

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – CCHB – So
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED – So
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

CELSO SPINARDI JUNIOR

**Escola Indígena no Estado de São Paulo:
uma visão político-legislativa da educação escolar nas aldeias paulistas**

**SOROCABA
2021**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – CCHB – So
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED – So
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

CELSO SPINARDI JUNIOR

**Escola Indígena no Estado de São Paulo:
uma visão político-legislativa da educação escolar nas aldeias paulistas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Educação [DCHE] da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba/SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: “Teorias e Fundamentos da Educação”.
Orientação: Prof. Dr. Silvio César Moral Marques

**SOROCABA
2021**

Spinardi Junior, Celso

Escola indígena no estado de São Paulo: uma visão político-legislativa da educação escolar nas aldeias paulistas / Celso Spinardi Junior -- 2022.
139f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Silvio César Moral Marques

Banca Examinadora: Silvio César Moral Marques,
Francisco Evangelista, Julio César de Moraes

Bibliografia

1. Educação escolar indígena. 2. Legislação escolar indígena. 3. Diretos educacionais indígenas. I. Spinardi Junior, Celso. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que me apoiaram desde a elaboração do projeto, aos que acreditaram na possibilidade da pesquisa, aos incentivadores, interlocutores e colegas, em especial ao meu orientador, cuja compreensão foi indispensável para encarar as dificuldades impostas pelo contexto pandêmico vivenciado.

AGRADECIMENTOS

Presto agradecimento do trabalho de mestrado ao meu orientador que tanto auxiliou na minha dissertação, com quem aprendi durante a elaboração da mesma. Agradeço a CAPES, órgão de fomento pela bolsa de pesquisa. Agradeço também aos amigos e colegas de pesquisa que me incentivaram e me deram total apoio.

LISTA DE SIGLAS

CNPI - Conselho Nacional de Política Indigenista

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

MEC - Ministério da Educação

O.M.S.- Organização Mundial da Saúde

SPI - Serviço de proteção ao Índio

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSCar-So – Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

RESUMO

O direito ao acesso à educação é de importância incontestável, porém existe uma distância relevante entre o direito garantido e seu efetivo acesso. A sociedade tem se mobilizado historicamente por meio da formulação e implementação de políticas educacionais, no sentido de diminuir os efeitos das desigualdades, respeitando as diferenças. A pesquisa proposta pretendia realizar uma etnografia em uma Escola Estadual Indígena paulista, com diferenças e desigualdades acentuadas, recursos educacionais escassos e dificuldades visíveis. Por tratar-se não apenas de uma comunidade indígena, mas também de uma comunidade carente, localizada na periferia da cidade, uma vez que a urbanização se aproxima cada vez mais, fazendo com que os habitantes experimentem um grau alto e forçado de interação urbana. Porém, com o advento da pandemia, a proposta de trabalho mudou, adquirindo um caráter estritamente documental, focado no levantamento de dados e na elaboração de uma metodologia de trabalho bibliográfico, envolvendo interlocutores críticos, buscando uma descrição densa do ambiente e suas interações, mostrando as peculiaridades das relações entre os envolvidos, os direitos garantidos, os recursos efetivamente disponibilizados e suas práticas curriculares, uma vez que a pesquisa documental realizada apontou os caminhos e identificou ao menos uma possível divergência entre as normas consultadas, comparando o direito constitucional aos processos próprios de aprendizagem e uso da língua materna indígena com as grades curriculares fixadas pelo governo estadual.

PALAVRAS-CHAVE: Direito; Desigualdades; Diferenças; Educação; Escola Indígena.

ABSTRACT

The right to access education is of undeniable importance, but there is a significant gap between the guaranteed right and its effective access. Society has historically been mobilized through the formulation and implementation of educational policies, in order to reduce the effects of inequalities, respecting differences. The proposed research intended to carry out an ethnography in an Indigenous State School in São Paulo, with marked differences and inequalities, scarce educational resources and visible difficulties. Because it is not only an indigenous community, but also a needy community, located on the outskirts of the city, as urbanization approaches more and more, causing the inhabitants to experience a high and forced degree of urban interaction. However, with the advent of the pandemic, the work proposal changed, acquiring a strictly documentary character, focused on data collection and the elaboration of a bibliographic work methodology, involving critical interlocutors, seeking a dense description of the environment and its interactions, showing the peculiarities of the relationships between those involved, the guaranteed rights, the resources effectively made available and their curricular practices, since the documentary research carried out pointed out the ways and identified at least one possible divergence between the consulted norms, comparing the constitutional right to the proper processes of learning and use of the indigenous mother tongue with the curricula established by the state government.

KEYWORDS: Law; Inequalities; Differences; Education; Indigenous School.

Sumário

Introdução.....	8
Capítulo 1 – Reflexões Sobre A Legislação Federal e Paulista Aos Povos Indígenas:	
Enfoque na Educação.....	17
1.1 Direitos indígenas no Brasil.....	17
1.1.1 Evolução dos Direitos Indígenas.....	19
1.1.2 A Constituição de 1988.....	21
1.1.2.1 Educação Indígena na Constituição de 1988.....	24
1.2. O Estatuto do Índio de 1973.....	25
1.3. A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT.....	32
1.3.1 Educação Indígena na OIT – Convenção 169.....	36
1.4 O Estatuto da Criança e do Adolescente.....	37
1.5 As Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Bilinguismo.....	37
1.6 A Lei das Cotas.....	43
1.7 Decretos Legislativos Presidenciais Importantes.....	52
1.8. Legislação do Estado de São Paulo.....	59
1.8.1 Leis Estaduais – SP.....	59
1.8.2 Decretos Estaduais – SP.....	64
1.8.3 Resoluções Estaduais – SP.....	69
1.8.4 Deliberações Estaduais – SP.....	74
1.8.5 Pareceres Estaduais – SP.....	76
1.8.6 Reflexão Sobre as Diversas Legislações.....	77
Capítulo 2 – Reflexões Sobre Os Caminhos Da Alfabetização Na Prática Escolar Indígena.....	78
2.1 A Educação Escolar Indígena na Prática e suas Especificidades Legais.....	78
2.2 A Disputa dos Órgãos Públicos Pelo Poder de Decisão Sobre as Políticas Aplicadas aos Povos Indígenas.	84
2.3 A Educação nas Aldeias ou Educação das Aldeias, um Comparativo com a Educação no Campo.	87
2.4 A Educação nas Aldeias sob o Prisma Antropológico de Clifford Geertz.....	90
2.5 As Possíveis Teias de Significados Tecidas pelo Estado.....	92
Capítulo 3 – Reflexões De Um Antropólogo Sobre O Estudo Do Direito À Educação Indígena E A Importância Do Trabalho De Campo Com Interlocutores Críticos Nos Moldes De Paulo Freire.....	95
3.1 Introdução ao Trabalho de Campo do Antropólogo.....	95
3.2 Contextualização das Escolas Indígenas.....	96
3.3 O Trabalho do Antropólogo, a Metodologia de Paulo Freire e o Interlocutor Crítico.....	98
Reflexões Finais, Possibilidades e Desdobramentos.....	101
Referência.....	108
Anexos.....	115

INTRODUÇÃO

Antes de iniciarmos a presente dissertação, convém comentarmos algumas reflexões de um antropólogo sobre o estudo da educação indígena em tempos de pandemia.

O trabalho de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos demanda grande exposição ao ambiente estudado. O contato humano é imprescindível e para o controle das possibilidades e consequências desses encontros, o Estado criou órgãos que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos, porém acontecimentos como a pandemia de coronavírus, que desde o último quadro de 2019 vem assolando a humanidade, não pode ser completamente superada em termos de produção científica, mesmo com a intervenção dos órgãos competentes, no sentido de viabilizar a continuidade dos estudos. Os estudos antropológicos acerca da educação indígena, que seriam realizados em escolas públicas no interior das terras indígenas, necessitaram de uma reformulação da prática metodológica da pesquisa para serem viabilizados no contexto apresentado.

Os povos originários que vivem em terras indígenas são considerados pelo Ministério da Saúde como grupo prioritário na ordem de vacinação contra a Covid-19, devido à condição de aglomeração própria de seu modo de vida em comunidade, hábitos que facilitariam o contágio entre si e o alto grau de mortalidade que enfrentam em qualquer epidemia, correndo risco de povos inteiros serem dizimados. A classificação dos grupos prioritários é elaborada com base nos princípios da Organização Mundial de Saúde – OMS, em concordância com entidades nacionais, como enunciado no site oficial do Ministério da Saúde (BRASIL, 2021a)

De acordo com os dados do site do Ministério da Saúde (BRASIL, 2021b), podemos entender a Covid-19 como uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, cujos infectados podem desde não apresentarem sintomas ou apenas sintomas leves na maioria dos casos, podendo uma minoria apresentar problemas respiratórios graves e necessidade de internação. A doença, segundo o mesmo site, foi descoberta na China no final do ano de 2019. O vírus se alastrou pelo mundo todo, adquirindo o status de pandemia e teve seu primeiro caso registrado no Brasil em 26 de fevereiro de 2020.

Devido a ausência de remédios comprovadamente eficazes na época, até desenvolvimento posterior de uma vacina e sua aplicação em massa, a contenção da pandemia se deu através do isolamento e distanciamento social.

Do início de 2020 até o início de 2022 e sem previsão de data certa para o término, o quadro caótico que se instaurou no mundo todo, fez com que os mais diversos estabelecimentos reduzissem suas funcionalidades, chegando alguns a fecharem suas portas, no mesmo sentido, os parques, praias e locais públicos também foram afetados e alteraram seu funcionamento.

Os indígenas, em sua maioria, acabaram isolados dentro de suas terras não permitindo a entrada de pessoas de fora, impossibilitando que qualquer pesquisa de campo pudesse ser realizada presencialmente por pesquisadores externos. O contato entre os próprios agentes da Fundação Nacional do Índio – FUNAI e o ingresso de civis em terras indígenas foram restritos ao essencial para tentar impedir o avanço da pandemia, ocorreu também a paralização das escolas indígenas existentes no interior das aldeias, cujas tentativas de retomada de aulas de forma virtual nem sempre foram bem sucedidas, devido a falta de uma internet de qualidade ou mesmo a inexistência de sinal de internet em algumas localidades.

Um fato interessante a ser considerado é que muitos alunos não tiveram suas aulas totalmente interrompidas, uma vez que, as aldeias que possuíam professores locais, por estarem todos isolados na mesma comunidade, puderam exercer a docência da melhor maneira possível, diante do contexto, ainda que de forma não oficial, cabendo um estudo sobre o resultado da educação promovida internamente, que parece mais próxima da autonomia educacional indígena garantida por lei

A educação escolar indígena é diferenciada em relação à educação pública convencional, não apenas em sua prática no interior das aldeias, mas também na regulamentação legal federal, estadual e municipal. Elementos como o direito a comunidades indígenas de utilizarem suas línguas maternas e próprios de aprendizagem, bem como a proteção legal de suas manifestações culturais, compõe algumas das especificidades educacionais encontradas.

Para realizarmos os estudos sobre as escolas estaduais indígenas paulistas, portanto, precisamos primeiramente compreender o que se define por escola estadual indígena e saber

que elas são criadas por decretos, como por exemplo, o decreto n. 57.985/2012 (SÃO PAULO, 2012) trazido no ANEXO A.

O Parecer CNE/CEB nº 14/1999 de 14 de setembro de 1999 dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas no Brasil e define a escola indígena como: “Do ponto de vista administrativo, identificar-se-á como "Escola Indígena" o estabelecimento de ensino, localizado no interior das terras indígenas, voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas” (BRASIL, 1999b).

O mesmo parecer traz em seu texto que no Brasil, à época, existiam cerca de duzentos e dez sociedades indígenas, com suas próprias formas de se organizarem. Os indígenas brasileiros falam cerca de cento e oitenta línguas diferentes, possuindo também crenças, costumes e tradições diferentes entre os povos.

Entender como diferentes culturas, com suas línguas próprias exercem seu direito à autonomia educacional é de vital importância para compreender a educação indígena. O antropólogo precisa ir a campo, conviver no ambiente para realizar uma descrição densa do recorte escolhido, a diversidade é grande demais para ser abarcada por uma legislação generalista que provavelmente não leva as especificidades de cada cultura em consideração. A impossibilidade da realização do trabalho empírico, devido ao contexto pandêmico deixou essa lacuna na pesquisa e perguntas para serem respondidas em um trabalho posterior.

Vale destacar que muitas dessas unidades de ensino estão em locais isolados, de difícil acesso, onde o sinal de internet chega de forma precária, em algumas não há sinal de internet nem de celular. Nas escolas indígenas paulistas, muitas vezes o acesso à internet se dá apenas através do *chip* fornecido pelo Estado para os educadores, não se estendendo a todos os alunos de forma satisfatória.

Cada escola indígena, portando, apresenta suas especificidades e estão todas sob a égide da mesma legislação de abrangência nacional, com o diferencial de possuírem direitos e garantias adicionais, inerentes a própria condição de indígenas, mantendo as estruturas educacionais comuns, acrescidas das manifestações culturais, linguísticas e processos educacionais próprios de suas culturas.

Para a análise do tema proposto, no contexto pandêmico, temos a dificuldade do antropólogo em realizar pesquisas empíricas qualitativas nas escolas situadas dentro das

terras indígenas, mais especificamente, do antropólogo que se dispões a fazer trabalho de campo, que se tornou essencialmente documental e bibliográfico.

A análise dos materiais observados deve, para tal atividade, mesmo que não seja uma pesquisa de campo efetiva, seguir à risca um dos pilares constituintes da Antropologia: levar a sério os nativos (Viveiros de Castro, 2002), sendo considerados como nativos aqui, os responsáveis pela educação escolar indígena, pela escola e seus educandos, uma vez que, as próprias formas analíticas dos interlocutores, a serem captadas através da coleta de dados documentais e bibliográficos, poderão mostrar em que medida, por exemplo, os direitos educacionais garantidos estão sendo colocados em prática e quais efeitos estão sendo verificados.

Assim, essa abordagem metodológica, própria do trabalho realizado em campo, adaptada a realidade pandêmica, que concede voz aos protagonistas interlocutores, ainda que por meio de publicações, proporciona um caminho promissor para alcançar os objetivos, que seriam estudos acerca da escola indígena.

O método da observação participante, por exemplo, se operaria transitando dentro da terra indígena, entre os alunos, professores, diretores e responsáveis. Para Geertz (2008) compreender a ciência antropológica não é apenas debruçar-se sobre os seus resultados e teorias, a etnografia, segundo o autor, é um esforço elaborado para uma “descrição densa”.

O método que seria utilizado, na pesquisa qualitativa, através da observação participante, incursões a campo realizadas com profundidade, expressas por uma descrição densa do ambiente e seus habitantes, seria, portanto a mais apropriada para um estudo antropológico, porém, acabou inviabilizada com a impossibilidade do trabalho empírico devido a Covid-19, fez-se então necessário, buscar alternativas para o andamento dos trabalhos, fosse por meio da revisão de pesquisas anteriores, ou utilizando-se, na medida do possível, dos meios virtuais disponíveis para acessar remotamente o campo de pesquisa e as pessoas que nele interagem.

Com a pesquisa documental, temos acesso ao procedimento para ingresso em terras indígenas, que é um ato complexo, mesmo para um pesquisador vinculado a uma instituição de ensino reconhecida, depende de autorizações e processos administrativos próprios.

A competência para autorizar o ingresso em terras indígenas, segundo o *site* da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, é exclusiva de sua Presidência, sendo regulamentado

por normativas do próprio órgão, observando a anuência prévia dos povos indígenas envolvidos e a manifestação das unidades regionais da FUNAI, das coordenadorias gerais e, quando necessário, a análise da Procuradoria Federal Especializada PFE/AGU (BRASIL, 2021c).

O ingresso se dá, portanto, através de um processo administrativo que deve ser composto pelo cumprimento das exigências dos órgãos competentes e pela documentação mínima indispensável para cada modalidade de ingresso. A documentação deve ser encaminhada à FUNAI em Brasília, noventa dias antes da data pretendida para o ingresso nas terras.

Para fins de pesquisa acadêmica, segundo o *site* da FUNAI acima citado e com base na Instrução Normativa nº 001/PRES/1995¹. A FUNAI poderá também, solicitar pareceres de outros órgãos governamentais como documentos complementares, cabendo ao pesquisador apresentá-los quando requeridos.

Por envolver seres humanos, a pesquisa de campo sobre educação indígena, realizada dentro das escolas nas aldeias, em contato com professores, funcionários e alunos, envolvendo entrevistas e aplicação de questionários, ser submetido ao Sistema Comitê de Ética em Pesquisa/ Comissão Nacional de Ética na Pesquisa – CEP/CONEP, realizada por meio da Plataforma Brasil, que é uma espécie de base de registro de todas as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Além disso, o mesmo *site* da FUNAI afirma que é indispensável também a solicitação de parecer de mérito científico da pesquisa ao Conselho Nacional de

¹ A Instrução Normativa nº 001/PRES/1995 traz a relação de alguns documentos mínimos para se solicitar o ingresso em terras indígenas: Carta do pesquisador com a solicitação de autorização de ingresso em Terra indígena endereçada à Presidência da Funai, com a especificação da Terra Indígena e da Aldeia, do povo indígena, período de ingresso, endereço para correspondência, telefone, correio-eletrônico (e-mail) e com a relação de todos membros da equipe a ingressar, se houver; Carta de apresentação do pesquisador, por parte de seu orientador de pesquisa; Comprovação de vínculo formal do pesquisador com a instituição de pesquisa.; Cópia do projeto de pesquisa; Cópia de currículo do pesquisador; Cópia dos documentos pessoais de identificação (RG e CPF) do pesquisador e da equipe, se houver. Em se tratando de pesquisador estrangeiro, cópia do passaporte com identificação e vistos de entrada no país; Atestado médico de cada ingressante de que não possui moléstia infectocontagiosa; Cópia da carteira de vacina dos ingressantes com anotação de vacina contra febre amarela válida; Autorização publicada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação-MCTI quando se tratar de pesquisador estrangeiro. (BRASIL, 1995)

Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação-MCTI, conforme RN-009/1987 do CNPq.

Como tentativa para viabilizar e regulamentar o andamento mínimo dos trabalhos, mantendo o isolamento social aos pesquisadores e pesquisados, o governo editou orientações específicas para pesquisas em ambiente virtual.

O Ministério da Saúde Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), através da Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, publicou as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual (BRASIL, 2021d). Dentre as orientações, em relação à submissão do pedido ao sistema CEP/Conep temos:

1. EM RELAÇÃO À SUBMISSÃO DO PROTOCOLO AO SISTEMA CEP/CONEP: 1.1. O pesquisador deverá apresentar na metodologia do projeto de pesquisa a explicação de todas as etapas/fases não presenciais do estudo, enviando, inclusive, os modelos de formulários, termos e outros documentos que serão apresentados ao candidato a participante de pesquisa e aos participantes de pesquisa. 1.2. O pesquisador deverá descrever e justificar o procedimento a ser adotado para a obtenção do consentimento livre e esclarecido, bem como, o formato de registro ou assinatura do termo que será utilizado. 1.2.1. Caberá ao pesquisador destacar, além dos riscos e benefícios relacionados com a participação na pesquisa, aqueles riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Adicionalmente, devem ser informadas as limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. 1.3. Quando os Registros de Consentimento Livre e Esclarecido / Termos de Consentimento Livre e Esclarecido forem documentais, devem ser apresentados, preferencialmente, na mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa. (BRASIL, 2021d)

A mesma Carta Circular define o que é o ambiente virtual, a forma não presencial, dados pessoais e dados pessoais sensíveis:

Entende-se por: 0.1. Meio ou ambiente virtual: aquele que envolve a utilização da internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios. 0.2. Forma não presencial: contato realizado por meio ou ambiente virtual, inclusive telefônico, não envolvendo a presença física do pesquisador e do participante de pesquisa. 0.3. Dados pessoais: informação relacionada à pessoa natural identificada ou identificável (artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018), tais como números de documentos, de prontuário, etc. 0.4. Dados pessoais sensíveis - dados sobre origem racial ou étnica, religião, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou a vida sexual, dado genético ou biométrico, quando vinculado a uma pessoa natural (artigo 5º da LGPD nº 13.709, de 14 de agosto de 2018). (BRASIL, 2021d)

As orientações também tratam dos procedimentos que envolvem pesquisas através de meio virtual ou telefônicos, como o modo de convites para participação na pesquisa, bem como afirmam que nos casos que envolverem participação de menores de dezoito anos, entre os convidados para participar da pesquisa, o primeiro contato deverá ser com os pais ou responsáveis e só depois de sua concordância, que se deve buscar o assentimento do menor. A segurança na transferência e no armazenamento dos dados também é tratada entre as orientações, enfatizando a responsabilidade do pesquisador pelo armazenamento, confidencialidade e sigilo. Porém, as escolas localizadas no interior de terras indígenas não contam com o mesmo acesso aos meios de comunicação virtuais que as escolas convencionais, o sinal de internet normalmente é precário e fraco, não atendendo a todos os professores e estudantes, dessas forma, encontrar professores, pais e alunos isolados, sem que todos tenham acesso aos meios virtuais, torna-se uma tarefa de extrema dificuldade, praticamente inviabilizando essa modalidade de pesquisa, bem como os dados coletados, ainda que bem armazenados e seguros, apresentariam lacunas, não sendo uma representação ideal da realidade educacional indígena na prática.

Ao replicar algumas regras e exigências das pesquisas presenciais e acrescentar responsabilidades e procedimentos, a pesquisa em ambiente virtual passa a ser tão complexa quanto a pesquisa em ambiente físico, mantendo os rigores necessários para preservar a integridade dos participantes.

Com o contexto pandêmico, de necessário isolamento social ao máximo possível, a pesquisa antropológica, enquanto pesquisa de campo, apresenta-se, assim como quase todas as atividades, prejudicada, porém, por vezes é inviabilizada. Mesmo que cumprindo todo rigoroso processo para o ingresso em terras indígenas, mesmo tendo a aprovação ética e demais requisitos satisfeitos, a pesquisa continua obstruída pela calamidade imposta pelo vírus, uma vez que inúmeras escolas indígenas se encontram em locais com pouca ou nenhuma disponibilidade de meios virtuais de comunicação e transmissão de informações.

A alternativa apresentada de se realizar a pesquisa de campo em ambiente virtual, regulamentada pela recente publicação do Ministério da Saúde Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), acaba por invisibilizar povos sem acessos à internet ou sinais telefônicos, colocando em evidência, locais onde tais recursos estão disponíveis. A pesquisa que antes seria empírica, agora passa

a ser realizada através de revisões de pesquisas anteriores ou por meios virtuais muitas vezes deficientes.

O risco para o resultado da pesquisa não está apenas na perda da qualidade, mas também pode vir a ter seu objeto de estudo deslocado para locais com melhores acessos a recursos virtuais de comunicação, tornando invisível, ao menos enquanto perdurar a pandemia, comunidades sem acesso à internet.

Embora dificuldades existam, o pesquisador deve buscar nas alternativas, ainda que precárias, uma solução temporária para dar continuidade ao trabalho enquanto perdurar o contexto pandêmico.

Como alternativa de pesquisa, portanto, temos uma revisão das leis que tratam sobre o tema, com um viés antropológico, discutindo pontos importantes como a disputa pela centralização do poder entre os órgãos governamentais e se de fato a autonomia dos povos indígenas, introduzida majoritariamente pela Constituição Federal de 1988, está sendo replicada nos textos infra constitucionais e na prática escolar.

Antes de iniciar o primeiro capítulo, que trata da legislação, é importante ter em mente que as leis brasileiras respeitam uma hierarquia, estando no topo em ordem de importância, a Constituição Federal, que traz os preceitos que devem ser respeitados, abaixo temos as leis complementares, que complementam a norma constitucional, temos em seguida as leis ordinárias, elaboradas pelo poder legislativo federal, estadual ou municipal, cada um com sua competência. São abordados também, decretos e portarias, que são atos administrativos que explicam o conteúdo das leis.

A reflexão sobre as leis e como são impostas, apresenta a interpretação do Estado acerca dos povos indígenas, abarcando também a educação escolar indígena, fortemente ligada às intenções governamentais quanto ao futuro dos povos originários e suas interações com o conhecimento não indígena imposto.

No segundo capítulo, além de refletir sobre a alfabetização indígena na prática, procuramos também refletir sobre as possibilidades da realização de uma prática escolar nas aldeias, traçando um paralelo com as ideias de Orso (2016), que traz uma reflexão sobre a pedagogia Histórico-Crítica no campo.

O capítulo também versa sobre a disputa dos Órgãos Públicos pelo poder de decisão sobre as políticas educacionais aplicadas aos povos indígenas e traz à tona a questão do

bilinguismo na alfabetização e da importância da língua materna no ensino escolar, bem como a consciência e propósito de sua utilização pelos respectivos entes, desde os alunos até o próprio poder público, levantando questões que só poderão ser respondidas com uma pesquisa empírica mais densa e imersa na prática escolar indígena.

No terceiro e último capítulo trazemos reflexões sobre o estudo do direito à educação escolar indígena e a importância do trabalho de campo com Interlocutores críticos com base nos ensinamentos de Paulo Freire (1987), que traz a importância de se trabalhar com interlocutores que tenham uma visão total de mundo, não apenas a visão do local onde vive e da própria cultura. Assim, através do olhar de Paulo Freire, dialogando com pessoas cujo pensamento também é crítico, torna-se possível entender a realidade do campo pesquisado, produzindo, enquanto pesquisador, relatos levando em conta uma análise crítica da situação, com suas especificidades e contextos históricos sociais.

O presente trabalho traz como pergunta de pesquisa, como os indígenas fazem uso de seu direito à autonomia educacional em suas escolas, em especial, como o bilinguismo é utilizado no ensino e qual o propósito da língua materna ensinada, enquanto elemento cultural dos povos originários? No campo da antropologia, seguindo os ensinamentos de Geertz (2008), em sua obra “A interpretação das culturas”, procuramos responder a indagação central partindo da interpretação das interações dos entes envolvidos no processo educacional, concluindo que para realizar tal tarefa, necessitamos dialogar com interlocutores críticos.

Capítulo 1

Reflexões Sobre A Legislação Federal e Paulista Aos Povos Indígenas: Enfoque Na Educação

1.1 DIREITOS INDIGENAS NO BRASIL

Para iniciar uma pesquisa antropológica documental, com o objetivo de compreender melhor os direitos educacionais previstos em leis e normas e se os mesmos estão sendo devidamente efetivados, se faz necessário um levantamento da evolução dos direitos indígenas no Brasil, com foco principal, no que diz respeito à educação.

A partir das informações divulgadas pela Fundação Nacional do Índio (BRASIL, 2021e), em seu *site* oficial, que se descreve como:

A Fundação Nacional do Índio – FUNAI é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. (BRASIL, 2021e)

Encontramos em meio à autoproclamadas atribuições (grifo meu) que:

Compete também ao órgão a estabelecer a articulação interinstitucional voltada à garantia do acesso diferenciado aos direitos sociais e de cidadania aos povos indígenas, por meio do **monitoramento das políticas voltadas à seguridade social e educação escolar indígena**, bem como **promover o fomento e apoio aos processos educativos comunitários tradicionais e de participação e controle social**. A atuação da Funai está orientada por diversos princípios, dentre os quais se destaca o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas, buscando o alcance da plena autonomia e autodeterminação dos povos indígenas no Brasil, contribuindo para a consolidação do Estado democrático e pluriétnico. (BRASIL, 2021e)

Podemos então, entender a FUNAI como um órgão de relevância expressiva no fomento e apoio dos processos educativos tradicionais e monitoramento das políticas voltadas à educação escolar indígena.

Ainda no *site* oficial do referido órgão, encontramos no tópico sobre legislação, a base legal sobre a educação escolar indígena:

Constituição Federal de 1988. Artigos 210 e 231.
Decreto n. 26/1991 Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil.
Lei 9394/1996. Diretrizes e Bases da Educação. Artigo 78.

Lei 11.645/2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Decreto 6861/2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

Lei nº 12.711/2012. Dispõe sobre ações afirmativas para afrodescendentes e indígenas. Art. 6º.

Decreto 7747 de 05 de junho de 2012. Institui a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas. Art. 4, VII, Eixo 7.

Resolução CEB/CNE n. 05/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Art. 14, parágrafos 3º. e 6º.

Portaria do Ministério da Educação MEC Nº 389, de 9 de maio de 2013, que cria o Programa Nacional de Bolsa Permanência para estudantes de graduação ingressantes em universidades e institutos federais.

Portaria do Ministério da Educação GM/MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE que consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, conforme disposto no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.

Decreto n. 7778 de 27/07/2012. Dispõe sobre o Estatuto da FUNAI.

Portaria/PRES/FUNAI 1733 de 27/12/2012. Dispõe sobre o Regimento Interno da FUNAI. (BRASIL, 2021e)

Embora o órgão tenha elencado as principais normatizações sobre a educação indígena, no primeiro item, que versa sobre a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o *site* da FUNAI não citou o artigo 215 da Carta Magna:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1988)

Manteve apenas referências aos artigos 210 e 231:

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

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988)

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. (BRASIL, 1988)

Tem-se em vista que a FUNAI, se apresenta como coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal, cuja missão institucional é a de proteger e promover os direitos dos povos indígenas, ao deixar de mencionar o artigo 215 da Constituição Federal em seu *site* na parte de legislação, como a obrigação do Estado de garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, de apoiar e incentivar a valorização e a difusão das manifestações culturais, tão pouco se preocupou em discutir o termo “processo civilizatório” previsto no parágrafo primeiro do referido artigo, que por si só demandaria uma discussão.

Em todo texto legal, principalmente nos mais antigos, porém ainda vigorando, encontramos termos como o citado acima, trazendo uma ideia equivocada de evolução civilizatória rumo a perspectiva eurocêntrica, sendo, portanto, pertinente um levantamento mais profundo das normas vigentes e sua evolução histórica até os textos atuais.

1.1.1 Evolução dos Direitos Indígenas

Algumas décadas atrás, respeitando os contextos das épocas, tivemos com a Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934) os primeiros direitos garantidos constitucionalmente para os indígenas. Apesar do texto trazer apenas dois artigos sobre o assunto, podemos considerar como um avanço, que garantiam a posse de terras indígenas e a proibição de sua alienação (por exemplo, a venda do imóvel). No período, os indígenas sofriam uma espécie de tutela do Estado, seriam, portanto, protegidos e controlados em suas ações dentro do território brasileiro. No corpo do referido texto constitucional, tínhamos o art. 5º inciso XIX trazia como competência da União, legislar sobre a “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” e o seu artigo 129 que trazia a seguinte redação: “Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem. permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las”.

Fica nítida a preocupação do legislador de resguardar as terras indígenas e de incorporar os indígenas à população nacional, não se importando com questões culturais e educacionais, nem com a autonomia dos tutelados, que eram vistos de forma genérica, sem distinção legal entre os inúmeros povos que habitavam o território nacional muito antes de ser consolidado enquanto nação.

Com o advento da Constituição Federal de 1937 (BRASIL, 1937), não houve mudanças significativas, o art. 154 trazia a seguinte redação: “Será respeitada aos silvícolas a posse das terras em que se achem localizados em caráter permanente, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las”, mantendo o conteúdo do artigo 129 da Constituição anterior. Porém, devido ao curto espaço de tempo entre os textos, não se esperavam mudanças drásticas em um tema tão específico.

Na Constituição Federal de 1946 (BRASIL, 1946) o conteúdo do antigo artigo 154 foi mantido em seu artigo 216, mantendo também os dizeres do artigo 5º quanto a competência exclusiva da União para legislar sobre a incorporação dos silvícolas à comunhão nacional, tratando os povos indígenas, ainda de forma genérica, sem preocupação com as diferenças culturais entre os povos, e longe de chegar a tratar de questões educacionais.

A Constituição Federal de 1967 (BRASIL, 1967), traz em seus artigos 186 e 198, juntamente com a Emenda Constitucional nº 1 de 1969, o conteúdo do artigo 216 da Constituição Federal de 1946, acrescido do reconhecimento do direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes, tornando nulos e extintos os efeitos jurídicos de qualquer natureza que tenham por objeto o domínio, a posse ou a ocupação de terras habitadas pelos indígenas.

Portando, mesmo decorrendo mais de 30 anos desde a Constituição de 1934, a Carta Magna de 1967 continua ignorando as questões de identidade individual dos povos indígenas, seus direitos a manifestações culturais e ao sistema de ensino diferenciado. A questão central da lei, permanece focada nas terras indígenas e seus recursos naturais.

Constituição Federal de 1967:

"Art. 186 – É assegurada aos silvícolas a posse permanente das terras que habitam e reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes". (BRASIL 1967)

Emenda Constitucional número 1/ 1969 (BRASIL, 1969):

"Art. 198 – As terras habitadas pelos silvícolas são inalienáveis nos termos em que a lei federal determinar, a eles cabendo a sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas e de todas as utilidades nelas existentes

§ 1º Ficam declaradas a nulidade e a extinção dos efeitos jurídicos de qualquer natureza que tenham por objeto o domínio, a posse ou a ocupação de terras habitadas pelos silvícolas.

§ 2º A nulidade e extinção de que trata o parágrafo anterior não dão aos ocupantes direito a qualquer ação ou indenização contra a União e a Fundação Nacional do Índio." (A Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969) (BRASIL, 1969)

1.1.2 A Constituição de 1988

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi significativa na garantia dos direitos indígenas, trazendo em seu texto, um capítulo inteiro dedicado ao tema, além de outros artigos dispersos. Tratou essencialmente da diversidade, sendo considerada um grande avanço legislativo. O atual texto constitucional afasta-se da ideia de integrar os povos indígenas à sociedade não indígena, respeitando suas condições enquanto indígenas e cidadãos culturalmente definidos. O capítulo VIII “Dos Índios” é constituído de apenas dois artigos, porém, comparando com o tratamento dado aos indígenas nas constituições anteriores, é um avanço importante na luta pelo reconhecimento da autonomia, agência e cultura dos povos originários. O artigo 231, transcrito abaixo, inicia o capítulo, reconhecendo aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, além dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

O desconforto gerado pelo texto está na preocupação com as terras que ainda não estão totalmente regularizadas e permanecem em disputa, uma vez que a terra deve estar tradicionalmente ocupada, fica sob responsabilidade, principalmente dos próprios indígenas, continuar ocupando tradicionalmente, como o texto legal define essa forma de ocupação, no artigo 231 em seu parágrafo primeiro, como a terra por eles “habitada em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições” (BRASIL, 1988).

Na visão antropológica e jurídica, a educação escolar indígena, pode ser considerada um fator determinante na reprodução física e cultural das atividades indígenas segundo seus usos e costumes. Em princípio, o conhecimento dos povos originários tem sido transferido de geração em geração através da oralidade, a educação escolar de forma escrita foi gradualmente inserida nas aldeias, desde os tempos coloniais e, atualmente, é prevista como garantia em lei.

As intenções dos entes educadores ao longo da história, tema que será discutido mais adiante na dissertação, mas que podemos citar os jesuítas como exemplo, educavam para fins diversos dos interesses dos povos que estavam sendo educados, temos uma ideia do quanto é importante a atuação indígena no processo educacional, da forma como utilizam o bilinguismo na alfabetização de suas crianças, para que o mesmo seja uma ferramenta de manutenção e reforço da cultura, costumes, tradições e mesmo de instrumento de defesa de

seus legítimos interesses, e não um instrumento de apagamento das raízes tradicionais, que culminaria em uma ocupação territorial não mais tradicional, cuja terra perderia assim seu caráter de terra indígena pela definição encontrada na Constituição Federal.

CAPÍTULO VIII

DOS ÍNDIOS

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º. (BRASIL, 1988)

A capacidade para ingressar em juízo na defesa de seus próprios direitos e interesses também foi um importante avanço trazido pela Carta Magna (BRASIL, 1988) em seu Art. 232 “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”. que encerra o capítulo dedicado aos direitos indígenas, sem prejuízo dos demais artigos dispersos no texto legal.

As Terras Indígenas foram incluídas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) como bens da União, em seu art. 20, inciso XI: “Art. 20. São bens da União: XI - as

terras tradicionalmente ocupadas pelos índios.”, cabendo, a partir de 1988, ao Congresso Nacional, autorizar, em terras indígenas, a exploração e o aproveitamento de recursos hídricos e de riquezas minerais, sendo combinado aqui o artigo 231 § 3º, com o art. 49 inciso XVI da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988): “Art. 49. É da competência exclusiva do Congresso Nacional: XVI - autorizar, em terras indígenas, a exploração e o aproveitamento de recursos hídricos e a pesquisa e lavra de riquezas minerais”. O aproveitamento de recursos hídricos e minerais em terras indígenas também é tratado pelo art. 176, § 1º da Constituição Federal de 1988:

Art. 176. As jazidas, em lavra ou não, e demais recursos minerais e os potenciais de energia hidráulica constituem propriedade distinta da do solo, para efeito de exploração ou aproveitamento, e pertencem à União, garantida ao concessionário a propriedade do produto da lavra.

§ 1º A pesquisa e a lavra de recursos minerais e o aproveitamento dos potenciais a que se refere o "caput" deste artigo somente poderão ser efetuados mediante autorização ou concessão da União, no interesse nacional, por brasileiros ou empresa constituída sob as leis brasileiras e que tenha sua sede e administração no País, na forma da lei, que estabelecerá as condições específicas quando essas atividades se desenvolverem em faixa de fronteira ou terras indígenas. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 6, de 1995). (BRASIL, 1988)

Em seu artigo 67, fica estabelecido o prazo de cinco anos para a demarcação das terras indígenas: “Art. 67. A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição.” Porém, assim como no Estatuto do Índio de 1973, que previa o mesmo prazo, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) também não conseguiu cumprir, restando até os dias atuais, terras indígenas carentes de demarcação. O que tem acarretado diversos conflitos entre fazendeiros, políticos e povos indígenas.

A competência para legislar sobre populações indígenas é privativa da União, com base no artigo 22, inciso XIV da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988): “Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: XIV - populações indígenas.”. Em seu artigo 129, inciso V afirma que é função institucional do Ministério Público, defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas: “Art. 129. São funções institucionais do Ministério Público: V - defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas”. Aos Juízes Federais, com base no art. 109, inciso XI, compete processar e julgar disputas sobre direitos indígenas: “Art. 109. Aos juízes federais compete processar e julgar: XI - a disputa sobre direitos indígenas.”

Dentre todos os avanços que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) trouxe e cujos alguns foram citados acima, vamos destacar a seguir os relativos à educação indígena, que finalmente passa a ser tratada no corpo legal de uma Carta Magna, reforçando a preocupação do legislador com as questões culturais, refletindo inclusive na mudança de nomenclaturas, cujo termo silvícola (habitante da selva), que remete ao selvagem, cai em desuso.

1.1.2.1 Educação Indígena na Constituição de 1988

Para a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), fica assegurada a utilização aos índios, de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, para o ensino fundamental, respeitando valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, com base no art. 210, § 2º da Carta Magna:

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

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988)

Bem como o Estado protegerá as manifestações das culturas indígenas, com base em seu art. 215, § 1º:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1988)

Quanto aos direitos e garantias educacionais gerais presentes na legislação brasileira, temos o Art. 205 da Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

A Constituição de 1988 também institui o Plano Nacional de Educação, em seu art. 214, estabelecendo objetivos e metas a serem cumpridas:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 2009)

A educação é, portanto, um direito de todos e um dever do Estado e da família, de acordo com a Carta Magna, visando tornar o indivíduo um cidadão preparado para o mercado de trabalho, através do plano nacional de educação, estabelecido por lei, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação visando a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos.

Observamos então, a maneira escolhida pelo legislador para colocar em prática as diretrizes constitucionais, levando em consideração que o ensino fundamental regular, ministrado em língua portuguesa, terá assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, além da língua portuguesa.

Objetivos como erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar, traz dúvidas quando pensamos numa educação indígena, cuja alfabetização pode ser realizada na língua materna, bem como se essa universalização está na prática chegando às aldeias e como os indígenas pensam o trabalho no interior de suas comunidades.

1.2 Estatuto do Índio de 1973

Para entender melhor o tratamento legislativo atual destinado aos povos indígenas, é indispensável ter em mente o “Estatuto do Índio”, trata-se da Lei Nº 6.001 de dezembro de 1973 (BRASIL, 1973). Anterior a Constituição Federal de 1988, mas ainda vigente na maioria do seu teor, regulando a situação jurídica dos índios e das comunidades indígenas.

Os princípios e definições dessa lei, então previstos nos quatro primeiros artigos, transcritos a seguir:

Art. 1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.

Parágrafo único. Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei.

Art. 2º Cumpre à União, aos Estados e aos Municípios, bem como aos órgãos das respectivas administrações indiretas, nos limites de sua competência, para a proteção das comunidades indígenas e a preservação dos seus direitos:

I - estender aos índios os benefícios da legislação comum, sempre que possível a sua aplicação;

II - prestar assistência aos índios e às comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional;

III - respeitar, ao proporcionar aos índios meios para o seu desenvolvimento, as peculiaridades inerentes à sua condição;

IV - assegurar aos índios a possibilidade de livre escolha dos seus meios de vida e subsistência;

V - garantir aos índios a permanência voluntária no seu habitat, proporcionando-lhes ali recursos para seu desenvolvimento e progresso;

VI - respeitar, no processo de integração do índio à comunhão nacional, a coesão das comunidades indígenas, os seus valores culturais, tradições, usos e costumes;

VII - executar, sempre que possível mediante a colaboração dos índios, os programas e projetos tendentes a beneficiar as comunidades indígenas;

VIII - utilizar a cooperação, o espírito de iniciativa e as qualidades pessoais do índio, tendo em vista a melhoria de suas condições de vida e a sua integração no processo de desenvolvimento;

IX - garantir aos índios e comunidades indígenas, nos termos da Constituição, a posse permanente das terras que habitam, reconhecendo-lhes o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes;

X - garantir aos índios o pleno exercício dos direitos civis e políticos que em face da legislação lhes couberem.

Parágrafo único. (Vetado). (BRASIL, 1973)

A extensão aos indígenas dos mecanismos da legislação comum foi garantida pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL 1988), em seu artigo 232, anteriormente citado, quando legitimou o direito de ingressar em juízo para garantir seus direitos e interesses. Continuando os demais entes direcionados no sentido da proteção das comunidades e preservação de seus direitos por meio do Estatuto do Índio (BRASIL, 1973).

Art. 3º Para os efeitos de lei, ficam estabelecidas as definições a seguir discriminadas:

I - Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional;

II - Comunidade Indígena ou Grupo Tribal - É um conjunto de famílias ou comunidades índias, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem contudo estarem neles integrados. (BRASIL, 1973)

Embora em 1973, expressões como Silvícola, Índio ou Grupo Tribal fosse utilizadas, atualmente são consideradas ultrapassadas, uma vez que silvícola (habitante da selva) remete a selvagem, índio foi uma nomenclatura utilizada pelo colonizador devido a um engano quanto ao local desembarcado, pensando estarem nas índias, bem como grupo tribal não seria adequado, pelo termo “tribo” não condizer com o termo indígena, que seria natural de determinada região, enquanto uma tribo poderia ser um grupo urbano ou admiradores de determinado estilo musical por exemplo.

Art 4º Os índios são considerados:

I - Isolados - Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;

II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;

III - Integrados - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura. (BRASIL, 1973)

O artigo quarto remete a uma ideia de integração gradual dos indígenas na sociedade não indígena (integração assimilatória), o que estaria ignorando a inexistência de uma hierarquia entre culturas, um pensamento superado, mas que ainda deixa resquícios na legislação vigente.

Quanto aos Direitos Civis e Políticos, o Estatuto do Índio prevê a aplicação dos artigos 145 e 146 da Constituição Federal de 1967 (BRASIL, 1967), modificada pela Emenda Constitucional nº 1 de 1969 (BRASIL, 1969), no que diz respeito à nacionalidade de à cidadania:

Art. 5º Aplicam-se aos índios ou silvícolas as normas dos artigos 145 e 146, da Constituição Federal, relativas à nacionalidade e à cidadania.

Parágrafo único. O exercício dos direitos civis e políticos pelo índio depende da verificação das condições especiais estabelecidas nesta Lei e na legislação pertinente.

Art. 6º Serão respeitados os usos, costumes e tradições das comunidades indígenas e seus efeitos, nas relações de família, na ordem de sucessão, no regime de propriedade e nos atos ou negócios realizados entre índios, salvo se optarem pela aplicação do direito comum.

Parágrafo único. Aplicam-se as normas de direito comum às relações entre índios não integrados e pessoas estranhas à comunidade indígena, excetuados os que forem menos favoráveis a eles e ressalvado o disposto nesta Lei. (BRASIL, 1973)

O Estatuto do Índio (BRASIL, 1973), embora ainda esteja em vigor, traz em seu texto inúmeras expressões superadas. Em parte, é justificada pela época de sua edição, anterior a 1988, porém, por ainda servir de referência para políticas públicas e ações governamentais referentes aos povos indígenas, passa a ser prejudicial. A constante menção à comunhão nacional, à integração indígena em um tom de tutela também causa estranheza aos mais críticos, que pensam que a legislação deve além de garantir direitos, também impedir distorções de seu texto, faltando aqui, uma adequação de vocabulário e uma atualização dos termos ultrapassados.

Quanto à Assistência ou Tutela aos povos indígenas temos os artigos:

Art. 7º Os índios e as comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam sujeitos ao regime tutelar estabelecido nesta Lei.

§ 1º Ao regime tutelar estabelecido nesta Lei aplicam-se no que couber, os princípios e normas da tutela de direito comum, independentemente, todavia, o exercício da tutela da especialização de bens imóveis em hipoteca legal, bem como da prestação de caução real ou fidejussória.

§ 2º Incumbe a tutela à União, que a exercerá através do competente órgão federal de assistência aos silvícolas. (BRASIL, 1973)

O artigo sétimo é bem explícito quanto a intenção do legislador na década de setenta em tutelar os indígenas e integrá-los a chamada comunhão nacional

Art. 8º São nulos os atos praticados entre o índio não integrado e qualquer pessoa estranha à comunidade indígena quando não tenha havido assistência do órgão tutelar competente.

Parágrafo único. Não se aplica a regra deste artigo no caso em que o índio revele consciência e conhecimento do ato praticado, desde que não lhe seja prejudicial, e da extensão dos seus efeitos. (BRASIL, 1973)

No artigo oitavo, temos novamente a ideia da integração dos indígenas e da tutela dos indígenas pelos órgãos competentes.

Art. 9º Qualquer índio poderá requerer ao Juiz competente a sua liberação do regime tutelar previsto nesta Lei, investindo-se na plenitude da capacidade civil, desde que preencha os requisitos seguintes:

I - idade mínima de 21 anos;

II - conhecimento da língua portuguesa;

III - habilitação para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional;

IV - razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional.

Parágrafo único. O Juiz decidirá após instrução sumária, ouvidos o órgão de assistência ao índio e o Ministério Público, transcrita a sentença concessiva no registro civil.

Art. 10. Satisfeitos os requisitos do artigo anterior e a pedido escrito do interessado, o órgão de assistência poderá reconhecer ao índio, mediante declaração formal, a condição de integrado, cessando toda restrição à capacidade, desde que, homologado judicialmente o ato, seja inscrito no registro civil.

Art. 11. Mediante decreto do Presidente da República, poderá ser declarada a emancipação da comunidade indígena e de seus membros, quanto ao regime tutelar estabelecido em lei, desde que requerida pela maioria dos membros do grupo e comprovada, em inquérito realizado pelo órgão federal competente, a sua plena integração na comunhão nacional.

Parágrafo único. Para os efeitos do disposto neste artigo, exigir-se-á o preenchimento, pelos requerentes, dos requisitos estabelecidos no artigo 9º. (BRASIL, 1973)

Nos artigos nono e décimo, temos uma espécie de emancipação individual a requerimento do indígena interessado para que seja considerado integrado. No artigo décimo primeiro, temos o mesmo instituto, porém de maneira coletiva.

No que se refere às condições de trabalho, o dispositivo legal traz os seguintes artigos:

Art. 14. Não haverá discriminação entre trabalhadores indígenas e os demais trabalhadores, aplicando-se-lhes todos os direitos e garantias das leis trabalhistas e de previdência social.

Parágrafo único. É permitida a adaptação de condições de trabalho aos usos e costumes da comunidade a que pertencer o índio.

Art. 15. Será nulo o contrato de trabalho ou de locação de serviços realizado com os índios de que trata o artigo 4º, I.

Art. 16. Os contratos de trabalho ou de locação de serviços realizados com indígenas em processo de integração ou habitantes de parques ou colônias agrícolas dependerão de prévia aprovação do órgão de proteção ao índio, obedecendo, quando necessário, a normas próprias.

§ 1º Será estimulada a realização de contratos por equipe, ou a domicílio, sob a orientação do órgão competente, de modo a favorecer a continuidade da via comunitária.

§ 2º Em qualquer caso de prestação de serviços por indígenas não integrados, o órgão de proteção ao índio exercerá permanente fiscalização das condições de trabalho, denunciando os abusos e providenciando a aplicação das sanções cabíveis.

§ 3º O órgão de assistência ao indígena propiciará o acesso, aos seus quadros, de índios integrados, estimulando a sua especialização indigenista. (BRASIL, 1973)

É interessante notar que existia uma preocupação com a integração dos indígenas no mercado de trabalho na década de setenta e o mesmo ocorre atualmente quando pensamos, por exemplo, na formação e contratação de professores e funcionários indígenas para as unidades escolares indígenas, que estão inseridas no interior das comunidades, prevalecendo a mesma adequação das condições de trabalho aos usos e costumes locais. Quanto as terras indígenas, mais informações estão disponíveis no ANEXO B.

O mesmo tema é novamente mencionado nos artigos seguintes, seguindo a mesma linha de raciocínio anterior do legislador.

Art. 52. Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação.

Art. 53. O artesanato e as indústrias rurais serão estimulados, no sentido de elevar o padrão de vida do índio com a conveniente adaptação às condições técnicas modernas. (BRASIL 1973)

A saúde indígena é mencionada no artigo cinquenta e quatro e a previdência social no artigo posterior.

Art. 54. Os índios têm direito aos meios de proteção à saúde facultados à comunhão nacional.

Parágrafo único. Na infância, na maternidade, na doença e na velhice, deve ser assegurada ao silvícola, especial assistência dos poderes públicos, em estabelecimentos a esse fim destinados.

Art. 55. O regime geral da previdência social será extensivo aos índios, atendidas as condições sociais, econômicas e culturais das comunidades beneficiadas. (BRASIL, 1973)

A menção ao tema, porém, é sutil e genérica, aparentando apenas acompanhar os direitos e garantias dos trabalhadores, trazendo os povos originários cada vez mais próximo do sistema de trabalho assalariado presente no país.

As normas penais encontram-se especificamente nos artigos 56 e 57, no que diz respeito a atenuante pelo grau de integração do “silvícola”, termo utilizado pela própria letra da lei, sendo tolerada inclusive a aplicação de sanções penais pelos próprios indígenas, respeitando seus costumes, desde que não possuam caráter cruel ou infamante, não sendo permitida a pena de morte em nenhum caso.

Art. 56. No caso de condenação de índio por infração penal, a pena deverá ser atenuada e na sua aplicação o Juiz atenderá também ao grau de integração do silvícola.

Parágrafo único. As penas de reclusão e de detenção serão cumpridas, se possível, em regime especial de semiliberdade, no local de funcionamento do órgão federal de assistência aos índios mais próximos da habitação do condenado.

Art. 57. Será tolerada a aplicação, pelos grupos tribais, de acordo com as instituições próprias, de sanções penais ou disciplinares contra os seus membros, desde que não revistam caráter cruel ou infamante, proibida em qualquer caso a pena de morte. (BRASIL, 1973)

Ocorre que o “Estatuto do Índio”, Lei Nº 6.001 de dezembro de 1973, foi promulgado na vigência da Constituição Federal de 1967, que previa em seu artigo 150, no capítulo dos direitos e garantias individuais em seu parágrafo décimo primeiro § 11 que haveria pena de morte, ressalvada a legislação militar aplicável em caso de guerra externa, modificado em 1969 pelo Ato Institucional n. 14 (BRASIL, 1969) dando nova redação ao parágrafo 11, acrescentando que não haverá pena de morte, salvo nos casos de guerra externa, psicológica adversa, ou revolucionária ou subversiva nos termos que a lei determinar, ampliadas as possibilidades no âmbito legal, pelas regras da ditadura militar.

A atual Constituição vigente, de 1988, ainda traz em seu texto a possibilidade de pena capital, em seu artigo quinto, inciso XLVII, dizendo que não haverá pena de morte, salvo em caso de guerra declarada. Ou seja, a pena de morte era e ainda é uma possibilidade legal para o Estado, porém, não é permitida em qualquer caso, sua aplicação pelos indígenas.

Os crimes contra os indígenas são tratados no Estatuto em seus artigos 58 e 59 abaixo transcritos:

Art. 58. Constituem crimes contra os índios e a cultura indígena:

I - escarnecer de cerimônia, rito, uso, costume ou tradição culturais indígenas, vilipendia-los ou perturbar, de qualquer modo, a sua prática. Pena - detenção de um a três meses;

II - utilizar o índio ou comunidade indígena como objeto de propaganda turística ou de exibição para fins lucrativos. Pena - detenção de dois a seis meses;

III - propiciar, por qualquer meio, a aquisição, o uso e a disseminação de bebidas alcoólicas, nos grupos tribais ou entre índios não integrados. Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Parágrafo único. As penas estatuídas neste artigo são agravadas de um terço, quando o crime for praticado por funcionário ou empregado do órgão de assistência ao índio.

Art. 59. No caso de crime contra a pessoa, o patrimônio ou os costumes, em que o ofendido seja índio não integrado ou comunidade indígena, a pena será agravada de um terço. (BRASIL, 1973)

O Estatuto traz também isenções tributárias, impenhorabilidades, bem como estabelece um prazo de cinco anos para que o poder executivo faça a demarcação das terras indígenas ainda não demarcadas, isso desde a década de 70 e que até hoje não foi realizada, como podemos constatar no ANEXO C.

Além das sanções protegerem as comunidades e seus habitantes, também protegem a cultura, na clara intenção de impedir o abuso externo, uma vez que os indígenas estão sendo considerados tutelados do Estado, coletivamente, uma vez que as terras indígenas são consideradas propriedades da União, cujas intervenções permitidas seriam as autorizadas pelos órgãos competentes.

Também são tratadas questões a serem regulamentadas, como a educação e cultura indígena:

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

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

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal. (BRASIL, 1973)

Apesar de ainda estar em vigor, trata-se de uma legislação da década de 70, que entendeu a necessidade de adaptações no sistema de ensino no país, embora ainda com a ideia de integração assimilatória e tutela em seu regramento, não impediu que novas leis e diretrizes específicas sobre o assunto fossem editadas e suplementassem as lacunas legais.

1.3. A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT

A Convenção procura universalizar as normas internacionais sobre assuntos indígenas, reconhecendo a vontade dos povos indígenas em controlarem suas próprias formas de vida, proteger sua cultura, seu desenvolvimento econômico, sua identidade e sua língua, dentro do País onde vivem, cuja linguagem e cultura estão intimamente ligadas as questões educacionais e precisamos compreender como estão sendo tratadas no interior das aldeias.

O Decreto n. 10.088 de 2019 (BRASIL, 2019) consolida, através de seus anexos, os atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil e que estão em vigor. As convenções e recomendações da OIT, aprovadas pelo Congresso Nacional, promulgadas por ato do Poder Executivo

federal e consolidadas pelo decreto citado, foram reproduzidas integralmente em seus anexos, em ordem cronológica de promulgação, sendo que o anexo LXXII se refere à Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. O Decreto n. 10.088 de 2019 (BRASIL 2019) que foi adotada em Genebra O Decreto n. 10.088 de 2019, em 1989 e aprovada pelo Decreto Legislativo nº 143, de 2002 (BRASIL, 2002), dessa forma, entrando em vigor internacional em 1991 e em vigor nacional para o Brasil em 2003 nos termos do seu artigo 38 e promulgada em 2004.

Trata-se de um instrumento internacional, absorvido pelo ordenamento jurídico brasileiro que tem em seu teor a intenção de proteger direitos e garantias dos povos indígenas.

As questões indígenas são discutidas no mundo todo, não é apenas no Brasil que se tem problemas de convivências forçadas e explorações de povos originários, como mostra a presente convenção, em sua preocupação, não só com os direitos presentes, como também com as perspectivas de futuro, pensando nos povos que convivem com a sociedade não indígena.

Em seu original, observa as normas internacionais constantes na Convenção n. 157 de 05 de junho de 1957 e na Recomendação sobre populações indígenas e tribais de 1957, bem como lembra os termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e dos instrumentos internacionais contra a discriminação. Considera que houve mudanças na situação dos povos indígenas desde 1957 aconselhando a se adotar novas normas internacionais quando as anteriores estiverem ultrapassadas. Essa atualização de normas e diretrizes deu origem a Convenção 169 da OIT em 1989 (BRASIL, 2019).

Interessante notar que a Convenção da OIT recomenda aos povos indígenas que assumam suas próprias instituições, formas de vida, desenvolvimento econômico, e fortalecimento de sua cultura própria dentro do próprio Estado onde estão inseridos, uma vez que cargos de direção e comando das instituições brasileiras responsáveis pela manutenção e defesa dos direitos indígenas não estão sob o comando dos povos originários. Um exemplo seria o cargo de diretor de escola indígena, não ocupado por membros da comunidade que educa, sendo privativo a eles, no estado de São Paulo, apenas até o cargo de vice diretor da escola. Sabendo que existem dificuldades em se ocupar cargos tão próximos às aldeias, fica ainda mais difícil, vislumbrar a possibilidade de cargos altos como

diretor da FUNAI ou mesmo no topo da pirâmide do Ministério da Educação. Embora a Convenção 169 seja teoricamente relevante, está longe de ser efetivamente aplicada na realidade prática.

Seu artigo primeiro define a quem se aplicam as normas, ou seja, define os sujeitos, que seriam os povos indígenas em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou ainda por legislação especial, também os povos indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam a região na época da conquista ou da colonização e que conservam suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas.

A consciência de sua identidade indígena, é o critério fundamental para determinar os grupos sujeitos das normas da referida Convenção, deixando claro ao final do artigo primeiro, que o termo “povo” não se refere aos direitos conferidos ao termo pelo direito internacional.

Em seu artigo segundo, trata da responsabilidade dos governos de desenvolver ações em conjunto com os povos interessados, visando a proteção de direitos e garantias, entre elas, promover a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais, com seus costumes, tradições e instituições. Notamos que o termo “interessado” aparece repetidas vezes no texto, reforçando a ideia de que apenas os povos que quiserem, estarão amparados, não apresentando a maneira específica como essa consulta de interesse seria realizada pelos governos locais. O legislador se preocupou também na Convenção, em orientar os governos a oferecerem ajuda para que seja possível eliminar as diferenças sócio econômicas que possam existir entre os membros indígenas e os membros da denominada “comunidade nacional”, de maneira compatível com as formas de vida e aspirações. A norma, porém, carece da definição de aspirações que uma sociedade que não tem como base o acúmulo de riquezas poderia ter, bem como, a quais membros da chamada comunhão nacional os indígenas poderiam se equiparar. Sociedades com diferentes sistemas econômicos e divisões de trabalho distintas, no caso brasileiro, poderiam se equiparar em assistência médica, educacional, segurança, entre outras garantias constitucionalmente previstas. Pensar em equiparação econômica, seria o mesmo que pensar em produção e consumo, algo que só perturbaria a ordem natural das comunidades envolvidas.

No artigo quarto, fica expresso que deverão ser adotadas as medidas especiais que sejam necessárias para resguardar as pessoas, instituições, bens, culturas e meio ambiente

dos povos que estiverem interessados. No artigo quinto, encontramos a proteção e o reconhecimento dos valores e práticas sociais, culturais, religiosos e espirituais.

O artigo sexto reforça a necessidade da consulta prévia dos povos interessados toda vez que as medidas legislativas ou administrativas possam vir a afetá-los. Segundo o artigo sétimo, os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas próprias prioridades de desenvolvimento, suas terras e controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural, participando da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional que possam afetá-los, sendo prioridade nos planos de desenvolvimento econômico da região, a melhoria das condições de vida e de trabalho e do nível de saúde e educação dos povos interessados. No item 2 do mesmo artigo, a Convenção pede pela boa fé das consultas realizadas aos povos indígenas, com o objetivo de chegar a um acordo e conseguir o consentimento acerca das medidas propostas, sendo assim, se torna difícil imaginar como seria uma consulta de boa fé que estaria com o objetivo de conseguir um consentimento.

No artigo oitavo, temos que os povos indígenas deverão ter o direito de conservar seus costumes e instituições próprias, porém, traz a ressalva de que tais costumes e instituições não podem ser incompatíveis com os direitos fundamentais definidos pelo sistema jurídico nacional nem com os direitos humanos internacionalmente vigentes. Os povos indígenas devem, portanto, segundo o mesmo artigo, poder exercer os direitos reconhecidos para todos os cidadãos do país e assumir as obrigações correspondentes.

O modelo legislativo adotado no Brasil é complexo e procura abarcar todas as situações, uma vez que, por exemplo, os crimes são definidos e descritos por lei, caso o ato não esteja elencado como crime, será considerado um fato atípico, não se aplicando sanção, deixando o campo das possibilidades dos povos originários restrito. É possível observar certa liberdade nas manifestações culturais, que seriam permitidas de qualquer maneira, porém, também é notável certa ausência de liberdade nas questões de ensino próprio, que, por exemplo, o estado de São Paulo, apresenta em suas escolas indígenas, uma grade própria de horários e conteúdos programáticos. Que nos remete a pensar qual tipo de educação que se pretende sugerir para esses povos, visto que o artigo vinte da Convenção reforça a importância da entrada dos indígenas no mercado de trabalho e sua profissionalização, que pode, caso mal aplicado, afastar as comunidades de seus costumes, tradições e modos próprios de sobrevivência.

1.3.1 Educação Indígena na OIT – Convenção 169

A educação indígena foi tratada em um capítulo próprio pela OIT, em sua parte VI, denominada Educação e Meios de Comunicação, iniciando pelo artigo vinte e seis que traz em sua redação que medidas deverão ser adotadas para que os membros interessados dos povos indígenas tenham garantida a possibilidade de educação em todos os níveis, pelo menos em condição de igualdade com o restante da população não indígena da mesma nação na qual estão inseridos.

No artigo vinte e sete, a Convenção reforçou que os programas e serviços devem ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com os povos interessados, para que progressivamente os povos indígenas possam realizar seus próprios programas educacionais e que os governos também passem a reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, com a ressalva de que essas instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos, devendo ser facilitados recursos apropriados para essa finalidade.

No artigo vinte e oito, foram tratadas questões referentes a linguagem e ao dever, sempre que possível, de ensinar às crianças dos povos interessados a língua mais comumente falada no grupo.

Na sequência, em seus artigos vinte e nove, trinta e trinta e um, tratam dos conhecimentos que permitam igualdade de participação plena das crianças tanto na vida na comunidade quanto fora dela.

Para que os conhecimentos sejam trabalhados, devem os governos adotarem medidas condizentes com as tradições e culturas dos povos interessados, devendo serem adotadas, medidas de caráter educativo em toda comunidade nacional, envolvendo indígenas e não indígenas, com objetivo de evitar preconceitos. Por fim, os governos devem trazer nos livros de história e materiais didático, informações instrutivas sobre a cultura e a sociedade dos povos interessados.

Porém, o que se observa na prática, ao menos nas escolas indígenas no estado de São Paulo, são uma grade educacional fechada, ensino majoritário dos primeiros anos em isolamento dentro das terras indígenas, cuja sequência na educação em anos posteriores acaba sendo realizada fora das aldeias, com acesso precário para os povos que residem distantes das cidades e o inevitável choque cultural a que os alunos são submetidos, quase sempre sem apoio psicológico especializados nas unidades de ensino.

1.4 O Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), trata dos indígenas no que se refere à tutela ou adoção, em seu artigo vinte e oito, parágrafo sexto e incisos, devendo ser respeitada a identidade social e cultural, bem como seus costumes tradições, sendo que a colocação familiar deve ocorrer prioritariamente dentro da mesma comunidade ou em membros da mesma etnia.

Em seu artigo 157, o estatuto fala da perda do poder familiar, sendo que no caso de indígenas deve haver a intervenção de representantes do órgão federal responsável pela política indigenista.

No que diz respeito à educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Capítulo IV, estabelece o direito à educação, à cultura e ao lazer de forma genérica, reforçando em seu artigo 58, o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios, garantindo a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. (BRASIL, 1990)

Mesmo não sendo expreso quanto aos direitos indígenas no que diz respeito aos valores culturais e correlatos, garante o respeito ao contexto social da criança e do adolescente no processo educacional. Aparentemente o artigo versa sobre questões sociais mais abrangentes, porém cabe uma interpretação extensiva tendo em vista a especificidade do contexto social atual dos povos originários, conforme disposto no ANEXO D.

1.5 As Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Bilinguismo

A lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conhecida também como Lei Darcy Ribeiro, inicia seu texto definindo a abrangência da educação, que compreende os processos formativos relacionados ao desenvolvimento da vida familiar, convivência humana, trabalho, ensino nas instituições, pesquisa, movimentos sociais, organizações e manifestações culturais, disciplinando a educação escolar e vinculando a mesma educação ao mundo do trabalho e à prática social.

Definir diretrizes educacionais tendo como parâmetro o mundo do trabalho pode ser prejudicial, principalmente para sociedades cujo trabalho nos moldes capitalistas não faz

parte de sua cultura, que o trabalho tradicionalmente realizado em prol de seu bem estar, e não para o acúmulo de riquezas. O trabalho coletivo indígena, que não compreende o acúmulo de capital, e sim o bem estar da comunidade, acaba sendo conflitante com uma educação voltada na capacitação de trabalhadores para suprir uma demanda externa aos interesses dos povos indígenas, que possuem, ou deveriam possuir, suas terras e meios de subsistência.

Por óbvio, os indígenas que desejam ser capacitados não podem ser privados dessa possibilidade, porém, no interior das aldeias, em especial nos anos iniciais, a educação precisa estar voltada para a manutenção e proteção da cultura, tradições e costumes dos povos originários, para que continuem exercendo a ocupação tradicional de seus territórios.

Seu art. 5º fala sobre a obrigatoriedade do acesso à educação básica para qualquer cidadão, podendo o ministério público ser acionado para exigí-la.

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior. (BRASIL, 1996)

A educação básica obrigatória tem seu acesso garantido por lei, bem como os meios para se cobrar esse acesso e a punição pelo seu descumprimento. Ocorre em muitos casos, devido as dificuldades de locomoção dos alunos de comunidades indígenas distantes das

escolas, a supressão do direito ao acesso, cabendo a qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e também ao Ministério Público, exigi-lo.

O art. 8º da mesma lei define os entes federativos que organizarão os sistemas de ensino, que segundo a lei, será em regime colaborativo.

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (BRASIL, 1996)

A União, portanto, coordena a política nacional de educação, edita normas, e complementa as atribuições dos Estados, Municípios e Distrito Federal, suas incumbências são elencadas nos artigos subsequentes:

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior. (BRASIL, 1996)

Notamos que, entre as incumbências da União, compete ao ente federativo, algumas atribuições sem a colaboração dos demais entes, como a tarefa de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais, prestar assistência financeira aos estados, ao distrito federal e aos municípios, editar normas gerais sobre cursos superiores, bem como autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar as instituições e cursos de ensino superior.

As incumbências dos estados, previstas na mesma lei e transcritas abaixo, seguem uma estrutura semelhante as atribuições da União, com a diferença de tratar questões conjuntas com os municípios e questões relativas ao ensino fundamental e médio, além da obrigação de assumir o transporte escolar da rede estadual. Com relação ao Distrito Federal, serão aplicadas as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual.

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios. (BRASIL, 1996)

Os municípios passam a ter entre suas incumbências, oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, além de assumir o transporte escolar da rede municipal. Com base no artigo 11 da mesma lei, abaixo transcrito, os municípios podem optar por se integrar ao sistema estadual ou compor com ele um sistema único de educação básica. Os demais itens do artigo, seguem a estrutura dos dois artigos anteriores.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (BRASIL, 1996)

Cabe destacar, como comentado anteriormente, que no Art. 210, parágrafo segundo, da Constituição Federal de 1988, está escrito que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988), sendo, portanto, cada comunidade indígena, com base nos dizeres constitucionais vigentes, também competente para organizar o sistema de ensino, tanto no que diz respeito a língua a ser utilizada, quanto processos próprios de aprendizagem, entendidos aqui como processos determinados pelas comunidade indígena de forma autônoma.

Para afirmar com precisão, se existe de fato autonomia de implementação de processos próprios oficiais de aprendizagens, seria necessário uma detalhada pesquisa de campo em todas as unidades escolares indígenas do estado de São Paulo.

Em seu artigo 26-A, modificado pela Lei 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008), inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL 2008)

O artigo 26-A, antes de ter sido modificado pela lei 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008), que acrescentou a obrigatoriedade do ensino da temática indígena, havia sido modificado em 2003 pela lei 10.639/03 (BRASIL 2003), que trazia apenas a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. O fato de a temática indígena ter sido ignorada de 2003 até 2008, mesmo os povos indígenas estarem na região muito antes do afro-brasileiros, deve-se principalmente ao forte engajamento das comunidades afrodescendentes para a implementação destas demandas.

Em seu artigo 78 (BRASIL, 1996) afirma que o Sistema de Ensino da União, colaborativamente com as agências federais de fomento à cultura e de assistência aos indígenas, desenvolverá programas para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos indígenas.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996)

Com o artigo 78, aparece na legislação, o bilinguismo objetivando a recuperação de memórias históricas, valorização das identidades étnicas, línguas e ciências, facilitando o acesso aos conhecimentos da sociedade não indígena. Diferente dos objetivos educacionais

e bilingues anteriormente mencionados, que objetivavam a integração do indígena e sua capacitação para o mercado de trabalho estranho à suas raízes culturais e tradições.

Assim como no caso dos indígenas, e com o texto legal praticamente idêntico, os deficientes auditivos passam a receber tratamento diferenciado bilingue, a partir da entrada em vigor da Lei nº 14.191, de 2021 (BRASIL, 2021f), que modificou a Lei de diretrizes e bases da educação nacional, conforme disposto no ANEXO E.

1.6 A Lei de Cotas

A Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012b), também conhecida como Lei de Cotas, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, com reserva de, no mínimo 50% (cinquenta por cento), de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo que 50% (cinquenta por cento) dessas vagas deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda baixa. A proporção de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência é regradada pelos artigos terceiro ao quinto, com seus respectivos parágrafos, cujo texto está transcrito a seguir.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser

preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública. (BRASIL, 2012)

Vivemos em um país de grandes desigualdades sociais, embora uma educação de qualidade acessível para toda população seja o ideal, estamos longe dessa realidade, passamos então, a adotar políticas de cotas para tentar equilibrar os acessos a todos aqueles que de alguma maneira foram privados de seus direitos educacionais, que têm apresentado resultados positivos, como podemos notar, comparando os números de estudantes aprovados, oriundos de famílias com renda baixa, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e também por pessoas com deficiência, com o número de estudantes assim classificados, antes da implementação das políticas de cotas.

As questões educacionais indígenas e suas políticas de cotas possuem algumas especificidades quando observadas na prática, sendo que o estudante passa a ser incentivado pelo estado para ingressar em universidades, que por vezes estão distantes de suas comunidades, tanto a distância física, quanto a distância entre culturas, carecendo de resposta, se a política de levar o indígena até a universidade seria melhor ou pior do que levar a universidade até o indígena, ou mesmo se usar o modelo pedagógico da alternância por módulo/disciplinas, regionalmente, e retorno às suas aldeias, também possa ser uma alternativa mais adequada.

Ainda sem resposta, também está a quantidade de estudantes formados que retornam para suas vidas nas aldeias, ou mesmo quantos utilizam os conhecimentos adquiridos em prol da própria comunidade e quantos rompem suas relações tradicionais e passam a viver integralmente na sociedade não indígena, exercendo a profissão na qual se formou igualitariamente com os não indígenas também formados na mesma área.

Em seu art. 6º afirma que o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai) no caso dos indígenas.

Porém, seria mais adequado ouvir as próprias comunidades indígenas, cuja consulta se faz necessária, uma vez que Constituição Federal, em seu artigo 210 e parágrafos, assegura às comunidades a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de

aprendizagem, independente da Fundação Nacional do Índio (Funai), não deveria ser diferente, ao se tratar de questões de ensino superior.

No art. 7º, a lei estipula um prazo de dez anos a contar da data da sua publicação para que se realize uma revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Uma vez que estamos praticamente no prazo para que ocorra a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior, tornando incerto o futuro das políticas de cotas mencionadas aqui.

A seguir, temos uma tabela contendo parte da legislação federal vigente e os principais pontos relacionados ao tema da educação indígena, contendo uma reflexão pessoal sobre os artigos, com o intuito de facilitar o entendimento das questões envolvendo a norma em vigor e sua abordagem.

Tabela 1 – Compilado da Legislação Federal e Algumas Reflexões do Autor do Presente Trabalho

Norma Vigente	Lei e Data	Artigos relevantes para o tema pesquisado	Principais assuntos tratados relacionados com a pesquisa	Reflexão pessoal sobre o alcance desta norma
Constituição Federal de 1988	Constituição Federal de 5 de outubro de 1988	205	A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho	Trata das diretrizes gerais a serem observadas nas relações sociais, políticas e legais dos brasileiros. Traz também, princípios e normas que necessitam de regulamentação por normas inferiores. A Constituição Federal de 1988 foi significativa na garantia dos direitos indígenas, trazendo em seu texto, um capítulo inteiro dedicado ao tema, além de outros artigos dispersos. Tratou essencialmente da diversidade, sendo considerada um grande avanço legislativo. O atual texto constitucional se afasta da ideia de integrar os povos indígenas à sociedade não indígena, respeitando suas condições enquanto indígenas e cidadãos culturalmente definidos.
		210	Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.	
		214	A lei estabelecerá o plano nacional de educação	
		215	O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional	
		216	Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.	
		231	São reconhecidos aos “índios” sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.	
O Estatuto do Índio de 1973	Lei Nº 6.001 de dezembro de 1973	47	É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão	Apesar de ainda estar em vigor, trata-se de uma legislação da década de 70, que

		48	Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.	entendeu a necessidade de adaptações no sistema de ensino no país, embora ainda com a ideia de integração e tutela em seu regramento, não impediu que novas leis e diretrizes específicas sobre o assunto fossem editadas e suplementassem as lacunas legais.
		49	A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.	
		50	A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.	
		51	A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.	
Norma Vigente	Lei e Data	Artigos relevantes para o tema pesquisado	Principais assuntos tratados relacionados com a pesquisa	Reflexão pessoal sobre o alcance desta norma
A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT	Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais que foi adotada em Genebra, em 1989 e aprovada pelo Decreto Legislativo nº 143, de 2002, dessa forma, entrando em vigor internacional em 1991 e em vigor nacional para o Brasil em 2003 nos termos do seu artigo 38 e promulgada em 2004. Em seguida, o Decreto n. 10.088 de 2019 consolida, através de seus anexos, os atos normativos editados pelo Poder	26	Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.	A Convenção procura universalizar as normas internacionais sobre assuntos indígenas, reconhecendo a vontade dos povos indígenas em controlarem suas próprias formas de vida, proteger sua cultura, seu desenvolvimento econômico, sua identidade e sua língua, dentro do País onde vivem, cuja linguagem e cultura estão intimamente ligadas as questões educacionais e precisamos compreender como estão sendo tratadas no interior das aldeias.
		27	Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação	
		28	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.	
		29	Um objetivo da educação das crianças dos povos interessados deverá ser o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional.	

	Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil e que estão em vigor	30	Os governos deverão adotar medidas de acordo com as tradições e culturas dos povos interessados, a fim de lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações especialmente no referente ao trabalho e às possibilidades econômicas, às questões de educação e saúde, aos serviços sociais e aos direitos derivados da presente Convenção.	
		31	Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados	
Norma Vigente	Lei e Data	Artigos relevantes para o tema pesquisado	Principais assuntos tratados relacionados com a pesquisa	Reflexão pessoal sobre o alcance desta norma
Estatuto da Criança e do Adolescente	Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990	28	A colocação em família substituta far-se-á mediante guarda, tutela ou adoção, independentemente da situação jurídica da criança ou adolescente, nos termos desta Lei. § 6º Em se tratando de criança ou adolescente indígena ou proveniente de comunidade remanescente de quilombo, é ainda obrigatório: I - que sejam consideradas e respeitadas sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, bem como suas instituições. II - que a colocação familiar ocorra prioritariamente no seio de sua comunidade ou junto a membros da mesma etnia. III - a intervenção e oitiva de representantes do órgão federal responsável pela política indigenista, no caso de crianças e adolescentes indígenas, e de antropólogos, perante a equipe interprofissional ou multidisciplinar que irá acompanhar o caso.	Mesmo não sendo exposto quanto aos direitos indígenas no em relação aos valores culturais e correlatos, garante o respeito ao contexto social da criança e do adolescente no processo educacional. Aparentemente o artigo versa sobre questões sociais mais abrangentes, porém cabe uma interpretação extensiva tendo em vista a especificidade do contexto social atual dos povos originários.
		58	No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.	
		157	Fala da perda do poder familiar, sendo que no caso de indígenas deve haver a intervenção de representantes do órgão federal responsável pela política indigenista.	

Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996	5º	O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, inicia seu texto definindo a abrangência da educação, que compreende os processos formativos relacionados ao desenvolvimento da vida familiar, convivência humana, trabalho, ensino nas instituições, pesquisa, movimentos sociais, organizações e manifestações culturais. Disciplinando a educação escolar e vinculando a mesma educação ao mundo do trabalho e à prática social
		8º	A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.	
Norma Vigente	Lei e Data	Artigos relevantes para o tema pesquisado	Principais assuntos tratados relacionados com a pesquisa	Reflexão pessoal sobre o alcance desta norma
Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996	9º	Trata das incumbências da União	
		10	Trata das incumbências dos Estados e diz que o Distrito Federal possui as incumbências dos Estados e dos Municípios	
		11	Trata das incumbências dos Municípios	
		26-A	Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.	

		78	<p>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 oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:</p> <p>I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;</p> <p>II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.</p>	
Norma Vigente	Lei e Data	Artigos relevantes para o tema pesquisado	Principais assuntos tratados relacionados com a pesquisa	Reflexão pessoal sobre o alcance desta norma
Lei das Cotas	Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012	3º	Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência	A Lei de Cotas, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, com reserva de, no mínimo 50% (cinquenta por cento), de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo que 50% (cinquenta por cento) dessas vagas deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda baixa. A proporção de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência é regradada pelos artigos terceiro ao quinto, com seus respectivos parágrafos
		4º	As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.	

		5º	Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência	
--	--	----	---	--

Norma Vigente	Lei e Data	Artigos relevantes para o tema pesquisado	Principais assuntos tratados relacionados com a pesquisa	Reflexão pessoal sobre o alcance desta norma
Lei das Cotas	Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012	6º	o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai) no caso dos indígenas.	
		7º	estipula um prazo de dez anos a contar da data da sua publicação para que se realize uma revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	

Fonte: Legislação Nacional Vigente
Autor: Spinardi, Jr.

Ter em mente o panorama geral das normas federais vigentes, que estão no topo da hierarquia legal, é importante para entender como as normas inferiores regulamentam, especificam e as complementam essas regras. A partir de tal mecanismo, podemos perceber quando as normativas regulamentadoras estão legislando em um caminho diferente da intenção do legislador que editou a norma geral. Podemos concluir até o momento, que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto as normas internacionais incorporadas e as modificações trazidas pela legislação mais atual, respeitam e protegem a educação indígena e seus valores culturais, estando a legislação mais atrasada e algumas normas regulamentadoras, ainda atrasadas no entendimento da autonomia, cultura e tradição própria dos povos originários, como veremos no decorrer da presente dissertação.

1.7 Decretos Legislativos Presidenciais Importantes

O Decreto n. 26 de 1991 (BRASIL, 1991) dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil, atribuindo ao Ministério da Educação a competência para coordenar, em todos os níveis e modalidades de ensino, as ações referentes à Educação Indígena, sendo ouvida a FUNAI. As ações serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.

Entendemos que além da FUNAI, as comunidades devem ser ouvidas, uma vez que possuem o direito constitucional de educar conforme sua cultura e costumes, cuja consulta deveria ser decisiva para implementação de qualquer intervenção, motivo pelo qual, foi editado o Decreto 6861 de 2009 (BRASIL, 2009a), que fez essa correção visando a participação das comunidades no processo educacional.

O Decreto n. 3108 de 1999 (BRASIL, 1999a) promulga o Acordo Constitutivo do Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e do Caribe, que foi concluído em Madri em 1992, com o objetivo de estabelecer um mecanismo destinado a apoiar os processos de autodesenvolvimento de povos indígenas. O decreto também traz uma definição do que seriam os povos indígenas e, assim como na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (BRASIL, 2019), reafirma que a utilização do termo Povos não deverá ser interpretada no sentido de qualquer implicação no que se refere aos direitos que lhe possam ser conferidos no Direito Internacional.

A expressão "Povos Indígenas" compreenderá os povos indígenas descendentes de populações que habitavam o país ou a região geográfica à qual pertence o país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras e que, qualquer que seja sua situação jurídica, conservam todas as suas instituições sociais, econômicas, culturais e políticas próprias, ou parte delas. Além disso, a consciência de sua identidade indígena será considerada um critério fundamental para determinar os grupos aos quais se aplicam as disposições do presente Acordo Constitutivo.

A utilização do termo Povos neste Acordo não deverá ser interpretada no sentido de qualquer implicação no que se refere aos direitos que lhe possam ser conferidos no Direito Internacional. (BRASIL, 1999a)

Para alcançar o objetivo enunciado no parágrafo o Fundo Indígena apresenta funções básicas como proporcionar um diálogo entre os povos indígenas e órgãos governamentais, canalizar recursos financeiros e de capacitação.

No decorrer das leituras dos textos legais, observamos que parte das normas estimula o autodesenvolvimento dos povos indígenas, enquanto outra parte continua preocupada em tutelar os povos originários, que desde a Constituição Federal de 1988, são reconhecidos como autônomos e senhores de suas vontades. As constantes referências à necessidade de tutelar os povos, são influenciadas principalmente aos resquícios de legislações antigas, que ainda não foram retiradas por completo do ordenamento vigente, e acabam servindo de referência para elaboração de políticas públicas e até de novas normas.

O Decreto 6861 de 2009 (BRASIL 2009a) dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais. Com base no seu texto, a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades, trazendo em seu artigo 2º, os objetivos ideais da educação indígena no Brasil:

Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (BRASIL, 2009a)

As escolas indígenas são reconhecidas como unidades de ensino com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, assim expresso em seu artigo 3º transcrito a seguir.

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil. (BRASIL, 2009a)

Os elementos básicos constitutivos da escola indígena estão elencados no artigo 4º do decreto e dizem respeito à estrutura e funcionamento das escolas, dentre eles está a localização em terras habitadas por comunidades indígenas, atendimento exclusivo à essas comunidades, ensinamentos ministrados na língua materna e organização escolar própria. Vale ressaltar que a escola indígena será criada por iniciativa da comunidade indígena interessada ou com seu consentimento, assim como expressa o parágrafo único do mesmo artigo.

O decreto aqui, respeita a iniciativa e o consentimento, porém, é indispensável uma pesquisa realizada na prática, para entender com precisão, como os povos exercem esse direito, principalmente saber se toda comunidade que manifesta interesse é atendida ou auxiliada e se toda consentimento negado é respeitado.

Em seu artigo 5º, está expresso que A União prestará apoio técnico e financeiro às ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, como a construção de escolas, a formação de professores indígenas e outros profissionais da educação, produção de material didático, ensino médio integrado à formação profissional e alimentação escolar.

Sobre o apoio financeiro do Ministério da Educação, temos o expresso no parágrafo primeiro e segundo do artigo 5º, transcritos a seguir.

§ 1º O apoio financeiro do Ministério da Educação será orientado a partir das ações previstas e pactuadas no plano de ação de cada território etnoeducacional, previstos nos arts. 6º, 7º e 8º, e veiculadas pelo Plano de Ações Articuladas - PAR de que trata o Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007.

§ 2º As ações apoiadas pelo Ministério da Educação deverão estar em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2009a)

Porém, os dados financeiros sobre o quanto e como o apoio tem sido direcionado para os territórios é difícil de encontrar e até o momento, não obtive acesso aos mesmos.

A organização territorial da educação indígena será promovida, com base no artigo 6º, a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação. Uma vez que cada território compreenderá as terras indígenas ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias e contará com plano de ação para a educação escolar indígena.

Quando se pensa em territórios etnoeducacionais, é preciso ter em mente que diversas sociedades indígenas poderão coexistir em cada um desses territórios e que nem sempre apresentam o mesmo tronco linguístico, mesma cultura e mesmos costumes, o que torna complicado a implementação de políticas públicas genéricas. Alguns povos possuem uma relação mais próxima com a sociedade não indígena, alguns jovens não falam mais o idioma materno, portanto, tais territórios precisam ser articulados para a proteção e manutenção das tradições, para não contribuir para o apagamento das raízes como se pretendia a corrente da integração do indígena na equivocadamente chamada “civilização”.

Os artigos seguintes do decreto tratam: Da formação de professores indígenas, que segundo o texto, será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena e poderá ser feita concomitantemente à sua escolarização, bem como à sua atuação como professores. Da produção de material didático e para-didático para as escolas indígenas, que deverá apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos e será publicado em versões bilíngües, multilíngües ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas. Das propostas pedagógicas para o ensino médio integrado à formação profissional dos alunos indígenas, que deverão articular as atividades escolares com os projetos de sustentabilidade formulados pelas comunidades indígenas e considerar as especificidades regionais e locais. E da alimentação escolar destinada às escolas indígenas, que deve respeitar os hábitos alimentares das comunidades.

Tanto a formação dos professores, quanto a produção do material didático e das propostas pedagógicas, são articulados de fora para dentro das aldeias. O cuidado necessário para não cair novamente na linha de pensamento que visa “integrar” o indígena, precisamos pensar se a educação estimulada está sendo a educação da aldeia ou a educação na aldeia, um paralelo que será tratado em comparação à educação no campo e do campo nos próximos capítulos.

Ao final do decreto, temos as questões das despesas da União com a educação indígena, que correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de projetos a serem aprovados com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira. A coordenação, implantação, acompanhamento e avaliação da educação indígena, serão coordenados pelo Ministério da Educação, respeitada a autonomia e mantidas as responsabilidades e competências dos entes federativos.

O Decreto 7747 de 2012 (BRASIL, 2012a) Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI, que tem como objetivo, garantir e promover a proteção, a recuperação, a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais das terras e territórios indígenas, assegurando a integridade do patrimônio indígena, a melhoria da qualidade de vida e as condições plenas de reprodução física e cultural das atuais e futuras gerações dos povos indígenas, respeitando sua autonomia sociocultural, nos termos da legislação vigente, como expresso em seu próprio texto.

A legislação retorna aqui para questões territoriais, que de fato são importantes, uma vez que os indígenas se definem também pelas terras que tradicionalmente ocupam. O Estado porém, por vezes tenta suprimir esse direito e por outras tenta articular as responsabilidades de proteção ambiental com os povos originários.

Os objetivos específicos da PNGATI foram estruturados em eixos e traz em seu eixo 7, os objetivos referentes à capacitação, formação, intercâmbio e educação ambiental nas seguintes alíneas:

- a) promover a formação de quadros técnicos, estruturar e fortalecer os órgãos públicos e parceiros executores da PNGATI;
- b) qualificar, capacitar e prover a formação continuada das comunidades e organizações indígenas sobre a PNGATI;
- c) fortalecer e capacitar as comunidades e organizações indígenas para participarem na governança da PNGATI;
- d) promover ações de educação ambiental e indigenista no entorno das terras indígenas;
- e) promover ações voltadas ao reconhecimento profissional, à capacitação e à formação de indígenas para a gestão territorial e ambiental no ensino médio, no ensino superior e na educação profissional e continuada;
- f) capacitar, equipar e conscientizar os povos indígenas para a prevenção e o controle de queimadas e incêndios florestais; e
- g) promover e estimular intercâmbios nacionais e internacionais entre povos indígenas para a troca de experiências sobre gestão territorial e ambiental, proteção da agrobiodiversidade e outros temas pertinentes à PNGATI. (BRASIL, 2012a)

Os povos originários não podem ser entendidos como futuros agricultores assalariados. São habitantes de suas terras e seus costumes nem sempre coadunam com a agricultura, nos moldes capitalistas e de larga escala, por exemplo.

O Decreto n. 8593 de 2015 (BRASIL, 2015) Dispõe sobre a criação do Conselho Nacional de Política Indigenista – CNPI, no âmbito do Ministério da Justiça, um órgão colegiado de caráter consultivo responsável pela elaboração, acompanhamento e implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas, cujas competências estão elencadas em seu artigo 2º, transcrito a seguir, lembrando que o Decreto nº. 1.794, de 22 de novembro de 1939 (BRASIL 1939) havia criado um Conselho Nacional de Proteção aos Índios, no âmbito do Ministério da Agricultura e com a mesma sigla CNPI, porém com um viés ultrapassado aos olhares atuais, mas que significaram um avanço para os direitos dos povos indígenas na época, sendo substituído pela FUNAI.

Art. 2º Compete ao Conselho Nacional de Política Indigenista:

- I - propor objetivos, princípios e diretrizes para políticas públicas voltadas aos povos indígenas;
- II - propor prioridades e critérios para a condução da política indigenista, respeitada a legislação em vigor;
- III - acompanhar a execução das ações das políticas públicas voltadas aos povos indígenas;
- IV - apoiar a integração e a articulação dos órgãos governamentais e organismos não governamentais integrantes do CNPI que atuem junto aos povos indígenas ou cujas ações possam sobre eles repercutir;
- V - incentivar a implementação e a harmonização entre as políticas públicas específicas, diferenciadas e direcionadas aos povos indígenas;
- VI - propor a realização das Conferências Nacionais de Política Indigenista;
- VII - apoiar a promoção, em articulação com os órgãos de governo e entidades indigenistas, de campanhas educativas sobre os direitos dos povos indígenas e sobre o respeito à sua diversidade étnica e cultural;
- VIII - propor ações de formação técnica para qualificar a atuação dos agentes governamentais e dos representantes dos povos indígenas na política indigenista;
- IX - apoiar e incentivar a realização de eventos organizados pelos povos indígenas, especialmente para o debate e o aprimoramento das propostas de políticas a eles dirigidas;
- X - acompanhar a elaboração e a execução do orçamento da União, no âmbito das políticas públicas voltadas aos povos indígenas;
- XI - contribuir para a construção de um sistema de informações que integre em uma plataforma única e de fácil acesso as diversas bases de dados existentes sobre população, saúde, educação, territorialidade e outras questões relevantes dos povos indígenas do País;
- XII - monitorar e, eventualmente, receber e encaminhar, denúncias de ameaça ou violação dos direitos de comunidade ou povo indígena enviadas aos órgãos competentes, recomendando providências;
- XIII - elaborar seu regimento interno, que deverá ser aprovado pelo Ministro de Estado da Justiça; e
- XIV - acompanhar propostas normativas e decisões administrativas e judiciais que possam afetar os direitos dos povos indígenas. (BRASIL, 2015)

Sua composição é de quarenta e cinco membros, considerando a paridade entre o Poder Executivo federal e os povos e organizações indígenas e entidades indigenistas que deverão estar presentes entre seus membros, bem como a presença do Ministério da Educação entre os órgãos presentes do Poder Executivo Federal, como transcrito a seguir.

Art. 3º O CNPI, observada a paridade entre o Poder Executivo federal e os povos e organizações indígenas e entidades indigenistas, é composto por quarenta e cinco membros, sendo:

I - quinze representantes do Poder Executivo federal, todos com direito a voto;

II - vinte e oito representantes dos povos e organizações indígenas, sendo treze com direito a voto; e

III - dois representantes de entidades indigenistas sem fins lucrativos que atuem há mais de cinco anos na atenção e no apoio aos povos indígenas em nível nacional, com direito a voto. (BRASIL, 2015)

A seguir, uma tabela contendo os órgãos federais e suas respectivas siglas, facilitando a visualização de como o Estado entendia os povos indígenas como não civilizados e como passa a entender sua autonomia e cultura própria, lembrando que a educação começa a ser desmembrada da ideia de integração para a ideia de reforço e manutenção das tradições e culturas, com mais intensidade, apenas quando o Ministério da Educação começa a orientar a questão indígena a partir de 1988.

Tabela 2 – Órgãos Federais e Siglas

Órgão Federais	Sigla	Data de Criação	Data de Extinção	Importância para a Educação Indígena
Serviço de proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais	SPI	1910	1967	Baseava-se na ideia de integração e “civilização” dos indígenas
Fundação Nacional do Índio	FUNAI	1967	Ainda atuante	É o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. Compete também ao órgão a estabelecer a articulação interinstitucional voltada à garantia do acesso diferenciado aos direitos sociais e de cidadania aos povos indígenas, por meio do monitoramento das políticas voltadas à seguridade social e educação escolar indígena, bem como promover o fomento e apoio aos processos educativos comunitários tradicionais e de participação e controle social.

Conselho Nacional de Política Indigenista	CNPI	2015 no Âmbito do Ministério da Justiça	Ainda atuante	Trata-se de um órgão colegiado de caráter consultivo responsável pela elaboração, acompanhamento e implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas
Ministério da Educação	MEC	1930	Ainda atuante	Passa a orientar a educação indígena principalmente após a Constituição Federal de 1988

Fonte: Legislação de Criação dos Órgãos
Autor: Spinardi, Jr.

A questão indígena é complexa, envolve séculos de exploração, desrespeito e usurpação. Em meio a um cenário de retribuição histórica, o governo, sob pressão interna e internacional, passa a adotar medidas graduais para amenizar a situação precária na qual boa parte dos povos originários se encontram, sendo a educação, uma via de mão dupla, que pode tanto auxiliar no reforço da cultura e tradição, quanto acentuar ainda mais a exploração e a ideia de integração de um “selvagem” na “civilização”.

1.8. Legislação do Estado de São Paulo

Assim como a União, os Estados e Municípios também elaboram suas leis, decretos, portarias e deliberações, desde que não contrariem normas anteriores, superiores ou mais específicas, elas passam a vigorar dentro do seu respectivo território.

1.8.1 Leis Estaduais – SP

A Lei Estadual n. 16.279 de 2016 (SÃO PAULO, 2016b) aprova o Plano Estadual de Educação - PEE de São Paulo, terá o prazo de vigência de dez anos, para atendimento das peculiaridades do sistema de ensino do Estado, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 2014 (BRASIL 2014).

Apresenta como diretrizes; a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a melhoria da qualidade da educação; a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado e

do País; a valorização dos profissionais da educação; e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade étnico-racial e à sustentabilidade socioambiental.

Embora o estado de São Paulo seja um dos Estados com mais recursos financeiros, não consegue atender todas as diretrizes de maneira satisfatória, mesmo a norma afirmando que as metas e estratégias, constantes do Anexo desta lei estadual, serão cumpridas na vigência do PEE, observados os prazos previstos para a respectiva consecução.

Com relação à educação indígena, apresenta em suas metas e estratégias o seguinte conteúdo:

Meta 1 – Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2023.

Estratégias

1.14. Fomentar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantida consulta prévia e informação. (SÃO PAULO, 2016b)

Como estratégia, percebemos a iniciativa legal de incentivar o regime colaborativo do Estado, com a União e os Municípios para redistribuir as unidades de ensino de modo que as crianças se desloquem menos e que as especificidades de cada região sejam atendidas.

Meta 2 – Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência do PEE.

Estratégias

2.7. Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.

2.11. Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades. (SÃO PAULO, 2016b)

As tecnologias pedagógicas são importantes instrumentos de auxílio na educação, porém seu acesso precisa ser pleno, não adianta aulas online para alunos que não possuem computadores, cuja internet é ruim e compartilhada por toda família. Tecnologias inacessíveis para alguns pode gerar ainda mais desigualdades.

Meta 3 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência do PEE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Estratégias

3.5. Garantir políticas públicas e iniciativas direcionadas ao ensino médio da população do campo, indígena e quilombola. (SÃO PAULO, 2016b)

A meta 3 merece acompanhamento para se saber na prática, quantas escolas indígenas com ensino médio estão de fato em funcionamento.

Meta 4 – Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias

4.3. Implantar Salas de Atendimento Educacional Especializado e fomentar a formação continuada dos profissionais da educação, para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas e dos sistemas de cumprimento de medidas socioeducativas. (SÃO PAULO, 2016b)

Vale lembrar que algumas escolas indígenas no estado de São Paulo mal possuem salas de aulas adequadas para o ensino básico.

Meta 5 – Alfabetizar todas as crianças no máximo até o final do 2º (segundo) ano do ensino fundamental.

Estratégias

5.6. Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção e disponibilização de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem a identidade cultural e o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e quilombolas. (SÃO PAULO, 2016b)

Cabe refletir sobre qual alfabetização se refere a meta 5, se é na língua portuguesa ou na língua materna no caso indígena, bem como, qual a intenção dessa alfabetização.

Meta 6 – Garantir educação integral em todos os níveis e modalidades de ensino e assegurar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos na educação básica.

Estratégias

6.10. Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais. (SÃO PAULO, 2016b)

A educação em tempo integral também precisa considerar a quantidade de professores indígenas que precisam ser formados para que a meta se torne realidade, além da organização socio econômica e cultural da comunidade.

7.29. Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis Federais nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil.

7.30. Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial.

7.31. Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência. (SÃO PAULO, 2016b)

A meta 7 traz como estratégia o ensino bilíngue nos anos iniciais, em língua materna nas comunidades indígenas e em língua português, mas não define como essa formação bilíngue será continuada e se a alfabetização como são tratados os casos nas comunidades onde as crianças chegam nas escolas alfabetizadas em sua língua materna, diferente de outras comunidades onde as crianças são alfabetizadas em português pelos pais e familiares.

Meta 8 – Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar o mínimo de 12 (doze) anos de estudo até o último ano de vigência do PEE, para as populações do campo, das regiões de menor escolaridade dos Municípios do Estado, dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (SÃO PAULO, 2016b)

A meta 8 se refere a negros e não negros, não fazendo menção aos indígenas, cuja escolaridade média deveria também ter como meta sua equiparação às demais.

Meta 9 – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 97,5% (noventa e sete inteiros e cinco décimos por cento) até o 5º (quinto) ano de vigência do PEE e, até o final da vigência, superar o analfabetismo absoluto e reduzir em pelo menos 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional no Estado.

Estratégias

9.17. Garantir a alfabetização de jovens e adultos do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de recursos didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas, de acordo com as especificidades de cada região. (SÃO PAULO, 2016b)

A meta 9 tratam de elevar taxas de alfabetização, mas não diz em qual idioma, uma vez que, se temos uma escola bilingue indígena, o aluno que domina a língua materna, não deve ser considerado analfabeto, o que propiciaria o apagamento da língua originária pela sua irrelevância para a alfabetização aqui pretendida.

Meta 10 – Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Estratégias

10.1. Fomentar, em regime de colaboração entre os entes federados, na educação de jovens e adultos, ações voltadas à conclusão da educação básica e à formação profissional inicial.

10.2. Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo, privadas de liberdade e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância. (SÃO PAULO, 2016b)

Com a meta 10, temos o estímulo ao ensino profissionalizante, que deve ser analisado com cuidado quanto implementado em comunidades indígenas, uma vez que seu propósito deve estar alinhado com as vontades dos estudantes e seu povo e não das indústrias e comércios locais que carecem de mão de obra.

Meta 12 – Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, asseguradas a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Estratégias

12.7. Ampliar, gradualmente, as políticas de inclusão e de assistência estudantil, a partir da oferta de moradia, transporte, alimentação, inclusão digital, creche e esporte, de acordo com as demandas específicas de cada região, dirigidas aos estudantes de instituições públicas e bolsistas de instituições privadas de educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico.

12.13. Expandir atendimento específico a populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nestas populações. (SÃO PAULO, 2016b)

A meta 12 versa sobre a inclusão na universidade de alunos indígenas, porém, se as demais metas anteriores não estiverem sendo executadas, o estudante terá ainda mais dificuldades de ingressar no ensino superior, devido as desigualdades educacionais as quais vêm sendo submetidos desde os anos iniciais.

Meta 14 – Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação “stricto sensu”, de modo a atingir, no mínimo, a titulação anual de 16.000 (dezesesseis mil) mestres e 9.000 (nove mil) doutores.

Estratégias

14.6. Implementar ações, assegurando-as na forma da lei, para redução de desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.

14.8. Ampliar, gradativamente, as políticas de inclusão e de assistência estudantil, a partir da oferta de moradia, transporte, alimentação, inclusão digital, creche e esporte, de acordo com as demandas específicas de cada região, dirigidas aos estudantes de pós graduação de instituições públicas, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. (SÃO PAULO, 2016b)

Com a meta 14 (SÃO PAULO, 2016b) se busca elevar o número de estudantes nas pós-graduações, cuja crítica permanece a mesma feita anteriormente para o fomento ao ingresso no ensino superior. As dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas começam na alfabetização e no apagamento gradual de sua cultura e tradições ao longo do processo educacional, muitas vezes imposto. Devemos refletir sobre como essas metas e estratégias estariam de fato contribuindo para reforçar os conhecimentos ancestrais, sem que eles acabem sendo um peso extra para o aluno indígena que precisa aprender além disso, toda carga do ensino não indígena, que é cobrada em grande parte dos vestibulares, concursos e mercado de trabalho fora de suas terras.

1.8.2 Decretos Estaduais

O Decreto Estadual n. 44.449 de 1999 (SÃO PAULO, 1999), dispõe sobre a tipologia das escolas da rede estadual de ensino da Secretaria da Educação no estado de São Paulo, considerando a necessidade de adequar a tipologia da rede de ensino à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como a reorganização da rede de ensino e o

processo de municipalização do ensino fundamental, afirma, em seu artigo 1º, que a rede escolar administrada pela Secretaria da Educação, seria composta pelas unidades escolares denominadas:

I-Escola Estadual (EE);

II-Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM);

III-Centro de Estudo de Línguas (CEL);

IV-Centro de Educação Supletiva (CEES).

§ 1.º-Cada unidade escolar manterá, após sua denominação, o nome ou o patronímico, conforme legislação vigente.

§ 2.º-Os Centros já existentes ou outros que venham a ser criados com objetivos diferentes, a critério da Secretaria da Educação, poderão constituir-se como unidade escolar autônoma ou vincula da administrativamente a uma escola estadual. (SÃO PAULO 1999)

Apenas em 2003, com o Decreto Estadual n. 47.779 (SÃO PAULO, 2003b), que é acrescentado ao artigo 1º do decreto acima transcrito, o inciso V com a seguinte redação: “V-Escola Estadual Indígena (EEI).” Mesmo os povos originários tendo seus direitos educacionais enfatizados desde 1988, o decreto ter sido editado em 1999, só em 2003 as escolas indígenas recebem sua denominação específica, sendo que muitas delas eram escolas rurais que foram renomeadas.

O Decreto n. 48.754 de 2004 (SÃO PAULO, 2004), trata do quadro pessoal das Escolas Estaduais Indígenas – EEI, dizendo em seu artigo 1º que as escolas serão dirigidas por um Vice-Diretor de Escola, contando, cada uma, com um Agente de Serviços Escolares, podendo contar com até dois Agentes dependendo das circunstâncias previstas. Sendo que com base no artigo 2º, o Vice-Diretor de Escola deverá ser professor “índio”, indicado pela comunidade indígena, devidamente formado e capacitado conforme a norma vigente, a designação do Vice-Diretor de Escola cabe ao respectivo Dirigente Regional de Ensino. Ainda pensando na função do vice-diretor, encontramos no Decreto nº 43.409 de 1998 (SÃO PAULO 1998), suas atribuições, presentes no ANEXO F. Ocorre que as funções do vice são em sua maioria substitutivas, sem alcance decisório, tratando-se muitas vezes de um mero auxiliar do diretor. A legislação, portanto, limita a exclusividade indígena em suas escolas a no máximo, um cargo sem importância decisória, mesmo a Constituição Federal de 1988 tendo garantido aos povos originários, em seu art. 210, parágrafo segundo, processos próprios de aprendizagem.

A Resolução SE 56, de 14-10-2016 (SÃO PAULO, 2016a), dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino paulista, e traz em seu anexo perfil, princípios, compromissos e competências do diretor de escola, como pode ser observado no ANEXO G do presente trabalho.

No que diz respeito às atribuições, a possibilidade de atuação e decisão da direção de uma escola, parece mais coerente com o texto constitucional, que o cargo de diretor de uma escola indígena, seja exclusivo para os povos originários, uma vez que possuem como direito a decisão sobre seus processos próprios de aprendizagem.

O pessoal de apoio administrativo das Escolas Estaduais Indígenas – EEI, com base no artigo 3º, será selecionado dentre os candidatos indicados pela comunidade indígena e inscritos na Diretoria de Ensino da respectiva região. Porém, o art. 37. Da Constituição Federal de 1988 afirma que a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de impessoalidade, entre outros, que parece afrontar o ato de indicação dos candidatos a determinado cargo por determinado grupo de pessoas. Mais próximo da convergência com o texto constitucional, seria a possibilidade de qualquer candidato que preenchesse os requisitos, pudesse participar, independente de indicações.

O Decreto 52.645 de 2008 (SÃO PAULO, 2008), dispõe sobre as Diretrizes Estaduais de Atenção aos Povos Indígenas, o Conselho Estadual dos Povos Indígenas e o Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas, que deverão ser desenvolvidos por meio da articulação de ações dos diversos órgãos e entidades da Administração Direta, Indireta e Fundacional do Estado, que implementem ou venham a implementar ações governamentais direcionadas às comunidades indígenas situadas no território do estado de São Paulo, integrando-as às ações de órgãos federais e municipais, ouvidas as respectivas comunidades e respeitada a legislação federal.

Para articulação das ações, a Secretaria de Relações Institucionais conta com o Conselho Estadual dos Povos Indígenas e o Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas, órgãos colegiados criados pelo Decreto nº 48.532, de 9 de março de 2004 (SÃO PAULO, 2004a).

O decreto passa a elencar órgãos e diretrizes e suas interações e articulações no que se refere aos povos indígenas de São Paulo, destacando que serão ouvidas as comunidades e respeitada a legislação federal.

O Decreto 54.479 de 2009 (SÃO PAULO, 2009), dispõe que, o Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas, regido pelo Decreto nº 52.645, de 21 de janeiro de 2008, fica transferido da Secretaria de Relações Institucionais para a Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. O presente Decreto também inclui no artigo 2º do Decreto nº 54.428, de 2009, parágrafo único, que o Conselho Estadual dos Povos Indígenas pode contar, também, com o apoio técnico das Universidades Públicas Estaduais, além de revogar as disposições em contrário, em especial:

I - do Decreto nº 51.462, de 1º de janeiro de 2007:

a) o inciso IX do artigo 4º;

b) a Seção VII, e seu artigo 51, do Capítulo VIII;

II - do Decreto nº 52.645, de 21 de janeiro de 2008, os artigos 11 e 14;

III - o Decreto nº 53.530, de 9 de outubro de 2008. (SÃO PAULO 2009)

O Conselho Estadual dos Povos Indígenas passa a contar com o apoio técnico das Universidades Públicas Estaduais, que na prática, precisa ser estudado caso a caso, visitando as universidades públicas do Estado, para que se possa afirmar como de fato tem se dado o apoio citado no decreto.

O Decreto 57.571 de 2011 (SÃO PAULO, 2011), institui o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, junto à Secretaria da Educação, com a finalidade, segundo o texto do próprio decreto, de promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais, tendo como diretrizes a valorização da carreira do magistério e das demais carreiras dos demais profissionais da educação, com foco na aprendizagem do aluno, inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho, na forma da lei; melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio, por meio da organização de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência, observada a legislação vigente; atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentem resultados acadêmicos insatisfatórios, demonstrados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, visando garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola; emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem; mobilização permanente dos profissionais da educação, alunos, famílias e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual.

Segundo o decreto, o governo deve dar atendimento prioritário para os alunos com rendimento escolar insatisfatório, promovendo a igualdade de acessos e permanência escolar, cabendo um levantamento de dados empíricos sobre o rendimento oficial das escolas indígenas e se estão recebendo o atendimento prioritário, infelizmente, devido ao contexto pandêmico, a pesquisa de campo se restou prejudicada.

O Decreto 57.380 de 2011 (SÃO PAULO, 2011a), dá nova redação ao artigo 8º do Decreto nº 52.645, de 21 de janeiro de 2008, com as alterações introduzidas pelo Decreto nº 54.479, de 24 de junho de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Estaduais de Atenção aos Povos Indígenas, o Conselho Estadual dos Povos Indígenas e o Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas, no que diz respeito aos integrantes do Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas, trazendo apenas as quantidades de integrantes por cargo.

Tabela 3 – Consolidação de Decretos Estaduais

Decreto Estadual - SP	Data	Objetivos e Finalidades	Considerações do pesquisador
Decreto 44.449	1999	Versa sobre a tipologia da rede de ensino Estadual. Como a composição da rede escolar administrada pela Secretaria da Educação	Apenas em 2003, com o Decreto Estadual n. 47.779, que é acrescentado ao artigo 1º do decreto acima transcrito, o inciso V com a seguinte redação: “V-Escola Estadual Indígena (EEI)
Decreto 48.754	2004	Dispõe sobre o quadro pessoal das Escolas Estaduais Indígenas – EEI	O cargo de diretor de uma escola indígena, ainda não é exclusivo para os povos originários.
Decreto 52.645	2008	Trada das Diretrizes Estaduais de Atenção aos Povos Indígenas, o Conselho Estadual dos Povos Indígenas e o Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas	O decreto passa a elencar órgãos e diretrizes e suas interações e articulações no que se refere aos povos indígenas de São Paulo, destacando que serão ouvidas as comunidades e respeitada a legislação federal.
Decreto 54.479	2009	Inclui no artigo 2º do Decreto nº 54.428, de 2009, parágrafo único, que o Conselho Estadual dos Povos Indígenas poderá contar, também, com o apoio técnico das Universidades Públicas Estaduais	O Conselho Estadual dos Povos Indígenas passa a contar com o apoio técnico das Universidades Públicas Estaduais, porém, não especifica como será efetivado o apoio citado.
Decreto 57.571	2011	Institui o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, junto à Secretaria da Educação	O governo deve dar atendimento prioritário para os alunos com rendimento escolar insatisfatório, promovendo a igualdade de acessos e permanência escolar, cabendo um levantamento de dados empíricos sobre o rendimento oficial das escolas indígenas e se estão recebendo o atendimento prioritário, infelizmente, devido ao contexto pandêmico, a pesquisa de campo se restou prejudicada.

Decreto 57.380	2011	Dispõe sobre as Diretrizes Estaduais de Atenção aos Povos Indígenas, o Conselho Estadual dos Povos Indígenas e o Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas, no que diz respeito aos integrantes do Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas	O decreto traz a quantidade de integrantes por cargos.
-----------------------	------	--	--

Fonte: Decretos Estaduais
Autor: Spinardi, Jr.

1.8.3 Resoluções Estaduais – SP

A Resolução SE n. 44 de 1997 (SÃO PAULO, 1997), da Secretária da Educação de São Paulo, cria o Núcleo de Educação Indígena (NEI-SP) com o objetivo de articular, apoiar e assessorar a proposta de educação escolar indígena. Tendo como atribuições, coordenar, apoiar e assessorar as ações voltadas à política da educação escolar indígena e coordenar e avaliar a implementação de propostas e foi posteriormente modificada pela Resolução SE nº 27, de 2005, que aprova o novo regimento interno do Núcleo de Educação Indígena. Cujas composição do Conselho Geral do Núcleo de Educação Indígena de que trata o artigo 6º do Regimento Interno é alterado pela Resolução SE nº 18, de 2012. O inciso I do artigo 2º da Resolução SE 44, de 1997, foi modificado pela Resolução SE nº 19, de 2012. Posteriormente a Resolução SE 60, de 2016 passa a alterar a composição do Conselho Geral do Núcleo de Educação Indígena de que trata o artigo 6º do Regimento Interno do Núcleo de Educação Indígena, aprovado pela Resolução SE 27, de 2005.

A Resolução SE nº 50, de 2012 (SÃO PAULO, 2012b), Altera a subordinação do Núcleo de Educação Indígena – NEI/SP, que passa a integrar a Coordenadoria de Gestão de Educação Básica – CGEB, ficando diretamente subordinado ao Coordenador. Sendo que o Núcleo de Educação Indígena será coordenado por servidor indicado pelo Coordenador da CGEB e a Resolução SE nº 56, de 2012 dispõe sobre a composição do Conselho Geral do Núcleo de Educação Indígena, instituído pela Resolução SE 44, de 1997.

A Resolução SE n. 147 de 2003 (SÃO PAULO, 2003), da Secretária da Educação de São Paulo dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, estabelece que os estabelecimentos da rede estadual de ensino que funcionam em terras habitadas por comunidades indígenas passam a ser reconhecidos como escolas indígenas e identificados como Escola Estadual Indígena - EEI, independentemente do nível e modalidade de ensino oferecidos. A educação indígena somente poderá ser oferecida quando houver solicitação específica da respectiva comunidade, devendo os atendidos serem exclusivamente alunos indígenas, a educação

infantil e o ensino médio serão implementados gradativamente, quando houver demanda da comunidade indígena. Alguns dispositivos foram alterados pela Resolução SE nº 21, de 2008, bem como é alterada em sua organização e funcionamento, também pela **Resolução SE 68, de 2016** (SÃO PAULO, 2016e), dando nova redação ao artigo 9º da Resolução SE 147, de 2003, trazendo em seu novo texto que a Educação Básica que compreende a Educação Infantil, os Ensinos Fundamental e Médio, desenvolver-se-á nas escolas indígenas, em regime regular de estudos e na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, na conformidade das matrizes curriculares constantes dos anexos I a XI que integram a presente resolução, cujos parágrafos e anexos foram transcritos a seguir:

§ 1º - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, será organizada nas Escolas Estaduais Indígenas - EEI, após consulta realizada junto à respectiva comunidade, com o objetivo de atender crianças a partir dos 4 anos de idade, com duração de 2(dois) anos letivos, cujas atividades serão desenvolvidas com cinco 25(vinte e cinco) aulas semanais, na conformidade da matriz curricular, objeto do Anexo I, integrante da presente resolução.

§ 2º - Com o objetivo de potencializar a participação dos docentes devidamente habilitados disponíveis nas respectivas comunidades indígenas, os responsáveis pela indicação das matrizes curriculares referentes ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio do Ensino Regular e da Educação de Jovens e Adultos - EJA, deverão escolher qual a alternativa organizacional que irá atender à respectiva comunidade com maior adequação e pertinência, quais sejam: 1. matriz curricular organizada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do ensino regular e para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, Anexos II e VII, respectivamente; 2. matriz curricular organizada por área de estudos, em que as horas/ aula destinadas para os componentes curriculares que a compõem, totalizem uma única carga horária para a área: Anexos, III e IV, para o Ensino Regular e VIII e IX para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, ambos para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para as séries do Ensino Médio respectivamente; 3. matriz curricular organizada pelos componentes curriculares que constituem a respectiva área de estudos, com carga horária específica destinada a cada componente curricular: Anexos V e VI para Ensino Regular e X e XI para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para as séries do Ensino Médio respectivamente. § 3º - Na organização dos tempos escolares dos cursos de que trata este artigo, deverão ser observados a duração mínima anual de duzentos dias e o cumprimento de, no mínimo, oitocentas horas de efetivo trabalho escolar, sendo que nos cursos de Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e de Ensino Médio, as aulas serão no período diurno, com duração mínima de 50(cinquenta) minutos cada. (BRASIL 2016e)

As matrizes curriculares constantes dos anexos I a XI da resolução anteriormente citada podem ser encontradas na íntegra no ANEXO H

Com relação as Escolas Estaduais não indígenas, temos Resolução SE Nº 81, de 16 de dezembro de 2011 que estabeleceu as diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais paulistas, seguida de algumas

alterações. Posteriormente com a Resolução SE-52, de 2-10-2014 temos a regulamentação da organização e do funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, tendo em vista o que dispõe a Lei Complementar 1.164, de 04-01-2012, alterada pela Lei Complementar 1.191, de 28-12-2012, bem como o Decreto 59.354, de 15-07-2013. Em 2019, com a Resolução SE 68, de 12-12-2019 que altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014.

Como a resolução SE 68 de 2019 em seu artigo 6º, temos que o currículo nas escolas do Programa Ensino Integral - PEI, respeitadas as diretrizes e bases da educação nacional, compreenderá as disciplinas estabelecidas nas matrizes curriculares, específicas para o ensino fundamental e ensino médio do Programa, constantes dos Anexos I, II, III, IV e V desta Resolução, tendo em seu parágrafo único, que essas matrizes curriculares serão implantadas em todas as turmas do ensino fundamental e ensino médio, compreendendo as disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, como podemos observar no ANEXO I.

O *site* oficial do Governo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO 2021a) trouxe em sua área de notícias, uma matéria sobre a expansão do ensino integral, contendo dados atuais e previsões da evolução do ensino integral.

A rede vai contar, no total, com 2.030 escolas estaduais do PEI, espalhadas em 457 cidades (alcance de 70,8%). Destas, 953 novas unidades escolares. Serão 149 novos municípios atendidos.

Atualmente, são 448 mil estudantes do ensino fundamental e ensino médio beneficiados em 1.077 escolas, de 308 cidades. O número de escolas do PEI irá aumentar em quase 6 vezes em comparação a 2018, quando o programa estava presente em 364 unidades escolares. Na época, eram ofertadas 115 mil vagas.

Com o avanço, a partir do próximo ano letivo, serão 261 escolas do PEI de Anos Iniciais (1º ao 5º ano), 1.563 de Anos Finais (6º ao 9º ano) e 1.570 de ensino médio (que representam 18%, 42,6% e 43% da rede estadual, respectivamente). (SÃO PAULO, 2021a)

A publicação ainda traz uma definição de PEI:

Criado em 2012, o programa potencializa a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, nas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, por meio de um modelo pedagógico articulado a um Modelo de Gestão. São trabalhadas práticas pedagógicas, como Tutoria, Nivelamento, Protagonismo Juvenil com Clubes Juvenis e Líderes de Turma, além de componentes curriculares específicos, como Orientação de Estudos e Práticas Experimentais, que potencializam a formação integral do estudante a partir do seu Projeto de Vida. São dois formatos: 7h e 9h. No primeiro, as escolas oferecem dois turnos – das 7h às 14h e das 14h15 às 21h15. No turno único, as aulas ocorrem entre 7h e 16h. (SÃO PAULO, 2021a)

Apresentou também uma projeção para o período 2018-2022

Número de escolas: de 364 para 2.030 (+5,6 vezes) Número de vagas: de 115 mil para 1.026.000 (+8,7 vezes) Número de municípios: de 140 para 457 (+3,2 vezes) 100% das Diretorias de Ensino atendidas (SÃO PAULO, 2021)

Em outra publicação do *site* oficial do Governo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO 2021b), de 03/11/2021, temos o seguinte panorama da rede estadual de ensino:

O Governo de SP mantém um total de 5400 escolas e atende a cerca de 3,5 milhões de alunos nos 645 municípios do estado. A rede estadual conta atualmente com 1.077 escolas no Programa de Ensino Integral (PEI) e para 2022 estão previstas mais 953 unidades, totalizando 2.030 escolas deste modelo. Serão mais de 1 milhão de vagas em tempo integral a partir de 2022. Assim, a rede estadual de SP irá antecipar e superar em dois anos a meta 6 do Plano Nacional da Educação de ter 25% dos alunos em tempo integral até 2024. (SÃO PAULO, 2021b)

Consultando o site do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>, obtemos outros dados, como o número de 6.568 escolas estaduais, 13.679 escolas municipais, 41 escolas federais e 13.067 escolas privadas. Das escolas localizadas em terras indígenas temos 39 estaduais e 4 municipais, totalizando 43 escolas.

Em uma publicação do site oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo de 19/04/2012 (SÃO PAULO, 2012a), que trata da criação de três novas escolas indígenas na época, obtemos os dados a seguir transcritos:

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade de ensino bilíngue e intercultural, voltada aos povos indígenas, promovida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o objetivo de recuperar as memórias históricas indígenas, reafirmar suas identidades étnicas e valorizar línguas e ciências. Para atender aos professores e estudantes indígenas com qualidade, a Pasta mantém desde 1997 um núcleo voltado especificamente à educação indígena.

Entre os 4,2 milhões de alunos da rede estadual, além dos 14 mil estudantes índios no ensino regular, 1.150 descendentes de povos indígenas das etnias guarani, tupi-guarani, terena, kaingang e krenak estudam em escolas indígenas. A rede estadual de ensino dispõe de 31 escolas indígenas e de material didático especializado, produzido por professores formados pelo Magistério Intercultural Superior Indígena da USP (Universidade de São Paulo). As aulas são ministradas por professores indígenas que foram graduados em curso especial de formação intercultural em nível médio e superior. O material é bilíngue e diferenciado para cada uma das cinco etnias, com o objetivo de facilitar a alfabetização tanto no idioma materno como na língua portuguesa.

Nas classes indígenas, os estudantes têm acesso a todas as disciplinas do currículo escolar. As matérias, porém, são abordadas a partir da cultura de cada tribo e para isso são ministradas por professores das próprias aldeias. Assim, além dos temas do currículo convencional, os alunos também estudam questões relacionadas à sua cultura. Em sala de aula, os docentes transmitem a importância da preservação da história e da tradição dos povos indígenas.

As escolas indígenas do Estado oferecem Educação Básica, que compreende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que está dividido em Ciclos I (1º ao 3º ano), II (4º ao 6º ano) e III (7º ao 9º ano). O Ciclo IV refere-se ao Ensino Médio. As unidades estão distribuídas nas regiões das diretorias de ensino de Bauru,

Caraguatatuba, Itararé, Miracatu, Penápolis, Registro, Santos, São Paulo (diretorias Norte 1 e Sul 3), São Vicente e Tupã. (SÃO PAULO, 2012a)

Nota-se que em 2012 haviam 31 escolas indígenas na rede estadual de São Paulo e em 2021, segundo o *site* do INEP, existem 39 escolas estaduais em terras indígenas. Um avanço muito pequeno para quase 10 anos. Outro fato interessante é a quantidade de 14.000 estudantes indígenas e mais 1150 descendentes, todos na rede estadual de ensino, o que provoca o questionamento sobre onde estariam estudando essa quantidade de alunos, sendo que existiam na época apenas 31 escolas indígenas e em 2021 encontramos apenas mais 8 escolas estaduais em terras indígenas.

Outro fato importante que precisa ser mencionado é a diferença nas matrizes curriculares das escolas indígenas em comparação com as matrizes das escolas não indígenas, onde na parte diversificada, os não indígenas estão sendo notoriamente privilegiados, com uma gama de conhecimentos disponíveis maior. Resta saber se as matrizes curriculares indígenas também serão reformuladas e equiparadas com as demais escolas paulistas com seu novo projeto educacional de ensino integral.

A Resolução SE nº 3, de 2011 (SÃO PAULO, 2011b) dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério. Não havendo menção sobre as escolas indígenas e se a resolução estaria ou não sendo aplicadas também a elas.

A Resolução SE nº 30, de 2013 (SÃO PAULO, 2013a) dispõe sobre a convocação da II CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, que teve como tema central a “IDENTIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA”. Desdobrado em seis eixos temáticos, definidos pelo Conselho Geral do NEI, sendo eles: I - IDENTIDADE, ALTERIDADE E ESCOLA BILÍNGUE/MULTILÍNGUE; II - CURRÍCULO DIFERENCIADO E INTERCULTURALIDADE; III - SUSTENTABILIDADE, AUTONOMIA E ESCOLA; IV - GESTÃO E TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS; V - INFRAESTRUTURA E AMBIENTE; VI - FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES INDÍGENAS. Que traz questões importantes que estão além dos interesses unilaterais do Estado, sendo que o bilinguismo precisa ser pensando como ferramenta de manutenção e reforço das culturas e tradições dos povos originários.

A Resolução SE nº 52, de 2013 (SÃO PAULO, 2013b) dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos.

Tabela 4 – Consolidação de Resoluções Estaduais

Resoluções Estaduais - SP	Data	Objetivos e Finalidades	Considerações do pesquisador
Resolução SE n. 44	1997	Cria o Núcleo de Educação Indígena (NEI-SP) com o objetivo de articular, apoiar e assessorar a proposta de educação escolar indígena.	O núcleo tem como objetivo articular, apoiar e assessorar a proposta de educação escolar indígena
Resolução SE nº 50	2012	Altera a subordinação do Núcleo de Educação Indígena – NEI/SP, que passa a integrar a Coordenadoria de Gestão de Educação Básica – CGEB, ficando diretamente subordinado ao Coordenador.	Uma resolução que apenas muda o NEI/SP de subordinação.
Resolução SE n. 147 / Alterada pela Resolução SE 68	2003 / 2016	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, estabelece que os estabelecimentos da rede estadual de ensino que funcionam em terras habitadas por comunidades indígenas passam a ser reconhecidos como escolas indígenas e identificados como Escola Estadual Indígena - EEI, independentemente do nível e modalidade de ensino oferecidos	Traz em seu texto que a Educação Básica que compreende a Educação Infantil, os Ensinos Fundamental e Médio, desenvolver-se-á nas escolas indígenas, em regime regular de estudos e na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, na conformidade das matrizes curriculares constantes dos anexos I a XI que integram a presente resolução, dando pouco espaço para que as comunidades indígenas possam exercer seu direito constitucional de utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem
Resolução SE nº 3	2011	Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério	Não havendo menção sobre as escolas indígenas e se a resolução estaria ou não sendo aplicadas também a elas
Resolução SE nº 30	2013	Dispõe sobre a convocação da II CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, tendo como tema central a “IDENTIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA”	Traz questões como o bilinguismo, que precisa ser pensando como ferramenta de manutenção e reforço das culturas e tradições dos povos originários
Resolução SE nº 52	2013	Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino	Versa sobre questões de gestão de pessoal.

Fonte: Resoluções Estaduais
Autor: Spinardi, Jr.

1.8.4 Deliberações Estaduais – SP

A Deliberação CEE nº 35 de 2003 (SÃO PAULO, 2003a), delibera que no âmbito da Educação Básica, os estabelecimentos de ensino, funcionando em terras indígenas, serão reconhecidos como Escola Indígena. Que se constitui em uma unidade própria, autônoma e

específica do Sistema de Ensino Estadual, com normas e ordenamentos jurídicos próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Sua criação é de responsabilidade do poder público estadual e se dará por ato próprio do executivo local, em atendimento à reivindicação da comunidade interessada ou com a anuência da mesma. Os Municípios poderão oferecer educação escolar indígena, em regime de colaboração com o Estado, desde que tenham se constituído em sistema de educação próprio e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas, porém, as que não satisfaçam as exigências, passarão à responsabilidade do Estado, no prazo de dois anos, ouvida a comunidade interessada.

De acordo com a mesma deliberação, as escolas funcionarão em prédio que seguirá projeto especial, que atenda às necessidades da comunidade indígena e estará localizado em terras habitadas por ela. O ensino será ministrado em Língua Portuguesa e na língua materna da comunidade indígena específica e a atribuição de aulas será feita a professores-índios, indicados pela comunidade e devidamente formados e capacitados. Compete à Secretaria de Estado da Educação, utilizando os recursos destinados ao financiamento público da educação, promover a formação continuada dos professores-índios; prover as escolas indígenas de recursos materiais, humanos e financeiros para seu pleno funcionamento; elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas.

Em seu Art. 9º a deliberação 35 de 2003 traz que a Supervisão das escolas indígenas, a fim de garantir sua especificidade e qualidade de ensino, é de responsabilidade das Diretorias Regionais de Ensino da Secretaria de Estado da Educação que, através do Núcleo de Educação Indígena da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP - encaminhará a este Conselho relatórios anuais sobre o funcionamento destas escolas.

Caberia na deliberação, para que não haja distorção da letra da norma, um parâmetro para projeto especial de prédio escolar, uma vez que muitas escolas indígenas possuem instalações precárias quando comparadas com os demais prédios educacionais localizados fora das terras indígenas. Outro ponto importante é a ausência de consulta às comunidades quanto a forma de ensino e mesmo quanto a sua implantação dentro do território. A deliberação carece também dos valores monetários, ainda que percentuais, dos recursos disponíveis e aplicados nas unidades escolares indígenas.

A Deliberação CEE nº 46/2005 (SÃO PAULO 2005b) estabelece normas para a criação, regulamentação, autorização e reconhecimento das escolas indígenas no Sistema de

Ensino do Estado de São Paulo e praticamente repete os termos da Deliberação CEE nº 35 de 2003, porém em seu Art. 9º traz apenas que a Supervisão das escolas indígenas, a fim de garantir sua especificidade e qualidade de ensino, é de responsabilidade das Diretorias Regionais de Ensino da Secretaria de Estado da Educação, sem fazer menção ao Núcleo de Educação Indígena da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP.

Existe um desencontro entre entidades responsáveis por questões educacionais indígenas, sem uma hierarquia clara ou mesmo fidelidade ao texto constitucional de 1988 que estabelece autonomia para os indígenas decidirem sobre suas problemáticas, inclusive tendo assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem

1.8.5 Pareceres Estaduais – SP

Os pareceres do Conselho Estadual de Educação – CEE são:

O **Parecer CEE nº 207 de 13 de maio de 1993 (SÃO PAULO, 1993)** solicita autorização para funcionamento de classes em caráter experimental, pelo prazo de dois anos, junto ao Centro de Cultura Indígena Guarani Ambá-Arandu.

O **Parecer CEE nº 759, de 15 de dezembro de 1995 (SÃO PAULO, 1995)** trata do relatório do Centro Cultural Indígena Guarany Ambá Arandu de 1993 e 1994

O **Parecer CEE nº 124, de 21 de abril de 2000 (SÃO PAULO, 2000)** trata da consulta sobre a formação do professor índio

O **Parecer CEE nº 592, de 20 de dezembro de 2002 (SÃO PAULO, 2002)** trata da consulta sobre criação de escola indígenas

O **Parecer CEE nº 117, de 22 de maio de 2004 (SÃO PAULO, 2004b)** traz a autorização para funcionamento das escolas indígenas, em caráter excepcional

O **Parecer CEE nº 129, de 28 de abril de 2005 (SÃO PAULO, 2005a)** traz a autorização para funcionamento das Escolas Estaduais Indígenas, abaixo discriminadas, nos termos da Deliberação CEE nº 35/2003 e Resolução SE nº 147/2003, a partir de 2004:

- Escola Estadual Indígena Aldeia Nimuendaju, no município de Avaí, jurisdicionada à Diretoria de Ensino da Região de Bauru;
- Escola Estadual Indígena Aldeia Ekeruá, no município de Avaí, jurisdicionada à Diretoria de Ensino da Região de Bauru;

- Escola Estadual Indígena Aldeia Kopenoti, no município de Avaí, jurisdicionada à Diretoria de Ensino de Bauru;
- Escola Estadual Indígena Aldeia Tereguá, no município de Avaí, jurisdicionada à Diretoria de Ensino da Região de Bauru. (SÃO PAULO 2005a)

Tabela 5 – Consolidação de Pareceres Estaduais

Parecer	Data	Objetivos e finalidades
Parecer CEE nº 207	1993	Solicita autorização para funcionamento de classes em caráter experimental, pelo prazo de dois anos, junto ao Centro de Cultura Indígena Guarani Ambá-Arandu.
Parecer CEE nº 759	1995	Trata do relatório do Centro Cultural Indígena Guarany Ambá Arandu de 1993 e 1994
Parecer CEE nº 124	2000	Trata da consulta sobre a formação do professor índio
Parecer CEE nº 592	2002	Trata da consulta sobre criação de escola indígenas
Parecer CEE nº 117	2004	Traz a autorização para funcionamento das escolas indígenas, em caráter excepcional
Parecer CEE nº 129	2005	Traz a autorização para funcionamento das Escolas Estaduais Indígenas, abaixo discriminadas, nos termos da Deliberação CEE nº 35/2003 e Resolução SE nº 147/2003, a partir de 2004

Fonte: Pareceres Estaduais
Autor: Spinardi, Jr.

1.8.6 Reflexão Sobre as Diversas Legislações

O complexo sistema legislativo brasileiro aborda a questão educacional indígena em diversos momentos e posições hierárquicas, as mais atuais, que sofreram modificações recentes e as mais abrangentes, aproximam-se da ideia de manutenção e valorização das culturas e tradições, bem como, fomentam a autonomia dos povos originários em suas decisões sobre o tema. Ocorre que, com o estreitamento das regras rumo à normas inferiores, destinadas a regulamentar e complementar as normas genéricas superiores, acabam por limitar a autonomia quando especificam demais ou restringem as opções, tornando as escolhas limitadas, nulas ou impostas.

Capítulo 2

Reflexões Sobre os Caminhos da Alfabetização na Prática Escolar Indígena

2.1 A educação escolar indígena na prática e suas especificidades legais

O objetivo do presente capítulo, além de refletir sobre a alfabetização indígena na prática, é também refletir sobre as possibilidades da realização de uma prática escolar com base na Pedagogia Histórico-Crítica em escolas indígenas, levando em consideração a pedagogia nas aldeias em contraponto com a pedagogia das aldeias, formando uma relação dialética entre uma pedagogia universal e outra específica, com base nos ensinamentos de Paulino Orso (2016) e demais autores que versam sobre o tema, o capítulo segue abordando pensamentos como o do autor citado, que comparou os termos escolas no campo e escolas do campo, tratando de escolas em áreas rurais.

Ao seguir o pensamento dialético, como uma das características da Pedagogia Histórico Crítica, enquanto concepção de educação, abordamos no presente capítulo a Concepção Histórico-crítica ou Dialética, idealizada por Demerval Saviani (2000), autor que a introduziu no Brasil. Temos, portanto, o agir na prática se relacionando com a teoria, sendo que não deve a teoria ser aplicada diretamente na prática e, sim, a prática educacional que deve seguir os fundamentos da teoria, em uma ação sistemática que Saviani (2000, p. 76) entende como uma reflexão acerca da realidade concreta: inicialmente “tomando consciência da situação”, que no caso da educação escolar indígena é bem marcante, tendo em vista as peculiaridades do ambiente escolar próprio, bem como da legislação específica atribuída. Os movimentos indígenas dentro das próprias aldeias, especialmente nas aldeias escolarizadas paulistas, reforçam a necessidade de uma educação diferenciada, cujos líderes têm plena consciência da situação que estão enfrentando.

De acordo com a sistematização proposta por Saviani (2000, p. 76), temos a parte de “captar os seus problemas”, embora cada aldeia tenha suas especificidades, passam por problemas comuns entre si, como a falta de acessos e recursos, que são conhecidos pelos educadores e lideranças nas comunidades, que passam a “refletir sobre eles” em reuniões e

encontros. As informações discutidas se tornam dados e os indígenas passam a “formulá-los em termos de objetivos realizáveis”, cuja próxima etapa seria “organizar meios para atingir os objetivos propostos”, são construídos materiais didáticos próprios, bem como uma organização curricular e estrutural específica, para assim poderem “intervir na situação, pondo em marcha os meios referidos”. A ação, seguida da reflexão que precede outra ação contribui para “manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação”.

O parágrafo anterior apresentou entre aspas as palavras de Saviani (2000, p. 76), porém, passando a impressão equivocada de que a Pedagogia Histórico-Crítica se desenvolveria com facilidade dentro do sistema educacional escolar indígena. Não se pode perder de vista que a educação escolar indígena não é independente, está vinculada a regras governamentais e políticas públicas que não permitem, por exemplo, que os cargos de diretores das escolas indígenas, dentro das aldeias escolarizadas paulistas, sejam ocupados exclusivamente por indígenas. Outro fato importante é que a Pedagogia Histórico-Crítica está sendo pensada no presente capítulo, em aldeias que possuem escolas em seu interior, que não correspondem a realidade da maioria das aldeias, cujos alunos por vezes não têm acesso diário garantido às salas de aula. Uma pedagogia libertadora e emancipatória está, portanto, longe de se manifestar plenamente na educação escolar indígena, ainda mais quando pensamos nas garantias teóricas dos direitos previstos em lei e suas controvérsias.

A relação dialética entre ação e reflexão, prática e teoria, mostram-se mais complexas quando ingressamos nas garantias teóricas dos direitos previstos em lei. Pensar na teoria da norma através da prática é uma tarefa difícil, uma vez que a norma legal é inquisitiva ao regular os atos que possuem práticas permitidas.

Os casos concretos das inúmeras escolas públicas localizadas no interior das terras indígenas remetem a uma reflexão sobre as controvérsias entre a teoria normativa e a efetividade prática do exercício dos direitos garantidos, bem como a possível violação desses direitos, no que diz respeito ao acesso à educação e as condições de ensino dentro das terras indígenas.

Os conceitos de teoria e prática são aqui entendidos sob o prisma dos ensinamentos de Saviani (2010), em um movimento dialético:

A teoria é o esforço em compreender a prática e, ao compreendê-la, torná-la mais eficaz. A prática sem teoria degenera em ativismo resulta uma atividade cega, desorientada: a prática necessita da teoria. E a teoria sem a prática degenera em verbalismo. A razão de ser da teoria é a própria prática; a teoria só faz sentido na

medida em que ela procura elucidar a prática, procura responder às questões postas pela prática, procura explicar, equacionar os problemas que a prática levanta (SAVIANI, 2010, p. 219).

Para compreender o contexto escolar indígena, é importante ter em mente os elementos normativos gerais que versam sobre essa educação, começando pelas garantias constitucionais, em direção a legislação infraconstitucional mais específica. O artigo 210 da Constituição Federal de 1988 traz a seguinte redação:

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

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988)

Na transcrição acima, está garantido o direito das comunidades indígenas de utilizarem sua língua materna e seus próprios processos de aprendizagem. Porém, garantir não significa viabilizar, e muitas vezes por falta de recursos e estrutura, a garantia não chega a ser praticada, ou acaba tendo seu alcance limitado.

Embora o texto legal ainda contenha expressões como “processo civilizatório nacional”, o artigo 215 da Constituição Federal vigente reforça a proteção às manifestações culturais indígenas, intimamente ligadas com o processo educacional nas aldeias.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1988)

O artigo 231 da Constituição Federal, transcrito abaixo, reconhece aos indígenas o direito a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, definidas no parágrafo primeiro do mesmo artigo.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. (BRASIL, 1988)

Reconhecer o direito originário sobre as terras tradicionalmente ocupadas pode parecer pouco relacionado ao processo pedagógico, porém, sem a ocupação e permanência em suas terras, as escolas inseridas perderiam o sentido enquanto escolas indígenas, que apresentam um processo próprio de aprendizagem, bem como a difusão e aperfeiçoamento da língua materna dos povos que optam por ensiná-la também através da escola, enquanto garantia constitucional.

Mais especificamente sobre o Sistema de Ensino da União, em sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o texto regulamenta a educação escolar indígena em seus artigos 78 e 79:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I -Proporcionaraos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suaslínguas e ciências;

II -Garantiraos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. (BRASIL, 1996)

No que diz respeito ao estado de São Paulo, temos a Resolução SE 147, de 29 de dezembro de 2003 (SÃO PAULO, 2003c) que dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, tratando do reconhecimento dos estabelecimentos de ensino que funcionam em aldeias indígenas, que passam a ser considerados como unidades escolares indígenas próprias, autônomas e específicas:

Artigo 1.º - Os estabelecimentos da rede estadual de ensino que funcionam em terras habitadas por comunidades indígenas passam a ser reconhecidos como escolas indígenas e identificados como Escola Estadual Indígena - EEI, independentemente do nível e modalidade de ensino oferecidos.

§1.º - A educação indígena somente poderá ser oferecida quando houver solicitação específica da respectiva comunidade, devendo a clientela atendida ser exclusivamente constituída por alunos indígenas, independente do seu número.

§ 2º - A educação infantil e o ensino médio serão implementados gradativamente, quando houver demanda da comunidade indígena.

Artigo 2º - A educação indígena funcionará com normas e ordenamento jurídico próprios, observadas as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue e as normas regimentais específicas para essa modalidade, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e respeitadas as diversidades étnicas. (SÃO PAULO, 2003c)

Nas mais diversas esferas legais, encontramos garantias e direitos, porém, a população indígena não precisa apenas de garantias legais escritas, precisa de meios para coloca-las em prática, e autonomia para decidir se e como pretendem usufruir de tais preceitos normativos, bem como ter garantido o acesso de membros de seu povo aos cargos decisórios dos órgãos regulamentadores e em toda estrutura hierárquica que se relaciona com a existência indígena no país.

Quando entramos na esfera estadual paulista, temos resoluções da Secretaria de Educação, regulamentando a aplicabilidade prática dos direitos garantidos, como a **Resolução SE 68, de 2016** (SÃO PAULO, 2016e), que dá nova redação ao artigo 9º da Resolução SE 147, de 2003, trazendo em seu novo texto que:

“Artigo 9º - A Educação Básica que compreende a Educação Infantil, os Ensinos Fundamental e Médio, desenvolver-se-á nas escolas indígenas, em regime regular de estudos e na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, na conformidade das matrizes curriculares constantes dos anexos I a XI que integram a presente resolução.

§ 1º - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, será organizada nas Escolas Estaduais Indígenas - EEI, após consulta realizada junto à respectiva comunidade, com o objetivo de atender crianças a partir dos 4 anos de idade, com duração de 2(dois) anos letivos, cujas atividades serão desenvolvidas com cinco 25(vinte e cinco) aulas semanais, na conformidade da matriz curricular, objeto do Anexo I, integrante da presente resolução.

§ 2º - Com o objetivo de potencializar a participação dos docentes devidamente habilitados disponíveis nas respectivas comunidades indígenas, os responsáveis pela indicação das matrizes curriculares referentes ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio do Ensino Regular e da Educação de Jovens e Adultos - EJA, deverão escolher qual a alternativa organizacional que irá atender à respectiva comunidade com maior adequação e pertinência, quais sejam:

1. matriz curricular organizada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do ensino regular e para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, Anexos II e VII, respectivamente;
2. matriz curricular organizada por área de estudos, em que as horas/ aula destinadas para os componentes curriculares que a compõem, totalizem uma única carga horária para a área: Anexos, III e IV, para o Ensino Regular e VIII e IX para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, ambos para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para as séries do Ensino Médio respectivamente;
3. matriz curricular organizada pelos componentes curriculares que constituem a respectiva área de estudos, com carga horária específica destinada a cada componente curricular:

Anexos V e VI para Ensino Regular e X e XI para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para as séries do Ensino Médio respectivamente.

§ 3º - Na organização dos tempos escolares dos cursos de que trata este artigo, deverão ser observados a duração mínima anual de duzentos dias e o cumprimento de, no mínimo, oitocentas horas de efetivo trabalho escolar, sendo que nos cursos de Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e de Ensino Médio, as aulas serão no período diurno, com duração mínima de 50(cinquenta) minutos cada. " (NR)

Artigo 2º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial o artigo 2º da Resolução SE 21, de 15-2-2008. Nota: Altera a Resolução SE 147, de 29-12-2003 (SÃO PAULO, 2016e)

Logo, a legislação traz a autonomia dos indígenas ao mesmo tempo que, no estado de São Paulo, limita a atuação dos mesmos impondo grades fixas de matérias com horários pré-definidos em suas matrizes curriculares presentes nos anexos da lei.

O Art. 210 da Constituição Federal de 1988 é bastante claro quando expressa que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, cujo ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Ou seja, o conteúdo fixado deveria, portanto, ser no mínimo, facultando aos indígenas a utilização de sua língua materna, de forma integral, se assim quiserem e com processos próprios de aprendizagem, ou seja, processos por eles definidos, uma vez que, em todo o estado de São Paulo, existem diversas etnias com suas respectivas características culturais e sociais.

A pesquisa até o presente momento não encontrou regulamentado como são as consultas aos povos indígenas sobre a presença das escolas nas aldeias, nem se tais consultas são periódicas ou onde estão publicados os aceites e recusas.

A aparente imposição de uma matriz curricular fixa, com grades e horários pré-definidos pode estar, portanto, em desconcontro com a norma constitucional.

2.2 A Disputa dos Órgãos Públicos Pelo Poder de Decisão Sobre as Políticas Aplicadas aos Povos Indígenas.

A educação escolar indígena no Brasil, considerada aqui como a educação imposta pelo não indígenas aos povos originários, começou com os jesuítas, no século XVI, diversos segmentos religiosos foram ocupando o lugar dos jesuítas ao longo dos séculos, principalmente depois que foram expulsos do Brasil em 1759, posteriormente o governo passa a controlar a questão educacional, através de órgãos como o Serviço de proteção ao Índio – SPI, criado em 1910 e substituído pela Fundação Nacional do Índio em 1967, que existe até hoje, porém, com o advento da Constituição Federal de 1988, os indígenas deixam de serem tutelados pelo Estado e sua educação passa a ser orientada pelo Ministério da Educação – MEC.

A educação religiosa preocupava-se com a catequização dos indígenas, porém com caráter colonizador, visando uma dominação pacífica e maior exploração do trabalho dos povos originários, uma vez que, ao entender o colonizador e respeitar suas regras e crenças, seria mais fácil controlá-los e explorá-los. Com o fim dos interesses do colonizador na mão de obra indígena e da separação entre Estado e Igreja, os povos originários gradativamente distanciam-se da tutela do Estado e adquirem sua autonomia, especialmente os em contato permanente com a sociedade envolvente.

Um exemplo marcante da presença religiosa em São Paulo foi a Igreja de São João Batista, hoje conhecida como Ruínas de Abarebebê, localizada na cidade de Peruíbe, litoral sul do Estado. Na região haviam algumas aldeias indígenas, em seu entorno foi construído, em meados do século XVI, o segundo Colégio de Meninos do Brasil, com a finalidade de catequizar os indígenas dando origem a um aldeamento, com povos trazidos outras regiões, onde hoje está a Terra Indígena Piaçaguera, que abriga algumas escolas indígenas em suas aldeias, que em nada se assemelham às escolas religiosas do século XVI, mantendo, porém, o caráter bilíngue, hoje, previsto e garantido em lei. Resta responder qual bilinguismo está sendo aplicado nas escolas paulistas, se é o de manutenção da língua materna ou se é o bilinguismo de transição, imposto aos Kaingang, algumas décadas atrás, pelo Summer Institute e pela Funai?

É possível notar que a centralização do poder de decisão sobre os povos indígenas está sendo disputada pela FUNAI, particularmente na área da educação, com os demais entes federativos (Estados e Municípios), visto que a descentralização e a autonomia indígena fizeram parte do projeto legislativo que tomou força a partir da constituição de 1988, tal

descentralização tirou a decisão sobre educação indígena da competência da FUNAI, passando para o Ministério da Educação, que por sua vez, dividiu o poder sobre o tema entre os entes federativos, União, Estados e Municípios.

Também era possível ler expressamente no próprio *site* oficial da FUNAI (BRASIL 2021g), quando trata da Política Nacional de Promoção e Proteção dos Povos Indígenas – PNPPPI, a seguinte indignação do órgão quanto ao tema:

Embora a institucionalização de políticas públicas voltadas para os povos indígenas seja bastante antiga, nos últimos anos, **temos observado um intenso fenômeno de desconcentração de ações referentes à pauta, o que pressupõe o compartilhamento, entre Ministérios e órgãos federais, das responsabilidades pela execução e monitoramento das políticas de promoção e proteção dos direitos dos povos indígenas; e de descentralização, que significa a repartição de competências entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal.** Tais fenômenos de desconcentração e descentralização da política indigenista podem ser observados na análise da legislação aplicável à temática indígena. Exemplificativamente, citamos: a) Acerca da educação voltada para os povos indígenas: Lei nº 9394/1996, Lei nº 10172/2001, Decreto nº 26/91, Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559/91, Lei 10558/2002, Lei nº 11096/2005, Decreto nº 7778/2012: **essas legislações estabelecem que a Funai não possui competência direta para execução de políticas públicas de educação escolar e superior indígenas, cabendo ao Ministério da Educação e às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação;**” (BRASIL2021g)

No mesmo texto, a Funai afirmava também que a política indigenista foi distribuída entre diversos órgãos, sem que houvesse a incorporação dessa descentralização e desconcentração de forma ampla pelos órgãos públicos. Que vem promovendo cooperações com os múltiplos atores da política indigenista, porém dizia tratar-se de uma medida paliativa, sendo necessário a criação de uma Política Nacional de Promoção e Proteção dos Povos Indígenas, sendo relevante a instituição de um Sistema Nacional de Política Indigenista - SNPI, com espaços para a participação e o controle social.

As passagens citadas e transcritas acima, em abril de 2022, não estavam mais disponíveis no mesmo endereço eletrônico do *site* oficial do órgão, que sofreu uma reformulação de estética e conteúdo.

Enquanto um sistema nacional de política indigenista é defendido pela FUNAI, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo emite um boletim da Educação Escolar Indígena - EEI (SÃO PAULO, 2015), em 2015, com a curiosa frase na capa dizendo: “As opiniões aqui expressas não são necessariamente as da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo”, cujo teor expressa críticas ao modelo defendido pela FUNAI trazendo em suas páginas 08 a 10, o texto: “Alfabetizando em Comunidade Indígena” com o seguinte teor:

Normalmente as Políticas Linguísticas surgem onde existe mais de uma língua sendo usada em uma comunidade ou, pelo menos, mais de um dialeto de uma mesma língua. Quando uma comunidade indígena vê que a língua portuguesa começa a ser falada cada vez mais pelos seus membros, que se tornam bilíngues, ela tem razão de se preocupar e pensar numa política linguística para defender e manter sua própria língua. De fato, na situação de pressão que vivem os povos indígenas no Brasil, as comunidades indígenas são obrigadas a aprender e a usar o Português e, além disso, acabam deixando a língua portuguesa entrar mais e mais em suas áreas ou em suas casas através de funcionários do governo (de todos os níveis), através de documentos, jornais e revistas, através da escola e através do rádio e da televisão. **Nesse ponto, as comunidades claramente têm que decidir se querem ou não querem continuar falando sua língua, a língua que receberam como uma herança preciosa, dos seus antepassados.** (SÃO PAULO, 2015)

O texto presente no Boletim ainda alerta sobre o problema das comunidades indígenas sofrerem pressões ou serem enganadas para tomar decisões ou adotar determinadas políticas linguísticas. Ao falar sobre o assunto, o texto traz à tona a questão do bilinguismo, separando-o em dois tipos, o bilinguismo de manutenção linguística que visa reforçar a língua materna e evitar que seja extinta e o bilinguismo de transição, que usa a língua materna para ensinar o português, fazendo com que aos poucos a língua ancestral desapareça, como por exemplo, a intervenção da Funai e do Summer Institute nas comunidades Kaingang.

Um grave problema acontece quando as comunidades indígenas são pressionadas ou enganadas para tomar certas decisões e adotar uma certa política linguística, sem saber exatamente onde isso vai dar. Por exemplo, a comunidade pode aceitar e, até apoiar certos programas de ensino que se dizem “bilíngues” que, na verdade, são programas de ensino que usam a língua indígena na escola, mas que **funcionam como desvalorizadores** e enfraquecedores da língua. **É o caso do chamado “bilinguismo de transição”, que há décadas atrás o Summer Institute e a Funai impuseram nas comunidades Kaingang.** (SÃO PAULO, 2015)

Embora o texto do Boletim alerte sobre situações onde não se encontram muitas opções de escolhas, mas, sim, possibilidades ou barreiras técnicas, ele não apresenta uma solução, apenas retoma as questões do bilinguismo como sendo uma escolha dos povos indígenas.

Com base no que foi identificado na legislação e nas publicações oficiais, tanto da Funai, quanto do MEC, podemos propor algumas perguntas que ainda não foram respondidas ou não ficaram completamente esclarecidas.

Como a escola surge enquanto escola na aldeia? De quem é/foi a iniciativa? Existe hierarquia entre os indígenas que trabalham na escola? Qual? Se sim, qual o cargo máximo ocupado por indígena e a quem ele se reporta? Quem decide o conteúdo das aulas e a

metodologia de ensino? São aulas práticas? Teóricas? Como são ministradas? Os professores indígenas educam para inserção dos alunos no mercado de trabalho? Quem toma essa decisão? Em qual língua os indígenas são alfabetizados? De quem foi essa escolha? Os indígenas adquirem ou aprimoram a língua natal? Quem decide isso? Como é a fluência da língua natal nos diferentes níveis escolaridade entre os alunos?

Sem as respostas desses problemas específicos da pesquisa, fica difícil concluir sobre a educação e a alfabetização indígena. Faz-se necessário uma posterior pesquisa empírica, que busque no campo da educação indígena, nas aldeias e nas escolas indígenas, responder as indagações citadas no parágrafo anterior.

2.3 A Educação nas Aldeias ou Educação das Aldeias, um Comparativo com a Educação no Campo.

Para compreender as práticas pedagógicas das escolas indígenas paulistas, trazemos a seguinte passagem do artigo de Souza, U. e Valle, J. (2020) intitulado: “Políticas curriculares para adiar o fim do mundo e poéticas sobre a existência na educação escolar indígena”:

O direito à uma educação diferenciada, em contraponto ao modelo hegemônico imposto pelos europeus ao invadirem nosso território, nos deu uma nova perspectiva para pensar numa educação escolar realmente de qualidade, a partir da Constituição Federal de 1988, em seu art. 210 (Brasil, 1988), que garantiu a população o indígena, o direito de poder manifestar suas culturas em sala de aula. (SOUZA; VALLE, 2020)

O texto acima foi extraído de um artigo científico coescrito por um indígena, que com consciência dos direitos educacionais inerentes aos povos originários, afirma a importância de uma educação escolar de qualidade e diferenciada, conforme garante a legislação vigente, em contraponto ao modelo hegemônico imposto pelos europeus.

No que diz respeito ao universal e ao específico, podemos tomar como parâmetro de comparação a educação no campo e a educação do campo. Sendo a diferença nas preposições, um fator importante a ser considerado enquanto concepção pedagógica aplicada.

Encontramos no texto de Orso (2016) uma reflexão sobre a pedagogia Histórico-Crítica no campo, referente ao caráter específico ou universal da abordagem do tema. Segundo o autor:

Primeiramente gostaria de destacar que a temática proposta para discussão é: “Pedagogia Histórico-Crítica no Campo, e não do campo. É importante chamar atenção disso para não incorrermos em equívocos. O detalhe no ou do campo, para muitos, pode parecer menor, de somenos, um preciosismo. Mas não é isso que acontece. Pois, a adoção de uma ou de outra preposição, acarreta implicações e encaminhamentos diferentes, está relacionada com a concepção de mundo, com a compreensão de sociedade e de educação, bem como, do espaço educativo. (ORSO, 2016)

A pedagogia do campo passa a ser entendida como uma pedagogia específica a ser desenvolvida nas escolas do campo, voltada para o grupo específico de trabalhadores do campo e familiares, a pedagogia no campo seria uma pedagogia universal que estaria sendo desenvolvida nas escolas do campo. Defende Orso (2016), na seguinte passagem, que:

É evidente que todos os grupos ou frações sociais necessitam ser educados. Mas também é evidente que não devem receber uma educação específica, individual, particular, simplesmente pelo fato de serem trabalhadores do campo, homossexuais, barrageiros, ribeirinhos, portadores de deficiências ou de qualquer outra especificidade, ou de estarem situados num determinado espaço. (ORSO, 2016)

Ou seja, a educação do campo, do ribeirinho, do barrageiro e de qualquer indivíduo que detenha determinada especificidade em sua definição, não se confunde, por exemplo, com uma educação rural, que seria a educação no campo, que não trata da especificidade do campo, e sim de levar uma educação de qualidade no campo.

A especificidade da situação das escolas rurais não pode servir de pretexto para a implementação de uma educação que só reforçaria o avanço do pensamento hegemônico dominador, uma espécie de preparação técnica e específica para o trabalho no campo, voltado para o mercado de trabalho e não para a formação plena do aluno. O autor acima citado reforça que:

Deste modo, ao pensar na educação para as pessoas que habitam o meio rural, é necessário pensar numa Teoria Educacional que permita aos trabalhadores do campo terem acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e coletivamente pelos homens no local em que vivem, e não um tipo de educação reduzida e limitada às exigências práticas para a realização do trabalho agrícola. Noutras palavras, significa pensar e conceber uma escola unitária. (ORSO, 2016)

Trazer para o campo os conhecimentos universais, produzidos coletivamente pelos homens ao longo da história, evitaria, portanto, o que Saviani (2016) denominou de “crítica para trás” ao sistema capitalista hegemônico:

A “crítica para trás” é aquela que denuncia as mazelas da ordem burguesa tendo como referência a sociedade anterior. Ainda que inconscientemente, postula, portanto, a volta ao regime feudal. É próprio dessa posição a tendência a ver o desenvolvimento capitalista como perda das relações pessoais, da pureza da vida no campo em que as pessoas podiam se relacionar diretamente desfrutando da natureza e do contato com a terra na simplicidade de uma vida que, longe da agitação e da atração consumista próprias das cidades modernas, se satisfazia com o cultivo dos produtos naturais que supriam as necessidades de subsistência de forma bucólica, idílica. (SAVIANI, 2016 p. 31)

Em contraponto, temos uma “crítica para frente”, que pode ser entendida como aquela que corresponde ao ponto de vista do oprimido, reconhece os avanços da ordem hegemônica e incorpora esses avanços na medida em que a ordem hegemônica vai sendo superada, na direção de erradicar toda forma de privilégio e dominação, compartilhando assim, igualitariamente entre os homens, todas as conquistas da humanidade.

Com relação a educação escolar indígena e suas práticas pedagógicas, podemos usar os parâmetros da educação no campo para entender a educação nas aldeias e a educação das aldeias, para pensar os limites e possibilidades da pedagogia aplicada em tal contexto, sem ignorar que há a educação tradicional indígena presente, além da educação escolar.

De volta ao texto de Souza, U. & Valle, J. (2020) intitulado: “Políticas curriculares para adiar o fim do mundo e poéticas sobre a existência na educação escolar indígena”, trazemos agora a seguinte passagem, que ilustra algumas práticas pedagógicas indígenas:

Em nosso caso, da Diretoria de Ensino da Região de São Vicente, para iniciar as atividades com os alunos, foi dada ênfase a dois importantes temas geradores – Plantio e Procriação dos animais – que permitem explorar a cultura indígena orientando o trabalho pedagógico na direção do reconhecimento, da valorização e consequente fortalecimento da dessas culturas. (SOUZA; VALLE, 2020)

Pensado em paralelo com a educação no campo, percebemos que na educação escolar indígena a procriação de animais e o plantio tradicional não refletem uma intenção puramente mercantil e capitalista, trata-se aqui de questões culturais que precisam ser mantidas pelos povos originários, o que exige cautela na interpretação da Pedagogia Histórico-Crítica aplicada nesses ambientes.

São as especificidades das culturas indígenas que deveriam ser incorporadas pela educação universal, pelo fato de serem povos originários. A educação nas aldeias e a educação das aldeias se confundem de forma dialética, uma vez que para universalizar o conhecimento é preciso conhecer, e a sabedoria indígena vem da prática e do convívio social com os mais velhos entre os seus, sendo considerados bibliotecas vivas, detentores e replicadores do conhecimento ancestral.

Com relação ao ataque da dominação hegemônica, ele não está puramente direcionado para o modo de produção ou trabalho do indígena, pouco talvez intencionado na arrecadação de mão de obra produtiva e inserção dos indígenas na sociedade consumista. O ataque hegemônico está diretamente ligado ao uso das terras indígenas, suas riquezas minerais e vegetais, e deve tal fato, ser alvo da contra-hegemonia presente na pedagogia libertadora

Do ponto de vista da pedagogia, enquanto dialética e contra-hegemonica, a educação escolar indígena das aldeias, aquela específica para os povos indígenas, deve ser universalizada e usada não apenas em escolas indígenas, mas, sim, em todo projeto nacional, enquanto conhecimento universal a ser difundido, por tratar-se de uma especificidade cultural ancestral. A educação escolar nas aldeias compreenderia então tanto a educação universalizada, quanto a educação até então específica, garantida por lei.

No que diz respeito ao caráter contra-hegemônico da pedagogia, tomando as disputas pelas terras indígenas e seus recursos, como principal alvo da dominação por parte do capital, torna-se dever de uma pedagogia libertadora, inserir em seu projeto pedagógico as ferramentas necessárias para que as comunidades possam se fortalecer. Aqui, o conteúdo do currículo pode, por exemplo, reforçar os conhecimentos legais e preparar os alunos para entender o contexto no qual estão inseridos, além das aulas de conteúdo cultural, conduzidas por integrantes de notório saber, aulas de direito e legislação indígena poderiam ser introduzidas no currículo como forma de primeiro contato com o tema.

2.4 A Educação nas Aldeias Sob o Prisma Antropológico de Clifford Geertz

A educação nas aldeias, entendida enquanto pedagogia desenvolvida para indígenas, uma pedagogia universal que estaria sendo aplicada nas escolas dentro das aldeias, pode ser pensada sob o prisma do antropólogo Clifford Geertz, estadunidense,

nascido em 1926, que aborda em suas obras a antropologia interpretativa na perspectiva da cultura. Geertz (2008) é autor da seguinte passagem:

Os antropólogos não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhanças...), eles estudam *nas* aldeias. Você pode estudar diferentes coisas em diferentes locais, e algumas coisas — por exemplo, o que a dominação colonial faz às estruturas estabelecidas de expectativa moral — podem ser melhor estudadas em localidades isoladas. Isso não faz do lugar o que você está estudando. (GEERTZ, 2008)

Ou seja, as escolas públicas não são o objeto da pesquisa, são apenas o local onde mais facilmente se pode estudar a educação escolar indígena, uma vez que existe também a educação tradicional, familiar, cultural e comunitária no interior das terras indígenas. A educação nas aldeias vai além da educação das aldeias, abrange políticas públicas, disputas de poder, disputa de terras e seus recursos minerais e vegetais, diversos agentes, entidades envolvidas, toda comunidade indígena, seu entorno e suas relações externas, cada qual com suas intenções e articulações. O estudo deve então ser realizado nas aldeias como ensina Geertz (2008), mantendo a visão sobre a educação nas aldeias que é universalizada a todo território nacional, mesmo existindo diferenças culturais entre os diversos povos distribuídos por todo país.

Ainda com base no pensamento do autor citado anteriormente, é necessário entender seu conceito de cultura, antes de avançar nos estudos da educação indígena:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação. (GEERTZ 2008)

Temos a cultura definida como sendo teias de significados e sua análise interpretativa, teias criadas pelos homens e onde eles estão amarrados, assim, quando pensamos a educação escolar nas aldeias, pensamos no significado de cada relação, cada movimento, cada interação de cada indivíduo ligados por essas teias. Por exemplo, a questão central do bilinguismo aplicado nas escolas indígenas, não foi, por todos ou sempre, interpretado enquanto manutenção e reforço da cultura dos povos originários, pelo contrário, chegou a ser utilizado como instrumento de colonização, utilizando a língua indígena para ensinar o português, que seria o substituto da língua materna, em um processo de transição.

A questão central para o estudo do bilinguismo passa a ser o significado dele para cada indivíduo ou entidade amarrada nessa teia. O ensino bilingue nas escolas indígenas

pode ser entendido como um instrumento de colonização ou um instrumento de reforço da língua materna, entendido como apenas mais uma matéria ministrada na grade de aulas, entendido como uma obrigação curricular ou legal, entendido como um direito garantido pela constituição, entre inúmeras outras interpretações que só o antropólogo que estuda na aldeia pode chegar perto de compreender.

Segundo o próprio Geertz (2008), os sistemas, que não precisam ser exaustivamente interligados para serem considerados sistemas, são assuntos que dependem de uma análise empírica para serem interpretados, ou seja, necessitam de um trabalho de campo:

Os sistemas não precisam ser interligados exaustivamente para serem sistemas. Eles podem ser interligados densa ou pobremente, mas a maneira como o são — de que forma eles são corretamente integrados — é um assunto empírico. Para confirmar as ligações entre os modos de experimentar, como entre quaisquer variáveis, é necessário encontrá-los (e descobrir a maneira de encontrá-los), não presumi-los simplesmente. (GEERTZ, 2008)

Antes de partir para um trabalho empírico buscando interpretar o ensino bilíngue em escolas indígenas, faz-se necessário identificar os indivíduos e entidades que tecem essas teias culturais de interpretações e que por elas estão amarrados, como por exemplo o Estado, suas entidades governamentais como o Ministério da Educação – MEC e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, os Professores Indígenas, A comunidade Indígena, os professores não indígenas, as universidades e colégios que recebem os estudantes indígenas, entre outros.

A análise de documentos oficiais e normas legais possibilita uma interpretação mais profunda da interação do Estado na teia, carecendo apenas de uma abordagem empírica a ser realizada em momento posterior.

2.5 As Possíveis Teias de Significados Tecidas pelo Estado

A partir da ideia de que o Estado manifesta suas intenções a partir das normas que edita através de seu sistema de criação de leis, observamos que as garantias de direitos educacionais partem da Constituição Federal e se ramificam nas normas infraconstitucionais, portarias, decretos, entre outros. A proteção dos indígenas é intenção genérica do legislador,

mas quando entramos nas especificidades previstas nas normas, nos deparamos com questões problemáticas.

Talvez, a questão mais importante a ser discutida no tocante a aplicação das normas na realidade prática escolar indígena seja o bilinguismo e como está sendo de fato utilizado pelas comunidades.

A lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu artigo 78, bem como no artigo 78-A a lei trata da educação bilingue, dos povos indígenas e dos surdos, respectivamente, como citado no capítulo 1, item 1.5 do presente trabalho.

Mesmo tendo discutido anteriormente a questão da educação bilingue como uma opção da comunidade e mesmo o estado de São Paulo tendo fechado uma grade própria para todas as escolas indígenas do Estado, independente da vontade de cada comunidade específica, temos na própria lei de diretrizes e bases da educação nacional, uma generalização do conceito de cultura usado como objeto de proteção legal, fazendo uma analogia generalista da cultura indígena com a cultura surda, que são de naturezas diferentes.

Fica, portanto, instaurada uma dúvida sobre o que o Estado Nacional entende por cultura e como de fato essa cultura está sendo protegida e reforçada pelo ensino bilingue, tanto para indígenas, quanto para os surdos.

A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2009) traz em sua obra “Cultura Com Aspas” uma reflexão interessante sobre o uso da palavra cultura e sua interpretação baseada no senso comum, sendo que para a autora, o que se é dito sobre a cultura, seria melhor representado pelo termo “cultura” entre aspas, diferenciando da definição técnica e universal de cultura.

Mas só lógicos e advogados exigem coerência. A escolha do senso comum privilegia a completude, e é por isso que nós, antropólogos, que lidamos com o senso comum, estamos mais interessados em linguagens completas. Assim como quase todo mundo, inclusive os índios no Brasil. De modo que é em plena consciência, e em concordância com uma convenção clássica, que escolho colocar “cultura” entre aspas quando me refiro àquilo que é dito acerca da cultura. (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p.358).

Para a autora, ambas as definições coexistem, porém, advém de princípios diferentes de inteligibilidade

As pessoas, portanto, tendem a viver ao mesmo tempo na “cultura” e na cultura. Analiticamente, porém, essas duas esferas são distintas, já que se baseiam em diferentes princípios de inteligibilidade. A lógica interna da cultura não coincide com a lógica interétnica das “culturas”. (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p.359).

Ou seja, para a autora, a cultura sem aspas seria a cultura que se opera entre os indígenas, com suas próprias teias de significados, para eles próprios. A “cultura” com aspas, seria aquilo que é dito sobre essas teias, e por consequência, gerando categorias étnicas e conceitos distintivos, que expressariam as diferenças entre os povos. A “cultura” com aspas seria mais homogênea e por vezes superficial, porém, seria o entendimento externo acerca das culturas complexas que se operam de fato entre os integrantes de cada povo. A “cultura” com aspas, por tratar-se de um consenso externo, torna possível sua imposição perante a comunidade não indígena, no sentido de luta por direitos e identidades, que faz do termo algo tanto superficial quanto necessário para sua afirmação etnocultural.

Aparentemente o Estado não apresenta em seu texto legal, um entendimento fixo sobre o que deve ser considerado como cultura para fins de proteção desse direito, expresso nos artigos 210, 215 e 231 da Constituição Federal, transcritos anteriormente no presente trabalho.

O artigo 210 da Constituição Federal assegura a formação básica comum, com a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, respeitando os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em seu parágrafo primeiro, afirma que o ensino será ministrado em língua portuguesa, sendo assegurado às comunidades indígenas, a utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem. Ou seja, o ensino bilíngue indígena está assegurado pela Constituição Federal de 1988, e ao que parece, a lei 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, trata o bilinguismo indígena com base em seus aspectos culturais, da mesma forma como trata o bilinguismo da linguagem de sinais baseado no que se diz sobre a “cultura” surda. A linguagem indígena é um elemento de sua cultura específica, por meio da qual os indígenas se expressam, por sons e gestos.

Comparar a língua indígena com a língua dos sinais, tendo a cultura como elemento de composição se torna complicado, uma vez que, a língua dos sinais foi introduzida aos surdos e não criada a partir de uma “cultura” surda pré-existente, estando presente na lei de diretrizes e bases da educação nacional como um elemento integração dos surdos na comunidade dos não-surdos, sem que haja prejuízo de aprendizagem e socialização. No caso dos povos Indígenas, o bilinguismo se faz necessário para manutenção da cultura pré-existente, do reforço da língua quando alfabetizados na língua natal e de aprendizado da mesma, quando alfabetizados anteriormente na língua portuguesa.

Capítulo 3

Reflexões De Um Antropólogo Sobre O Estudo Do Direito À Educação Indígena E A Importância Do Trabalho De Campo Com Interlocutores Críticos Nos Moldes De Paulo Freire

3.1 Introdução ao Trabalho de Campo do Antropólogo

O objetivo do presente capítulo é refletir sobre o direito à educação indígena e a importância de o trabalho de campo do antropólogo ser realizado de forma dialética, também com interlocutores críticos, pertencentes à comunidade estudada. A reflexão passa pelo pensamento de autores como Paulo Freire (1987), Geertz (2008) e Viveiros de Castro (2002). Uma breve contextualização das escolas públicas indígenas é apresentada, tomando como exemplo as escolas indígenas no estado de São Paulo. Em sequência, o artigo trata do trabalho do antropólogo que pretende realizar uma pesquisa de campo no ambiente citado, é sugerido uma abordagem metodológica, terminando com os motivos da importância de se trabalhar com os interlocutores críticos

O direito ao acesso à educação é de importância incontestável, porém existe uma distância relevante entre o direito garantido e seu efetivo acesso. Como escreveu Paulo Freire (1987) em uma de suas principais obras, a Pedagogia do Oprimido: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 1987, p.44). Pensar a prática da ação pedagógica nos ajuda a entender como a sociedade tem se mobilizado historicamente através da formulação e implementação de políticas educacionais, no sentido de diminuir os efeitos das desigualdades, respeitando as diferenças.

As escolas públicas indígenas, localizadas no interior das terras indígenas apresentam diferenças e desigualdades acentuadas, sendo comunidades com recursos educacionais escassos e dificuldades visíveis, por tratar-se não apenas de comunidades indígenas, mas também de comunidades carentes, situadas nas áreas rurais ou nas periferias das cidades, onde a urbanização se aproxima cada vez mais, fazendo com que os indígenas experimentem um grau alto e forçado de interação urbana.

A partir de tal contexto, os relatos de pesquisas de campo devem ser produzidos levando em conta uma análise crítica da situação, com suas especificidades e contextos históricos sociais.

A escola pública indígena precisa melhorar e para que isso aconteça se faz necessário expor os problemas e reforçar as qualidades, promovendo a possibilidade de diminuir as desigualdades através da visibilidade das demandas sociais, dos direitos e das diferenças.

3.2 Contextualização das Escolas Indígenas

Em uma análise contextual das escolas públicas indígenas paulistas, nos dias atuais, que são consideradas aqui uma amostra das demais escolas que recebem a mesma classificação, temos o neoliberalismo como tendência teórica utilizada pelo Estado para a formulação de políticas sócio econômicas, que refletem diretamente nas políticas educacionais dependentes de recursos públicos. Onde para Harvey (2008), a tendência neoliberal passou a servir como parâmetro de pensamento, norteador da maneira pela qual as pessoas entendem as situações ao seu redor.

Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo. (HARVEY, 2008, p. 13-14).

Ainda, de acordo com as ideias do autor citado acima, a hegemonia da teoria neoliberal como modalidade de discurso não promove a liberdade dos grupos sociais que carecem de representatividade político econômica.

O Estado neoliberal típico tende a ficar do lado do clima de negócios favoráveis em detrimento seja dos direitos (e da qualidade de vida) coletivos do trabalho, seja da capacidade de auto-regeneração do ambiente.... Em caso de conflito, os Estados neoliberais tipicamente favorecem a integridade do sistema financeiro e a solvência das instituições financeiras e não o bem-estar da população ou a qualidade ambiental. (HARVEY, 2008, p. 81)

Para o Harvey (2008), o Estado passaria então a ter o dever de garantir tão somente a propriedade privada, e liberdade de mercado e comércio, garantindo apenas o funcionamento do mercado e a integridade do dinheiro.

O desinteresse do estado em garantir políticas educacionais que não favoreceriam a economia de livre mercado, seria então uma consequência dessa modalidade de discurso que afetou a forma de pensamento e de compreensão das necessidades e prioridades de investimentos, onde, ainda que garantidos por leis e normas, na prática podem acabar por serem distribuídos de forma desigual.

A pesquisa de campo, quando se trata de educação indígena, se faz necessária para coletar para informações suficientes para que se possa entender e demonstrar a dinâmica de distribuição de recursos públicos educacionais entre os grupos locais, cujos direitos garantidos são os mesmos e/ou mais do que os garantidos às escolas não indígenas, mas que podem não estar apresentando na prática, o mesmo etnodesenvolvimento. Tais informações, só poderão ser traduzidas, sejam em textos ou imagens, para representarem os signos particulares da parcela da sociedade aqui estudada, se partirmos da coleta de dados em campo, observando e dialogando com os povos locais.

A cada etapa do desenvolvimento da sociedade, encontram-se grupos de objetos particulares e limitados que se tornam objetos da atenção do corpo social e que, por causa disso, tomam um valor particular. Só esse grupo de objetos dará origem a signos, tornar-se-á um elemento da comunicação por signos. (BAKHTIN 1979 p. 30)

Embora se refira a outra época e outro contexto sócio político, encontramos nos textos de Adorno (1995) relatos sobre a dificuldade de mudar pressupostos políticos e sociais, bem como possíveis soluções para que tais mudanças possam se concretizar. As mudanças devem, segundo o autor citado, partir da subjetividade, mostrando para aqueles que detêm o poder de imprimir mudanças, que elas são necessárias e que situações desiguais devem ser combatidas. As tentativas de imprimir mudanças passam então a depender da capacidade de representar e impor seus interesses que cada grupo social possui.

Assim é exposto por Marx e Engels (2001):

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, uma consciência, e é em consequência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentem a produção e distribuição dos pensamentos de sua época; as suas ideias são, portanto, as ideias dominantes de sua época. (MARX; ENGELS, 2001, pp. 48-49).

As classes dominantes reproduzem suas ideias enquanto dominam e é na produção e distribuição de seus pensamentos que perpetuam sua dominação. Cabe ao pesquisador no

campo, encontrar no interior do contexto educacional, os graus de representatividade de cada grupo social ou classe e como isso tem influenciado na distribuição e utilização prática dos recursos educacionais disponíveis e garantidos. Os dados científicos coletados, poderão então servir de referência para a implementação de políticas públicas educacionais, reforçando o que efetivamente deu certo e indicando soluções para os possíveis erros encontrados.

O pesquisador deve então analisar as controvérsias entre a teoria normativa e a efetividade do exercício das práticas educacionais garantidas por lei aos indígenas, bem como a possível violação desses direitos, no que diz respeito ao acesso à educação e as condições de ensino nas escolas que se encontram localizadas dentro de reservas.

3.3 O Trabalho do Antropólogo, a Metodologia de Paulo Freire e o Interlocutor Crítico

Para se desenvolver políticas curriculares emancipatórias é necessário conhecer a prática contextual das escolas e também das aldeias onde estão inseridas. O enfoque da pesquisa de campo precisa ser majoritariamente qualitativa, orientada por uma perspectiva preferencialmente etnográfica. Uma maneira de descrever o que se passa no dia-a-dia educacional da comunidade indígena estudada, sobretudo nas situações referentes aos recursos disponíveis e utilizados, comparados com os recursos garantidos como direitos nas suas práticas curriculares. Ou seja, expor a estrutura de interações que constitui a experiência escolar da comunidade e mostrar como as diferenças e desigualdades se apresentam, bem como se existe uma consciência dos direitos educacionais previstos em leis e normas, se são cumpridos e quais os canais de diálogo com os representantes do Estado responsáveis por garantir tais recursos e a possibilidade da existência de políticas curriculares emancipatórias.

Como procedimento adotado para a análise etnográfica é apropriado seguir um dos pilares constituintes da antropologia: “levar a sério os nativos” (Viveiros de Castro, 2002), que no presente contexto, são os responsáveis pela escola e seus educandos, bem como os demais habitantes locais.

Paulo Freire (1987) aborda em seu procedimento metodológico a presença crítica de representantes do povo no decorrer do processo como um todo:

Do ponto de vista metodológico, a investigação que, desde o seu início, se baseia na relação simpática de que falamos, tem mais esta dimensão fundamental para a sua segurança — a presença crítica de representantes do povo desde seu começo até sua fase final, a da análise da temática encontrada, que se prolonga na

organização do conteúdo programático da ação educativa, como ação cultural libertadora. (FREIRE, 1987, p.64)

Uma vez lembrada a importância do conhecimento crítico da totalidade, Paulo Freire (1987, p. 55) ressalta que está “faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la”.

A investigação não pode ser meramente mecânica, ela é construída dialeticamente no desenrolar do trabalho de campo, buscando uma visão total do contexto, evitando que a visão de parcialidades afete o resultado final do estudo.

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. (FREIRE, 1987, p.57)

As próprias formas analíticas dos interlocutores, captadas através da coleta de dados poderão nos mostrar em que medida os direitos educacionais garantidos estão sendo colocados em prática e quais efeitos estão sendo verificados. Assim, essa abordagem metodológica que concede voz aos protagonistas interlocutores do campo de estudo, proporciona um caminho promissor para alcançar os objetivos de uma compreensão total das políticas curriculares educacionais indígenas.

Os estudos no campo da educação indígena merecem um olhar antropológico, uma vez que, para Geertz (2008) compreender a ciência antropológica não é apenas debruçar-se sobre os seus resultados e teorias. Para o autor, a etnografia é um esforço elaborado para uma “descrição densa”. Onde o objeto seria a análise:

[...] uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos as quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam. (GEERTZ, 2008, p. 5)

Assim, Paulo Freire (1987) apresenta o trabalho de campo a ser realizado na esfera educacional de acordo com a seguinte passagem:

É preciso que a visitem em horas de trabalho no campo; que assistam a reuniões de alguma associação popular, observando o procedimento de seus participantes, a linguagem usada, as relações entre diretoria e sócios; o papel que desempenham as mulheres, os jovens. É indispensável que a visitem em horas de lazer; que

presenciem seus habitantes em atividades esportivas; que conversem com pessoas em suas casas, registrando manifestações em torno das relações marido-mulher, pais-filhos; afinal, que nenhuma atividade, nesta etapa, se perca para esta compreensão primeira da área. (FREIRE, 1987, p.60)

A opção pela observação participante se torna interessante para o objeto de estudo proposto e toma como base o texto de Wacquant (2002), que procurava:

[...] apresentar dados etnográficos precisos e detalhados, produzidos pela observação direta e pela participação intensiva, sobre um universo social que é tanto mal conhecido quanto mais amplamente difundidas são as representações comuns de que ele é objeto. (WACQUANT 2002, p.33)

O pensamento de Paulo Freire (1987) acrescenta ao objeto da pesquisa antropológica educacional em escolas indígenas, a identificação de práticas educacionais emancipatórias:

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 1987, p.69)

No trabalho de campo, o antropólogo, seguindo o pensamento acima, precisa estar atento às manifestações implícitas e explícitas nas falas, ações e até pensamentos dos observados, preocupando-se em identificar a interação crítica entre eles, bem como suas concepções de mundo, devendo, portanto, dialogar também com interlocutores críticos.

REFLEXÕES FINAIS, POSSIBILIDADES E DESDOBRAMENTOS

A pesquisa de campo na educação indígena, quando possível sua realização integral, deve buscar uma descrição densa do ambiente e suas interações, mostrando as peculiaridades das relações entre os envolvidos, os direitos garantidos, os recursos efetivamente disponibilizados, aplicados e suas práticas curriculares, bem como uma visão panorâmica do local onde tais interações ocorrem e os efeitos nele reproduzidos, sempre em busca de uma compreensão da totalidade do ambiente estudado.

No caso do presente trabalho, trazemos como perspectivas futuras e desdobramentos, a busca de respostas para as indagações expressas no corpo da dissertação, aqui repetidas: “Como surge uma escola na aldeia? De quem é/foi a iniciativa? Existe hierarquia entre os indígenas que trabalham na escola? Qual? Se sim, qual o cargo máximo ocupado por indígena e a quem ele se reporta? Quem decide o conteúdo das aulas e a metodologia de ensino? São aulas práticas? Teóricas? Como são ministradas? Os professores indígenas educam para inserção dos alunos no mercado de trabalho? Quem toma essa decisão? Em qual língua os indígenas são alfabetizados? De quem foi essa escolha? Os indígenas adquirem ou aprimoram a língua natal? Quem decide isso? Como é a fluência da língua natal nos diferentes níveis escolaridade entre os alunos?”,

Com relação ao trabalho de campo, ele só será completo, se também apresentar a questão da importância da visão individual crítica dos envolvidos nas práticas curriculares e nas interações no interior do ambiente estudado, que ao pensarem a totalidade e expressarem seus pensamentos, passam para o antropólogo pesquisador, suas visões particulares acerca do total.

Interlocutores e observados que apresentam uma visão de totalidade, tornam-se interlocutores críticos, trazendo informações que superam meros dados narrados em entrevistas e descrições, o que em um primeiro momento pode parecer banal, mas tratando-se de comunidades tradicionais, com forte presença de uma cultura própria, não é possível ao antropólogo que viveu e se formou fora do contexto indígena, interpretar com a proximidade necessária ao pensamento dos povos estudados.

Ao trabalhar com interlocutores críticos, o antropólogo tem acesso não somente a sua interpretação de mundo, mas também, passa a levar em consideração a perspectiva de todo um povo, expressa pelo pensamento de seus membros, enquanto exercício dialético de

compreensão, que só será possível através do diálogo com membros dessa cultura que também possuem uma visão da totalidade de sua própria cultura e mundo.

Porém, com a pesquisa documental e bibliográfica realizada, foi possível compreender, como a educação indígena se opera na teoria, principalmente, na perspectiva governamental, expressa na legislação e afirmar que quando a própria legislação é comparada dentro da sua hierarquia, demonstra a possível contradição entre a norma constitucional que garante às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem, com a norma estadual paulista que define a grade curricular de todas as escolas indígenas do estado, com horários e conteúdos pré-definidos, o que inviabiliza os processos próprios de aprendizagens, garantidos pela norma constitucional.

Uma contradição entre normas, vai além de uma contradição entre teoria e prática educacional, uma vez que a própria teoria legal impõe barreiras ao gozo dos direitos também garantidos pela norma vigente. Mesmo que não tenha sido possível a realização de um trabalho de campo no interior das escolas indígenas, que buscaria entender a existência ou não de disparidades entre teoria e prática, o trabalho documental e bibliográfico realizado, conseguiu identificar ao menos a existência de uma possível contradição, que pode ser melhor estudada, com um trabalho antropológico de campo a ser realizado nos moldes metodológicos do diálogo com interlocutores críticos, desenvolvidos também, ao longo da presente pesquisa realizada.

Como possibilidade real de uma pesquisa futura, temos a incursão a campo na escola pública indígena do Estado de São Paulo, uma vez que, a pesquisa que viria na sequência, tem como proposta, expor os problemas e reforçar as qualidades nos moldes metodológicos apresentados na pesquisa documental bibliográfica realizada na presente dissertação.

Ao partir da análise da estrutura legislativa que tenta garantir o acesso aos direitos educacionais, o estudo permite entender, com base na bagagem documental adquirida ao longo da pesquisa até o memento realizados, além das especificidades da educação indígena, também observar os indígenas como cidadãos que têm os mesmos direitos à educação que os não indígenas, garantidos legalmente e até mesmo ampliados, mas nunca inferiores.

O direito ao acesso à educação é de importância incontestável e se pela mera leitura das normas que garantem aos indígenas uma educação específica, identificam-se possíveis

contradições, logo, se existe um conflito na própria legislação vigente, há grande possibilidade de existir uma distância relevante entre o direito garantido e seu efetivo acesso.

Identificar outras situações que podem se contradizer, comparando as normas com prática efetiva dos direitos educacionais garantidos, também faz parte da proposta de uma pesquisa de campo, ao identificar questões que só poderão ser respondidas com uma pesquisa empírica, densa e efetiva no campo proposto, seguindo a metodologia apresentada ao longo do trabalho bibliográfico.

A pesquisa proposta antes da pandemia, pretendia realizar uma etnografia na aldeia Nhamandú Mirim, na Terra Indígena Piaçaguera, onde fica a Escola Estadual Indígena “Aldeia Nhamandú Mirim”, situada na Rodovia Padre Manuel da Nóbrega, Km 339, cidade de Peruíbe, Estado de São Paulo. O local apresenta diferenças e desigualdades acentuadas, sendo uma comunidade indígena com recursos educacionais escassos e dificuldades visíveis, por tratar-se não apenas de uma comunidade indígena, mas também de uma comunidade carente, situada na periferia da cidade, onde a urbanização se aproxima cada vez mais da reserva, fazendo com que os moradores experimentem um grau alto e forçado de interação urbana.

Atualmente, seria possível desenvolver a pesquisa em mais duas escolas estaduais situadas na mesma terra indígena da aldeia anteriormente citada, devido ao fato, do interlocutor crítico, indígena, liderança da comunidade e responsável pela organização escolar do local, que antes do fechamento das terras indígenas se dispôs a colaborar com o campo proposto e que nos dias atuais, desempenha a mesma função em mais duas escolas, ampliando o campo para três unidades escolares indígenas em três aldeias diferentes, com graus distintos de interação com população não indígena, respeitando também, todas as exigências burocráticas, éticas e normas de segurança citadas e transcritas no trabalho realizado até o momento.

Com base nos dados documentais e teóricos até o momento colhidos, somados aos relatos etnográficos a serem produzidos servirão como amostra do impacto das políticas públicas e educacionais, práticas sociais, leis e normas, que refletem diretamente nos povos indígenas, como eles reagem a essas interações e se usufruem de seus direitos educacionais diferenciados. A análise seria feita com base na possibilidade de políticas curriculares emancipatórias, uma vez que a escola estadual dentro das terras indígenas representa uma

intersecção de culturas e perspectivas, o que a torna também, um importante objeto de estudo para a pesquisa proposta.

A Escola Estadual Indígena “Aldeia Nhamandú Mirim” representa, portanto, uma amostra real e atual, semelhante as demais escolas estaduais inseridas no mesmo contexto social e que servirá de parâmetro para as conclusões e indagações que surgiram no decorrer do presente trabalho e que poderão surgir ao longo da pesquisa de campo, partindo do problema central que é a existência ou não de uma diferença de tratamento e aplicação prática, entre as escolas indígenas e nas não indígenas, no que diz respeito ao gozo efetivo dos direitos a elas garantidos, de acordo com suas especificidades.

A pesquisa, depois de finalizada e devidamente avaliada, poderá ser divulgada publicamente e os relatos científicos colhidos durante os estudos, poderão servir de base para a implementação de políticas públicas educacionais, reforçando o que deu certo na prática e sugerindo correções para as falhas. A importância do trabalho está na possibilidade de diminuir as desigualdades através da visibilidade das demandas sociais, dos direitos e das diferenças.

Para esclarecer a importância de se preencher as lacunas da pesquisa documental bibliográfica com a pesquisa de campo, podemos tomar como exemplo a unidade educacional de ensino indígena citada nos parágrafos anteriores, em paralelo com as indagações trazidas no presente trabalho. Por exemplo, questionamentos referentes à criação de uma escola indígena: “Como surge uma escola na aldeia?” ou “De quem é/foi a iniciativa?” que aparentemente teriam sido respondidos com a leitura da legislação vigente.

Notamos que a escola indígena é criada devido a manifestação de interesse da comunidade que, caso não tome a iniciativa, precisa ao menos dar sua anuência, através de seus representantes, com suas formas próprias de representação, porém a simples leitura das normas deixa lacunas e revela novos questionamentos, necessários para a compreensão acadêmica de como de fato são criadas as escolas indígenas e de quem de fato é a iniciativa.

O procedimento de iniciativa e criação segundo a legislação é genérico, não responde se a escola citada foi criada por iniciativa, reivindicação ou mera anuência da comunidade. Não responde como essa comunidade expressou suas vontades, tão pouco define quem de fato os representa e qual a dimensão desse grupo de pessoas, ou seja, não especifica quantas aldeias, pessoas ou grupos abrangem.

A representatividade indígena em uma comunidade carece de definição legal, que talvez, pelo caráter dinâmico das relações de agrupamentos e cisões internas, apresente certa dificuldade em se definir juridicamente, pela própria demora que a burocracia legal impõe entre a constatação dos fatos, edição, aprovação e publicação das normas.

A criação da referida escola Indígena Aldeia Nhamandu Mirim, na Diretoria de Ensino de São Vicente, da Secretaria de Educação do município de Peruíbe, por exemplo, data do ano de 2012, recente comparada a existência da terra indígena a qual pertence, cuja região era ocupada por indígenas desde antes da chegada dos portugueses ao Brasil, onde a Igreja de São João Batista, hoje conhecida como Ruínas de Abarebebê, localizada na cidade de Peruíbe, litoral sul do estado de São Paulo, teve em seu entorno construído em meados do século XVI, o segundo Colégio de Meninos do Brasil, nas proximidades de onde hoje está Terra Indígena Piaçaguera, mas que por questões de demarcação de terras, não integra o referido território indígena.

Indagações como essas, precisam de respostas trazidas não apenas dos textos e leis publicadas, mas também, dos dados colhidos no trabalho de campo, uma vez que a característica do conhecimento indígena é a oralidade, os relatos da história são passados de geração em geração, através de contos não escritos, tornando a pesquisa empírica e a descrição densa e técnica de um antropólogo, ainda mais relevante e necessária para a coleta de dados próximos da realidade de fato.

Outro fator que deve ser levado em consideração é o viés cultural da interpretação dos fatos, sendo que, meras leituras, sem observações em campo, levariam a uma generalização da visão cultural indígena. Cada povo possui suas especificidades e muitas delas não são compartilhadas com povos que residem inclusive na mesma terra indígena.

Assim, para a criação das leis, pela impossibilidade de conhecer a fundo a cultura específica de cada povo indígena, temos normas genéricas editadas, com base no que se é dito sobre a cultura dos povos indígenas, ou seja, leis baseadas na “cultura”. Portanto, uma reflexão acadêmica, seguindo os rigores científicos, necessita de dados mais aprofundados, menos superficiais e genéricos que os dados extraídos dos textos legais e publicações genéricas. Devido as especificidades do trabalho de pesquisa aqui proposto, o objeto de estudo carece também de bibliografia específica, sendo assim, é necessária uma descrição densa do ambiente, melhor produzida através da pesquisa antropológica etnográfica nos moldes da metodologia já apresentada no presente trabalho.

As indagações sobre a existência de hierarquia entre os indígenas que trabalham na escola seguem a mesma linha de pensamento. Temos na legislação que existe uma exigência legal para que a escola indígena do estado de São Paulo seja dirigida por um vice-diretor escolar, cujo o cargo deve ser ocupado por professor indígena indicado pela comunidade indígena e que o pessoal de apoio administrativo das escolas estaduais indígenas será selecionado dentre os candidatos indicados também pela comunidade indígena. Então fica a dúvida, se a hierarquia dos cargos segue a mesma hierarquia das escolas não indígenas ou se os representantes da comunidade indígena que indicam as pessoas para esses cargos são de fato superiores hierárquicos. Questão importante que não pode ser respondida apenas pela simples leitura da legislação referente ao tema, necessitando de uma pesquisa de campo capacitada para coleta de tais dados.

Na questão sobre quem decide o conteúdo das aulas e a metodologia de ensino, a leitura da legislação, como foi discutido no presente trabalho, traz uma possível contradição entre a norma constitucional e a norma estadual que estabelece as grades curriculares. Situação que carece de um estudo empírico que possa responder o que acontece de fato no ensino escolar indígena paulista.

Ao partir para indagações mais específicas, por exemplo, se os professores indígenas educam para inserção dos alunos no mercado de trabalho ou questões como em qual língua os indígenas são alfabetizados, assim como na página 16 da presente pesquisa, há três perguntas nesse sentido, sendo duas voltadas à língua materna, e sequer encontramos respostas concretas em textos legais, bem como a bibliografia sobre o tema é escassa e carece de novos dados que só podem ser coletados com uma descrição densa e empírica da situação do local.

O enfoque da pesquisa passa a ser ainda mais qualitativo ao ser orientado por uma perspectiva etnográfica. Uma maneira de descrever o que se passa no dia-a-dia educacional da comunidade indígena estudada, sobretudo nas situações referentes aos recursos disponíveis e utilizados, comparados com os recursos garantidos como direitos. Ou seja, uma pesquisa de campo propõe expor a estrutura de interações que constitui a experiência escolar da comunidade e mostrar como as diferenças e desigualdades se apresentam, bem como se existe uma consciência dos direitos educacionais previstos em leis e normas, se são cumpridos e quais os canais de diálogo com os representantes do Estado, responsáveis por garantir tais recursos.

A pesquisa que partiu de um levantamento teórico, bibliográfico e normativo, e reuniu o máximo de informações alcançadas acerca do universo que se pretende pesquisar, bem como levantou grande parte da legislação pertinente ao tema, abrangendo as normas vigentes, suas origens e estrutura hierárquica faltando coletar os dados sobre a eficácia na aplicação prática, atividade que foi impossibilitada pelo contexto pandêmico.

O levantamento bibliográfico e documental, sem dúvidas, auxiliará na sequência da pesquisa, que propõe uma etnografia no ambiente educacional indígena dando ênfase para a Escola Estadual Indígena “Aldeia Nhamandú Mirim”, sem prejuízo de traçar possíveis comparativos com escolas indígenas em aldeias próximas, cujo procedimento adotado para a futura análise dos materiais serão o da pesquisa etnográfica. As próprias formas analíticas interpretativas dos interlocutores necessariamente críticos, a serem identificados e suas informações captadas através da coleta de dados, que poderão nos mostrar em que medida os direitos educacionais garantidos estão sendo colocados em prática e quais efeitos serão verificados. Assim, essa abordagem metodológica que concede voz aos protagonistas interlocutores críticos do campo de estudo, proporciona um caminho promissor para alcançar os objetivos.

O retrato da escola indígena no estado de São Paulo, foi apresentado em uma visão político-legislativa da educação nas aldeias escolarizadas paulistas. O trabalho trouxe reflexões pertinentes acerca das normas e da bibliografia sobre o tema, bem como identificou questionamentos importantes a serem respondidos, apresentou uma proposta de metodologia de pesquisa de campo, envolvendo interlocutores críticos e etnografia interpretativa, cuja execução só não foi possível devido ao contexto pandêmico. Porém, o acervo teórico coletado, as possíveis contradições legais identificadas e as perguntas formuladas, servirão de base e nortearão pesquisas futuras, proporcionando respostas mais precisas e novos questionamentos, na medida em que o trabalho empírico possa vir a ser efetivado, uma vez que as condições sanitárias e de segurança dos dias atuais permitem que incursões a campo sejam realizadas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 121

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. SP: Editora Hucitec, 1979. p. 30.

BRASIL. **Constituição Federal de 16 de julho de 1934. [1934]** Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em janeiro de 2022

BRASIL. **Constituição Federal de 10 de novembro de 1937. [1937]** Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em janeiro de 2022

BRASIL. **Decreto 1794 de 22 de novembro de 1939. [1939]** Cria, no Ministério da Agricultura, o Conselho Nacional de Proteção aos índios e dá outras providências. Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/526197/publicacao/15719275>. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 18 de setembro de 1946. [1946]** Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em janeiro de 2022

BRASIL. **Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. [1967]** Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em janeiro de 2022

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 01 de 17 de outubro de 1969. [1969]** Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 5 de outubro de 1988. [1988]** Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973. [1973]** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990. [1990]** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. **Decreto n. 26 de 04 de fevereiro de 1991. [1991]** Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio – FUNAI – **Instrução Normativa nº 001/PRES/1995 de 29 de novembro de 1995 [1995]**. Visa aprovar as normas que disciplinam o ingresso em Terras Indígenas com finalidade de desenvolver Pesquisa Científica conforme documento em anexo. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/legislacao-indigenista/pesquisa/001-instrucao-normativa-1995-funai.pdf> Acesso em: 30 de março 2022

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [1996]** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. **Decreto 3108 de 30 de junho de 1999. [1999a]** Promulga o Acordo Constitutivo do Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e do Caribe, concluído em Madri, em 24 de julho de 1992. Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3108.htm. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/1999 de 14 de setembro de 1999. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. [1999b]** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13253-parecer-ceb-1999>. Acesso em: 30 de março 2021

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho 2002. [2002]** Aprova o texto da Convenção no - 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. Brasília/DF: Senado Federal. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/588321/publicacao/15676063>. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. [2003]** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008. [2008]** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009. [2009]** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em janeiro de 2022BRASIL.

BRASIL. **Decreto 6861 de 27 de maio de 2009. [2009a]** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. [2012]** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. **Decreto 7747 de 05 de junho de 2012. [2012a]** Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI, e dá outras providências. Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. [2014]** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. **Decreto 8593 de 17 de dezembro de 2015. [2015]** Dispõe sobre a criação do Conselho Nacional de Política Indigenista - CNPI e dá outras providências. Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/decreto/d8593.htm. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. **Decreto n. 10.088 de 05 de novembro de 2019. [2019]** Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10088.htm. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Entenda a ordem de vacinação contra a Covid-19 entre os grupos prioritários. Gabinete do Ministro, 28 de janeiro de 2021. [2021a]** Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/entenda-a-ordem-de-vacinacao-contra-a-covid-19-entre-os-grupos-prioritarios>. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a Doença, O que é COVID-19, 2021. [2021b]** Página inicial. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid/>. Acesso em: 30 de março 2021

BRASIL. Fundação Nacional do Índio – FUNAI - **Ingresso em terra indígena 2021 [2021c]**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/servicos/ingresso-em-terra-indigena> Acesso em: 30 de março 2021

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa **Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS Brasília, 03 de março de 2021 [2021d]**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf. Acesso em: 30 de março 2021.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio – FUNAI - **2021 [2021e]**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/quem-somos> Acesso em: 30 de março 2021

BRASIL. **Lei 14.191, de 03 de agosto de 2021. [2021f]** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília/DF: Planalto - Portal da Legislação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. Fundação Nacional do Índio - FUNAI. **Política indigenista no Brasil: avanços e desafios. (FUNAI S/D Visualizado em janeiro de 2021) [2021g]** Brasília. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/todos-presidencia/2901-politica-indigenista-no-brasil-avancos-edesafios?highlight=WyJwcm90ZVx1MDBIN1x1MDBIM28iLCJ0ZXJyaXRvcmlhbnCIsInByb3RlXHUwMGU3XHUwMGUzbyB0ZXJyaXRvcmlhbnCJd&start=2#>. Acesso em janeiro de 2021.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Cultura Com Aspas*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. pp. 358-359

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001. pp. 48-49

FREIRE, Paulo R. N. (1968). *Pedagogia do oprimido* (11ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. pp 44-69

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. pp 5-180

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008. pp 13-81

ORSO, Paulino. *Pedagogia Histórico-Crítica no Campo*. In: Jaqueline Daniela Basso; José Leite dos Santos Neto; Maria Cristina dos Santos Bezerra (Orgs) *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. pp. 90-113. Link: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/pedagogia-historico-critica-e-educacao-no-campo.pdf> [2016]

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 207 de 12 de maio de 1993. [1993]** Solicita Autorização para Funcionamento de Classes em caráter experimental, pelo prazo de dois anos, junto ao Centro de Cultura Indígena Guarani Ambá-Arandu. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_PAR_207_302_1993.pdf Acesso em janeiro de 2022

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 759, de 15 de dezembro de 1995. [1995]** Relatório do Centro Cultural Indígena Guarany Ambá Arandu de 1993 e 1994. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/1995/par_759_95_pro_561_95_s_mdm_c_bia_w_ma.pdf Acesso em janeiro de 2022

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 44 de 18 de abril de 1997. [1997]** Dispõe sobre a criação do Núcleo de Educação Indígena - NEI. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=199704180044>. Acesso em janeiro de 2022

SÃO PAULO. **Decreto Estadual nº 43.409 de 26 de agosto de 1998. [1998]** Dispõe sobre os Postos de Trabalho de Vice-Diretor de Escola, nas unidades escolares da Secretaria da Educação. São Paulo, Brasil Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1998/decreto-43409-26.08.1998.html>. Acesso em janeiro de 2022.

SÃO PAULO. **Decreto Estadual n. 44.449 de 24 de novembro de 1999. [1999]** Dispõe sobre a tipologia das escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, Brasil Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1999/decreto-44449-24.11.1999.html>. Acesso em janeiro de 2022.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 124, de 19 de abril de 2000. [2000]** Consulta sobre a formação do professor índio. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=58022&acao=entrar Acesso em janeiro de 2022

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 592, de 18 de dezembro de 2002. [2002]** Consulta sobre criação de escola indígenas. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=59357&acao=entrar. Acesso em janeiro de 2022

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 35 de 02 de junho de 2003. [2003a]** Estabelece normas para a criação, regulamentação, autorização e reconhecimento das escolas indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2003/533-02-Del-35-Ind-35.pdf> Acesso em janeiro de 2022

SÃO PAULO. **Decreto Estadual n. 47.779 de 22 de abril de 2003. [2003b]** Acrescenta dispositivo ao artigo 1º do Decreto nº 44.449, de 24 de novembro de 1999, que dispõe sobre a tipologia das escolas da rede estadual de ensino da Secretaria da Educação. São Paulo, Brasil Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2003/decreto-47779-22.04.2003.html>. Acesso em janeiro de 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 147 de 29 de dezembro de 2003. [2003c]** Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200312290147>. Acesso em janeiro de 2022

SÃO PAULO. **Decreto Estadual n. 48.754 de 25 de junho de 2004. [2004]** Fixa o módulo de pessoal para as Escolas Estaduais Indígenas - EEI, da Secretaria da Educação. São Paulo, Brasil Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2004/decreto-48754-25.06.2004.html>. Acesso em janeiro de 2022.

SÃO PAULO. **Decreto Estadual nº 48.532 de 09 de março de 2004. [2004a]** Estabelece diretrizes relativas à Política Estadual de Atenção aos Povos Indígenas, cria o Conselho Estadual dos Povos Indígenas e o Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas. São Paulo, Brasil Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2004/decreto-48532-09.03.2004.html>. Acesso em janeiro de 2022.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 117, de 19 de maio de 2004. [2004b]** Autorização para funcionamento das escolas indígenas, em caráter excepcional. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=66563&acao=entrar Acesso em janeiro de 2022

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 129, de 27 de abril de 2005. [2005a]** Autorização para funcionamento. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=64190&acao=entrar Acesso em janeiro de 2022

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 46 de 14 de junho de 2005. [2005b]** Estabelece normas para a criação, regulamentação, autorização e reconhecimento das escolas indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2005/533-02-Del-46-05-Ind.46-05.pdf> Acesso em janeiro de 2022

SÃO PAULO. **Decreto Estadual 52.645 de 21 de janeiro de 2008. [2008]** Dispõe sobre as Diretrizes Estaduais de Atenção aos Povos Indígenas, o Conselho Estadual dos Povos Indígenas e o Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas e dá providências correlatas. São Paulo, Brasil Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2008/decreto-52645-21.01.2008.html>. Acesso em janeiro de 2022.

SÃO PAULO. **Decreto Estadual 54.479 de 24 de junho de 2009. [2009]** Dispõe sobre a transferência do Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas para a Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania e dá providências correlatas. São Paulo, Brasil Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54479-24.06.2009.html>. Acesso em janeiro de 2022.

SÃO PAULO. **Decreto Estadual 57.571 de 02 de dezembro de 2011. [2011]** Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, Brasil Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>. Acesso em janeiro de 2022.

SÃO PAULO. **Decreto Estadual 57.380 de 29 de setembro de 2011. [2011a]** Dá nova redação ao artigo 8º do Decreto nº 52.645, de 21 de janeiro de 2008, com as alterações introduzidas pelo Decreto nº 54.479, de 24 de junho de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Estaduais de Atenção aos Povos Indígenas, o Conselho Estadual dos Povos Indígenas e o Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas. São Paulo, Brasil Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57380-29.09.2011.html>. Acesso em janeiro de 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 03 de 28 de janeiro de 2011. [2011b]** Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201101280003>. Acesso em janeiro de 2022

SÃO PAULO. **Decreto Nº 57.985, de 18 de abril de 2012. [2012]** Dispõe sobre a criação de unidades escolares indígenas na Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/5aeda0f13cd3be5f83256c1e00423b1d/c318f8b9f3e52a9a832579e500494941?OpenDocument>. Acesso em: 30 de março 2021

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Governo de São Paulo cria três novas escolas indígenas de 19 de abril de 2012. [2012a]** Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sao-paulo-cria-tres-novas-escolas-indigenas/> Acesso em janeiro de 2022

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 50 de 14 de maio de 2012. [2012b]** Altera a subordinação do Núcleo de Educação Indígena – NEI/SP, criado pela Resolução SE 44, de 18.4.1997. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201205140050>. Acesso em janeiro de 2022

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 30 de 16 de maio de 2013. [2013a]** Dispõe sobre a convocação da II CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201305160030>. Acesso em janeiro de 2022

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 52 de 14 de agosto 2013. [2013b]** Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201308140052>. Acesso em janeiro de 2022

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, **Boletim EEI 2015, abril de 2015 [2015]** Boletim da Educação Escolar Indígena para professores. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/968.pdf> Acesso em janeiro de 2022

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 56 de 14 de outubro de 2016. [2016a]** Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. São Paulo, Brasil Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201610140056>. Acesso em janeiro de 2022

SÃO PAULO. **Lei Estadual n. 16.279 de 08 de julho de 2016. [2016b]** Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo/Brasil – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em janeiro de 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 68 de 19 de dezembro de 2016. [2016e]** Altera a Resolução SE 147, de 29-12-2003, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201612190068>. Acesso em janeiro de 2022

SÃO PAULO, Governo do Estado de São Paulo, **Expansão do Ensino Integral: conheça as escolas participantes e como fazer a matrícula (15 de outubro de 2021). [2021a]** Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/expansao-do-ensino-integral-conheca-as-escolas-participantes-e-como-fazer-a-matricula/> Acesso em janeiro de 2022.

SÃO PAULO, Governo do Estado de São Paulo, **Governo de SP define calendário para o ano letivo de 2022 na rede estadual (03 de novembro de 2021) [2021b].** Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/estado-de-sp-define-calendario-para-o-ano-letivo-de-2022-na-rede-estadual/> Visualizado em janeiro de 2022.

SAVIANI, D. Educação Brasileira: estrutura e sistema. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2000 p.76

SAVIANI Derneval. **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO. [2016]** In: Jaqueline Daniela Basso; José Leite dos Santos Neto; Maria Cristina dos Santos Bezerra (Orgs) Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, (2016). pp. 90-113. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/pedagogia-historico-critica-e-educacao-no-campo.pdf> Acesso em: 30 de março 2021

SAVIANI Derneval. Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 219

SOUZA, U. & Valle, J. (2020). Políticas curriculares para adiar o fim do mundo e poéticas sobre a existência na educação escolar indígena. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(1), 189-214. [2020] Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/2740/274065702011/html/#:~:text=Resumo%3A%20O%20prop%C3%B3sito%20deste%20texto,de%20r%C3%A1pida%20expans%C3%A3o%20do%20cont%C3%A1gio> Acesso em: 30 de março 2021

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O Nativo Relativo. *Revista Mana* n. 01 vol. 8 Rio de Janeiro., 2002. p. 113-48

WACQUANT, Loic J. D. Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. tradução Angela Ramalho - Rio de Janeiro : Relume Dumará, 2002. p. 33

ANEXO A

DECRETO Nº 57.985, DE 18 DE ABRIL DE 2012

Dispõe sobre a criação de unidades escolares indígenas na Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

GERALDO ALCKMIN, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais,

Decreta:

Artigo 1º - Ficam criadas, na Diretoria de Ensino Região de São Vicente, da Secretaria da Educação, as seguintes unidades escolares indígenas:

I - Escola Estadual Indígena Aldeia Tangará, no município de Itanhaém;

II - Escola Estadual Indígena Aldeia Tekoa Mirim, no município de Praia Grande;

III - Escola Estadual Indígena Aldeia Nhamandu Mirim, no município de Peruíbe.

Artigo 2º - A Secretaria da Educação adotará as providências necessárias para o funcionamento das unidades escolares ora criadas e designará o pessoal técnico-administrativo para seu funcionamento, conforme os critérios estabelecidos pelo Decreto nº 48.754, de 25 de junho de 2004.

Artigo 3º - As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão à conta das dotações próprias consignadas no orçamento vigente da Secretaria da Educação.

Artigo 4º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 18 de abril de 2012

GERALDO ALCKMIN

Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Secretário da Educação

Sidney Estanislau Beraldo

Secretário-Chefe da Casa Civil

Publicado na Casa Civil, aos 18 de abril de 2012. (SÃO PAULO, 2012)

ANEXO B

As terras indígenas também foram abordadas pelo Estatuto do Índio na época de sua edição, porém, modificações posteriores foram acrescentadas e merecem o destaque, estando elas entre parênteses na transcrição abaixo, que remete para a lei modificadora:

Art. 17. Reputam-se terras indígenas:

I - as terras ocupadas ou habitadas pelos silvícolas, a que se referem os artigos 4º, IV, e 198, da Constituição; (Regulamento) (Vide Decreto nº 22, de 1991) (Vide Decreto nº 1.775, de 1996)

II - as áreas reservadas de que trata o Capítulo III deste Título;

III - as terras de domínio das comunidades indígenas ou de silvícolas.

Art. 18. As terras indígenas não poderão ser objeto de arrendamento ou de qualquer ato ou negócio jurídico que restrinja o pleno exercício da posse direta pela comunidade indígena ou pelos silvícolas.

§ 1º Nessas áreas, é vedada a qualquer pessoa estranha aos grupos tribais ou comunidades indígenas a prática da caça, pesca ou coleta de frutos, assim como de atividade agropecuária ou extrativa.

§ 2º (Vetado).

Art. 19. As terras indígenas, por iniciativa e sob orientação do órgão federal de assistência ao índio, serão administrativamente demarcadas, de acordo com o processo estabelecido em decreto do Poder Executivo.

§ 1º A demarcação promovida nos termos deste artigo, homologada pelo Presidente da República, será registrada em livro próprio do Serviço do Patrimônio da União (SPU) e do registro imobiliário da comarca da situação das terras.

§ 2º Contra a demarcação processada nos termos deste artigo não caberá a concessão de interdito possessório, facultado aos interessados contra ela recorrer à ação petitória ou à demarcatória.

Art. 20. Em caráter excepcional e por qualquer dos motivos adiante enumerados, poderá a União intervir, se não houver solução alternativa, em área indígena, determinada a providência por decreto do Presidente da República.

1º A intervenção poderá ser decretada:

- a) para pôr termo à luta entre grupos tribais;
- b) para combater graves surtos epidêmicos, que possam acarretar o extermínio da comunidade indígena, ou qualquer mal que ponha em risco a integridade do silvícola ou do grupo tribal;
- c) por imposição da segurança nacional;
- d) para a realização de obras públicas que interessem ao desenvolvimento nacional;
- e) para reprimir a turbacão ou esbulho em larga escala;
- f) para a exploração de riquezas do subsolo de relevante interesse para a segurança e o desenvolvimento nacional.

2º A intervenção executar-se-á nas condições estipuladas no decreto e sempre por meios suaves, dela podendo resultar, segundo a gravidade do fato, uma ou algumas das medidas seguintes:

- a) contenção de hostilidades, evitando-se o emprego de força contra os índios;
- b) deslocamento temporário de grupos tribais de uma para outra área;
- c) remoção de grupos tribais de uma para outra área.

3º Somente caberá a remoção de grupo tribal quando de todo impossível ou desaconselhável a sua permanência na área sob intervenção, destinando-se à

comunidade indígena removida área equivalente à anterior, inclusive quanto às condições ecológicas.

4º A comunidade indígena removida será integralmente ressarcida dos prejuízos decorrentes da remoção.

5º O ato de intervenção terá a assistência direta do órgão federal que exercita a tutela do índio.

Art. 21. As terras espontânea e definitivamente abandonadas por comunidade indígena ou grupo tribal reverterão, por proposta do órgão federal de assistência ao índio e mediante ato declaratório do Poder Executivo, à posse e ao domínio pleno da União.

Art. 22. Cabe aos índios ou silvícolas a posse permanente das terras que habitam e o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes.

Parágrafo único. As terras ocupadas pelos índios, nos termos deste artigo, serão bens inalienáveis da União (artigo 4º, IV, e 198, da Constituição Federal).

Art. 23. Considera-se posse do índio ou silvícola a ocupação efetiva da terra que, de acordo com os usos, costumes e tradições tribais, detém e onde habita ou exerce atividade indispensável à sua subsistência ou economicamente útil.

Art. 24. O usufruto assegurado aos índios ou silvícolas compreende o direito à posse, uso e percepção das riquezas naturais e de todas as utilidades existentes nas terras ocupadas, bem assim ao produto da exploração econômica de tais riquezas naturais e utilidades.

§ 1º Incluem-se, no usufruto, que se estende aos acessórios e seus acréscidos, o uso dos mananciais e das águas dos trechos das vias fluviais compreendidos nas terras ocupadas.

§ 2º É garantido ao índio o exclusivo exercício da caça e pesca nas áreas por ele ocupadas, devendo ser executadas por forma suasória as medidas de polícia que em relação a ele eventualmente tiverem de ser aplicadas.

Art. 25. O reconhecimento do direito dos índios e grupos tribais à posse permanente das terras por eles habitadas, nos termos do artigo 198, da Constituição Federal, independe de sua demarcação, e será assegurado pelo órgão federal de assistência aos silvícolas, atendendo à situação atual e ao consenso histórico sobre a antiguidade da ocupação, sem prejuízo das medidas cabíveis que, na omissão ou erro do referido órgão, tomar qualquer dos Poderes da República.

Art. 26. A União poderá estabelecer, em qualquer parte do território nacional, áreas destinadas à posse e ocupação pelos índios, onde possam viver e obter meios de subsistência, com direito ao usufruto e utilização das riquezas naturais e dos bens nelas existentes, respeitadas as restrições legais.

Parágrafo único. As áreas reservadas na forma deste artigo não se confundem com as de posse imemorial das tribos indígenas, podendo organizar-se sob uma das seguintes modalidades:

- a) reserva indígena;
- b) parque indígena;
- c) colônia agrícola indígena.

Art. 27. Reserva indígena é uma área destinada a servir de habitat a grupo indígena, com os meios suficientes à sua subsistência.

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

§ 1º Na administração dos parques serão respeitados a liberdade, usos, costumes e tradições dos índios.

§ 2º As medidas de polícia, necessárias à ordem interna e à preservação das riquezas existentes na área do parque, deverão ser tomadas por meios suasórios e de acordo com o interesse dos índios que nela habitem.

§ 3º O loteamento das terras dos parques indígenas obedecerá ao regime de propriedade, usos e costumes tribais, bem como às normas administrativas nacionais, que deverão ajustar-se aos interesses das comunidades indígenas.

Art. 29. Colônia agrícola indígena é a área destinada à exploração agropecuária, administrada pelo órgão de assistência ao índio, onde convivam tribos aculturadas e membros da comunidade nacional.

Art. 30. Território federal indígena é a unidade administrativa subordinada à União, instituída em região na qual pelo menos um terço da população seja formado por índios.

Art. 31. As disposições deste Capítulo serão aplicadas, no que couber, às áreas em que a posse decorra da aplicação do artigo 198, da Constituição Federal.

Art. 32. São de propriedade plena do índio ou da comunidade indígena, conforme o caso, as terras havidas por qualquer das formas de aquisição do domínio, nos termos da legislação civil.

Art. 33. O índio, integrado ou não, que ocupe como próprio, por dez anos consecutivos, trecho de terra inferior a cinquenta hectares, adquirir-lhe-á a propriedade plena. (BRASIL, 1973)

Parágrafo único. O disposto neste artigo não se aplica às terras do domínio da União, ocupadas por grupos tribais, às áreas reservadas de que trata esta Lei, nem às terras de propriedade coletiva de grupo tribal.

Art. 34. O órgão federal de assistência ao índio poderá solicitar a colaboração das Forças Armadas e Auxiliares e da Polícia Federal, para assegurar a proteção das terras ocupadas pelos índios e pelas comunidades indígenas.

Art. 35. Cabe ao órgão federal de assistência ao índio a defesa judicial ou extrajudicial dos direitos dos silvícolas e das comunidades indígenas.

Art. 36. Sem prejuízo do disposto no artigo anterior, compete à União adotar as medidas administrativas ou propor, por intermédio do Ministério Público Federal, as medidas judiciais adequadas à proteção da posse dos silvícolas sobre as terras que habitem.

Parágrafo único. Quando as medidas judiciais previstas neste artigo forem propostas pelo órgão federal de assistência, ou contra ele, a União será litisconsorte ativa ou passiva.

Art. 37. Os grupos tribais ou comunidades indígenas são partes legítimas para a defesa dos seus direitos em juízo, cabendo-lhes, no caso, a assistência do Ministério Público Federal ou do órgão de proteção ao índio.

Art. 38. As terras indígenas são inusucapíveis e sobre elas não poderá recair desapropriação, salvo o previsto no artigo 20. (BRASIL)

O Estatuto do Índio se preocupou em proteger os bens, renda e patrimônio indígena, bem como, defini-los e estabelecer seus titulares:

Art 39. Constituem bens do Patrimônio Indígena:

I - as terras pertencentes ao domínio dos grupos tribais ou comunidades indígenas;
II - o usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades existentes nas terras ocupadas por grupos tribais ou comunidades indígenas e nas áreas a eles reservadas;

III - os bens móveis ou imóveis, adquiridos a qualquer título.

Art. 40. São titulares do Patrimônio Indígena:

I - a população indígena do País, no tocante a bens ou rendas pertencentes ou destinadas aos silvícolas, sem discriminação de pessoas ou grupos tribais;

II - o grupo tribal ou comunidade indígena determinada, quanto à posse e usufruto das terras por ele exclusivamente ocupadas, ou a ele reservadas;

III - a comunidade indígena ou grupo tribal nomeado no título aquisitivo da propriedade, em relação aos respectivos imóveis ou móveis.

Art. 41. Não integram o Patrimônio Indígena:

I - as terras de exclusiva posse ou domínio do índio ou silvícola, individualmente considerado, e o usufruto das respectivas riquezas naturais e utilidades;

II - a habitação, os móveis e utensílios domésticos, os objetos de uso pessoal, os instrumentos de trabalho e os produtos da lavoura, caça, pesca e coleta ou do trabalho em geral dos silvícolas.

Art. 42. Cabe ao órgão de assistência a gestão do Patrimônio Indígena, propiciando-se, porém, a participação dos silvícolas e dos grupos tribais na administração dos próprios bens, sendo-lhes totalmente confiado o encargo, quando demonstrem capacidade efetiva para o seu exercício.

Parágrafo único. O arrolamento dos bens do Patrimônio Indígena será permanentemente atualizado, procedendo-se à fiscalização rigorosa de sua gestão, mediante controle interno e externo, a fim de tornar efetiva a responsabilidade dos seus administradores. (BRASIL, 1973)

Art. 43. A renda indígena é a resultante da aplicação de bens e utilidades integrantes do Patrimônio Indígena, sob a responsabilidade do órgão de assistência ao índio.

§ 1º A renda indígena será preferencialmente reaplicada em atividades rentáveis ou utilizada em programas de assistência ao índio.

§ 2º A reaplicação prevista no parágrafo anterior reverterá principalmente em benefício da comunidade que produziu os primeiros resultados econômicos.

Art. 44. As riquezas do solo, nas áreas indígenas, somente pelos silvícolas podem ser exploradas, cabendo-lhes com exclusividade o exercício da garimpagem, fискаção e cata das áreas referidas. (Regulamento)

Art. 45. A exploração das riquezas do subsolo nas áreas pertencentes aos índios, ou do domínio da União, mas na posse de comunidades indígenas, far-se-á nos termos da legislação vigente, observado o disposto nesta Lei. (Regulamento)

§ 1º O Ministério do Interior, através do órgão competente de assistência aos índios, representará os interesses da União, como proprietária do solo, mas a participação no resultado da exploração, as indenizações e a renda devida pela ocupação do terreno, reverterão em benefício dos índios e constituirão fontes de renda indígena.

§ 2º Na salvaguarda dos interesses do Patrimônio Indígena e do bem-estar dos silvícolas, a autorização de pesquisa ou lavra, a terceiros, nas posses tribais, estará condicionada a prévio entendimento com o órgão de assistência ao índio.

Art. 46. O corte de madeira nas florestas indígenas, consideradas em regime de preservação permanente, de acordo com a letra g e § 2º, do artigo 3º, do Código Florestal, está condicionado à existência de programas ou projetos para o aproveitamento das terras respectivas na exploração agropecuária, na indústria ou no reflorestamento. (BRASIL, 1973)

ANEXO C

Os artigos do Estatuto do Índio (1976) a seguir tratam de isenções tributárias, impenhorabilidades, bem como estabelece um prazo de cinco anos para que o poder executivo faça a demarcação das terras indígenas ainda não demarcadas, isso desde a década de 70 e que até hoje não foi realizada.

Art. 60. Os bens e rendas do Patrimônio Indígena gozam de plena isenção tributária.

Art. 61. São extensivos aos interesses do Patrimônio Indígena os privilégios da Fazenda Pública, quanto à impenhorabilidade de bens, rendas e serviços, ações especiais, prazos processuais, juros e custas.

Art. 62. Ficam declaradas a nulidade e a extinção dos efeitos jurídicos dos atos de qualquer natureza que tenham por objeto o domínio, a posse ou a ocupação das terras habitadas pelos índios ou comunidades indígenas.

§ 1º Aplica-se o disposto deste artigo às terras que tenham sido desocupadas pelos índios ou comunidades indígenas em virtude de ato ilegítimo de autoridade e particular.

§ 2º Ninguém terá direito a ação ou indenização contra a União, o órgão de assistência ao índio ou os silvícolas em virtude da nulidade e extinção de que trata este artigo, ou de suas consequências econômicas.

§ 3º Em caráter excepcional e a juízo exclusivo do dirigente do órgão de assistência ao índio, será permitida a continuação, por prazo razoável dos efeitos dos contratos de arrendamento em vigor na data desta Lei, desde que a sua extinção acarrete graves consequências sociais.

Art. 63. Nenhuma medida judicial será concedida liminarmente em causas que envolvam interesse de silvícolas ou do Patrimônio Indígena, sem prévia audiência da União e do órgão de proteção ao índio.

Art. 64 (Vetado).

Parágrafo único. (Vetado).

Art. 65. O Poder Executivo fará, no prazo de cinco anos, a demarcação das terras indígenas, ainda não demarcadas.

Art. 66. O órgão de proteção ao silvícola fará divulgar e respeitar as normas da Convenção 107, promulgada pelo Decreto nº 58.824, de 14 julho de 1966.

Art. 67. É mantida a Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967.

Art. 68. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (BRASIL, 1973)

ANEXO D

No que diz respeito à educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Capítulo IV, estabelece o direito à educação, à cultura e ao lazer de forma genérica, reforçando em seu artigo 58, o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios, garantindo a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Capítulo IV

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 53-A. É dever da instituição de ensino, clubes e agremiações recreativas e de estabelecimentos congêneres assegurar medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas ilícitas. (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019)

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

ANEXO E

Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos: (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011)

Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos: (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 3º Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

ANEXO F

DECRETO Nº 43.409, DE 26 DE AGOSTO DE 1998

Dispõe sobre os Postos de Trabalho de Vice-Diretor de Escola, nas unidades escolares da Secretaria da Educação

GERALDO ALCKMIN FILHO, Vice-Governador, no Exercício do Cargo de Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições Legais,

Considerando que a Lei Complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997, instituidora do Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, estabeleceu postos de trabalho destinados às funções de Vice-Diretor de Escola; e Considerando a necessidade de obter melhor aproveitamento dos recursos adequando os recursos humanos a nova realidade escolar,

Decreta:

Artigo 1.º - As unidades escolares da rede estadual de ensino contarão com postos de trabalho destinados às funções de Vice-Diretor de Escola, na forma estabelecida por este decreto.

Artigo 2.º - A designação para a função de Vice-Diretor de Escola recairá em docente vinculado à rede estadual de ensino, que preencha os seguintes requisitos mínimos:

- a) ter Licenciatura Plena em Pedagogia ou Pós-Graduação (mestrado ou doutorado) na área de Educação;
- b) ter, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício no Magistério;
- c) pertencer, de preferência, a unidade escolar.

Artigo 3.º - A fixação do módulo das unidades escolares, para fins de designação de docente para a função de Vice-Diretor de Escola será definida por normas estabelecidas em regulamento.

Parágrafo único - O Assistente de Diretor de Escola integrará o módulo fixado para a unidade escolar.

Artigo 4.º - O exercício da função de Vice-Diretor de Escola corresponderá ao cumprimento da carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, pela qual o docente será remunerado a título de carga horária docente na faixa e nível correspondente ao seu cargo ou função.

Artigo 5.º - As indicações para designação e cessação para as funções de Vice-Diretor de Escola são de competência do Diretor de Escola.

§ 1.º - Na hipótese de indicação de docente classificado em outra unidade escolar para a função de Vice-Diretor, o Diretor de Escola deverá submetê-la à aprovação do Conselho de Escola.

§ 2.º - Compete ao Dirigente Regional de Ensino a designação para as funções de Vice-Diretor de Escola, inclusive das unidades escolares que não contarem com Diretor de Escola.

Artigo 6.º - Compete ao Vice-Diretor de Escola ou ao Assistente de Diretor de Escola substituir o Diretor de Escola em todos os seus impedimentos legais e temporários, exceto faltas.

§ 1.º - A substituição de que trata o "caput" deste artigo será exercida pelo Vice-Diretor apenas por período inferior a 90 (noventa) dias.

§ 2.º - Na hipótese de a unidade escolar contar com 2 (dois) Vice-Diretores de Escola ou um Assistente de Diretor de Escola e um Vice-Diretor, o exercício da substituição obedecerá a escala de substituição definida na unidade escolar, observada a restrição temporal do parágrafo anterior. (SÃO PAULO, 1998)

ANEXO G

1. Perfil do Diretor

Como dirigente e coordenador do processo educativo no âmbito da escola, compete ao diretor promover ações direcionadas à coerência e à consistência de uma proposta pedagógica centrada na formação integral do aluno. Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe ao diretor, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros e de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. Como dirigente da unidade escolar, cabe-lhe uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços e das relações com a comunidade. Compete, portanto, ao Diretor de Escola uma atuação com vistas à educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promovam a aprendizagem significativa e a formação integral do aluno para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

2. Princípios que orientam a ação do diretor na SEE-SP

2.1. Compromisso com uma educação de qualidade e aprendizagem com igualdade e equidade para todos

O exercício profissional do Diretor requer a capacidade de realizar ações que promovam a melhoria da qualidade da escola e o comprometimento com a promoção das aprendizagens dos alunos na perspectiva da educação inclusiva, garantindo a todos oportunidades de desenvolvimento de suas potencialidades, em especial as que propiciem a formação integral do aluno, preparando-o para uma atuação ética, sustentável e transformadora na vida pessoal, social, política e no mundo do trabalho.

Competências Gerais

Capacidade de:

- * Promover valores e princípios democráticos e participativos, éticos, de inclusão, de justiça e equidade.

- * Implementar a política educacional da SEE-SP, considerando o contexto local e indicadores sociais e educacionais.

- * Liderar a ação coletiva de elaboração, implementação, avaliação e redirecionamento da proposta pedagógica da escola assegurando o direito à educação para todos os estudantes e o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação.

- * Implementar processos que evidenciem a transparência na gestão escolar e que estejam em consonância com os princípios que regem a administração pública.

Conhecimento de:

- * Papel social da educação e a função social da escola na sociedade contemporânea e no contexto local.

- * Princípios e diretrizes de políticas educacionais nacionais e da SEE-SP no contexto social e de desenvolvimento do País e do Estado de São Paulo, bem como a sua implementação.

- * Princípios e mecanismos institucionais, legais e normativos de organização, desenvolvimento e avaliação do sistema de ensino e da escola. (SÃO PAULO, 2016a)

ANEXO H

ANEXO I

Educação Infantil

Pré-Escola

Fundamentação legal:

Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010

Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009

Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012

Duração: 2 anos letivos / **Carga Horária Semanal:** 25 aulas / **Idade:** 4 e 5 anos

MATRIZ CURRICULAR

	EIXOS NORTEADORES	ÂMBITO DE EXPERIÊNCIA	EIXOS DE TRABALHO	Nº DE AULAS SEMANAIS	
				ETAPA	ETAPA
				1	2
BASE NACIONAL COMUM	INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS	CONHECIMENTO DE MUNDO	MOVIMENTO	5	5
			ARTE	5	5
			LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	6	6
			NATUREZAS E SOCIEDADES	4	4
			MATEMÁTICA	5	5
			TOTAL GERAL DE AULAS	25	25

ANEXO II**Ensino Fundamental****Anos Iniciais****Fundamentação legal:**

Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010

Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2011

Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012

Duração: 5 anos letivos / **Carga Horária Semanal:** 25 aulas / **Idade:** 6, 7, 8, 9 e 10 anos

MATRIZ CURRICULAR

BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE AULAS SEMANAIS				
			ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
			1º	2º	3º	4º	5º
	Linguagens	Língua Portuguesa	10	10	10	10	10
		Arte					
		Educação Física					
	Matemática	Matemática	6	6	6	6	6
	Ciências da Natureza	Ciências Físicas e Biológicas	2	2	2	2	2
	Ciências Humanas	História	3	3	3	3	3
		Geografia					
PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens	Língua Materna	4	4	4	4	4
		Cultura Étnica					
TOTAL GERAL DE AULAS			25	25	25	25	25

Obs.: Havendo disponibilidade de Professor devidamente habilitado, as aulas destinadas à Educação Física e Arte, serão atribuídas, com cargas horárias de 3 e 2 aulas semanais, respectivamente, passando o componente Língua Portuguesa, a totalizar 5 aulas semanais.

ANEXO III**Ensino Fundamental****Anos Finais****Fundamentação legal:**

Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010;

Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB 7/2010

Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012

Duração: 4 anos letivos / **Carga Horária Semanal:** 32 aulas / **Idade:** 11, 12, 13 e 14 anos

MATRIZ CURRICULAR POR ÁREA DE CONHECIMENTO

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE AULAS SEMANAIS			
			ANO	ANO	ANO	ANO
			6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	10	10	10	10
		Arte				
		Educação Física				
	Matemática	Matemática	6	6	6	6
	Ciências da Natureza	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4
	Ciências Humanas	História	4	4	4	4
		Geografia				
PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens	Língua Estrangeira Moderna	4	4	4	4
		Língua Materna				
	Atividades Complementares	Cultura Étnica	4	4	4	4
TOTAL GERAL DE AULAS			32	32	32	32

ANEXO IV**Ensino Médio****Fundamentação legal:**

Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010

Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012

Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012

Duração: 3 anos letivos / **Carga Horária Semanal:** 32 aulas / **Idade:** 15, 16 e 17 anos

MATRIZ CURRICULAR POR ÁREA DE CONHECIMENTO

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE AULAS SEMANAIS		
			SÉRIE	SÉRIE	SÉRIE
			1º	2º	3º
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	9	9	9
		Arte			
		Educação Física			
	Matemática	Matemática	6	6	6
	Ciências da Natureza	Biologia	6	6	6
		Física			
		Química			
	Ciências Humanas	História	6	6	6
		Geografia			
		Filosofia			
		Sociologia			
PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens	Língua Estrangeira Moderna	4	4	4
		Língua Materna			
	Atividades Complementares	Cultura Étnica	1	1	1
TOTAL GERAL DE AULAS			32	32	32

ANEXO V**Ensino Fundamental****Anos Finais****Fundamentação legal:**

Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010

Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2011

Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012

Duração: 4 anos letivos / **Carga Horária Semanal:** 32 aulas / **Idade:** 11, 12, 13 e 14 anos

MATRIZ CURRICULAR POR COMPONENTE CURRICULAR

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE AULAS SEMANAIS			
			ANO	ANO	ANO	ANO
			6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	6
		Arte	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2
	Matemática	Matemática	6	6	6	6
	Ciências da Natureza	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4
	Ciências Humanas	História	2	2	2	2
		Geografia	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2
		Língua Materna	2	2	2	2
	Atividades Complementares	Cultura Étnica	4	4	4	4
TOTAL GERAL DE AULAS			32	32	32	32

Obs.: Na falta de profissional habilitado em Educação Física e em Língua Estrangeira

Obs.: Na falta de profissional habilitado em Educação Física e em Língua Estrangeira Moderna, as aulas poderão ser redistribuídas para os componentes da Base Nacional Comum.

ANEXO VI**Ensino Médio****Fundamentação legal:**

Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010

Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012

Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012

Duração: 3 anos letivos / **Carga Horária Semanal:** 32 aulas / **Idade:** 15, 16 e 17 anos

MATRIZ CURRICULAR POR COMPONENTE CURRICULAR

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE AULAS SEMANAIS		
			SÉRIE	SÉRIE	SÉRIE
			1º	2º	3º
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	5	5	5
		Arte	2	2	2
		Educação Física	2	2	2
	Matemática	Matemática	6	6	6
	Ciências da Natureza	Biologia	2	2	2
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
	Ciências Humanas	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
		Filosofia	1	1	1
		Sociologia	1	1	1
PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2
		Língua Materna	2	2	2
	Atividades Complementares	Cultura Étnica	1	1	1
TOTAL GERAL DE AULAS			32	32	32

Obs.: Na falta de profissional habilitado em Educação Física e em Língua Estrangeira Moderna, as aulas destas disciplinas poderão ser redistribuídas para os componentes da Base Nacional Comum.

ANEXO VII**Educação de Jovens e Adultos****Ensino Fundamental****Anos Iniciais****Fundamentação legal:**

Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010

Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010

Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012

Duração: 2 semestres letivos / **Carga Horária Semanal:** 25 aulas

MATRIZ CURRICULAR

	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE AULAS SEMANAIS	
			TERMO	TERMO
			1	2
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	10	10
		Arte		
		Educação Física		
	Matemática	Matemática	6	6
	Ciências da Natureza	Ciências Físicas e Biológicas	2	2
	Ciências Humanas	História	3	3
		Geografia		
PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens	Língua Materna	2	2
	Saberes Étnicos	Cultura Étnica	2	2
TOTAL GERAL DE AULAS			25	25

Obs.: Havendo disponibilidade de Professor devidamente habilitado, as aulas destinadas à Educação Física e Arte, serão atribuídas, com cargas horárias de 3 e 2 aulas semanais, respectivamente, passando o componente Língua Portuguesa, a totalizar 5 aulas semanais.

ANEXO VIII**Educação de Jovens e Adultos****Ensino Fundamental****Anos Finais****Fundamentação legal:**

Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010

Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010

Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012

Duração: 4 semestres letivos / **Carga Horária Semanal:** 27 aulas/ **Idade:** a partir de 15 anos

MATRIZ CURRICULAR POR ÁREA DE CONHECIMENTO

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE AULAS SEMANAIS			
			TERMO	TERMO	TERMO	TERMO
			1º	2º	3º	4º
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	10	10	10	10
		Arte				
		Educação Física				
	Matemática	Matemática	5	5	5	5
	Ciências da Natureza	Ciência Físicas e Biológicas	3	3	3	3
	Ciências Humanas	História	4	4	4	4
		Geografia				
PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens	Língua Estrangeira Moderna	4	4	4	4
		Língua Materna				
	Atividades Complementares	Cultura Étnica	1	1	1	1
TOTAL GERAL DE AULAS			27	27	27	27

ANEXO IX**Educação de Jovens e Adultos****Ensino Médio****Fundamentação legal:**

Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010

Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010

Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012

Duração: 3 Semestres letivos / **Carga Horária Semanal:** 27 aulas/ **Idade:** a partir de 18 anos

MATRIZ CURRICULAR POR ÁREA DE CONHECIMENTO

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE AULAS SEMANAIS		
			TERMO	TERMO	TERMO
			1º	2º	3º
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	8	8	8
		Arte			
		Educação Física			
	Matemática	Matemática	4	4	4
	Ciências da Natureza	Física	8	8	8
		Química			
		Biologia			
	Ciências Humanas	História	6	6	6
		Geografia			
		Filosofia			
		Sociologia			
PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2
		Língua Materna			
	Atividades Complementares	Cultura Étnica	1	1	1
TOTAL GERAL DE AULAS			27	27	27

ANEXO X**Educação de Jovens e Adultos****Ensino Fundamental****Anos Finais****Fundamentação legal:**

Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010

Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010

Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012

Duração: 4 semestres letivos / **Carga Horária Semanal:** 27 aulas/ **Idade:** a partir de 15 anos

MATRIZ CURRICULAR POR COMPONENTE CURRICULAR

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE AULAS SEMANAIS			
			TERMO	TERMO	TERMO	TERMO
			1º	2º	3º	4º
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	6
		Arte	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2
	Matemática	Matemática	5	5	5	5
	Ciências da Natureza	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3
	Ciências Humanas	História	2	2	2	2
		Geografia	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2
		Língua Materna	2	2	2	2
	Atividades Complementares	Cultura Étnica	1	1	1	1
TOTAL GERAL DE AULAS			27	27	27	27

Obs.: Na falta de profissional habilitado em Educação Física e em Língua Estrangeira Moderna, as aulas destas disciplinas poderão ser redistribuídas para os componentes da Base Nacional Comum.

ANEXO XI**Educação de Jovens e Adultos****Ensino Médio****Fundamentação legal:**

Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010

Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010

Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012

Duração: 3 Semestres Letivos / **Carga Horária Semanal:** 27 aulas/ **Idade:** a partir de 18 anos

MATRIZ CURRICULAR POR COMPONENTE CURRICULAR

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE AULAS SEMANAIS		
			TERMO	TERMO	TERMO
			1º	2º	3º
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	5	5	5
		Arte	1	1	1
		Educação Física	2	2	2
	Matemática	Matemática	4	4	4
	Ciências da Natureza	Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
	Ciências Humanas	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
		Filosofia	1	1	1
		Sociologia	1	1	1
PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens	Língua Estrangeira Moderna	1	1	1
		Língua Materna	1	1	1
	Atividades Complementares	Cultura Étnica	1	1	1
TOTAL GERAL DE AULAS			27	27	27

Obs.: Na falta de profissional habilitado em Educação Física e em Língua Estrangeira Moderna, as aulas destas disciplinas poderão ser redistribuídas para os componentes da Base Nacional Comum.

ANEXO I

ANEXO III ENSINO MÉDIO - 9H30MIN

ÁREAS DE CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	AULA/SEMANA			TOTAL
			1º	2º	3º	
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	6	640
		LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2	2	2	240
		ARTE	2	2	2	240
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	5	6	640
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	QUÍMICA	2	3	2	280
		FÍSICA	3	2	2	280
		BIOLOGIA	2	2	3	280
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	2	2	240
		GEOGRAFIA	2	2	2	240
		FILOSOFIA	2	2	2	240
		SOCIOLOGIA	2	2	2	240
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			31	31	33	3.800
PARTE DIVERSIFICADA	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240	
	ELETIVAS	2	2	2	240	
	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	120	
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	4	4	2	400	
	ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS	3	3	3	360	
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			12	12	10	1.360
TOTAL GERAL DE AULAS			43	43	43	5.160

ANEXO IV ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – 7H

ÁREAS DE CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	AULA/SEMANA				TOTAL
			6º	7º	8º	9º	
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6	6	960
		ARTE	2	2	2	2	320
		LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2	2	2	2	320
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	320
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	6	6	5	920
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	4	4	4	4	640
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	4	4	4	4	640
		GEOGRAFIA	4	4	4	4	640
	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO *	0	0	0	1	40
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			30	30	30	30	4.800
PARTE DIVERSIFICADA		PROJETO DE VIDA	2	2	2	2	320
		ELETIVAS	2	2	2	2	320
		TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	1	160
		PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	0	0	1	1	80
		ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS	2	2	1	1	240
		PROTAGONISMO JUVENIL	1	1	1	1	160
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			8	8	8	8	1.280
TOTAL GERAL DE AULAS			38	38	38	38	6.080

*Caso não haja demanda para Ensino Religioso, acrescentar uma aula para matemática

ANEXO V
ENSINO MÉDIO – 7H

ÁREAS DE CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	AULA/SEMANA			TOTAL
			1º	2º	3º	
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	6	640
		ARTE	2	2	2	240
		LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2	2	2	240
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	5	6	640
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	QUÍMICA	2	3	2	280
		FÍSICA	3	2	2	280
		BIOLOGIA	2	2	3	280
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	2	2	240
		GEOGRAFIA	2	2	2	240
		FILOSOFIA	2	2	2	240
		SOCIOLOGIA	2	2	2	240
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			31	31	33	3.800
PARTE DIVERSIFICADA	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240	
	ELETIVAS	2	2	2	240	
	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	120	
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	1	1	0	80	
	ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS	1	1	0	80	
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			7	7	5	760
TOTAL GERAL DE AULAS			38	38	38	4.560