação infantil em Santa Catarina é feita por não indígenas. Nas escolas Xokleng praticamente não há presença de não indígenas e o quadro funcional é todo composto por indígenas. Contudo, é importante destacar que essa situação não garante a escola diferenciada, porque a Gerência Regional de Educação (Gered) exerce um poder considerável sobre as direções das escolas.

Os maiores conflitos e dificuldades acontecem nas escolas Guarani. Além da presença de profes-

sores não indígenas, todos os diretores são não indígenas. Alguns são das Regionais de Educação e raramente aparecem nas escolas; quando aparecem, têm a prática autoritária de impor regras e métodos pedagógicos. Há conflitos de diversas ordens. Em um caso grave, a coordenadora da escola recolheu todos os móveis e livros da sala, desautorizou caciques e fechou a escola. Foi necessária a intervenção do MPF para fazer com que os indígenas fossem respeitados.

No sudeste do **Pará** há um conjunto de 12 escolas com a presença de 30 professores indígenas que ensinam do 1º ao 5º ano. Destes, dez professores são contratados pela Semec de seus municípios. Os outros 20 são contratados pelo estado, que administra as três escolas do povo Parkatejê. A formação fica por conta da Seduc que realiza cursos em Marabá. Esses cursos acontecem com um calendário irregular, ocupam o período letivo e não são previamente divulgados, de modo que prejudicam a programação dos professores. Os demais professores são não indígenas que atuam do 6º ao 9º ano, mas não fizeram um curso preparatório.

No oeste paraense, o conjunto das 17 escolas dispõe de um contingente de 66 professores indígenas dos povos Tupinambá, Tupaiu, Maitapu, Arara Vermelha, Tapajó, Kumaruara, Jaraqui e Carapreta. Destes, 62 são contratados pelos municípios e quatro ainda não estão contratados. Eles são indicados por suas comunidades ou por suas lideranças. Há casos de professores não indígenas indicados pelo município pelo critério de viver na aldeia ou porque fizeram concurso do município. Todos os professores estão em processo de formação em Magistério Indígena, Ensino Médio propedêutico ou Ensino Superior.

No nordeste paraense, entre os Tembê Guamá, existem cerca de 500 alunos distribuídos em seis escolas, contando com 16 professores indígenas contratados. Todos passaram pelo processo de formação permanente, através do programa de formação de Ensino Médio, habilitação Magistério da Seduc. Atualmente esses professores estão em formação em áreas específicas no curso de Ensino Superior oferecido pela Universidade do Estado do Pará (Uepa). Esses professores indígenas são responsáveis pela formação no ensino do 1º ao 5º ano. Os dois diretores, os 12 servidores e as três secretárias são indígenas, o que é uma situação recente, de três anos para cá.

Os professores não indígenas são 21, sendo que 11 deles atendem às escolas das aldeias Sede e dez atendem às escolas das aldeias São Pedro e Frasqueira, todos no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º

ano. Em relação às disciplinas arte e língua indígena, são os professores indígenas que lecionam. Há um grande rodízio de professores não indígenas devido à alta taxa de desistência do trabalho ou porque não correspondem aos anseios das comunidades.

Na região do Rio Xingu, desde 2012, as 39 escolas contam com professores indígenas que são monitorados por professores não indígenas, sob o argumento de que ainda se encontram em formação e ensinam somente do 1º ao 5º ano. Do 6º ao 9º ano, os estudantes indígenas são obrigados a cursar na cidade de Altamira ou em outras sedes de municípios.

8.2. Alarmante interinidade dos professores indígenas

Outro grave problema que permanece é a situação de interinidade de grande parte dos professores e professoras indígenas. Os contratos são efetuados para alguns meses do ano, variando este prazo de estado para estado. Essa situação explicita um profundo desrespeito ao profissional da educação indígena, pois lhe são negados o direito às férias remuneradas, ao 13º salário, além de ser sonegado tempo a ser contabilizado para a aposentadoria.

O concurso público específico para os docentes indígenas resolveria estes problemas, mas poucos estados e municípios conseguiram realizar concursos realmente diferenciados, que proporcionem estabilidade aos docentes indígenas. Findado um contrato, até que se realize outro, os profissionais da Educação Escolar Indígena passam um longo tempo de espera sem receber nenhuma remuneração.

Na Escola Hadori, do povo Iny-Karajá, no município de Luciara, no **Mato Grosso**, todos os profissionais da escola são interinos e a cada final de ano é um verdadeiro dilema, pois ficam sem contratos até a próxima atribuição. Até mesmo a professora indígena que trabalha há 23 anos na escola não tem situação segura e garantida.

No **Rio Grande do Sul**, o concurso público específico garantiu a vaga de diversos indígenas em sala de aula. Nos casos de **Santa Catarina** e **Paraná**, os únicos professores indígenas efetivos, passaram por concurso público não específico. A quase totalidade dos professores é contratada temporariamente – de março a dezembro. Recebem menos, não têm gratificações e nem direitos trabalhistas. Esta situação gera muita tensão em algumas escolas e atrapalha a dinâmica das lideranças. Os caciques indicam pessoas que não são aceitas pelas administrações regionais

Povo Munduruku (PA) – Foto: Maurício Torres



No Pará, os Munduruku protestaram contra a demissão arbitrária e política de 70 professores indígenas

de educação; professores que não são indicados recorrem à justiça. No ano de 2012, em Santa Catarina, o MPF teceu diversas orientações para a contratação temporária. Os critérios foram aplicados aos povos Kaingang, Xokleng e Guarani, o que gerou problemas com os Guarani que não tinham esses contextos em suas escolas.

“Em **Pernambuco**, a Educação Escolar Indígena continua a ser tratada com descaso pelo governo do estado (...) com a ampliação do número de profissionais contratados temporariamente ou a prorrogação dos contratos existentes, gerando insegurança entre os docentes e toda a comunidade indígena que não sabe até quando essa situação poderá perdurar” (Copipe, PE, 2013).

Neste estado existem alguns professores indígenas que são da rede municipal e estão cedidos para as escolas indígenas; outros são professores do estado, mas estes são minoria. A maioria dos professores indígenas são “monitores” contratados temporariamente pela secretaria estadual de educação através de concurso simplificado. Atualmente, há um impasse com o estado pois, até o momento, não existe proposta de realizar um concurso público para os professores. A justificativa para a não realização do concurso é a falta de indígenas com formação suficiente para atender a demanda.

A Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe) denunciou que “desde 2002 até o presente, a demanda de oferta de Educação Escolar Indígena tem aumentado significativamente, especialmente com a oferta do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio nas terras indígenas, que antes inexistia, diminuindo o contingente de alunos que eram obrigados a abandonar a sua aldeia para estudar na cidade. Nesse diapasão, a Educação Escolar Indígena continua a ser tratada com descaso pelo governo do estado, atendendo a essa nova demanda com a ampliação do número de profissionais contratados temporariamente ou a prorrogação dos contratos existentes, gerando insegurança entre os docentes e toda a comunidade indígena que não sabe até quando essa situação poderá perdurar. Ademais, igualmente estão sendo contratados temporariamente serviços gerais, como merendeiras, auxiliares de limpeza e agentes de segurança, através de empresas de prestação de serviço contratadas pelo estado”.

Em **Rondônia**, apesar da aprovação da Lei Estadual nº 578/10, que estabeleceu normas para a contratação de professores indígenas e realização

de concurso público específico para essa categoria, até o momento nada foi concretizado e os contratos continuam sendo feitos em caráter emergencial. O cumprimento ao respeito à especificidade de cada povo, garantido por esta lei, preocupa parte das comunidades e das entidades de apoio, já que existem 58 povos indígenas no estado.

Entre o povo Tapirapé, no **Mato Grosso**, o ingresso no Magistério ocorre por escolha das comunidades. Houve um concurso “específico” no qual apenas três professores indígenas conseguiram ingressar como concursados. Trinta e sete professores permanecem como interinos, com contratos renovados anualmente, o que acarreta atrasos nos salários e perdas dos direitos assegurados aos professores efetivos, como o pagamento de férias, 13º salário e a contagem de tempo para aposentadoria. Há professores com 25 anos de trabalho que permanecem como interinos.

Na **Bahia**, os professores Pataxó Hãhãhãe revoltaram-se contra o governo do estado, que nunca os respeitou². “Desde que o estado assumiu a educação indígena, os professores vêm cobrando a efetivação do emprego. Em nossa comunidade, temos mais de 40 profissionais educadores e, hoje, a maioria está trabalhando com três meses de míseros salários atrasados. Lembrando que é pouco o salário que se paga aos profissionais indígenas, em média de R\$ 674. Lembram os professores, que já vêm lutando pela efetivação do emprego há mais de 8 anos, aqui, a maioria dos professores é indígena, com família que depende do pagamento do seu serviço prestado. Dizem que a educação do índio é diferenciada. Realmente é diferente, afinal, o governo escraviza os professores indígenas, que recebem o pior salário do país, comparado à categoria. Quando se paga um salário mínimo, através do programa Reda [Regime Especial de Direito Administrativo] e PST [Prestação de Serviço Temporário], a educação do índio fica comprometida. O Reda dura dois anos até terminar os contratos, com direito a renovar por mais dois anos. É o que vem acontecendo. Cada vez que se renova o contrato, começa todo o sofrimento dos professores. O PST é pior que o Reda. Os professores indígenas são humanos que merecem um respeito igualitário, sem distinção de raças. Há muito tempo que nós, indígenas, reivindicamos a regularização do emprego dos nossos educadores. Quando resolvemos dar apoio

2 Conforme notícia veiculada no sítio eletrônico www.indiosonline.net



A participação dos rezadores, raizeiros, parteiras, pajés, tocadores e de outras lideranças no funcionamento das escolas não é respeitada

Povo Guarani-Kaiowá – Foto: Arquivo Cimi

ao governador Jaques Wagner foi com o objetivo de efetivar o emprego dos profissionais. Porém, o mesmo torna a repetir a mesmice dos governos passados e, com isso, torna a escravizar os nossos profissionais. E, no final das contas, os mais prejudicados são as nossas crianças, que precisam de uma educação de qualidade”.

No **Maranhão**, a contratação de professores indígenas ocorre por meio de processos seletivos com contratos de caráter emergencial. Os contratos duram 10 meses e os professores não têm segurança quanto às garantias trabalhistas. Em 2012, o seletivo foi suspenso por uma ação do Ministério Público Estadual, (MPE) alegando irregularidades no edital. A assessoria jurídica da Seduc recorreu da decisão e uma desembargadora suspendeu a liminar. O MPE está exigindo que a Seduc realize concurso público para os professores indígenas. Os professores indígenas reclamam da demora na efetivação dos contratos, que não acontecem antes do início do ano letivo, e que muitos professores indígenas e não indígenas, que atuam nas aldeias há mais de dez anos, ficam fora dos contratos, devido às mudanças no edital. Dados do Censo de 2012 da Seduc indicam que há 817 professores atuando nas escolas indígenas, destes apenas 160 são indígenas e 657 são não indígenas.

8.3. Negação da participação dos sábios indígenas

A presença dos sábios indígenas é um imperativo para que as escolas sejam realmente inseridas nos sistemas tradicionais de educação indígena. Isso porque, embora os professores e professoras indígenas tenham nascido numa comunidade indígena e participado dos momentos formativos próprios de seu povo, eles e elas são, em geral, jovens que ainda se encontram em processo de formação. As pessoas idosas são as que detêm os conhecimentos milenares acumulados por cada povo indígena. Daí a enorme importância da presença delas nas escolas indígenas.

A I Conferência de Educação Escolar Indígena (2009) destacou este ponto e a Resolução 05/12 assim o acolheu como um de seus objetivos: “orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e/ou xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas”.

Embora o parágrafo esteja claramente orientando os sistemas a incluírem esses contratos em benefício do Bem Viver das comunidades, a maior parte dos povos afirma que, de fato, isso não ocorre.

O relato da Escola Xinui Mýky, município de Brasnorte, no **Mato Grosso**, afirma que “após muitos e seguidos ofícios exigindo a efetivação desse contrato, um funcionário da própria Seduc deu a seguinte resposta: ‘Vai ser muito difícil. A comunidade não vai conseguir porque o RH [Recursos Humanos] não tem recursos. O melhor é vocês contratarem esse indígena como vigia da escola e ele ficará exercendo o trabalho específico de um sábio no papel de notório saber’. Esse tipo de desrespeitosa mentira está sendo constantemente sugerido aos gestores indígenas.

Os Guarani-Kaiowá, no **Mato Grosso do Sul**, também se pronunciaram a respeito da presença dos idosos nos cursos de formação. Em um documento síntese das reivindicações, os professores demandaram a garantia da “presença dos mestres tradicionais nas etapas presenciais, pois são eles que nos dão garantia de tranquilidade espiritual e

também de saúde. Além disso, como podemos ter um curso intercultural, sem alguém que conheça os conteúdos de nossa cultura, mais do que nós? Só os professores não indígenas não são suficientes para realizar um curso intercultural”.

Um relatório da Escola Korogedo Paru, do povo Bororo, no Mato Grosso, afirma que “falta valorização dos anciãos para ensinar na escola. Para isto, é preciso reconhecer o notório saber e isto não é valorizado para o contrato do ancião. Pois, para uma contratação da pessoa com notório saber, é exigido o grau de escolaridade, e se for aposentada não pode contratar. Se ele quiser ser contratado, o contrato tem que ser em nome de um filho ou neto, para que a pessoa receba. Esta experiência foi feita aqui nesta escola, mas não deu certo pois a remuneração era tão pouca que apenas dava para manter a conta no banco. Daí, o ancião por várias vezes ficou muito chateado e findou desistindo. Pediu à direção da escola que mandasse cancelar o contrato. Assim, a escola perdeu todo um trabalho considerado pela comunidade como muito importante. Infelizmente, esta é uma realidade”.



Greenpeace

As pessoas mais velhas são as que detêm os conhecimentos milenares acumulados pelos povos indígenas, daí, a importância da presença delas nas escolas

Na Escola Tapi'itãwa, do povo Tapirapé, no Mato Grosso, uma dificuldade enfrentada é a contratação de professores que são mestres tradicionais, mas não possuem a escolaridade exigida pelo estado. No Ensino Médio, um professor de artes que realizou um excelente trabalho de recuperação das cestarias, envolvendo os jovens, acabou desistindo por causa do baixo salário que recebia. Outro caso foi o do professor de cantos cerimoniais, que não pode ser contratado porque tem mais de 70 anos. Essa situação gera muita frustração, pois as decisões tomadas pela comunidade não são respeitadas.

8.4. Categoria professor indígena, concurso público, plano de carreira

Para a escola indígena funcionar adequadamente, ela necessita ter um corpo docente com formação adequada e plano de cargo e carreira definidos. Esses são componentes importantes para que a escola indígena possa ser autônoma. O Parecer 014/99 já mencionava a precariedade existente no país quanto à contratação dos professores para as escolas indígenas e apontava a necessidade urgente de se regulamentar a carreira de Magistério Indígena.

A criação da categoria de professor indígena nos quadros do serviço público estadual e a posterior realização de concurso público específico representam um passo significativo no sentido de garantir que os profissionais da Educação Escolar Indígena tenham os seus direitos constitucionais assegurados.

Entretanto, são poucos os estados e municípios que conseguiram realizar um concurso público que realmente considerasse a especificidade requerida pela Educação Escolar Indígena, permanecendo a situação de interinidade dos profissionais, o que gera insegurança quanto aos direitos trabalhistas (recebimento de férias, 13º salário, contagem contínua do tempo para aposentadoria, dentre outros). Em relação ao estabelecimento da categoria professor indígena e de um plano de carreira próprio, a situação é semelhante, mesmo que esta necessidade já tenha sido apontada em 1993 no documento emitido pelo MEC, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, promulgada pelo CNE em forma da Resolução 03/99, amparada pelo Parecer 014/99.

A garantia dos direitos dos professores indígenas, assegurados em diversas legislações, é perfei-

tamente possível e já foi efetivada em alguns estados, como é demonstrado, a seguir, nos relatos apresentados em um documento da Copipe, de 2013:

A criação da categoria Escola Indígena em **Pernambuco** foi regulamentada pela Resolução do CEE/PE nº 05, de 16 de novembro de 2004.

Na **Bahia**, a criação da categoria de professor indígena nos quadros do serviço público estadual e a posterior realização de concurso público específico foram regulamentadas pela Lei nº 18.629, de 2010, e representa um passo significativo no sentido de assegurar com que os profissionais da educação tenham os seus direitos constitucionais assegurados. Em 2013 foi publicado um edital para a realização de um concurso para a contratação de professores indígenas. Realizado em janeiro de 2014, ele previa 360 vagas, no entanto, apenas 126 professores indígenas foram aprovados. Por considerarem baixa a aprovação do número de professores, os indígenas realizaram um protesto. A situação ainda não foi resolvida e, como antes da regulamentação feita pela lei, os professores indígenas que não foram aprovados ou não fizeram o concurso são contratados temporariamente, sem as garantias trabalhistas.

A Assembleia Legislativa do Estado do **Ceará** tem realizado audiências públicas para discutir um projeto de lei sobre a regulamentação da escola e do professor indígena, em tramitação naquela casa legislativa.

Em **Alagoas** não foi regulamentada a categoria de escola nem a de professor indígena. Através de um seletivo simplificado, os professores são contratados temporariamente. No entanto, a ausência de proposta para a realização de concurso público tem causado um impasse com o estado. A Seduc justifica alegando que não há indígenas com formação suficiente para atender a demanda.

Em **Tocantins**, a categoria professor indígena ainda não foi regulamentada. Esta questão assim como o plano de cargos e carreira está sendo discutida no CEEI-TO. O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena aprovou, na reunião de maio de 2013, que o Plano e Cargo e Carreira do professor indígena entrasse na discussão junto com o Plano Estadual de Educação do Tocantins, abrindo espaço para a especificidade indígena.

O **Maranhão** nunca regulamentou uma legislação que contemple o que está definido na Resolução 03/99, do CEB/CNE. Desse modo, não foram criadas as categorias de professor e de escola indígena, nem há plano de carreira para os professores indígenas. Em

2013, essas demandas estavam em discussão na Seduc devido ao Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), firmado em março de 2012, entre o MPF e o estado do Maranhão, através da Secretaria de Educação Escolar.

Ainda no Maranhão, a Lei Estadual nº 9.664, de 17 de julho de 2012, criou o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica. Em julho de 2013 foi criada a Lei Estadual nº 9.860 que trata do Estatuto do Educador. A aprovação dessas leis fortaleceu a discussão para a elaboração do Plano de Cargo e Carreira do professor indígena. A Seduc, pressionada pelo TAC, criou uma comissão para elaborar este plano. A minuta foi apresentada, em dois momentos, para um grupo ampliado de indígenas e não indígenas. Porém, ainda não foi feita uma discussão com uma plenária maior de indígenas e, portanto, não há previsão de data para a publicação.

Em **Rondônia** foi criada a Lei Estadual nº 578/2010, construída com a participação de pais, professores e lideranças indígenas, juntamente com representantes dos órgãos governamentais afins e entidades indigenistas, o MPF e um representante do Tribunal de Contas. Esta lei criou o Magistério Indígena e um quadro administrativo próprio para as escolas indígenas, além de estabelecer o concurso público para o preenchimento dos cargos criados por essa lei. No entanto, até o momento, nada desta lei foi aplicado, com o argumento de que é “difícil promover um concurso para o cargo de Sabedor Indígena”.

No município de Comodoro, no **Mato Grosso**, existe o plano de carreira para todos os professores do município, o qual contempla o cargo de professor indígena. O plano garante a realização de concurso específico para professores com habilitação em Magistério. Contempla também a contratação de professores sem esta habilitação desde que tenham o Ensino Fundamental completo. O ingresso no exercício do Magistério é feito por meio de indicação das comunidades, dando preferência aos professores que já atuam em sala de aula.

Apesar de considerar a categoria de professor indígena, não existe um plano de carreira no estado do Mato Grosso. Foi realizado, em julho de 2006, um concurso exclusivo para professores indígenas, que pouco ou nada teve de diferenciado. Atualmente, fala-se em um novo concurso sem qualquer segurança de que seja, de fato, adequado à realidade dos povos indígenas. Para os M̃yky, o ingresso no Magistério se deu através do Curso Hayiô.

8.5. Ingerências de gestores públicos

Como não há, na maioria dos estados e municípios, uma legislação específica para o ingresso e para a carreira do profissional de educação indígena, constata-se uma grande ingerência dos gestores municipais na escolha dos professores a serem contratados, desrespeitando a decisão das comunidades, como ilustram, de modo pungente, os relatos a seguir.

No dia 19 de abril de 2013, a equipe do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) em Tefé, no **Amazonas**, juntamente com o representante da Coordenação Técnica Local da Fundação Nacional do Índio (Funai) do município de Carauari, reuniu-se com lideranças indígenas da aldeia Taquara, do povo indígena Kanamari, com os professores Ahe Joabe Kanamari, Arô José Kanamari e o tuxaua da aldeia, Haimon (Jacaúna). Os mesmos relataram que seus contratos foram encerrados no final de 2012 e não foram renovados para 2013. Reclamaram da postura da secretária municipal de educação de Carauari, Leinice Barros, que, sem consultar os moradores das aldeias, demitiu os professores Ahe Joabe Kanamari, Wanen Kanamari (aldeia Taquara), Adriana Kulina e Pedro Kulina (aldeia Matatibem) e Arô José Sarney Kanamari (aldeia Bauana). Procurada pelos indígenas para esclarecer o motivo da demissão, a secretária alegou que os indígenas não tinham o Ensino Médio completo e que estava sendo cobrada pelo MEC, que, segundo ela, estaria exigindo que os professores indígenas tivessem o Ensino Médio completo para serem contratados.

Um importante desafio para os professores indígenas é a baixa oferta de concursos públicos específicos. Apenas alguns estados têm oferecido essa modalidade de efetivação, como os estados do **Rio Grande do Sul** e a **Bahia**. Ambos realizaram concursos em 2013, porém com vagas abaixo da demanda. De modo geral, os professores são contratados em regime temporário, o que significa perdas salariais e de direitos trabalhistas, como já mencionado.

Para agravar a situação, a forma de contratação temporária tem sido usada para perseguir professores e até mesmo demiti-los injustamente. Foi o que ocorreu com 70 professores indígenas do povo Munduruku, no **Pará**, demitidos de suas funções no final de fevereiro de 2014 sob a alegação de não terem completado a escolaridade exigida. Seguros

de que tratava-se de perseguição política – por serem contrários à construção das hidrelétricas no Rio Tapajós, que inundarão várias aldeias do seu povo –, ocuparam a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SEMECD) de Jacareacanga, localizada no oeste do estado, exigindo a renúncia do secretário e a readmissão imediata dos 70 professores, além de melhorias na educação. Na ocasião, eles divulgaram um manifesto em que afirmavam “Nós, povo Munduruku, queremos respeito. Nós não somos analfabetos, somos educadores. Queremos a demissão do secretário de educação já. Fora Pedro Lúcio! Fora! Fora! Queremos uma educação de qualidade! Queremos respeito, secretário .

Um caso ocorrido em **Santa Catarina** exemplifica um universo de situações complexas que ocorrem em todo o país. Neste estado, o Ministério Público Federal exigiu a realização de provas e títulos para a contratação de professor temporário (praticamente, todos os professores são contratados nessa modalidade). Se não houver o preenchimento das vagas pelos indígenas, professores não indígenas devem ser contratados, evidenciando um profundo desrespeito pelas formas próprias das comunidades

de escolherem as pessoas que atuarão na educação escolar de seus filhos.

Em **Rondônia**, o contexto é de grave inoperância do Estado em relação à Educação Escolar Indígena, sendo que não há uma política definida para a contratação de professores. Ainda não foi elaborado um concurso público para essa categoria e os contratos sempre foram emergenciais. Em 13 de junho de 2006, o Projeto de Lei nº 349, aprovado pelo governo, estabeleceu normas para a contratação de professores indígenas.

Porém, esta lei não respeitou a especificidade de cada povo, o que gerou preocupações por parte das comunidades e das entidades de apoio, já que ficaram com dúvidas em relação à autonomia da comunidade na escolha do professor e à estabilidade no emprego. O grau de escolaridade mínima exigido é o Ensino Fundamental completo, sendo que em nenhuma escola foi implantado esse nível de formação. Essa lei foi revogada e está em tramitação a Lei 578-2010. Essa realidade retratada demonstra uma prática da política anti-indígena generalizada do estado, que exclui as comunidades das discussões e decisões em todo o processo da Educação Escolar Indígena. ♦



PovoTruká (PE) – Arquivo Cimi

Os professores indígenas são fundamentais para a compreensão da dimensão da luta indígena e para a formação de novas lideranças nas comunidades

Capítulo IX

É atribuído aos professores o papel de articuladores dos saberes do universo sociocultural dos povos indígenas com os saberes da sociedade não indígena. A expectativa é que eles contribuam para o estabelecimento das pontes que ligam os diferentes universos de conhecimentos

A superação da concepção de que os povos originários são um obstáculo para o país é uma das motivações do trabalho dos professores indígenas

Povo Tenharim (AM) – Foto: Patrícia Bonilha





Formação dos Professores Indígenas

*“Agora, o que tem por aí tudo é novo!
Não compreende. Tá assim!
Os novos não compreendem.
Compreendem na aula, na escola.
Meu sistema é outro! Meu sistema é outro!”*
*(Fe'nó, indígena Kaingang
da TI Toldo Chimbangue, falecida em 2014,
com aproximadamente 110 anos)*

A formação de professores indígenas é um dos principais desafios na construção da Educação Escolar Indígena, visto que frequentemente é atribuído aos professores o papel de articuladores dos saberes do universo sociocultural dos povos indígenas com os saberes da sociedade não indígena. A expectativa é que eles contribuam para o estabelecimento das pontes que ligam os diferentes universos de conhecimentos. Nesse sentido, a partir do espaço escolar, eles, juntamente com as demais pessoas da comunidade, são responsáveis por formar as novas gerações de crianças e jovens do seu povo.

Destacamos dois desafios que emergem dessa situação: o primeiro relaciona-se com a problemática de quem educa o educador e qual a base política, filosófica e cultural de sua formação; o segundo desafio vincula-se aos fatores de quando e onde ocorrem a formação do educador, quais são os espaços próprios de formação nas comunidades indígenas e quais são os espaços de formação oferecidos pelo Estado e pela sociedade brasileira. Obviamente, esses dois desafios não excluem outros, tampouco esgotam esse complexo tema. Mas trata-se de abordar elementos fundamentais que poderão auxiliar na reflexão sobre a oferta de formação em Magistério e Ensino Superior para os professores indígenas.

Ultimamente, vem crescendo consideravelmente a oferta de cursos específicos para a formação de professores indígenas nas licenciaturas interculturais, além da possibilidade dos indígenas ocuparem vagas individuais em outros cursos, através do sistema

de cotas nas universidades públicas, escolas técnicas e em universidades particulares e comunitárias. Essa realidade foi conquistada pelos povos indígenas após muitos anos de luta, porém constata-se que o ensino nem sempre está atento às demandas e singularidades requeridas pela formação de professor indígena.

É relevante o questionamento de uma liderança Guarani-Kaiowá que afirmou que não desejaria ver seus parentes formados em medicina veterinária para cuidar de bois de fazendeiros. Esta liderança, portanto, questionou a finalidade do ensino superior oferecido pelas universidades e a relação dele com o projeto de vida da comunidade. São percepções assim que explicitam que não basta acessar a universidade, é preciso discutir que tipo de ensino é necessário e fundamental para dar continuidade ao projeto histórico dos povos indígenas.

9.1. Do monitor ao professor

O processo de formação de professores está intimamente relacionado às mudanças que ocorreram com a escola nas terras indígenas, superando o modelo que imperou durante décadas, em que professores não indígenas lecionavam para crianças na língua portuguesa e os monitores indígenas eram os responsáveis pela tradução dos conteúdos. Mesmo quando os indígenas assumiam sozinho a regência das salas, continuavam sendo chamados de monitores, ocorrendo, portanto, uma evidente discriminação em relação ao papel que eles assumiam na escola.

Este modo de tratar o professor indígena de forma minorizada foi introduzido pelo *Summer Institute of Linguistics* (SIL), entidade estadunidense para a qual o governo brasileiro entregou a responsabilidade sobre a Educação Escolar Indígena através de um convênio assinado pela Fundação Nacional do Índio (Funai), em 1969, e que foi renovado em 1973. Todo o programa de educação escolar implantado

nas terras indígenas por esta instituição pautava-se pela perspectiva assimilacionista em consonância com a política do governo federal da época. O convênio previa não só a publicação “de cartilhas para alfabetização em língua indígena e para o ensino de português”, mas também “a preparação de livros de leitura, registros de literatura oral e a tradução de textos bíblicos e outros de alto valor cívico e moral para os idiomas indígenas” (LEITE, 2012, p. 234-235).

A partir da ação do movimento indígena, iniciado na década de 1970, a prática da tutela e da integração passou a ser questionada e combatida. O acúmulo de experiência possibilitou o questionamento à forma como o Estado brasileiro abordava a Educação Escolar Indígena.

Nos anos 1980 os professores indígenas assumiram o tema da educação escolar e da formação de professores. Neste processo questionaram a forma assimilacionista e integracionista pela qual estava sendo gestada a educação escolar, propondo construir novos projetos de educação escolar diferenciada e específica. O movimento refletiu que a escola indígena alicerçada na cultura de cada povo só seria possível se à sua frente estivessem como docentes e como gestores os próprios indígenas oriundos das respectivas comunidades.

As demandas dos povos indígenas foram sendo incorporadas pelo Estado brasileiro, embora de forma lenta e restritiva. Alguns estados começaram a ofertar cursos de formação para professores em nível de Magistério. Foi através do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, que a necessidade de formação foi impulsionada e a necessidade da criação da categoria professor indígena foi reforçada. Na meta 15¹, o PNE determinou que os sistemas estaduais de ensino deveriam reconhecer a profissionalização pública do Magistério Indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do sistema de ensino, com remuneração

correspondente ao seu nível de qualificação profissional. A meta 17 do mesmo plano recomendava aos estados “formular, em dois anos, [até 2003] um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente”.

O PNE reconheceu que a formação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes povos, é melhor atendida através de professores indígenas. Determinou também, nos casos necessários, a formação desses professores em serviço, concomitantemente à sua própria escolarização. “A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; (...) a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades”.

Percebe-se que o exercício do Magistério Indígena requer uma atenção especial. Os programas mínimos não são suficientes, sendo necessária uma formação que dê conta de preparar professores aptos para dialogar com a diversidade sociocultural, na perspectiva de desconstruir a concepção de escola opressora e colonizadora que ainda está presente dentro e fora das comunidades indígenas.

Nesse espaço de tempo em que foi afirmado o direito de ser “professor indígena” aconteceram diversas conquistas nos processos de formação, porém os desafios e as necessidades de avanço ainda são enormes.

9.2. Professores e professoras indígenas

Há consenso de que a formação do professor indígena acontece primeiramente e principalmente nas próprias aldeias, na vida cotidiana, no “saber fazer” da comunidade. Essa concepção tem amparo legal e é contemplada em diversos documentos e nas recentes Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, (Art. 7º, § 2º), ao explicitar que “os saberes e as práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando

1 A Meta 15 recomenda “Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do Magistério Indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas 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”

a oralidade e a história indígena.” Essa definição implica em um desafio para as comunidades e, em muitos lugares, é motivo de conflitos com os entes federativos responsáveis pela gestão da educação.

Na organização sociocultural dos povos, de maneira geral, é possível afirmar que o domínio sobre os saberes e práticas indígenas geralmente é de xamãs e de outras lideranças tradicionais, como os chefes cerimoniais que - permanentemente, e, de modo especial, nos momentos de rituais - formam crianças e jovens e orientam a comunidade no modo de ser.

Por outro lado, frequentemente, os professores atuais são jovens que passaram pela escola não indígena, que promovia a integração. Portanto, foram formados academicamente em um meio que nega o universo sociocultural das comunidades. No entanto, ocorreram processos intensos de resistência e oposição ao regime opressor que abriram novas perspectivas para a Educação Escolar Indígena.

Entre os critérios utilizados para a contratação de professores indígenas adotados pelos estados e municípios, o nível de escolarização é o que confere a maior pontuação, além do domínio da leitura e

da escrita em português. Pouco valor é atribuído aos conhecimentos específicos, inclusive da língua indígena - no caso dos povos que a falam - que, no geral, não fazem parte dos critérios definidores para ser professor indígena. Ou seja, a seleção do professor é feita pelo domínio do conhecimento não indígena.

Pelo fato de a escola ser uma estrutura hierarquizada imposta às sociedades indígenas, o professor reproduz o modelo não indígena e coloca-se como detentor de um poder que não lhe foi conferido pela comunidade indígena. Por outro lado, há muitas lideranças indígenas extremamente sábias que não passaram pelas escolas e conseguem analisar criticamente a situação de contato com a sociedade envolvente, porém, sem a titulação exigida pelo sistema “de fora”, não conseguem alçar à categoria de professor.

O diálogo permanente dos professores com os sábios de seus povos é o que garantirá a especificidade da educação. Essa formação não é contemplada na academia, mas na vivência cotidiana, experienciando os modos de saber e fazer próprios.

Povo Guarani-Kaiowá (MS) - Foto: Egon Heck



Muitas lideranças indígenas e anciãos extremamente sábios não passaram pela escola, mas contém toda a memória dos saberes de seu povo

9.3. Importância do território

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Art. 4º), de 2013, definem como elemento básico para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena, “a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos (...)”. Nesse sentido, as diretrizes acentuaram a relevância do território para o bom desempenho da educação escolar e para a continuidade da educação tradicional, assim como para a continuidade da vida e da cultura dos povos indígenas. Ocorre que ao menos 57% das terras indígenas no Brasil não estão regularizadas e mais de 30% (Cimi, 2014) estão sem quaisquer providências.

Nas regiões centro-sul do Brasil é gritante os casos de acampamentos em beira de estrada que, há décadas, resistem à usurpação de suas terras e lutam pela devolução das mesmas. Os processos de regularização das terras arrastam-se por décadas enquanto a comunidade indígena sequer tem espaço para construir casas, quanto mais para desenvolver as atividades produtivas tradicionais. Gerações de indígenas vêm crescendo totalmente distantes de

um lugar onde possam viver dignamente. Outras terras, mesmo demarcadas, são muito pequenas ou constantemente invadidas por fazendeiros, madeireiros, garimpeiros e acabam limitando e ameaçando o modo de viver dos indígenas, não permitindo que tenham condições dignas de vida.

Desse modo, muitas vezes, o trabalho assalariado nas cidades ou nos canaviais em turnos de mais de 12 horas é apontado pelo mercado como a alternativa possível de sobrevivência para as populações tradicionais, que não têm nada a ver com aquela maneira de produzir ou existir.

Por outro lado, a terra regularizada não é sinônimo de tranquilidade. Além das invasões feitas particulares, mencionadas acima, o próprio Estado brasileiro causa insegurança ao futuro desses povos com inúmeros projetos de infraestrutura, como hidrelétricas, rodovias, ferrovias e aeroportos, dentre outros, que impossibilitam o Bem Viver.

Todas essas situações de restrição ou negação do direito dos povos indígenas ao território vêm acarretando situações de extrema violência, como invasões de aldeias; queima de acampamentos; atropelamentos; assassinatos de lideranças, dentre elas muitos professores indígenas; além da destruição



Egon Heck

O papel do professor indígena também é definido pelo território, já que cabe a ele ser um dos agentes dinamizadores da garantia desse direito

e do roubo de recursos naturais dentro das áreas indígenas. Certamente, o aumento do número de suicídios entre os povos indígenas está relacionado a essas violências.

Para os povos, os territórios indígenas e os conhecimentos tradicionais estão profundamente interligados. É o que explicita o depoimento de Benito Oliveira, líder religioso Guarani. Durante uma reunião da Comissão *Nhemonguetá* (organização Guarani de Santa Catarina), ele manifestou seu entendimento e sua preocupação em relação à manutenção do modo de ser *Teko* (Guarani). Explicou que o fundamental para a manutenção da cultura Guarani é a preservação das sementes de cultivares, especialmente milho, amendoim e feijão, além de plantas como mandioca, batata e cana-de-açúcar. Benito afirmou ainda que a manutenção dessas espécies é mais importante que a manutenção da própria língua, demonstrando claramente que sem a terra não há educação e perdem-se os aspectos determinantes da cultura do povo. Essa concepção evidencia o quanto a dimensão territorial tem relevância na vida das comunidades.

O papel que cabe ao professor indígena também é definido pelo território. A ele é atribuída a responsabilidade de ser um dos agentes dinamizadores da garantia desse direito, porque espera-se que ele reúna as melhores condições de compreender os mecanismos da sociedade não indígena, tanto em relação aos aspectos legais como aos administrativos, e utilize-as em sintonia com a organização sociocultural de sua comunidade. Espera-se também que ele saiba argumentar perante a sociedade não indígena o quanto as comunidades precisam de espaços suficientes para promover a formação na própria cultura.

Nesses contextos, os professores são desafiados a se formarem para transformar a escola num espaço de valorização da história e da cultura e contribuir para a reconquista dos territórios. Por sua vez, a escola deve tornar-se um espaço de relevância “para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes” (Art.4 § 3º das DCN).

A formação acadêmica do professor em seus diferentes espaços – magistérios, licenciaturas específicas ou outras licenciaturas – é um desafio ainda maior. Como bem pontuou Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais definem que os professores indígenas “são os interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas” (Art. 19 § 1º).

O § 2º do mesmo artigo especifica o conteúdo da interlocução, “buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas”. Cabe, portanto, aos gestores da formação indígena a tarefa de promover o diálogo intercultural para que o professor sinta-se em condições de trabalhar com seus alunos o modo de enfrentar o mundo de fora das aldeias a partir de seu meio sociocultural.

Para construir a Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, bilíngue e intercultural é necessário formar, além de professores, gestores escolares para as 2.836 escolas localizadas em terras indígenas (Inep, 2010).

Para tanto, é necessário que os processos de formação inicial e continuada de professores indígenas proporcionem aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas e materiais didáticos e de apoio, além de procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural e social dos estudantes com o objetivo de lhes garantir o direito à educação escolar (Parecer CNE/CEB nº 14/2011).

9.4. Analisando os diferentes contextos

O Art. 20 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica observa que deve ser prioridade dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas. Esse deve ser um compromisso público do Estado brasileiro. Observa também que a formação inicial deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de Magistério Indígena de nível

médio na modalidade normal. A formação poderá ocorrer em serviço e concomitante com a própria escolarização dos professores indígenas.

Os distintos contextos em todo o país revelam que a legislação vem sendo burlada e raramente é cumprida. A oferta de formação em magistério compete aos entes federativos, estados e municípios. No entanto, muitas experiências têm demonstrado total incompetência na oferta e execução dos programas. Há cursos que até hoje não foram concluídos, como o *Pirayawara*, iniciado em 2001 pelos municípios Tapauá e Jutai, no **Amazonas**, e destinado aos povos Paumari, Deni, Kokama e Apurinã. Caso semelhante ocorreu no município de Itamarati, também no Amazonas, onde a prefeitura, em parceria com o estado, realizou o curso de Magistério Indígena. O curso não foi concretizado como planejado, prejudicando a formação e evidenciando a incompetência do município para ofertar formação para os professores indígenas.

Nos estados do **Sul** e **Sudeste**, as secretarias de educação ofertaram conjuntamente um curso de Magistério para o povo Guarani denominado Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani nas Regiões Sul e Sudeste do Brasil, *Kuaa Mbo'ó* – Conhecer e Ensinar. Iniciado em 2003 e com término previsto para 2008, os professores foram certificados em 2011. Foi uma experiência importante por ter considerado a dinâmica territorial do povo Guarani independentemente dos limites estaduais. Porém, gerou descrédito entre os Guarani em relação à continuidade de experiências como essa.

No **Mato Grosso do Sul**, a secretaria estadual da educação oferece o curso *Ára Verá* para professores Guarani e Kaiowá. Na avaliação dos professores indígenas, o curso está sendo negligenciado, especialmente, em relação às etapas de formação que deveriam ocorrer na comunidade. Além, disso, não há respeito à língua indígena e à cultura tradicional. Como resultado desses fatores, muitos professores têm abandonado o curso.

No **Maranhão**, em 1996 ocorreu o primeiro curso de Magistério Indígena, que só foi concluído em 2001. Uma segunda turma foi iniciada em 2008, mas só teve duas etapas e parou. Em 2013, o Estado abriu uma licitação para ver quem assumiria a continuidade do curso. Uma empresa promotora de eventos ganhou a licitação, porém, até o momento, não ocorreu nenhuma etapa do curso.

Um dos exemplos negativos que se sobressai é o caso da Secretaria de Educação do Estado do **Amapá** que, com recursos do PAR Indígena, fez licitação e

contratou a empresa K&M Ltda–Me² para executar a formação dos professores Wajãpi, transformando algo vital como a formação de professores em mera mercadoria. Ocorre que este não é um caso isolado e tem sido prática corrente, em diversos estados e municípios, a contratação de empresas ou pessoas inexperientes para executar atividades de alta relevância, demonstrando total desrespeito e irresponsabilidade das secretarias de educação em relação à oferta de formação aos professores indígenas.

Os maiores déficits e desafios são apresentados pela formação continuada. Não se trata de falta de recurso financeiro mas, fundamentalmente, de competência dos entes federativos responsáveis pela formação do professor indígena, para oferecer cursos específicos em quantidade suficiente para atender toda demanda. Em geral, quando esta formação acontece é realizada por pessoas que desconhecem a história, a cultura, a língua e a pedagogia própria dos povos com os quais estão trabalhando.

Reunidos no I Encontro de Educadores Indígenas do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, professores dos dois estados registraram no documento final do evento uma breve análise dos principais problemas que têm enfrentado histórica e recentemente e apresentaram demandas no sentido de melhorar substancialmente a Educação Escolar Indígena (veja quadro ao lado).

A oferta da Educação Superior para os povos indígenas tem se destacado nos últimos anos. Em 2005, o MEC lançou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) com o objetivo de firmar convênios com Instituições de Ensino Superior (IES) para a formação de professores indígenas. Desde então, são pelo menos 24 cursos (em 17 universidades federais e sete estaduais), além de um curso na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) que não conta com recursos do Prolind, em andamento em 17 estados.

Esses cursos têm se tornado a principal forma de acesso ao Ensino Superior e se caracterizam pela pedagogia da alternância, que constitui um tempo na universidade complementado com um tempo na comunidade e possibilita o diálogo entre os saberes “científicos” com os saberes próprios, que os alunos indígenas estão permanentemente confrontando.

A pesquisa na comunidade e o envolvimento de lideranças e sábios são outras características

2 Disponível em: <https://groups.google.com/forum/#!topic/eeinacional/Rb6wTpb9cLQ>

importantes da proposta pedagógica dos cursos. Através de um edital específico, o MEC tem disponibilizado recursos para o gerenciamento desses cursos, embora eles não tenham sido suficientes, e há a necessidade de contar com o apoio financeiro das IES e de conveniados, como a Funai.

Essa modalidade de licenciatura permite que os alunos façam a formação em serviço e não demandam que eles permaneçam o tempo todo na universidade. O formato do Tempo Universidade depende das características regionais, especialmente em relação à dificuldade de deslocamento. Nos casos de maior distância ou dificuldade, são realizadas apenas duas etapas anuais. Já na região Sul, por exemplo, são programadas seis etapas anuais, totalizando 14 semanas.

Os cursos de licenciatura possibilitam a concretização da formação específica dos professores indígenas e podem contar com os sábios para ministrar aulas, oferecendo condições para desenvolvimento de pesquisa e extensão nas comunidades. Porém, a qualidade depende da participação ativa do movimento indígena e do empenho e compromisso das Instituições de Ensino Superior.

A Universidade do Estado do **Mato Grosso** (Unemat) foi a primeira a oferecer o curso de formação de professores indígenas em nível superior por meio da Licenciatura Intercultural Indígena.

Os cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas têm sido a principal forma de acesso ao Ensino Superior juntamente com a reserva de vagas. Nesse sentido, o **Paraná**, através de suas oito universidades

Documento Final do I Encontro de Educadores Indígenas do RS e CS

Nós, professores indígenas dos povos Kaingang, Guarani Mbya e Xokleng, participantes do "I Encontro de Educadores Indígenas do RS e SC" realizado nos dias 3 e 4 de Maio de 2014, em Chapecó (SC), representando 14 terras indígenas e mais de 20 aldeias dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, denunciemos a situação de nossas escolas e da Educação Escolar Indígena.

A falta de autonomia dos povos indígenas com a gestão de suas escolas, a distância das coordenadorias dos estados com a educação escolar, a falta de formação continuada para nossos professores e o não cumprimento das responsabilidades e atribuições do estado e das esferas municipais para com a educação indígena, impedem nossos povos de ter acesso a uma educação diferenciada baseada em nossos costumes, tradições e especificidades de cada povo, ferindo assim nossos direitos conquistados em luta e a própria Constituição Federal, de 1988, além de convenções internacionais como a 169 da OIT e demais legislações indigenistas.

Frente a isto, nossos professores estão se organizando através de uma articulação e da formação de uma comissão indígena composta por representantes dos dois estados, e desde já exigimos dos órgãos responsáveis o cumprimento emergencial e imediato das demandas abaixo listadas, além de que estes órgãos garantam nosso direito a uma educação baseada nas especificidades de cada um dos povos que assinam este documento:

- Que seja garantida a formação continuada para professores indígenas.
- Que seja garantida a participação indígena na gestão das escolas, inclusive em cargos de direção e coordenações, para isso, que sejam garantidos concursos ou mecanismos que garantam essa participação.
- Criação de concurso público para a efetivação de professores indígenas; que seja garantida a participação dos povos indígenas na elaboração do mesmo.
- Junto ao MEC, aprofundar a discussão a respeito do Programa Nacional dos Territórios Étnicoeducacionais.
- Criação e garantia de um sistema educacional próprio para os povos indígenas.
- Criação de espaços internos dentro das coordenadorias/gerências, onde os indígenas possam discutir e deliberar de forma direta suas políticas e ações para a educação, aproximando assim os setores pedagógicos e de relações humanas das demandas das comunidades.

estaduais, foi o primeiro a oferecer um *processo seletivo especificamente dirigido a estudantes de povos indígenas residentes naquele estado*, ainda em 2001. Esta foi a primeira ação afirmativa de acesso diferenciado à universidade para os povos indígenas. Porém, a manutenção financeira e a distância das comunidades têm sido alguns dos maiores desafios para garantir a permanência dos estudantes nas universidades.

9.5. Ensino Técnico Profissionalizante

O ensino técnico profissionalizante tem crescido de forma exponencial no Brasil nos últimos anos. A justificativa para o maior incentivo do governo a essa modalidade de ensino está embasada na necessidade de mão de obra, agregada ao discurso depreciativo do ensino universitário como sendo de caráter teórico e pouco prático, ou seja, argumenta-se que o acadêmico não encontra postos de trabalhos com a mesma facilidade que o concluinte de curso técnico.

Esse discurso tem sido difundido nas terras indígenas, elevando a oferta dessa modalidade de ensino para os jovens indígenas através de convênios com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; instituições de Educação Superior; e

outras instituições de ensino e pesquisa, bem como organizações indígenas e indigenistas.

Essa modalidade de ensino poderá se tornar uma cilada para a educação indígena se as comunidades não refletirem sobre ela com profundidade. Os professores não indígenas se sobressaem nos cursos técnicos porque, de modo geral, são eles que dominam as informações e a linguagem técnica, reduzindo a figura do professor indígena àquilo que era em décadas passadas, um tradutor de conteúdos.

Além disso, os cursos ofertados tendem a atender demandas dos mercados regionais, ou seja, focar na formação de mão de obra para o preenchimento de vagas ao invés de atender diferentes demandas nas próprias comunidades indígenas. Esse quadro é percebido com maior intensidade no centro-sul do Brasil, em lugares em que as terras indígenas não são suficientes para a população crescente e há forte resistência do governo e das elites locais em demarcar as terras tradicionais. A alternativa proposta, portanto, é ofertar empregos aos indígenas, fazer com que abandonem suas comunidades e ingressem no setor agroindustrial, apelando para o discurso de que melhor formados terão melhores salários. A oferta desses cursos está se expandindo para outras regiões do país.

Desse modo, é fundamental que as comunidades indígenas discutam quais programas devem ser criados, que profissionais desejam formar, onde e como eles devem atuar.

Povo Makuxi (RR) – Foto: CIR



O ensino técnico demanda uma profunda reflexão por parte da comunidade no sentido de ter clareza em relação aos programas e aos profissionais que pretende criar

9.6. Algumas perspectivas

“Todo o trabalho que a gente começou na vida, a gente teve um pouco de dificuldade. A gente convive com os pais da gente, com os mais velhos em casa e aprende as coisas, mas a gente nunca deu aula a companheiros da gente. Hoje eu percebo que a aula que eu quero dar e que nós queremos é buscar todo o conhecimento do nosso povo. A gente tenta fazer o nosso material didático e, aí, fazer o nosso programa. A dificuldade é como fazer esses programas. Porque esses livros das escolas, a gente vê que não são muito bons para a gente. A gente vê que não está ligado. Eu quero fugir desse rumo, desse caminho, para tentar buscar o que é nosso, para a gente ali fazer o nosso trabalho, a nossa Educação Indígena... Mas tudo tem que ter o início, tem que ter a base, para poder ir aprendendo”.

(Professor Renatyó Pataxó, RCNEI, 1998)

Os dados disponibilizados pelo MEC permitem constatar que tem havido um aumento progressivo no número de escolas indígenas a cada ano. Até 1999 não eram realizados censos específicos. Naquele ano foram contabilizadas 1.392 escolas indígenas em todo o Brasil. A partir de então, os dados são atualizados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do MEC:

Ano	Número de escolas indígenas
1999	1.392
2004	2.228
2005	2.323
2006	2.422
2007	2.480
2008	2.633
2009	2.672
2010	2.836

Os dados de 2010 revelam que mais da metade das escolas estão vinculadas administrativamente aos municípios – são 1.508 escolas municipais (53,17%) e 1.308 escolas estaduais (46,13%). Essas escolas atendem 194.449 estudantes indígenas, assim distribuídos: 19.565 matriculados na Educação Infantil; 151.160 no Ensino Fundamental (109.919 anos iniciais, e 41.241 anos finais); 10.004 no Ensino Médio; e 15.346 na modalidade de Educação de

Jovens e Adultos (EJA). Estes dados revelam que o escandaloso gargalo existente na educação nacional se agrava na Educação Escolar Indígena pois apenas cerca de 7% dos alunos indígenas que iniciam o Ensino Fundamental conseguem chegar ao Ensino Médio.

Os dados também revelam a necessidade de formação de mais professores indígenas para atender à crescente demanda. Há de se considerar que em diversas comunidades indígenas não há oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e apenas 5% dos estudantes indígenas frequentam o Ensino Médio nas 80 escolas indígenas localizadas nas terras indígenas (Censo escolar Inep, 2010).

A formação de docentes deve partir do pressuposto do “exercício integrado”, ou seja, interligar docência, gestão e pesquisa. Os cursos de formação devem incorporar como prática metodológica a relação do ensino e pesquisa voltados para o cotidiano da escola e da comunidade. As pesquisas serão transformadas em materiais didáticos e pedagógicos, elaborados de acordo com a realidade sociolinguística do povo e da comunidade indígena.

Alguns pressupostos são fundamentais para serem considerados no processo formativo: a territorialidade como aspecto central da vida do povo e como tema transversal, incorporado por todos os componentes curriculares; a história do contato do povo com a sociedade regional, a fim de perceber as condicionantes histórias impostas e contribuir para a superação de relações de dominação; a presença de sábios indígenas em todas as dimensões, independentemente da formação acadêmica dos mesmos; a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo; os direitos indígenas expressos na legislação brasileira e internacional, bem como os direitos consuetudinários (que se originam a partir dos costumes) e a percepção de que a escola não é uma “embaixada do Estado” nas terras indígenas, mas um processo dinâmico a serviço da comunidade e mobilizador das lutas sociais. Ou, como diz o povo Xukuru: “uma escola formadora de guerreiros”.

Por fim, a formação de professores indígenas é um direito conquistado pelo movimento indígena brasileiro. O Estado não pode eximir-se de suas responsabilidades pela formação inicial em cursos de Magistério Indígena, pelos cursos de pedagogia, de licenciaturas interculturais, ou em outros cursos de licenciatura específica. A formação continuada é um direito conquistado que deve ser assegurado pelo Estado. ♦

Capítulo X

A produção de material de apoio pedagógico seja, talvez, o aspecto que menos tenha avançado, o que traz sérios indícios de que a reivindicação a este direito está se tornando um ponto crucial diante da política de desrespeito às especificidades linguísticas e culturais indígenas

Os mesmos materiais de apoio pedagógico das escolas das áreas urbanas e rurais são impostos às escolas indígenas, configurando mais um desrespeito à legislação

Clóvis Brighenti





Material de Apoio

Historicamente, as discussões sobre a escola diferenciada, travadas no âmbito do movimento indígena, incluíam a reivindicação por currículos e materiais pedagógicos específicos e diferenciados, o que trouxe novos desafios e muitas inquietações para as escolas que iam sendo implantadas. Dentro desse contexto, a Educação Escolar Indígena encontra-se numa situação ainda mais delicada, já que as culturas e identidades indígenas estão sendo constantemente ameaçadas.

Apesar dos povos indígenas terem seus direitos assegurados, constatamos que estes são recorrentemente desrespeitados, sendo impostos às escolas indígenas os mesmos materiais de apoio pedagógico das escolas das áreas urbana e/ou rural.

Assim, constatamos que a produção de material de apoio pedagógico seja, talvez, o aspecto que menos tenha avançado, o que traz sérios indícios de que a reivindicação a este direito está se tornando um ponto crucial diante da política de desrespeito às especificidades linguísticas e culturais indígenas, uma vez que o MEC continua distribuindo para as escolas indígenas, em larga escala, livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Estes livros escritos em língua portuguesa, não apresentam nenhuma relação com a realidade dos povos indígenas e desrespeitam o direito de acesso a material próprio e específico para o apoio pedagógico nas escolas indígenas.

Embora haja um programa da Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), do MEC, para a impressão de livros produzidos por professores indígenas, nas línguas indígenas e em português, o acesso aos editais dessas publicações é bastante difícil para muitos povos indígenas, que não contam com internet em suas aldeias. Os que conseguem ter acesso enfrentam um processo extremamente moroso, com um atraso de até quatro anos para que livro seja impresso. Isso restringe enormemente a possibilidade de acesso a livros específicos nas escolas indígenas.

As leis preveem que o material de apoio pedagógico adequado às peculiaridades culturais de cada grupo indígena, deve ser produzido pelos professores de cada povo. Convém lembrar que os professores indígenas que atuam em suas comunidades têm direito à formação inicial e continuada para o magistério, concomitante com a própria escolarização. Atualmente, muitos professores indígenas também participam das licenciaturas interculturais oferecidas por diversas universidades. Esses cursos deveriam propiciar a produção de materiais para as escolas em que os professores atuam. No entanto, esse repasse de material de apoio acontece em uma escala muito pequena, não atendendo à demanda colocada pelas comunidades indígenas.

O fato de ainda ser rara e escassa a produção de materiais pedagógicos específicos para as escolas indígenas, com a efetiva participação das respectivas comunidades educativas, deve-se em grande medida às dificuldades de manejo da escrita por povos cujas línguas até recentemente eram desprovidas de grafias alfabéticas. Mas não se justifica, em absoluto, que essa situação seja considerada um obstáculo intransponível para a criação de materiais pedagógicos de qualidade. Materiais escritos em português, elaborados a partir da perspectiva indígena também são válidos e necessários para o bom desempenho da escola.

Ao se reconhecer institucionalmente o direito à utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem na educação escolar, explicita-se a possibilidade da escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural de cada povo. Para isso, o MEC e as secretarias de educação devem investir substancialmente na produção de materiais de apoio pedagógico específico para cada povo.

É necessário reverter a política etnocida que desde o início da colonização tem provocado o desaparecimento de mais de 1.000 línguas faladas por povos indígenas em todo o Brasil (Rodrigues, 1986).

Para ampliar o corpus e elevar o status das línguas autóctones é necessária uma ação política bem mais ampla do que as ações isoladas que são implementadas atualmente. Pouco se faz em termos de revitalização linguística, embora haja uma enorme expectativa neste sentido por parte de muitos povos.

A triste realidade é que, 25 anos depois de promulgada a atual Constituição Federal e 15 após a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (RCNEI), é quase inexistente a oferta e circulação de materiais específicos destinados ao ensino escolar dos povos indígenas. Os livros que têm sido publicados circunscrevem-se quase que somente à fase inicial da aquisição da escrita e, além de dicionários e gramáticas, faltam livros específicos que abranjam as diversas áreas de conhecimentos para cada povo.

É preciso considerar ainda que, atualmente, as informações chegam muito rapidamente à maioria das casas, pois, mesmo na maioria das aldeias, a televisão está presente. Desse modo, ao mesmo tempo em que a escola deve trabalhar de forma crítica essas informações, é necessário que ela passe a utilizar os recursos eletrônicos que facilitam a integração e dinamização do processo ensino/aprendizagem, melhorando, assim, seu desempenho. Um material pedagógico dinâmico, que utiliza diferentes meios, favorece o processo de aquisição de conhecimentos. Também é essencial compreender que as escolas indígenas têm garantido o direito de acessar as novas tecnologias. Entretanto, nas aldeias, a realidade é bastante diferente, como evidenciam os exemplos a seguir.

Entre o povo Kokama, na aldeia Boa Vista, em Jutai, no **Amazonas**, os livros disponibilizados pela secretaria municipal de educação estão totalmente desvinculados do modo de vida do povo. Há a necessidade de livros atualizados e de outros materiais, como cartolina e pincel para quadro branco, dentre outros. Materiais didáticos próprios do povo são inexistentes.

Entre o povo Deni do Rio Xerua, no município de Itamarati (AM), os materiais disponibilizados pelo Estado também não correspondem à realidade vivida pelos Deni. Existem materiais que foram elaborados pelos próprios professores indígenas do povo, com apoio do Conselho de Missão entre Índios (Comin), que são utilizados pelos professores nas salas de aulas.

Para o povo Kanamari, Rio Xerua, também de Itamarati, o trabalho do Comin foi importante na

assessoria e produção de materiais bilíngues e na língua materna. Esses materiais são utilizados pelos professores para o ensino na escola da aldeia. Além da produção de material didático, o Comin contribuiu com os cursos de formação de professores para suprir a necessidade que os indígenas sentiam.

No **Acre**, o Cimi em parceria com o Comin, elaborou a gramática do povo Madjá no Alto Purus, município de Santa Rosa. A equipe do Cimi elaborou e publicou uma cartilha do povo Madjá em 2007, no entanto, a Seduc proibiu a distribuição dessa cartilha nas aldeias do povo, alegando, na época que “o Cimi não tem competência para fazer esse trabalho”. Posteriormente, a Seduc atribuiu essa tarefa à Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC).

O relato da Escola Xinui Mÿky, na região de Brasnorte, no **Mato Grosso**, afirma: “procuramos que os materiais disponíveis sejam tanto quanto possível criados pelos próprios professores, com a coordenação pedagógica, para que não sejam implantados materiais tipicamente das escolas não indígenas. Usamos muito material lúdico confeccionado pelos próprios professores, ou adquiridos, mas sempre em consonância com os critérios do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que propõe a alfabetização na língua materna. Sobre o material na língua Mÿky, a escola possui vários livrinhos já editados ou simplesmente impressos na própria escola. Faz cinco anos que a Seduc prometeu a reedição dos três tomos do Dicionário Cultural Mÿky, mas até hoje não fez essa edição. Também faz três anos que o MEC está com um livro para ser publicado, pois a escola conseguiu o edital para a publicação. Mas, até hoje, nada foi feito. Todo esse material didático tem sido organizado e elaborado pelos professores, com a coordenação pedagógica de Elizabeth Amarante (Cimi) e supervisão linguística de Ruth Monserrat, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Na Escola Indígena Korogedo Paru, em Rondonópolis (MT), não há a preocupação em utilizar materiais didáticos próprios do povo, principalmente com as turmas iniciais. Apesar dos professores serem indígenas, os materiais utilizados são aqueles produzidos para os não indígenas. Essa realidade traz consequências para os alunos que estão tendo contato com os novos conhecimentos. Eles sentem muitas dificuldades com a expressão, a pronúncia, a interpretação e a escrita, evidenciando que a falta de material específico e diferenciado dificulta o aprendizado e a aquisição de conhecimentos. Certamente se os mate-

riais fossem produzidos na língua do povo, os alunos teriam melhor compreensão e rendimento.

Na Escola Hadori, do povo Iny-Karajá, no município de Luciara (MT), há um grande esforço no sentido de produzir o próprio material, tanto que a escola vai desenvolver o projeto “Lendas e Mitos do Povo Iny Mahãdu”, já aprovado pela Seduc do estado.

Para os povos Apurinã, Deni e Paumari, do município Tapauá (AM), há pouquíssimo material didático próprio. Elaborado por missionários evangélicos que atuam em algumas áreas de Tapauá, este material não contempla a língua de todos os povos dessa região.

Entre os povos Xokleng, Kaingang e Guarani, no **Sul** do país, praticamente não há material didático próprio dos indígenas nas escolas. O pouco material que existe é resultado do esforço individual de alguns professores ou de pessoas e instituições que atuam na temática indígena, como o Laboratório de História Indígena, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O Cimi tem contribuído com material paradidático. De modo geral, o material utilizado para ensinar as crianças indígenas é o mesmo das escolas não indígenas, ou do MEC, que é distribuído para todas as escolas.

Em **Rondônia**, o material utilizado também é o mesmo das escolas não indígenas. O único material diferenciado é o que foi produzido no curso de formação de professores do projeto Açaí I, e somente em português. A maioria das experiências de material didático próprio em língua materna foi construída por iniciativa das comunidades indígenas dos povos Arara, Zoró, Uru Eu Wau Wau, Amondawa, Kaxarari, Karitiana, Kwaza, Aikanã, Ororam Xijein, Oro Mon, Nambikwara e Negarotê, com a assessoria do Cimi e de Ruth Monserrat, linguista da UFRJ. Por terem a ortografia parcialmente definida, são materiais em fase experimental. Não há um esforço por parte da Seduc em atender a especificidade



Ainda é escassa a produção de materiais pedagógicos específicos para as escolas indígenas, sendo mais rara ainda a participação das comunidades nessa construção

linguística de cada povo. Apesar de Rondônia ter mais de 50 povos indígenas, a Seduc não possui nenhum especialista em linguística, como também não há formação especializada para o quadro de profissionais não indígenas que atuam diretamente na Educação Escolar Indígena.

A ineficácia da política educacional escolar específica, diferenciada e bilíngue para os povos faz com que os próprios indígenas busquem apoio nas entidades indigenistas para a construção, elaboração e edição de materiais de apoio pedagógico que contemplem a língua materna, as artes e os etnoconecimentos relativos à matemática, ciências sociais e ciências naturais, dentre outros. Nesse sentido, destacam-se os trabalhos realizados por entidades indigenistas, algumas universidades e alguns cursos de formação, como o Magistério Indígena, que produziram materiais de apoio pedagógico específicos. ♦

Capítulo XI

Os Territórios foram propagandeados inicialmente como a salvação da Educação Escolar Indígena e como uma educação realmente específica e diferenciada. Na prática, entretanto, eles se configuraram em mais uma demonstração de como qualquer política pública voltada para os povos indígenas continua não sendo prioridade

Criado sem a participação dos povos, lançado a "toque de caixa" e imposto de modo autoritário, os Territórios Etnoeducacionais não foram implementados

Povo Guarani-Kaiowá (MS) – Foto: Egon Heck





Territórios Etnoeducacionais e a Pseudo-Diferencialidade

“Precisamos pensar a educação para preservar o nosso território que está cheio de problemas, há tempos estamos esperando que o governo faça a sua parte que é de sua competência, que a nossa, que é da comunidade, nós vamos assumir. Ainda temos muitos problemas na educação e espero que agora com a criação do Território Etnoeducacional Cinta-Larga essa realidade mude”
(Marcelo Cinta-Larga - RO, 2009)

Para muitas comunidades indígenas, principalmente aquelas em que o processo da educação escolar é mais antigo, as esperanças de que as escolas indígenas passariam a ser encaradas com seriedade, a partir da criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), foram frustradas.

Os Territórios foram propagandeados inicialmente como a salvação da Educação Escolar Indígena e como um modelo que inauguraria um novo momento no atendimento aos direitos dos povos indígenas a uma educação realmente específica e diferenciada. Na prática, entretanto, eles se configuraram em mais uma demonstração de como qualquer política pública voltada para estes povos continua não sendo prioridade. Tal como outras políticas, este modelo foi criado sem a efetiva participação dos povos e das comunidades, lançado “a toque de caixa” e acabou não sendo implementado. Na verdade, os TEE não conseguiram ir além do que seu primeiro nome sinalizava: “Arranjos Etnoeducacionais”.

O histórico desta tentativa de reorganização da Educação Escolar Indígena ilustra com clareza o desrespeito com que o Estado brasileiro trata todas as questões relativas aos povos indígenas.

A partir de inúmeras cobranças do movimento indígena em todo o Brasil, o Ministério da Educação convocou, em 2008, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, com a proposição de que antes se realizassem etapas locais e regionais. Já esta formatação da Conferência, como uma cópia de

processos que se dão para qualquer outro segmento não indígena, com as escolhas de “delegados” entre outras, já indicava como seria seu desenrolar no que diz respeito à participação dos povos.

No artigo 1º da convocatória lia-se que o objetivo da Conferência Nacional seria analisar em profundidade a oferta de educação escolar para os povos indígenas e propor diretrizes que possibilitassem o seu avanço em qualidade e efetividade. Porém, antes da realização da Conferência, já havia sido definido que as Conferências Regionais teriam como foco os Territórios Etnoeducacionais que, na prática, sequer existiam. Estas indicações já constavam no Regimento Interno da Conferência:

“Parágrafo único – A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei) – com caráter consultivo – considerando o Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os Povos Indígenas e Tribais, apresentará, a partir da consulta aos povos indígenas, um conjunto de propostas que orientarão programas e políticas educacionais no âmbito da Educação Escolar Indígena, em todos os níveis de governo.

Art. 2º - A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei) será realizada em três etapas:

I – Local – a ser desenvolvida com as Comunidades Educativas nas Escolas Indígenas;

II – Regional – a ser desenvolvida em 18 Territórios Etnoeducacionais; e

III – Nacional – em Brasília (DF), com delegados dos 18 Territórios Etnoeducacionais”.

Assim, de forma autoritária, um tema foi imposto para ser discutido nas conferências que não havia sido inicialmente debatido nas comunidades. Aliás, em várias Conferências Regionais, os representantes indígenas questionaram este fato e declararam que não poderiam debater, enquanto “delegados” o que não era do conhecimento de suas comunidades.

As animadoras cifras apresentadas no sítio eletrônico do MEC projetavam a realização de 2.517 conferências nas “comunidades educativas”. Na realidade, grande parte das escolas teve a oportunidade de realizar estes encontros e neles avaliar, segundo a proposta da própria Conferência, “Por que queremos escola? O que já conquistamos? O que temos hoje? O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?”.

Algumas comunidades, porém, conseguiram debater seus problemas e apresentar sugestões concretas de mudança nas formas de oferta de educação escolar, articulada a proposições mais amplas sobre garantia das terras e de outros direitos igualmente desrespeitados, tal como ocorreu entre os Guarani, do Sul e Sudeste.

O documento orientador anunciava que a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena seria “um espaço de diálogo e participação”, no qual os representantes indígenas e de outros segmentos da sociedade elaborariam propostas “discutindo as questões principais coletivamente e escolhendo as ideias com que todos concordam”.

Ao contrário do que significam as palavras “participação” e “processo”, as conferências, nas etapas regionais e na nacional, geraram um descontentamento com a condução de alguns pontos da pauta e com a tentativa de legitimação de uma proposta previamente delineada. A participação nas Conferências Regionais evidenciava que não havia espaço na programação para que os resultados das conferências nas “comunidades educativas” fossem partilhados e debatidos, servindo, assim, de “matéria-prima” para a formulação de propostas de política e gestão educacional. Ao contrário, as Conferências Regionais foram projetadas a partir de um outro eixo, a criação dos Territórios Etnoeducacionais, proposta que se pretendia aprovar e que estava referendada no documento base. No final, uma minuta de decreto para a criação desta estrutura administrativa para a Educação Escolar Indígena foi apresentada.

Depois de realizadas dez das 17 Conferências projetadas e antes, portanto, da realização da etapa nacional, surpreendentemente, foi publicado o Decreto nº. 6.861, em 27 de maio de 2009, o qual dispunha “sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras providências”.

A respeito da condução deste processo, questiona-se: qual a razão para que o Estado brasileiro mobilizasse esforços e recursos públicos para a

realização de um longo circuito de discussões, envolvendo os povos indígenas, se, antes da conclusão dos encontros preparatórios da etapa nacional da Conferência, foi decretado um novo modelo de atenção à Educação Escolar Indígena? Que concepção de participação é esta que propõe o envolvimento direto dos povos indígenas na avaliação do que se tinha em termos de educação escolar, mas não proporciona a participação destes na definição das decisões? E o que fazer com as incontáveis críticas e com as propostas de mudanças parciais ou totais deste modelo, agora definido oficialmente? Como aceitar o fato de que sete regiões sequer foram ouvidas, já que as conferências ainda não haviam sido realizadas nestes locais?

Acrescenta-se a essas indagações, o desrespeito para com as decisões tomadas em algumas conferências que já haviam sido realizadas. Na Conferência Regional do Sul, na de Cuiabá (MT) e do Xingu (MT) registrou-se, com conteúdos semelhantes, a seguinte proposta: “que toda e qualquer deliberação que envolva a questão dos Territórios Etnoeducacionais respeite e aguarde os resultados das consultas e discussões que serão levadas a cabo junto aos povos e às comunidades indígenas”.

Além disso, os representantes indígenas ali reunidos criticaram o fato de que a proposta de Territórios Etnoeducacionais não tinha sido apresentada ou debatida nas localidades, nas conferências das comunidades educativas. À revelia dessas e possivelmente de outras reivindicações indígenas, o novo modelo foi decretado.

Até mesmo a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), órgão de consulta aos povos indígenas sobre políticas públicas voltadas para suas comunidades, foi surpreendida com a publicação do decreto assinado pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e pelo ministro da Educação na época, Fernando Haddad. Tal foi o descontentamento que a própria CNPI aprovou uma moção solicitando ao governo federal a sua imediata revogação, o que, apesar da significativa representatividade da CNPI, não ocorreu.

Em novembro de 2009, quando da realização da fase nacional da I Conferência, foi divulgada uma Nota de Repúdio assinada por delegados e delegadas e demais participantes representantes de mais de 60 povos indígenas, universidades e outras instituições. Esta nota repudiava o Decreto 6.861, que criava os Territórios Etnoeducacionais, e propunha que se retomasse “a discussão acerca dos Territórios Etnoeducacionais dentro de um contexto de discussão da proposta de

criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil. E que as ações, programas e políticas do Ministério da Educação não ficassem condicionadas em sua implantação à existência dos etnoterritórios”.

Após intensos embates entre a proposta governamental e os argumentos de vários indígenas e aliados, o documento final da I Conferência assim se refere aos Territórios Etnoeducacionais:

“O governo federal somente implantará os Territórios Etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas, a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e estados, considerando os novos marcos legais a serem construídos e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais. O governo federal garantirá aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais o envio de recursos de igual qualidade para a Educação Escolar Indígena” (Documento Final I Coneei, item B).

Mais um capítulo na lista de absurdos, a consulta sobre a implementação dos Territórios, que deveria acontecer com um processo similar ao da I Conferência Nacional, ou seja, desde as etapas locais, foi projetada para outros seminários “locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimento sobre a proposta”. No mínimo, tempo e dinheiro público foram jogados fora, além da postergação da efetivação do novo modelo de organização da Educação Escolar Indígena.

O documento final da I Coneei ainda apresenta incongruências, pois em seu 1º item afirma a possibilidade de implantação dos TEE a partir de “consulta futura aos povos e organizações governamentais e da sociedade civil”. Porém, a partir do 2º item define os critérios de como estes Territórios serão criados, não considerando a Nota de Repúdio acima citada, que deixou claro que “nos diversos grupos de trabalho realizados na tarde do dia 17 de novembro (2009) ficou nítido que vários participantes da conferência, inclusive delegados (as) desconhecem o teor do decreto e não se sentem informados (as) e nem seguros (as) para se manifestar e nem opinar acerca da possível implantação dos territórios etnoeducacionais”.

O processo “atropelado” para a criação dos TEE gerou problemas e entraves que repercutem até o momento, uma vez que, mais de quatro anos após a realização da I Conferência, menos da metade dos



Povo Dâw (AM) - Foto: Cláudia Tavares

Mudam-se a forma, a estrutura, os nomes, mas a prática continua a mesma: a da negação dos saberes e fazeres milenares dos povos

Territórios foram pactuados. Os que foram pactuados encontram empecilhos para a sua efetivação. Um exemplo é o Território Etnoeducacional Pykakwaty-nhre, no sul do Pará, pactuado em 2010. A primeira reunião da Comissão Gestora ocorreu em novembro de 2011 e a segunda foi realizada apenas em outubro de 2013, ou seja, dois anos depois. Outros Territórios igualmente pactuados sequer tiveram a primeira reunião da Comissão Gestora, como é o caso do TEE Timbira, pactuado em novembro de 2011.

Até meados de 2013, dos 41 Territórios inicialmente propostos, apenas 24 haviam sido pactuados. E desses, não se tem notícia de avanços concretos na perspectiva do que o Decreto 6.861/2009 preconizava. Entre a contradição expressa nas leis e a dura lida no chão das aldeias, comunidades indígenas de todas as regiões do país seguem ainda esperando que suas inúmeras reivindicações sejam efetivadas.

Com isso, percebe-se que a política da Educação Escolar Indígena vigente no país, a exemplo do que ocorre com a garantia dos direitos territoriais e de saúde, entre outros, está longe de atender a demanda da política interna de cada povo. Mudam-se a forma, a estrutura, os nomes, mas a prática continua a mesma: a da negação dos saberes e fazeres milenares, ferindo a identidade étnica e cultural dos povos. A estrutura dos Territórios Etnoeducacionais, que foi apresentada como um modelo organizacional que resolveria efetivamente os dilemas que os povos indígenas enfrentam na difícil relação com os estados e municípios, na prática, não significou avanços na aplicação da Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, garantida desde a Constituição Federal, de 1988. ♦

Capítulo XII

O Estado brasileiro desconsidera formas próprias de organização, o que representa mais um desrespeito aos direitos indígenas. A Constituição Federal de 1988 prevê a participação de todos os cidadãos em conselhos para efetivar o controle social das políticas públicas, e essa forma organizativa se estende também aos povos indígenas

Os povos indígenas têm estabelecidas suas formas próprias de lidar com os problemas que abrangem todos os aspectos de suas vidas

Povo Zoé (AM) – Foto: Serge Guiraud





Controle Social na Educação Escolar Indígena

Os povos indígenas têm estabelecidas suas formas próprias de lidar com os problemas, que abrangem todos os aspectos de suas vidas: território, cultura, economia, educação, saúde e organização social. Para isso, criaram formas próprias de controle social como reuniões na comunidade, conselho de anciões e assembleias do povo, dentre outras.

Contudo, constata-se que o Estado brasileiro desconsidera essas formas próprias de organização, o que representa mais um desrespeito aos direitos indígenas. A Constituição Federal de 1988 prevê a participação de todos os cidadãos em conselhos para efetivar o controle social das políticas públicas, e essa forma organizativa se estende também aos povos indígenas.

No que diz respeito à questão da Educação Escolar Indígena, o primeiro espaço de participação e discussão dessa política foi instituído pela Portaria nº 559/91, que estabeleceu a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEI) nas secretarias estaduais de educação. De caráter interinstitucional, com representações de indígenas e entidades indigenistas com atuação na Educação Escolar Indígena e Universidades, os NEI constituíram-se como um dos primeiros espaços coletivos para discussão da temática de Educação Escolar Indígena com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas.

Todos os estados criaram seus Núcleos de Educação Escolar Indígena, sendo que eles são mantidos nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Entretanto, chama a atenção o NEI catarinense que, há pelo menos 10 anos, não realiza uma reunião sequer. Nos outros dois estados, ainda que de modo precário, estas instâncias continuam a existir e funcionar. A atuação dos indígenas e indigenistas nesses Núcleos é difícil, devido à participação de pessoas que desconhecem a temática indígena ou pessoas que não são sensíveis a ela.

Em 1992, o MEC instituiu o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, através da Portaria nº 60, cuja finalidade era a de “subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o Programa de Educação Escolar Indígena”¹. O Comitê era composto por representantes de instituições de ensino e pesquisa, de associações científicas de reconhecido mérito, por representantes das secretarias estaduais de educação e órgãos governamentais. A portaria não menciona a participação de indígenas, embora alguns indígenas participassem das reuniões. Várias composições do Comitê passaram a incluir também representantes indígenas (Port. nº 490, de 18.03.1993; Port. nº 2.005, de 10.09.1997; Port. nº 411, de 29.03.2000).

Em substituição ao Comitê, foi criada a Comissão Nacional dos Professores Indígenas (Portaria nº 3.282 de 26.09.2005), composta exclusivamente por representantes indígenas, ato que impediu a participação de representantes da sociedade civil e de setores do próprio governo, restringindo, assim, o controle social por parte da sociedade não indígena.

Em 2010, o MEC instituiu a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei), através da Portaria 734/10, uma instância de caráter consultivo, que tem como um dos objetivos “assessorar o Ministério da Educação no diagnóstico da Educação Escolar Indígena e deliberar sobre medidas para o aperfeiçoamento das políticas dessa área”².

Essa Comissão tem buscado se constituir num espaço de discussão da política de educação escolar a nível nacional, mas é um órgão consultivo e não deliberativo. Nem sempre as decisões que passam por essa instância são enviadas com antecedência para os membros, o que gera incompreensões e problemas. Os movimentos de professores indígenas têm uma

1 Portaria nº 60, de 8 de julho de 1992

2 Regimento Interno da Cneei

representação significativa nesta Comissão (20 representantes das diversas regiões do Brasil), mas isso não garante uma participação paritária entre indígenas e não indígenas, uma vez que a representação dos não indígenas, que inclui representantes da sociedade civil, das associações científicas, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), de diversos setores do MEC e da Funai, sempre comparece com maior número de membros.

Mais recentemente, o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que criou os Territórios Etnoeducacionais (TEE), instituiu também um Conselho para cada TEE, o qual será composto por, no mínimo, um representante de cada povo do território, garantindo-se no mínimo uma composição paritária, com a possibilidade de ter maioria indígena, considerando a diversidade sociocultural da região e o tamanho da população. Este Conselho deve ser deliberativo, consultivo e fiscalizador e dele também participam representantes do MEC, das secretarias estaduais e municipais de educação, da Funai, das organizações indígenas, das universidades e das organizações não governamentais que trabalham com Educação Escolar Indígena. Este Conselho terá representação nos Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena.

Também começaram a ser criados nos estados os Conselhos de Educação Escolar Indígena que, embora não sendo uma instância própria dos povos indígenas, pressupõem um espaço de controle social

com efetiva participação dos mesmos. Alguns destes Conselhos funcionam razoavelmente, outros deixam a desejar e alguns estados nem criaram ainda estas instâncias. Entretanto, o problema de fundo, tanto da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena como dos Conselhos de Educação Escolar Indígena, é a sua natureza apenas consultiva, o que os subordina ao conselho nacional ou aos estaduais de educação. Uma exceção é o Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas que conseguiu também ser normativo, após consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Além disso, um grave problema é que os conselhos estaduais e a própria Cneei não contam com dotação orçamentária própria e necessitam de repasses das secretarias ou do MEC para realizarem as reuniões ordinárias, o que impede a autonomia nas deliberações, pois as reuniões não acontecem com regularidade. A maioria dos Conselhos não dispõe de estrutura física adequada para a realização das reuniões.

A criação dos Conselhos Estaduais de Educação Indígena depende, em grande medida, da organização e mobilização dos indígenas. Na disputa de interesses na composição dos membros é que acaba definindo-se se serão consultivos ou deliberativos.

A diferença do grau de legitimidade em qualquer um desses Conselhos está na medida das condições de participação dos povos indígenas. O modelo proposto dos Conselhos de Educação não é dos povos

Povo Tenharim (AM) – Foto: Patricia Bonilha



Reuniões na comunidade, conselho de anciãos, de guerreiros e assembleias do povo são algumas formas de controle social das comunidades indígenas

indígenas e estes encontram muita dificuldade de compreensão e de participação nessa instância de controle social, até por causa da língua portuguesa, usada nos debates, que é a segunda língua para muitos povos. O nível de entendimento e participação dos indígenas é fundamental para que o Conselho não seja usado apenas para referendar as ações das Seduc. Para isso, é necessário que os conselheiros sejam formados para atuar nessa demanda, o que não tem ocorrido na maioria dos estados onde há CEEI.

No **Tocantins**, apesar dos povos indígenas reivindicarem a criação do Conselho de Educação Escolar Indígena desde 2001, somente em 2005 ele foi criado, através do Decreto nº 2.367, de 14 de março de 2005. O CEEI-TO é um órgão consultivo e de assessoramento, vinculado à Secretaria da Educação e Cultura, e é composto pela Seduc, pelo CEE, MEC, Funai, Fundação Nacional de Saúde (Funasa), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Associação dos Professores Indígenas do Tocantins (Aspit), Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e União dos Estudantes Indígenas do Tocantins (Uneit). Nos anos de funcionamento do Conselho, foram computados alguns impactos positivos na aplicação da política de Educação Escolar Indígena, dentre eles: melhoramento das estruturas físicas das escolas; discussão do Edital do Concurso Público Específico; e discussão dos processos de regulamentação das escolas indígenas. No entanto, muitos problemas ainda persistem, dentre os quais está a timidez dos conselheiros indígenas, o que impede a efetiva participação deles; a ausência de discussão de uma política pública específica de Educação Escolar Indígena; e a rotatividade de conselheiros indígenas, que se dá a cada dois anos.

Em **Goiás**, onde vivem os povos Tapuia, Karajá de Aruanã e Avá Canoeiro, a criação do Conselho Estadual de Educação Indígena está em processo de discussão.

Em **Pernambuco**, o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (Ceein) foi criado pela Lei nº 13.071, de 18 de julho de 2006, e regulamentado através do Decreto nº 31.644, de 8 de abril de 2008. Trata-se de um órgão consultivo, deliberativo e de assessoramento técnico em todos os níveis e modalidades de ensino. Após uma longa discussão entre os povos indígenas do estado, este Conselho aprovou, em 2011, um anteprojeto de lei para a regulamentação da categoria professor indígena, que foi encaminhado para a apreciação do secretário de educação de Pernambuco para as providências

legais. Até o presente momento não há notícias de qualquer iniciativa no sentido de regularizar essa situação (Documento do Copipe/2013).

No **Maranhão**, o Conselho Estadual de Educação Escolar Indigenista foi criado pela Lei 8.423, de 20 de junho de 2006, como um órgão consultivo e deliberativo em assuntos pertinentes à Educação Escolar Indígena. É o único que é chamado indigenista e não indígena. Isso pode significar a concepção que os técnicos da Seduc têm sobre a educação indígena, já que foi discutido sem a participação de indígenas e entidades indigenistas. Um aspecto que chama atenção é que apesar de ser um Conselho consultivo e deliberativo, persistem as velhas práticas de não respeitar as decisões tomadas pelo coletivo. O resultado dessa prática foi o esvaziamento do CEEI/MA, que está sem funcionamento por mais de seis anos.

Sem controle social, o retrocesso na Educação Escolar Indígena se agravou. Por iniciativa dos indígenas e de organizações da sociedade civil, em 2011, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) sobre a Educação Escolar Indígena. Composto por representantes do governo e de entidades da sociedade civil, este GT tem se constituído num espaço de discussão, proposição e controle social da política. A mais significativa ação do GT foi um processo que culminou em um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), assinado em maio de 2012 entre o MPF e o governo do estado do Maranhão, através da secretaria estadual de educação.

No **Amazonas**, o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena assumiu o caráter normativo, através do Parecer nº 01/2011 do CNE/CEB, graças à mobilização de seus membros, que enviaram carta-consulta ao Conselho Nacional de Educação em 2010, na qual explicaram as dificuldades que encontram para implementar a política de Educação Escolar Indígena, sobretudo no que diz respeito à autonomia do CEEI frente à Seduc.

O estado de **Mato Grosso** foi um dos primeiros a criar o CEEI, em 1995. O problema mais relevante é a não disponibilização de recursos para as reuniões serem realizadas com regularidade, pois a Seduc não efetua os repasses necessários. Outro grande desafio é a dificuldade que o conselheiro indígena encontra para exercer sua representatividade, já que, às vezes, representa uma área muito extensa, com várias aldeias e não consegue realizar as visitas, tanto para se informar das situações como para repassar as decisões tomadas nas reuniões. ♦

Conclusão

Transformar a escola em “ferramenta de luta” não é tarefa fácil. E, para isso, não basta apenas mudar a sua aparência, seus currículos, seus calendários. É preciso modificar toda a sua lógica, sua fundamentação, seus objetivos e essência, bem como os conteúdos e práticas vivenciadas pelos alunos no cotidiano

Um dos maiores desafios colocados para os povos indígenas é a superação das contradições do modelo de escola ocidental e capitalista, que se consolida em práticas quase sempre...





Desafios e Perspectivas

... incompatíveis com os modelos indígenas

Povo Yanomami (RR) – Foto: Maria Edna Brito



Concomitante à árdua luta no sentido de trazer para a vida real, nas aldeias e nas cidades, o modelo de Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, bilíngue e intercultural contemplado e garantido nas mais diversas legislações, um dos maiores desafios colocados para os povos indígenas é a superação das contradições do modelo de escola ocidental e capitalista, que se consolida em práticas quase sempre incompatíveis com os modelos indígenas. E o fato de que estas contradições nunca foram resolvidas, nem mesmo na sociedade ocidental, em que as escolas continuam reproduzindo as formas capitalistas de produção, seus valores e seus ideais, evidencia a enorme dimensão deste desafio.

Transformar a escola em “ferramenta de luta” não é tarefa fácil. E, para isso, não basta apenas mudar a sua aparência, seus currículos, seus calendários. É preciso modificar toda a sua lógica, sua fundamentação, seus objetivos e essência, bem como os conteúdos e práticas vivenciadas pelos alunos no cotidiano, nas pequenas coisas que, em sua aparente neutralidade, instituem maneiras de pensar e de situar-se no mundo. É importante manter vivas certas perguntas: Que escola estamos produzindo? Quais saberes a escola mobiliza? Quais verdades ela institui? Quais outras verdades ela desautoriza? Quais referências de mundo ela toma como base para produzir conhecimentos? Que mudanças a permanência na escola por um longo período de tempo pode produzir na socialização de crianças e jovens, já que no tempo passado em sala de aula eles estão privados de participar do cotidiano da aldeia e dos locais onde tradicionalmente a educação indígena acontece?

Além disso, como mencionado acima, é evidente que para possibilitar a produção de múltiplas práticas e experiências de Educação Escolar Indígena, a conquista de direitos na lei é fundamental, mas não suficiente. A lei não pode ser vista como um instrumento linear de realização de direitos sociais. Nela

sempre reside uma dimensão de luta e sua efetiva implementação depende da mobilização das pessoas. Os avanços nos modos de conceber e concretizar a Educação Escolar Indígena têm sido resultado das lutas conduzidas pelos povos indígenas, por instituições aliadas e pela ação de outros setores que, acreditando numa sociedade justa e democrática, investem na construção de espaços de participação e de controle social.

Hoje, em boa parte dos países europeus e latino-americanos, o direito à educação escolar, assegurado na legislação, resguarda também o direito à diferença. Essa concepção significa um grande avanço pois indica o reconhecimento de que as nações não são unificadas, mas compostas por uma pluralidade de culturas e maneiras de pensar e que as diferenças não são obstáculos a serem superados. A prática cotidiana, no entanto, quase sempre é incompatível com esses princípios que regem as distintas sociedades.

Os povos indígenas contam com uma legislação favorável que está ainda muito longe de ser concretizada nos sistemas de ensino e o fato dessas escolas serem reconhecidas como uma categoria distinta, com ordenamento jurídico próprio, deveria ser suficiente para um tratamento respeitoso por parte das instâncias estaduais e municipais. Mas isso raramente acontece.

É importante assinalar que somente com luta e articulação de forças os povos indígenas poderão fazer com que os sistemas de ensino se abram para respeitar cada uma das escolas indígenas ou para construir novos paradigmas, como o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, proposto na I Conferência Nacional.

A criação da categoria escola indígena foi um avanço, mas não se trata apenas de construir uma escola indígena genérica, com normas e padrões comuns aos de outras escolas ou povos indígenas. Trata-se da construção de processos de escolarização com feições específicas, contextualizadas, vinculadas à comunidade e aos seus projetos de futuro. Por exemplo, uma escola Guarani que não é semelhante a uma escola Kaingang ou a uma escola Kambeba, Xerente, Awa-Guajá, Kayapó, Tupinikim, Bororo, Xukuru, Pataxó, e assim por diante.

Cada escola deve ser pensada como experiência única, em sua força particular. Esse é um direito e não uma concessão do Estado brasileiro. Sendo assim, não é demais exigir que as escolas indígenas sejam diferenciadas em relação às escolas da rede regular de

ensino, mas também diferenciadas entre si. Também não é demais exigir que os processos de formação de professores indígenas sejam planejados de modo a contemplar as diferenças – não as diferenças genéricas, que embasam certas propostas de formação “para índios”, mas a diferença de um povo indígena em relação aos demais. Cabe ao Estado propiciar os meios necessários para que possibilidades múltiplas na formação de professores sejam concretizadas.

O que se evidencia a partir da análise dos dados apresentados é que as instâncias e órgãos do Estado responsáveis pela educação não se veem obrigados a aplicar os princípios constitucionais, as leis e diretrizes que assumem as culturas, as línguas e os saberes indígenas como plenamente adequados para mediar os processos de Educação Escolar Indígena. A negação de uma política eficaz do ponto de vista dos povos indígenas faz com que se perpetuem práticas colonialistas revestidas de novas roupagens. ♦



Povo Tembé (AM) – Foto: Patrícia Bonilla

Os avanços nos modos de conceber e concretizar a Educação Escolar Indígena têm sido resultado das lutas conduzidas pelos povos indígenas

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas da Educação Básica, do Ensino Médio e da Educação Superior e dá outras providências.** Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, 2013.

_____. MEC. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. **Documento Orientador.** 2008.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

COMISSÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DE PERNAMBUCO. **Documento.** Pernambuco, 2013.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Articulação Nacional de Educação. **Concepção e prática da Educação Escolar Indígena.** Cadernos do Cimi - 2. Brasília, 1993.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.** Parecer n.º 14, aprovado em setembro de 1999.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.** Resolução n.º 03, de 10 de novembro de 1999.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Coordenação Regional de Imperatriz (MA). **Relatório Técnico Quadro Situacional das Escolas Indígenas no Maranhão.** São Luís, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

HABERMAS Jürgen. **A Inclusão do Outro.** São Paulo: Loyola, 2004.

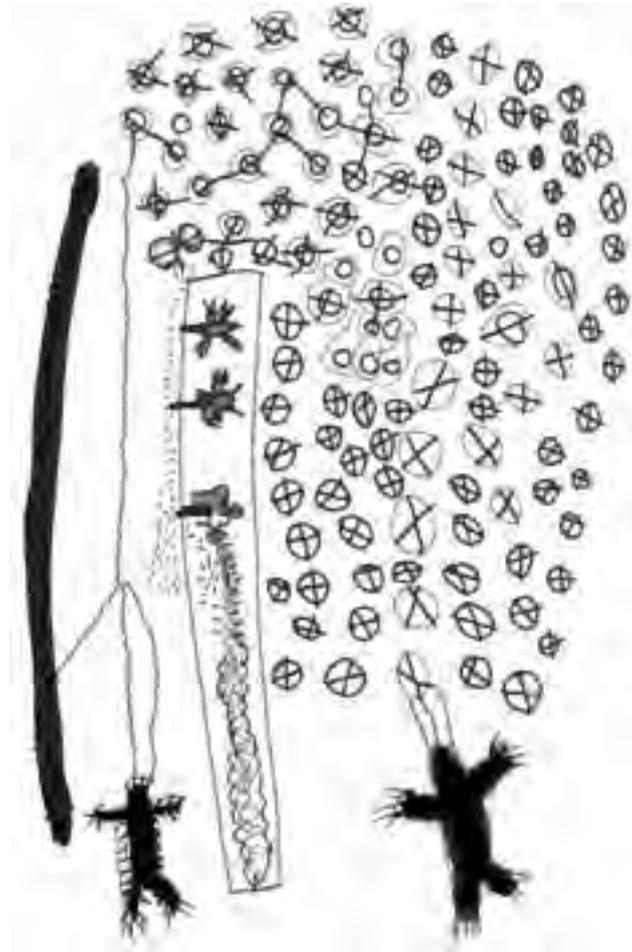
MIGNOLO, Walter D. **Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.º 34, p. 287-324, 2008, p. 287.

PROFESSORES MUNDURUKU. **Carta.** Jacareacanga, 2013. Áudio disponível em: <http://reporterbrasil.org.br/2014/03/professores-munduruku-trancam-secretaria-de-educacao-apos-demissao-em-massa/>. Acesso em 15 de março de 2014.

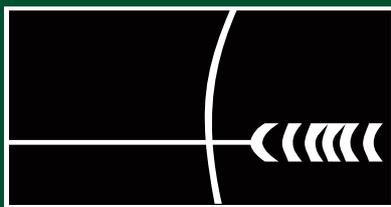
PRO-POSIÇÕES. **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação.** Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Faculdade de Educação. Campinas, SP, v.24, n.1 (70), jan./abr. 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul.* Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; PALADINO, Mariana (org). **Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile.** Rio de Janeiro: E-papers, 2012.



É importante assinalar que somente com luta e articulação de forças os povos indígenas poderão fazer com que os sistemas de ensino se abram para respeitar cada uma das escolas indígenas ou para construir novos paradigmas



CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO

www.cimi.org.br