

LÚCIA GOUVÊA BURATTO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

MARINGÁ

2004

LÚCIA GOUVÊA BURATTO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação para a obtenção do título
de mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Tadeu
Mota.

MARINGÁ

2004

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

B945p Buratto, Lúcia Gouvêa
Políticas públicas para a educação escolar indígena /
Lúcia Gouvêa Buratto. -- Maringá : [s.n.], 2004.
117 f.

Orientador : Prof. Dr. Lúcio Tadeu Mota.
Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2005.

1. Política educacional. 2. Educação pública - Política
de ensino. 3. Educação indígena. 3. Educação escolar
indígena. I. Universidade Estadual de Maringá.

CDD 21.ed.

TERMO DE APROVAÇÃO**LÚCIA GOUVÊA BURATTO****POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Dissertação defendida e aprovada em 30 / 03 / de 2005 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Orientador :

Prof. Dr. Lúcio Tadeu Mota

Prof^a. Dr^a Kimiye Tommasino

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as políticas oficiais, tanto do Governo Federal como do Estado do Paraná, para a Educação Escolar Indígena a partir do Plano Decenal de Educação para Todos, implementado a partir de 1993. Se por um lado a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96 de 1996, conseguiu avanços na área legal, por outro, entregou o poder de gerenciamento dessas políticas nas mãos dos estados e municípios que em sua maioria, desenvolvem política antiindígenas. Somados a isso, tem-se a implementação de projetos e ações pensadas a partir das Secretarias Estaduais de Educação, Núcleos Regionais de Educação e Secretarias Municipais de Educação que, na maioria das vezes, estão interessadas somente nos efeitos de mídia dessas ações projetos e na captação de recursos financeiros de agências externas subordinando suas políticas aos interesses das agências financiadoras. Dessa forma, tem-se uma Educação Escolar Indígena desassistida e ignorada pelas autoridades, desconhecida da sociedade e educadores responsáveis pela educação formal.

Palavras chaves: Políticas públicas de educação, educação escolar indígena, educação diferenciada.

ABSTRACT

The present work has as objective to reflect on the official politics, as much of the Federal Government as of the State the Paraná, for the Indigenous School Education from the Plano Decenal plan of Education for All, implemented from 1993. If on one side the Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases, (LBBEN9394/96) Law 9394/96 of 1996, got progresses in the legal area, for another it gave the power of administration of those politics in the hands of the states and city districts that develop politics “antiindígenas” in its majority. Added on that it has the implementation of projects and actions that are thought from the State departments of Education, Regional Nucleus of Education and city departments of education, that most of the time are interested only in the effects the media on those actions projects and in the reception of financial resources of external agencies subordinating their politics to the interests of the agencies financiadoras. In that way it has Education Indigenous School without care and unknown by the authorities, ignored for the society and responsible educators for the formal education.

key words: Public politics of education, indigenous school education, differentiated education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

2	A Legislação e as Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena	15
2.1	Instrumentos Internacionais referentes aos direitos e a educação dos povos... Indígenas	22
2.2	O Estatuto das Sociedades Indígenas.....	25
2.3	O Plano Nacional de Educação e a Legislação.....	27
2.4	Censo Escolar.....	30
2.5	Responsabilidade pela Educação Escolar Indígena.....	32
2.6	SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.....	33
2.7	Formação e Atuação do Professor Indígena.....	35
2.8	Ensino Médio Indígena.....	39
2.9	Programa Diversidade na Universidade.....	40
2.10	Ensino Superior Indígena.....	42
2.11	Recursos destinados a Educação Escolar Indígena.....	43
2.12	Merenda Escolar.....	48
2.13	Salário Educação.....	50
2.14	Bolsa Escola.....	51
2.15	Material Didático.....	53
3	Os índios e as Políticas de Educação Escolar no Estado do Paraná.....	57
3.1	O Processo de Educação Escolar no Estado do Paraná	60
3.2	Cursos de Formação Ofertados pelo Estado do Paraná nos últimos dez anos..	67

3.3 Ensino Fundamental e Pré-Escolar Indígena no Estado do Pr.....	73
3.4 Ensino Superior Indígena no Estado do Paraná.....	75
3.5 O Plano Estadual de Educação e a Educação Escolar Indígena.....	77
4 Políticas Educacionais Indígenas Regionais -Terras Indígenas Ivaí e Faxinal..	83
4.1 Comunidade Indígena Ivaí.....	84
4.2 Comunidade Indígena Faxinal.....	86
4.2.1 Escola daTerra Indígena Faxinal	89
4.2.2 Escolas da Terra Indígena Ivaí.....	92
4.3 Aspectos Gerais do Aprendizado de 1º / 4º Séries dos alunos Kaingang da Bacia do Ivaí.....	95
5 Considerações Finais.....	109
6 Referências.....	112

RELAÇÃO DE SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

CEB	- <i>Câmara de Educação Básica</i>
CNE	- <i>Conselho Nacional de Educação</i>
CGEEI	- <i>Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena</i>
CNPI	- <i>Comissão Nacional de Professores Indígenas</i>
CIMI	- <i>Conselho Indigenista Missionário</i>
FNDE	- <i>Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação</i>
FPE	- <i>Fundo de participação Estadual</i>
FPM	- <i>Fundo de Participação Municipal</i>
FUNDEB	- <i>Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica</i>
FUNDEF	- <i>Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério</i>
FUNAI	- <i>Fundação Nacional do Índio</i>
INEP	- <i>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais</i>
OIT	- <i>Organização Internacional do Trabalho</i>
NEI	- <i>Núcleo de Educação Indígena</i>
NRE	- <i>Núcleo Regional de Educação</i>
PDDE	- <i>Programa Dinheiro Direto na Escola</i>
PEE	- <i>Plano Estadual de Educação</i>
PENAE	- <i>Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena</i>
PNE	- <i>Plano Nacional de Educação</i>
PNLD	- <i>Programa Educação Média e Tecnológica</i>
RCNEI	- <i>Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas</i>
SEB- (MEC)	- <i>Secretaria de Educação Básica</i>
SECAD	- <i>Secretaria da Educação Média e Tecnológica</i>

SEED	- <i>Secretaria de Estado da Educação</i>
SESU	- <i>Secretaria de Educação Superior</i>
SUED	- <i>Superintendência de Educação</i>
SPI	- <i>Serviço de Proteção aos Índios</i>
LDBEN	- <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i>
ONU	- <i>Organização das Nações Unidas</i>

AGRADECIMENTOS

Muito obrigada,

Lúcio Tadeu Mota pela orientação e confiança.

Rosângela Célia Faustino, Isabel Cristina Rodrigues, Claudia Netto do Valle, pelo incentivo, companheirismo e troca de idéias.

Aos professores do programa de Pós-Graduação os quais ajudaram na minha atualização teórica e por sua generosidade.

Professores Ângela Mara de Barros Lara e Mário Luiz Neves de Azevedo pelas contribuições no exame de qualificação.

Todos os índios do Brasil, em especial os que habitam o Estado do Paraná, sobretudo os da Bacia do Ivaí pelo muito que aprendi nesses 10 anos de convivência.

Maria das Graças de Oliveira Sagrilo, graças a quem consegui realizar este trabalho.

Todos os colegas de trabalho do Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã, na impossibilidade de citar todos, agradeço a Eliaquim Sérgio Chaves da Conceição e Rosani Maria Goedert Brancalhão, pelo incentivo e compreensão

Em especial a meu pai Ramiro e minha mãe Angelina (in memoriam) que, além da vida que me deram foram seus exemplos de vida que guiaram meus passos.

Meus irmãos Leví (in memoriam), Lairton, Antonio, Donizete, Alfredo e João Batista e as cunhadas professoras, Elizabete, Ivonete, Joelma e Carla, pelo zelo com a nossa tribo.

Kleber Gesteira Matos, Coordenador Geral da Educação Escolar Indígena no MEC, pelas inúmeras correspondências enviadas, que me ajudaram clarear vários pontos neste trabalho.

Para meus filhos William e Luan e o
esposo Luis Alfonso, mercê de cujo
incentivo cheguei até aqui e por quem
seguirei em frente, dedico esta dissertação..

1. INTRODUÇÃO

Há quase 50 anos, as nações do mundo afirmam e reiteram a Declaração Universal dos Direitos Humanos de que “toda pessoa tem direito à educação”. Entretanto, no que concerne à educação escolar indígena no Brasil, o quadro geral é de descaso e abandono.

O Plano Decenal de Educação para todos, implementado a partir de 1993, cujo objetivo mais amplo é assegurar até o ano de 2003, a criança, jovem e adulto, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea, surgiu a partir do compromisso assumido pelo Brasil, na Conferência Mundial de Educação para Todos, através da promoção de aprendizagem que levasse em conta as diferenças culturais de grupos específicos. Porém a educação básica não adquiriu ainda o “status” de questão nacional premente e de item prioritário da agenda política, dos poderes públicos e das elites e dos vários segmentos sociais.

Tal fato, somado àqueles próprios do sistema educacional brasileiro, que caracteriza-se pelo baixo desempenho e pelo insucesso escolar, agrava-se quando enfocado sob o ponto de vista da educação diferenciada, particularmente a educação escolar indígena.

Atualmente a educação escolar faz parte do cotidiano de quase todas as comunidades indígenas que habitam o Estado do Paraná (Kaingang, Guarani, Xokleng e Xetá).

Embora a origem da educação escolar seja externa aos universos culturais desses povos, esta educação não é mais uma imposição e sim reivindicação por parte dos indígenas. Porém, esta educação, muitas vezes, ocorre em um contexto de conflitos

entre políticas públicas que são implementadas e contrariam as políticas internas dessas comunidades.

As populações indígenas encontram-se em situação de subordinação e exploração econômica, e a educação, tal como está formulada e em funcionamento, nada os favorece. Ao contrário, é coerente com os interesses das classes dominantes onde prevalecem as prioridades e encaminhamentos sugeridos pelos organismos internacionais (Banco Mundial BIRD e Fundo Monetário Internacional FMI, e BID Banco Interamericano de Desenvolvimento)³, que vêm financiando programas e reformas educacionais do governo federal e governos estaduais, desde que seja seguida a direção fundamental do não aumento e da racionalização dos gastos públicos e da busca de fontes alternativas “não públicas” para o suporte financeiro das escolas e dos sistemas.

O desenvolvimento desta pesquisa originou-se da minha experiência e indignação como coordenadora da educação escolar indígena, no Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã, ao perceber que no Estado do Paraná não havia uma política governamental definida que contemplasse a legislação existente.

Assim, primeiramente, para contextualizar e fundamentar as análises realizadas na pesquisa, faremos uma revisão da legislação, a partir de 1988 aos dias atuais⁴, e das políticas nacionais implementadas para o Ensino, Fundamental, Médio e Superior, analisando suas diretrizes e financiamentos.

Na segunda parte, analisaremos as políticas implementadas para a educação escolar indígena no Estado do Paraná a partir do Governo Federal, nos três níveis de ensino e a formação de professores.

³ O Banco Interamericano de Desenvolvimento sediado em Washington, é uma instituição financeira internacional, criada em 1959, para ajudar a acelerar o desenvolvimento econômico e social da América Latina e do Caribe (Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2000, p.3

⁴ (Constituição, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Decretos, Resoluções e Portarias)

Observaremos finalmente a implementação dessas políticas, (ou a falta delas) e o resultado dessas políticas no aprendizado dos alunos, na formação e capacitação dos professores, nas escolas municipais Cacique Salvador Venhy e Escola Estadual Cacique Gregório Kaekchot, na Terra Indígena Ivaí, no município de Manoel Ribas e na Escola municipal Cacique Antonio Tyntynh, na Terra Indígena Faxinal, no município de Cândido de Abreu, ambas na região central do Paraná.

2. A LEGISLAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS⁵ PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Se a lei não pode ser confundida com uma descrição da realidade, a realidade, por seu lado, não pode eludir a existência da lei, que a inflete. Mas lei é, em si mesma, uma forma de realidade: a maneira como parcelas de uma classe dominante representam-se a si mesma a ordem social. (CUNHA, 1992, p.2)

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas. (AZEVEDO, 1996, p.56)

No Brasil, do século XVI até, praticamente, metade do século XX, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. As Legislações anteriores estabeleciam que era dever de União assimilar e incorporar os índios à comunidade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Neste processo, a instituição escolar entre os grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas. Esta educação sempre esteve ancorada na legislação, que durante séculos não levou em consideração toda diversidade cultural, cosmologia e práticas sociais tradicionais.

as leis , em sua grande maioria não foram e não são elaboradas para harmonizar, equilibrar as relações sociais entre diferentes comunidades, seja indígena, favelados, encarcerados, ribeirinhos etc. Mas, apenas pró-forma ela garante a igualdade entre as pessoas, porém, materialmente não gera eficácia alguma, que não fora elaborada para gerar essa eficácia, mas apenas para garantir o status quo prevalecente da classe dominante. (ALBUQUERQUE, 2004, p.3)

A população nativa do Brasil é representada pela existência de 218 povos indígenas falantes de 180 línguas diferentes. Esta população que hoje gira em torno de 350 a 500 mil indivíduos, já foi de milhões no passado. Pesquisas afirmam que, quando os

3 “ Políticas Públicas são as leis, regulamentos, diretrizes, planos, orçamento e outras decisões do poder público. As políticas públicas fazem parte do contexto no qual opera o setor privado e a sociedade civil. Estes por sua vez, são atores importantes na política pública, como influenciadores e influenciados”.
(www.tropicalforest.ufl.edu/wtf/documents/ acesso em 24/11/04.

portugueses aqui chegaram, a população nativa do Brasil era mais de 6 milhões de indivíduos falando aproximadamente 1300 línguas. Esta população foi reduzida para 200 mil indivíduos até a metade do século XX. Somente nas últimas décadas esta população começou a crescer de forma constante, em maior proporção que o restante da população brasileira⁶.

Nesses 500 anos da chegada dos europeus, a instituição escolar esteve presente em diversas sociedades indígenas. Historicamente, houve o contato dos nativos com algum tipo educação escolar cujos objetivos da introdução da escola em meio indígena eram, catequizar, civilizar e integrar os indígenas à sociedade dominante, negando suas identidades diferenciadas e impondo-lhes valores alheios.

Mariana Kawal Ferreira, em interessante diagnóstico sobre a história da educação escolar indígena no Brasil, divide a referida educação em quatro fases. De acordo com a autora,

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal. (FERREIRA, 2001, p. 72)

Somente nos últimos anos, o Brasil passou a reconhecer que é um país constituído por rica diversidade de grupos étnicos e a legislação concedeu a esses povos o direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e lingüísticas, mudando também a política governamental em relação à educação escolar indígena.

Estes avanços só foram conseguidos quando, em meados da década de 70, o movimento indígena no Brasil começou a tomar forma, rompendo com um processo

⁶ Os números apresentados estão no documento 'O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena 1995-2002. MEC/SEF

de dominação, que lhes foi imposto por vários séculos, começando a organizarem-se para enfrentar a maneira de atuar do Estado brasileiro. Em consequência, houve a mobilização de vários setores governamentais e não governamentais e a criação de várias entidades de apoio às sociedades indígenas, que se articularam exigindo mudanças, abrindo espaços sociais e políticos para exigir que os direitos indígenas fossem garantidos no Brasil. Lideranças e organizações indígenas, também, mobilizaram-se, denunciando discriminações e lutando para garantir os direitos indígenas.

No Brasil, a atual Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988 que dedicou à questão indígena um capítulo específico intitulado (Dos Índios) inserido no Título III “Da ordem Social”, e assim refere - se no artigo 231.

Art. 231: são reconhecidas aos índios suas organizações sociais, costumes. Língua, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens.

Com isso, de acordo com as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, a Constituição Brasileira reconhece aos índios o direito à diferença, isto é, à alteridade cultural, rompendo com a posição que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à “Comunidade Nacional”, como estabeleciam as constituições anteriores e que os entendia como categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento certo. “Com a aprovação do novo texto constitucional, os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em vias de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de ser índios e permanecerem como tal”. (BRASIL, 2002, p.14).

Os direitos assegurados aos povos indígenas na atual Constituição são resultado de uma atuação política dos próprios ‘índios, que juntamente com os movimentos de apoio aos indígenas articularam-se barrando ações de grupos contrários, participando das discussões para que seus direitos fossem reconhecidos na atual Constituição.

A Constituição Brasileira promulgada em 1988 garantiu, além do direito de permanecerem índios, manterem sua identidade cultural, possibilitando que a escola indígena possa tornar - se um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas e assim refere-se:

Art- 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. 2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215 – O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Este tema é complementado pelas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena:

As sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português). [...] Essa situação sociolingüística, faz com que se assumam a educação escolar indígena como sendo necessariamente bilíngüe. (BRASIL, 1994, p.11-12)

A atual LDB foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996 e foi promulgada no dia 20 de dezembro do mesmo ano. Também conhecida como LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro. Esta lei estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro e fixa as diretrizes e bases da educação nacional de modo amplo, desde a educação infantil até a educação superior.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Lei nº. 9394/96 substituiu a Lei nº 5.692 de 1971, que em momento algum referia - se à educação escolar indígena, revogou também o dispositivo da Lei nº 4.024 de 1961 que tratava da Educação.

Com relação à educação escolar para os povos indígenas, a LDB faz menção em dois momentos. No artigo nº 32, reproduz o direito estabelecido no Capítulo 210 da Constituição Federal e assim se refere: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Por educação escolar indígena entendemos ser aquela que esteja completamente associada a um calendário próprio dos povos indígenas, em que se respeite a aprendizagem empírica desse povo. Não se pode conceber uma educação de não índio para índio, ou como querem alguns “uma educação de branco para índio”. Porque ao invés de ensinar o português, não aprendemos a língua nativa de cada povo? Por que o índio deve aprender a nossa língua e não a sociedade brasileira aprender a língua deles? (ALBUQUERQUE, 1994, p.10)

Em seu título VIII. “Das Disposições Gerais”, Artigos 78 e 79, a LDB trata especificamente da Educação Escolar Indígena. O artigo 78 determina:

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 pesquisas, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

1 –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;

2 – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígena e não índias.

Porém, observa - se que a língua materna é mantida na maioria das comunidades indígenas no Estado do Paraná e as crianças, até atingirem a idade escolar, falam exclusivamente sua língua materna e, ao entrarem na escola, deparam - se com professores monolíngues e despreparados para lidar com alteridades. Dessa forma, altera – se o desenvolvimento cognitivo em curso da criança, baseado em referências na língua materna pela introdução da língua portuguesa, prejudicando todo um complexo processo de aquisição de conhecimento próprio dessa faixa etária. De acordo com Rodrigues,

toda a experiência cognitiva que as sociedades humanas desenvolvem explorando o meio ambiente é elaborado lingüisticamente e se expressa, sobretudo pela língua, que, funciona como veículo que codifica todo esse conhecimento. Assim sendo, considera que a extinção da língua representa a perda de todo um sistema de conhecimentos acumulados durante milhares de anos. (Rodrigues apud TOMMASINO, 1993, p.22)

A autora acrescenta:

Quando se extingue uma língua, perde-se junto com ela todo o sistema de referência cognitiva de seu povo. A imagem estereotipada que temos hoje dos índios brasileiros, semelhante a crianças indefesas, que pouco sabe sobre o mundo, se explica porque ele está fora de seu meio, destituído de

sua língua nativa, em que tinha segurança e seus conceitos, expressando-se através de um idioma que não conhece bem. (Rodrigues apud TOMMASINO, 1993, p.22).

O artigo 79 da LDBEN Lei nº 93/94/96 estabelece que os demais sistemas de ensino deverão compartilhar as responsabilidades com a união e determina o apoio técnico e financeiro para o provimento da Educação Escolar Indígena e afirma que os programas serão planejados com a participação das comunidades indígenas. Ainda nesse Artigo fica definido que os programas a que se refere este artigo, incluído, no Plano Nacional de Educação, terão como objetivos:

- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- desenvolver currículos e programas específicos neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- elaborar e publicar sistematicamente material específico e diferenciado.

A Lei e Diretrizes e Bases com essas definições enfatiza que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferente em relação as outras escolas do sistema, determinado pela prática da interculturalidade e bilingüismo.

O Decreto nº.1904/96 que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos reafirmou o reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos indígenas assegurando – lhes uma educação específica e diferenciada e o respeito ao seu universo sociocultural e, em substituição a políticas assimilacionistas e assistencialistas, estabeleceu como meta a ser atingida a curto prazo a formulação e implementação de uma política de promoção e proteção aos direitos das populações indígenas.

Com o objetivo de oferecer subsídios para elaboração de programas de educação escolar indígena, bem como orientações para construção do currículo, materiais didáticos e formação dos professores, o Ministério da Educação, em 1998 elaborou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que devem ter as seguintes características:

- **Comunitária:**
Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.
- **Intercultural:**
Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre os seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.
- **Bilíngüe/multilíngüe:**
Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim a reprodução sócio-cultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos manifestações através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngües em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante.
- **Específica e diferenciada :**
Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não - indígena.(RCNEI, 2002:p.24–25).

O RCNEI contém os princípios, fundamentos gerais e orientações para subsidiar os professores no dia a dia de sua escola e sugestões que poderão ser acatadas pelos técnicos e dirigentes dos sistemas municipais e estaduais de ensino nas definições de políticas para a educação escolar indígena.

Em 14/09/1999, por meio do Parecer nº14/99 do CEB/CNE⁷, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. O Parecer, dividido em dois capítulos, institui as diretrizes da categoria escola indígena, define as competências para a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena propondo ações em defesa da educação escolar indígena. A Comissão na conclusão do documento afirma:

⁷ Ministério da Educação , Conselho Nacional de Educação , Câmara de Educação Básica. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Relator: Kuno Paulo Rhoden, S.J. (Pe.). Processo: 23001-000197-03 e 23001-000263-28. Aprovado em 14.09.99

Ao regulamentar dispositivos constantes na LDB, e respondendo à consulta encaminhada pelo MEC, o CNE acredita que contribui para o avanço em direção à criação e ao desenvolvimento da categoria Escola Indígena na recuperação das memórias históricas, étnicas, lingüísticas e científicas, próprias dessas comunidades, e ao mesmo tempo objetivando o acesso com êxito à interculturalidade, ao bilingüismo e ao conhecimento universal com qualidade social (BRASIL, 1999, p.24)

Este Parecer foi normatizado pela resolução nº3/99⁸ do CNE/CEB N° 3, de 10 de novembro de 1999, e fixou as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, regulamentando direitos como, criação da categoria escola indígena, com normas e ordenamentos próprios, garantia de formação específica para professores indígenas, com possibilidade de escolarização simultânea a sua atuação em sala de aula e ainda foi definido por esta Resolução a alçada pela oferta da educação escolar indígena em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios.

Apesar do direito a uma educação específica e diferenciada, bem como o direito do uso das línguas maternas ser regulamentado e garantido aos povos indígenas, na Constituição Federal, na LDB, o RCNEI, no Parecer nº.14, na Resolução nº 3, é comum encontrar nas escolas indígenas, conteúdos das disciplinas ministrados da mesma forma que é ensinado aos não índios, muitas vezes seguindo o mesmo currículo e livros didáticos das escolas do entorno, os professores e dirigentes em sua grande maioria não são índios, não falam e não entendem a língua materna, são colocados e retirados conforme critérios políticos locais e professores indígenas na maioria dos municípios não tiveram formação em magistério, nem sequer terminaram sua escolarização básica.

2.1 INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS REFERENTES AOS DIREITOS E À EDUCACAO DOS POVOS INDÍGENAS.

A Convenção 107, ou Convenção sobre a Proteção e Integração das populações Aborígenes e outras Populações Tribais e Semi-Tribais nos Países Independentes, adotada em 1957 pela Organização Internacional do Trabalho, foi o primeiro instrumento internacional a reconhecer os direitos dos povos indígenas. Acatada no

⁸ Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Publicada no Diário Oficial da União em 17/07/99

Brasil em 1966, sugeria uma educação escolar indígena semelhante à da educação nacional. Merecem destaques os seguintes direitos preconizados por esta Convenção:

- garantia de educação em todos os níveis;
- realização de estudos antropológicos prévios à elaboração de programas escolares;
- alfabetização em língua materna seguida de educação bilíngüe;
- campanha de combate ao preconceito;
- divulgação dos direitos e obrigações sociais e trabalhistas através de informações escritas nas próprias línguas.

Esta convenção por seu viés integracionista e por entender que as decisões referentes ao desenvolvimento dos povos indígenas pertencia aos governantes e não às comunidades indígenas, foi severamente criticada e revisada no final dos anos 80, dando origem à Convenção nº. 169, proclamada em 1989, com o nome de Convenção sobre os Povos Indígenas e tribais em Países Independentes. Esta nova convenção avançou com os seguintes posicionamentos:

reconhece que cabe aos povos indígenas decidir quais são suas prioridades em matéria de desenvolvimento concedendo-lhes o direito de participarem dos planos e programas de governo que lhes dizem respeito. Com relação à educação, prevê a participação das comunidades indígenas na formulação e na execução de programas educacionais bem como a criação de suas próprias instituições e meios de educação e o direito de alfabetizar suas crianças na língua materna e na língua oficial do País em que pertencem.

O Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 19 de abril de 2004, decretou (Decreto nº 5051) que a Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas, seja inteiramente executada e cumprida no Brasil.

De acordo com o artigo 6º dessa Convenção fica estabelecido:

- 1) Ao aplicar as disposições da presente convenção , os governos deverão:
 - a) consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente;

- b) estabelecer os meios através dos quais os povos interessados possam participar livremente, pelo menos na mesma medida que outros setores da população e em todos os níveis, na adoção de decisões em instituições efetivas ou organismos administrativos e de outra natureza responsáveis pelas políticas e programas que lhes sejam concernentes;
- c) estabelecer os meios para o pleno desenvolvimento das instituições e iniciativas dos povos e, nos casos apropriados, fornecer os recursos necessários para esse fim.

Dessa forma, os dirigentes e gestores de programas governamentais tem o dever de estabelecer e manter fóruns adequados de discussão com os Povos Indígenas e seus representantes, assumindo o compromisso sobre a formulação, implantação, desenvolvimento e avaliação das políticas públicas junto às comunidades indígenas.

Outro instrumento internacional é o projeto de Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas⁹ que ainda está em discussão e deverá ser aprovado pela Organização dos Estados Americanos. A Declaração estabelece o direito aos povos indígenas em definir e aplicar seus próprios planos e programas educacionais, bem como currículos e materiais didáticos e formação para os docentes e administradores. Esse projeto assegura os meios necessários para que os povos indígenas tenham o domínio da língua oficial do País e que os programas educativos sejam ofertados na língua materna, incorporando conteúdos próprios. Este instrumento prevê que os Estados devem garantir aos povos indígenas sistemas educacionais de qualidade, eficiência e acessibilidade e assistir financeiramente para que possam desenvolver adequadamente.

Está em funcionamento junto ao MEC a Comissão Nacional de Professores Indígenas – CNPI, que desempenha o papel previsto na Convenção 169. Faz se necessário, também agilizar o funcionamento de outros Conselhos de Educação Escolar Indígena que são instâncias de análise, discussão e proposição de políticas de educação que contam com a participação majoritária ou exclusiva de lideranças e professores indígenas, pois segundo a Convenção, “só é possível desenvolver programas de educação escolar indígena com a ampla participação das comunidades em todas as etapas desse processo” .

⁹ Documento disponível em www.oas.org/jurídico/portuguese

Embora reconhecendo as profundas diferenças sociais e culturais existentes entre os mais de duzentos povos que habitam o território brasileiro, atualmente, temos diversos instrumentos internacionais e nacionais como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vários decretos, enfim grande aparato legal que reconhece os direitos indígenas, por outro lado, “o braço executor do Estado nega esses direitos, invade suas terras, desrespeita seus costumes, omite suas línguas, e o judiciário ou se cala ou simplesmente não é obedecido”. (SOUZA FILHO, 2001, p.76).

2.2. O ESTATUTO DAS SOCIEDADES INDÍGENAS

Além da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, existe um conjunto de decretos, leis e normas que regulamentam os direitos dos povos indígenas no Brasil, entre eles temos o Estatuto do Índio que foi aprovado no regime militar, e traz uma série de regras que não condizem com a nova legislação vigente. Os povos indígenas mobilizados continuam lutando e exigem que seus direitos sejam consagrados em um novo Estatuto.

O Estatuto do Índio, Lei nº.6001, de 19 de dezembro, de 1973, ainda em vigor, contém dispositivos em relação à educação escolar indígena, traz a pretensão de integrar os nativos à comunidade nacional. O artigo 50 deste Estatuto determina:

“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”. O artigo 53 deste Estatuto estabelece, “o artesanato e as indústrias rurais serão estimulados no sentido de elevar o padrão de vida do índio com a conveniente adaptação às condições modernas”. Este Estatuto define também o papel cooperador que a educação escolar indígena deveria ter no processo de integração dos nativos.

Devido à abertura política pós golpe militar, às duras críticas que o indigenismo integracionista recebeu, às reivindicações do movimento indígena e às novas pesquisas acadêmicas, em 1994 foi aprovado o substitutivo do Deputado Luciano Pizzatto (PFL/PR), Projeto nº.2.057/91 denominado Estatuto das Sociedades

Indígenas. Este projeto está a uma década arquivado no Congresso Nacional, à espera de vontade política para ser aprovado. De acordo com Albuquerque:

os povos indígenas desempenharam o papel importante de debater, elaborar e organizar suas propostas para o Congresso Nacional, porém a vontade política para com a minoria nunca foi expressiva, e num gesto de desrespeito, de irresponsabilidade e discriminação esses políticos nem sequer encaminharam a proposta dos povos indígenas. Faz-se necessário que a sociedade brasileira some esforços aos povos indígenas, mobilizando-se, informando-se e, principalmente, reivindicando e pressionando o Governo Federal a fim de que possamos construir um círculo de alianças em prol de uma sociedade mais igualitária, humana, enfim uma sociedade mais democrática que respeite as diferenças existentes em seu meio social. (ALBUQUERQUE,1994, p.8)

O capítulo III, do novo Estatuto, refere-se à educação escolar indígena, e é composto de doze artigos que tratam de diversos direitos como, oferta de educação bilíngue, direito ao uso da língua materna e processos próprios de aprendizagem, currículo diferenciado, formação de professores, obrigatoriedade de isonomia salarial entre professores índios e não índios, publicação de material didático, muitos desses direitos consagrados na Constituição de 1988 e reafirmado na LDBEN 1996, no Plano Nacional de educação 2001, ainda não foram efetivamente colocados em prática.

Entretanto, observa – se que pelo fato deste Estatuto ter ficado mais de uma década engavetado esperando pela aprovação, existe a necessidade de uma revisão para adequá-lo a nova realidade, pois os povos indígenas vêm avançando muito em relação aos seus direitos e exigem que esses direitos sejam respeitados. “Que o Congresso Nacional retome a discussão do novo Estatuto do Povos Indígenas, considerando as discussões em conferências Regionais e Nacional dos Povos Indígenas, atendendo a realidade e os anseios propostos”.¹⁰

¹⁰ (Carta entregue ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva, Brasília DF, 10 de maio de 2004, publicada no Boletim Informativo da Comissão de Professores Indígenas/Ano 02, n°.08, agosto de 2004

2.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A LEGISLAÇÃO

O Plano Nacional de Educação surgiu de um processo histórico de planejamento e organização da educação do país. Na história da educação, os principais marcos são:

1932 - lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova onde reuniram-se intelectuais e educadores com o intuito de promover no País a reconstrução da educação;

1934 - um artigo incluído na Constituição Federal determina que uma das competências da União é fixar o Plano Nacional de Educação;

1962 – foi elaborado pelo MEC o primeiro Plano Nacional de Educação sob a égide da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1988 – a Constituição Federal reafirma a obrigatoriedade da nação brasileira construir seu PNE;

Art. 214. “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à”:

- erradicação do analfabetismo;
- universalização do atendimento escolar;
- melhoria da qualidade de ensino;
- formação para o trabalho;
- promoção humanística, científica e tecnológica do País.

O Plano Nacional de Educação - PNE - foi promulgado em 9 de janeiro de 2001 em cumprimento a LDBEN que instituiu, no artigo 87 a Década da Educação e teve início um ano após a publicação da LDB determinava que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os próximos 10 anos.

Por determinação do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, a coordenação e elaboração do Plano Nacional de Educação ficaram sobre a responsabilidade do INEP (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais), com assessoria do NUPES (Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da USP).

De acordo com Grupioni (1997), o NUPES solicitou a ele e à Professora Aracy Lopes da Silva, que redigissem uma primeira versão do capítulo sobre educação indígena. Em seu diagnóstico o documento prevê dificuldades para implementação do referido Plano ao afirmar que:

O tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade, tornam, particularmente difícil a implementação de uma política educacional adequada. Por isso mesmo, é de particular importância o fato de a Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica intercultural e bilíngüe, o que vem sendo regulamentada em vários textos legais. Só dessa forma se poderá assegurar não apenas sua sobrevivência física, mas também étnica, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais do território. (BRASIL, 2002, p. 30)

Sobre a atual realidade da educação escolar indígena vivenciada, o documento diz:

O quadro geral da educação escolar indígena, permeado por experiências fragmentadas e descontínuas, é regionalmente desigual e desarticulado. Há, ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venham ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Declaração Mundial de Educação para Todos. (IDEM, IBIDEM)

A Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em seu Parecer sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação fez a seguinte análise:

Um plano nacional de educação tem que estabelecer prospectivamente, e com clareza, os seus propósitos gerais isto é, explicitar de que patamar educacional se está saindo, e qual se pretende atingir ao final do período previsto para sua vigência; propor metas que sobretudo, não se restrinjam a garantir o estabelecido na legislação em vigor; atribuir, explicitamente, responsabilidades às diferentes instâncias de governo e a outros setores, quanto ao seu cumprimento; prever a alocação de recursos de acordo com cada uma das metas, de modo a permitir que se assegure a sua exequibilidade; propor o estabelecimento de mecanismos de acompanhamento e avaliação das metas. (ANPED, 1997, P.4)

A transferência de responsabilidade pela educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação, representou a mudança do órgão federal gerenciador e executor do processo, cabendo agora aos Estados assumir tal responsabilidade. De acordo com o PNE, (2001, p. 2) “a estadualização das escolas indígenas e, em

alguns casos sua municipalização, ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidades destas escolas”.

O documento reconhece que a estadualização das escolas indígenas da forma que foi conduzida não representou um processo de parcerias entre órgãos governamentais, resultou, porém, na simples transferência de atribuições e responsabilidades e da FUNAI para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação. O documento conclui:

Não há hoje uma clara distribuição de responsabilidade entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe às comunidades indígenas. (BRASIL, 2002, p.29).

O Plano Nacional de Educação norteará as ações da União, dos Estados e dos Municípios, por 10 anos, e deverá cumprir os direitos estabelecidos na LDB e na Constituição Federal. Porém o que se observa é que das 21 metas, 13 marcadas com dois asteriscos remetem a nota de rodapé “e exigida a colaboração da União” outras duas acompanhadas de um asterisco informa “o cumprimento deste objetivo / meta depende da iniciativa da União”. Dessa forma as responsabilidades ficam diluídas e muitos direitos não são concretizados. A ANPED em análise a proposta do PNE observou:

Em nome do princípio federativo e da descentralização, observa – se que na proposta do PNE a maioria das metas está sob a responsabilidade dos estados e municípios, inclusive no que se refere à exigência de materiais e recursos técnicos e financeiros que, particularmente, os municípios em seu conjunto, sabemos de antemão, não têm condições de atingir. (ANPED,1997)

Rosa Helena Dias da Silva, também analisou a questão e aponta as falhas no PNE:

Percebe-se, contudo que ao invés de ir além do que já está garantido em outros textos da legislação atual, explicitando a real responsabilidade do Estado frente aos desafios da educação escolar indígena, o PNE repete questões já tratadas em leis anteriores e, inclusive, traz retrocessos significativos com relação ao direito dos povos indígenas em ter uma educação escolar que reconheça, respeite e fortaleça seus processos

próprios de ensinar e aprender e que sejam parte de seus projetos de presente e futuro.

Sabemos que em um Plano Nacional, devem estar contemplados os objetivos e as metas de uma nação, o plano pertence a nação e não ao governo pois, ultrapassa pelo menos dois períodos governamentais, como é aprovado por lei, sua execução pode ser exigida pelo poder público e os diversos segmentos da sociedade nacional.

2.4 CENSO ESCOLAR

O Censo Escolar foi garantido pela Constituição Federal, que no artigo 208 define o levantamento de informações e estatísticas como parte do dever do Estado para com a educação através da realização do Censo Escolar. No inciso 3º. está estabelecido: “Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência escolar.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece a responsabilidade e participação das três esferas de governo. No artigo 5º inciso 1º. fica determinado; “Compete aos Estados e aos municípios, em regime de colaboração , e com a assistência da União : I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso”.

A Lei do FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, pela Lei nº .9.424/96 estabelece que os dados oficiais do Censo Escolar sobre a matrícula no Ensino Fundamental servirão como base para a distribuição dos recursos do fundo. Essa Lei concede ao MEC a responsabilidade da realização anual do Censo Escolar bem como a publicação dos resultados em Diário Oficial, e no artigo 10 inciso III determina que os Estados e Municípios devem comprovar o fornecimento das informações sob pena de sanções. A regulamentação, a aplicação da Lei do FUNDEF feito pelo decreto nº .2.264/97, estabelece, define o papel do Censo Escolar na operacionalização da sistemática de financiamento do ensino Fundamental.

A responsabilidade de coordenar o Censo Escolar foi atribuída ao INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa pela Portaria ministerial n°.177/98, uma outra Portaria Ministerial n°. 1.124/98 autoriza o INEP apreciar os recursos de Estados e Municípios e realizar inspeções in loco e a requisitar documentos que comprovem as informações apresentadas.

Este levantamento de informações estatístico educacionais de âmbito nacional, realizado anualmente por determinação da portaria ministerial n°.1.4965/95, tem seu início na última quarta-feira de março, quando começa o processo de coleta nas escolas. Ele abrange a Educação Básica, em seus diferentes níveis – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e modalidades – Ensino Regular, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Para abranger todos os níveis e modalidades de ensino do País, o INEP realiza também os Levantamentos Especiais.

Porém somente em 1999 foi realizado o primeiro censo sobre a Educação Escolar Indígena, no Brasil. O INEP/MEC, no ano (2004)¹¹, verificou nos 2.079 estabelecimentos de ensino indígena, o uso das línguas maternas nas escolas localizadas em terras habitadas pelos nativos. As escolas indígenas informaram se as aulas são ministradas na língua materna e indicaram em qual das 180 línguas indígenas o ensino é ministrado.

O levantamento vai permitir localizar onde há revigoramento ou perda lingüística. O censo contribui também para orientar a produção didática sobre a educação indígena e ajuda os gestores e as organizações não governamentais no desenvolvimento de uma educação de qualidade no âmbito do espaço escolar, pois todos os programas governamentais estão baseados nos dados do censo.

¹¹ (www.inep.gov.br/basica/censo acesso dia 29/10/04.)

2.5 RESPONSABILIDADE PELA EDUCACAO ESCOLAR INDÍGENA

A Constituição de 1988 e os novos ordenamentos jurídicos alteraram as responsabilidades sobre a oferta da educação escolar indígena. O Decreto Presidencial nº. 26 de 1991 atribuiu ao MEC a incumbência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular bem como coordenar as ações referentes a estas escolas em todos os níveis de ensino. Esta tarefa esteve nas três décadas anteriores, atribuída a FUNAI.

A Portaria Interministerial nº 559/91 define como o MEC deveria assumir as novas funções e para ter subsídios e apoio técnico referente a educação escolar indígena, esta portaria prevê a criação de um comitê de Educação Escolar Indígena nos estados. Desde então, foram criados os Núcleos de Educação Indígena, definidos como o espaço de trabalho e reflexão de pessoas e entidades que respeitando e considerando processos culturais próprios das populações indígenas, traçam diretrizes e garantam uma educação diferenciada nas áreas indígenas e fora dela propiciando condições físicas e pedagógicas.

O MEC criou a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e para assessorar essa instância instituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena, composto de índios, antropólogos, lingüistas e técnicos de diversos órgãos do governo. Este comitê que assessorou o MEC na definição da política nacional de educação escolar indígena foi substituído por uma Comissão Nacional de Professores Indígenas, tornando assim o primeiro órgão composto por índios para o assessoramento da União.

representaram – se especialistas e militantes que por um lado, rejeitavam a política integracionista implementada pela Funai em parceria com missões de fé e de outro, estavam identificados com a proposição de um modelo diferente para as escolas indígenas. Ou seja, o que o MEC patrocinou com esta iniciativa foi trazer ações do Estado, tornando – os um corpo de especialistas e consultores, ao mesmo tempo em que buscava legitimidade para atuar num campo, até então sob responsabilidade de outro órgão federal. (GRUPIONI, 1995, p.7)

O MEC, dessa forma, começa a ampliar a possibilidade do cumprimento da legislação que garante aos povos indígenas o direito de uma educação específica e diferenciada, rompendo com o modelo que por décadas procurou catequizar e integrar os índios “a comunhão nacional”.

Atualmente, esse modelo alternativo foi encampado pelo Estado, e assim tornou – se oficial. Passou de local a nacional, de informal a formal, de algo reivindicado a algo a ser oferecido pelo Estado. Ao tornar –se oficial está se tornando política pública, a ser desenvolvida por técnicos governamentais e contando com recursos oficiais. Mas políticas públicas são por definição homogeneizadoras. (GRUPIONI, 1995, p.184)

A responsabilidade sobre a educação escolar indígena foi transferida da FUNAI para o MEC em articulação com as secretarias estaduais de educação através do Decreto da Presidência da República nº 26/91, que concede ao MEC a responsabilidade de integrar educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular e no que se refere as ações destas escolas cabe ao MEC coordená-las em todos os níveis de ensino cabendo as secretarias de educação dos Estados e Municípios, em consonância com as diretrizes do MEC executar estas ações.

Essa transferência abriu a possibilidade para que as escolas indígenas fossem incorporadas aos sistemas de ensino do país para que o “monitores bilíngües” fossem respeitados enquanto profissionais da educação e para que o atendimento das necessidades educacionais sejam tratadas enquanto política pública responsabilidade do Estado. (GRUPIONI, 1999, p.5).

Nesse sentido, no Estado do Paraná, através do Ofício nº 272/99 do Departamento de Ensino de Primeiro Grau da Secretaria de Estado da Educação – (em anexo) passou a responsabilidade para os respectivos municípios onde estão situadas as terras indígenas, os quais assumiram as responsabilidades sem as condições necessárias para garantir uma educação de qualidade para essas populações.

2.6 SECAD – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE.

Fruto da reforma administrativa feita pelo Ministro da Educação Tarso Genro, criou-se em abril de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, dirigida por Ricardo Henriques, professor do Departamento de Economia da Universidade Federal Fluminense. A Coordenação de Educação

Escolar Indígena passou a integrar essa nova Secretaria, que reuniu também programas de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação no campo e educação ambiental, articulando programas de combate a discriminação sexual e racial a projetos de valorização da diversidade étnica. Um de seus objetivos é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais.

O Coordenador de Educação Escolar Indígena declarou:

mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social¹².

Entre os desafios apontados pela coordenação do SECAD, destaco os seguintes:

- promover ações que ampliem o acesso ao sistema educacional dos diversos grupos sociais, culturais e étnico-raciais;
- propor diretrizes para a adequação dos projetos político-pedagógicos e do material didático na busca de valorização da pluralidade sócio-cultural brasileira;
- adequar o material didático à diversidade social, cultural e étnico racial; buscar formas inovadoras para ampliar o acesso e a escolarização dos excluídos do processo educacional;
- ampliar, consolidar e capacitar a rede de agentes de inclusão educacional que atuarão nos programas da secretaria, com especial atenção a formação continuada de professores;
- articular parcerias entre Governo Federal, Estados e Municípios, empresas privadas, organizações não governamentais, organismos internacionais, universidades e instituições civis para viabilizar a otimização das ações de alfabetização, educação continuada e diversidade para superação das desigualdades;
- garantir a oferta de educação escolar indígena intercultural, multilingue e em harmonia com os projetos de futuro de cada povo indígena;
- contribuir para a ampliação do acesso à universidade, especialmente as populações afro-descendentes e povos indígenas.

Para enfrentar os desafios apontados pelo SECAD, serão necessárias ações conjuntas para entender e atender as especificidades indígenas, primeiro porque não há escolas suficientes que contemplem todas as especificidades em todos os níveis e as existentes não garantem a permanência dos educandos por uma série de fatores. Portanto, as políticas não podem ser de pessoas, mas de grupos representativos, capazes de propor políticas públicas, dar direção, avaliar e

¹² Kleber Gesteira Matos, correspondência enviada ao NRE de Ivaiporã em 15/04/04.

colaborar para que haja efetivo controle social e garantir maior efetividade no cumprimento da Legislação.

2.7 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA

Atualmente é consenso entre os indigenistas que a consolidação de uma educação escolar indígena, específica, intercultural e bilíngüe, passa pela formação de professores e gestores pertencentes as etnias. Os professores indígenas também reivindicam o direito a uma educação diferenciada, pois

... tem a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural: por outro lado, eles são responsáveis também por estudar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tido como universais reunidos no currículo escolar.

A formação do professor indígena está garantida na meta nº 17 do Plano Nacional de Educação¹³ que estabelece: “formular, em dois anos um plano para implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente”. (BRASIL, 2001, p 05).

No Brasil, dos 208 estabelecimentos públicos de Ensino Superior, apenas três implantaram cursos para professores indígenas em seus quadros: Universidade Federal de Roraima, Universidade Estadual do Mato Grosso e Universidade Federal do Mato Grosso. Desta forma a maioria dos estabelecimentos de Ensino Superior está em desacordo com o Parecer C/P nº que determina

1. As instituições de ensino superior compreendidas no sistema federal de educação, em especial as instituições federais de ensino, devem se comprometer com a meta 17 de Educação indígena tal como posta na Lei nº . 10.172/2001

¹³ Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001

2. As universidades dos sistemas de ensino e outras instituições de ensino superior credenciados, em especial as mais próximas das populações indígenas, devem se comprometer com as necessidades de formação de professores indígenas em nível universitário.
3. O projeto pedagógico da formação de professores indígenas em nível superior, apoiados na legislação pertinente, deverá considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente em nível superior em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica com especial atenção para as diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Indígena.”

A implementação de cursos específicos no nível médio e universitário, para professores indígenas é imprescindível, pois, os cursos possibilitaram aos professores indígenas atuar como professores e não como monitores, além de assumir o lugar que lhes é devido com condições mais adequadas de trabalho, estes professores poderão participar de concurso público e receber remuneração compatível com as funções exercidas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:

os professores índios em sua quase totalidade, não passaram pela formação convencional em magistério. Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios de sua cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Enquanto isso, os professores não índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta intercultural. (BRASIL, 2002.p.43)

O Ministério da Educação e Cultura, para avaliar a real situação da educação escolar indígena no Brasil, em 1999, realizou pela primeira vez na história da educação brasileira, o primeiro censo escolar indígena, que revelou:

Os professores índios representavam 76,5% do total atuando nas escolas indígenas do país com 3.050 docentes. Os professores não índios correspondiam a 23,5% do total com 939 professores. Verifica-se que em várias regiões os docentes índios são maioria: na Região Norte, correspondem a 82,7% do total, na Região Sudeste representam 80% , no Nordeste somam 78,1%, Centro-Oeste são 73,6% e a

situação mais crítica se encontra no Sul, com apenas 46,2 correspondendo a menos da metade dos docentes.(BRASIL, 2002, p.38-39)¹⁴

GRÁFICO 1 - PROFESSORES ÍNDIOS ATUANDO NAS ESCOLAS ÍNDÍGENAS

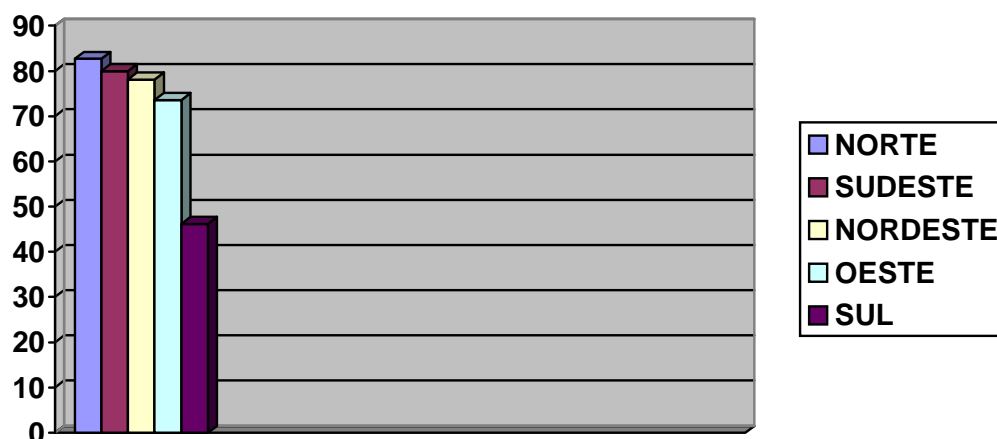


Gráfico elaborado por Lúcia Gouvêa Buratto

O censo revelou também que há uma predominância de professores do sexo masculino somando 65 do total, enquanto as mulheres representam 35%.

Os níveis de escolaridade variam conforme a região e o estado. No geral 28,2% dos professores indígenas ainda não completaram o ensino fundamental, 24,8% tem o ensino fundamental completo; 4,5% cursaram ensino médio completo; 23,4% tem ensino médio completo com magistério; 17,6% tem ensino o médio com magistério indígena e apenas 1,5% tem ensino superior (BRASIL, 2002, p.40)

GRÁFICO 2- NÍVEIS DE ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES ÍNDÍGENAS NO BRASIL

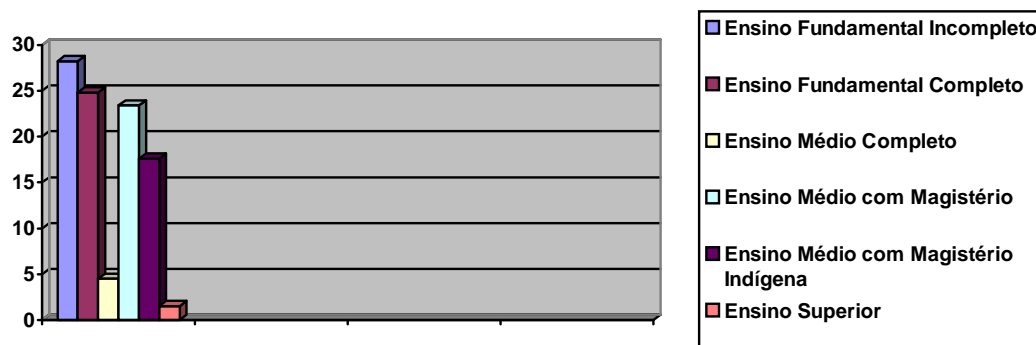


Gráfico elaborado por Lúcia Gouvêa Buratto

¹⁴ Os números citados se encontram no documento “O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena – 1995 – 2002 – MEC/SEF, p. 38 e 39”.

De acordo com o RCNEI, é importante lembrar que só muito recentemente os sistemas de ensino deram início à elaboração de propostas para formação específica dos professores índios e a de seu próprio pessoal técnico. Essa formação deve prepará-los entre outras coisas, para o incentivo à pesquisa lingüística e antropológica e para a produção de material didático. De acordo com Luís Donizete B. Grupioni

a proposta de uma escola indígena de qualidade – específica, diferenciada, bilíngüe, intercultural – só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar. E para que essa escola seja autônoma e contribua para o processo de autodeterminação dos povos indígenas, afinada com os seus projetos de futuro, é fundamental a criação de novas práticas de formação. Estas devem permitir aos professores indígenas atuar, de forma crítica, consciente e responsável, nos diferentes contextos nos quais as escolas estão inseridas. (Brasil, 2002, p.10)

Atualmente, temos regulamentado pela Resolução nº3/99 CEB/CNE, a garantia da formação específica do professor indígena, que poderá ocorrer simultaneamente com sua atuação em sala de aula.

Artigo 6º A formação dos professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.
Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. (BRASIL, 1999, p.3)

A Resolução estabelece também que, cabe aos Estados promover programas diferenciados para formação dos professores indígenas bem como regularizar a carreira do professor indígena através de concurso público diferenciado.

Para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas é imprescindível, investimentos e políticas públicas voltadas para formação principalmente do professor índio, que contemple a legislação existente, pois são eles os atores principais da educação intercultural e mediadores das relações sociais que estabelecem na escola, dentro e fora da comunidade, tendo a difícil tarefa de conciliar as exigências das normas exigidas pelo sistema público de ensino e o dever de pesquisar os conhecimentos tradicionais da sua etnia, e incentivar a propagação dos mesmos.

2.8 ENSINO MÉDIO INDÍGENA

Para garantir o bom êxito dos jovens indígenas no Ensino Médio, é necessário que consolide no Ensino Fundamental a oferta de uma educação escolar intercultural específica, diferenciada e de qualidade, como determina a legislação e de implementação de políticas, capazes de darem o suporte necessário para que esses jovens ingressem e tenham sucesso neste nível de ensino. Embora os números mostram um crescente aumento de alunos matriculados no Ensino Médio¹⁵, muitos jovens indígenas por diversas razões como falta de preparo e de perspectivas, necessidade de ajuda no sustento das famílias e por falta de um ensino que valorize a identidade étnica e cultural e contribua para a efetivação de seus projetos de futuro, não dão continuidade aos estudos, como revela o censo escolar indígena 2003 realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), onde aponta que existem 150 mil estudantes indígenas no Brasil, desse total, somente 3% estão no Ensino Médio.

Buscando mudar esta realidade, representantes indígenas dos diversos Estados do Brasil, participaram do Seminário “Políticas de Ensino Médio para Povos Indígenas”, realizado nos dias 20 a 22 de outubro de 2003 no Instituto Israel Pinheiro, em Brasília, promovido pela Diretoria de Ensino Médio (DEM), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do Ministério da Educação (MEC).

Os representantes de 22 Povos, de organizações indígenas e indigenistas, Universidades, Secretarias Estaduais de Educação, FUNAI, FUNASA redigiram uma carta com a análise da situação nas aldeias e deram sugestões para a implementação do Ensino Médio Indígena que querem e como fazer para concretizá-lo

Entre diversos pontos o referido documento propõe:

- relação entre Ensino Médio e Ensino Superior e formação de professores indígenas para o Ensino Médio

¹⁵ De acordo com o primeiro Censo Escolar Indígena, realizado em 1999, havia no Brasil 943 alunos indígenas matriculados no Ensino Médio; em 2002 foram recenseados 3980 alunos e em 2003, 4315 alunos matricularam no Ensino Médio nos diversos Estados do Brasil.

- formação profissional que atenda às necessidades de cada aldeia;
- elaboração e definição do projeto político pedagógico de acordo com a realidade indígena – autonomia - com a participação dos professores indígenas, lideranças, organizações e todos os membros da comunidade;
- considerar os princípios gerais da Educação Escolar Indígena, estabelecidos nos Referenciais Curriculares Nacionais.¹⁶

O MEC em 22 de outubro de 2003 assinou 2 convênios para professores indígenas de acordo com o boletim do CNPI nº 3, os convênios fazem parte das ações do Programa Diversidade na Universidade, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC). O objetivo do programa é melhorar as condições e as oportunidades de ingresso no Ensino Superior para jovens e adultos de grupos socialmente desfavorecidos, em especial populações afro-descendentes e indígenas. Segundo o boletim, o primeiro convênio, no valor de R\$ 32,4 mil, destina-se ao Curso de Formação Continuada para Aperfeiçoamento e ingresso na Graduação, do Instituto Sócio-ambiental (ISA) e vai formar 81 professores de 16 povos de Mato Grosso. Os recursos serão utilizados para deslocamentos, alojamentos e alimentação para os alunos, material didático e material de apoio para os professores.¹⁷

Os governantes têm a responsabilidade de construir e implementar políticas que garantam a permanência, das crianças e jovens indígenas em suas aldeias, com qualidade de vida. A implantação do Ensino Médio que atenda as necessidades mais urgentes das comunidades indígenas, como auto-sustentação e saúde, buscando superar a relação de dominação e submissão e desigualdade social em que se encontram. Para isso torna-se indispensável, o diálogo permanente com as lideranças e organizações indígenas, no sentido de promover ações e mecanismos que possibilitem a implantação do Ensino Médio, que respeite os valores e saberes de cada etnia e colabore na construção de projetos voltados para a consolidação da autonomia desses povos.

¹⁶ Trecho da carta do Seminário Políticas de Ensino Médio para os Povos Indígenas, publicada no Boletim Informativo da Comissão Nacional de Professores Indígenas/MEC, Ano 01, nº 03, outubro de 2003

¹⁷ Boletim Informativo da Comissão Nacional de Professores Indígenas CNPI Ano 1, Nº 3, Outubro de 2003.

2.9 PROGRAMA DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE

O Programa Diversidade na Universidade desenvolve ações no Nível Médio de Ensino. Um dos componentes do Programa é financiar cursos preparatórios aos exames vestibulares, cujos alunos sejam majoritariamente afrodescendente e indígenas. O Programa foi criado para aumentar a possibilidades de acesso desses educandos ao nível Superior de Ensino. O objetivo principal é permitir que consigam ser aprovados nos concursos vestibulares.

De acordo com o coordenador da Educação Escolar Indígena no MEC, Kleber Gesteira Matos

O Diversidade foi todo construído no Governo Fernando Henrique ao longo do ano 2002. O Diversidade, como muitos outros programas, foi originalmente formatado sem qualquer participação indígena. Nenhum representante indígena participou, e nenhum representante indígena teve acesso às fases iniciais de formulação desse programa. Quando a Comissão Nacional de Professores Indígenas do MEC tomou conhecimento desse programa, suas principais linhas de ação já estavam estabelecidas. O mesmo aconteceu com a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena e seus colaboradores: ficamos à margem das discussões iniciais, decorrência disso quando o Programa veio a público, nós da Educação Escolar Indígena, passamos a apresentar propostas no sentido de adequar à realidade indígena em nosso País. Uma possibilidade de fazer isso com eficácia foi direcionar parte dos investimentos para a formação de professores indígenas.¹⁸

A Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC, idealizadora do Programa Diversidade na Universidade, lançou no início de 2004 o edital 035/os 2004, para seleção de Projetos Inovadores de Curso (PIC) visando a incentivar, cursos preparatórios, para o ingresso no Ensino Superior das populações afrodescendentes e indígenas.

Por intermédio do MEC, o Governo Brasileiro solicitou à representação da UNESCO no Brasil e firmou contrato de empréstimo com o (BID) Banco Interamericano de Desenvolvimento no valor de US\$5.000.000 com contrapartida do Governo Brasileiro no valor de US\$4.000.000 destinado ao financiamento do Programa Diversidade na Universidade.

¹⁸ Kleber Gesteira Matos, correspondência enviada ao NRE de Ivaiporã em 27/10/03

De acordo com a convocatória, cada PIC deveria reservar pelo menos 51% das matrículas para alunos afrodescendentes e/ou indígenas e cada instituição poderia concorrer com até 03 PIC, podendo chegar ao limite máximo de R\$ 450 mil , podendo cada PIC ser composto de várias turmas , não podendo exceder o valor de R\$150 mil, observado o limite por Estado.

Conforme o documento, os recursos financeiros repassados às instituições deverão ser utilizados em atividades de acordo com os seguintes parâmetros:

- entre 40% e 50%, para bolsas de manutenção de estudantes;
- entre 10% e 20% , para gastos em equipamentos e material didático;
- entre 10% e 20% para acesso a bens culturais por parte dos alunos;
- até 5% para capacitação de docentes;
- até 20% para serviços profissionais de educação.

As bolsas destinadas a manutenção de estudantes variam entre R\$40,00 e 60,00 por mês conforme Decreto nº 4876 de 12 de novembro de 2003. Os critérios para receber as bolsas são: frequência regular, renda mensal familiar inferior a um salário mínimo por pessoa e os indicadores sócio-econômicos, como o nível social dos pais, membros da família portadores de necessidades especiais e condição do imóvel e moradia e dos bens materiais dentro do lar.

O Estado do Paraná não foi contemplado pelo edital 035/2004¹⁹, que previu a contratação de entidades de direito público ou privado sem fins lucrativos somente nos Estados da BA, MA, MT, MS, MG, PA, RJ, RS e SP.

2.10 ENSINO SUPERIOR INDÍGENA.

No atual contexto as populações indígenas reivindicam o acesso as universidades públicas e aos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. Tal reivindicação encontra na legislação o respaldo necessário, para superar o desafio de garantir o acesso e a permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior.

¹⁹ UNESCO – MEC-SEMTEC- CONVOCATÓRIA N.035/2004

Pela Portaria nº. 2.947, assinada pelo ex-ministro Cristovam Buarque, que até sua gestão a educação escolar indígena estava confinada à Secretaria de Educação Fundamental, criou – se um grupo de trabalhos sob a coordenação da Secretaria de Educação Superior (SESU), com o apoio das Secretarias de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), da Educação à Distância e do Ensino Superior e Fundamental (SEIF), para analisar propostas e sugestões que promovam o estabelecimento de medidas e mecanismos que possibilitem uma educação superior indígena que entre outras questões respeitem os valores e saberes de cada povo. No artigo 3º da Portaria estabelece que o grupo de trabalho deverá assegurar a expressão da vontade soberana da representação indígena.

De acordo com a reportagem de Ionice Lorenzoni²⁰, foram indicados 24 representantes de diferentes organizações para construir uma proposta a este respeito. Dentre as entidades presentes no grupo de trabalho estão a Comissão Nacional de Professores Indígenas – CNPI, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, o Conselho Nacional de Educação – CNE; representantes da Universidade Federal do Amazonas, da Universidade de Brasília e da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, do Museu Nacional, do Instituto Sócioambiental, da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, do Instituto Indígena Brasileiro, do Conselho Indigenista Missionário, da Associação de Estudantes Indígenas e da Conferência Internacional sobre Sociedade da Informação.

Faz-se necessário, avaliar o atual estágio de crescimento da graduação indígena visando seu desenvolvimento quanto à quantidade e à qualidade, bem como garantir apoio efetivo aos universitários indígenas e o fortalecimento do movimento indígena, para que seja possível qualificar o maior número de profissionais indígenas, que possam atuar dentro e fora de suas comunidades, entre eles profissionais da educação, para a construção da nova proposta nativa, assim sendo, será possível garantir nas comunidades indígenas, através da articulação com as instituições de ensino fundamental e médio, escolas com condições adequadas para a preservação da cultura indígena, o fortalecimento de sua língua materna, seus costumes, artes e rituais.

²⁰ Jornalista de comunicação social do MEC- correspondência enviada ao NRE de Ivaiporã em 24/10/03.

2.11 RECURSOS DESTINADOS A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Embora a nação brasileira tenha uma legislação bastante avançada, em relação aos direitos indígenas, na prática esses direitos não são respeitados, levando os indígenas a reivindicarem o cumprimento da Legislação.

Que a União e os Estados cumpram com suas responsabilidades a respeito da educação escolar indígena conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Resoluções específicas, assegurando os recursos financeiros necessários para a implementação da Política Educacional prevista em lei.²¹

Para o Coordenador geral da Educação escolar Indígena no MEC é necessário o diálogo permanente e direto com essas comunidades pois,

Além de um direito elementar dos índios, a participação deles na elaboração, implantação, desenvolvimento e avaliação das ações governamentais é a maior garantia que temos de uma aplicação adequada de recursos públicos. Sem a participação dos índios quase todas as iniciativas governamentais em terras indígenas fracassam e causam enorme prejuízo às comunidades, transformando –se em enorme desperdício de dinheiro público.²²

A Convenção nº 169 da OIT, promulgada no Brasil em 19 de abril de 2004, exige que todas as ações governamentais relacionadas à vida dos povos indígenas sejam feitas a partir de uma ampla discussão e com a participação das comunidades indígenas. Portanto, os gestores e dirigentes governamentais, de acordo com a nova legislação, devem criar instâncias de diálogo com estas populações para a discussão permanente sobre as ações dos governos, federal, estaduais e municipais a serem implementadas junto a essa população. De acordo com o documento:

Os governos deverão consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente.²³

²¹ Trecho da Carta ao Presidente, publicada no Boletim Informativo da Comissão Nacional de Professores Indígenas/MEC/SECAD/CGEL, Ano 02, nº 08, agosto de 2004

²² Correspondência enviada ao NRE de Ivaiporã, 24/05/04.

²³ (Convenção da OIT, promulgada no dia 19/04/2004)

As escolas indígenas são escolas públicas. Portanto, todos os recursos para as escolas públicas devem também garantir um ensino de qualidade para as crianças e jovens indígenas. No entanto, no Brasil, investe-se muito pouco no Ensino Fundamental, impossibilitando, assim, que se efetivem os direitos garantidos na legislação. Comparando o Brasil com outros países no que se refere aos gastos por aluno no Ensino Fundamental, percebemos que fica difícil garantir aos educandos brasileiros o acesso a uma escola pública de qualidade.

Quadro 1 - Gasto Público com a educação 1998 – 1999

Gasto Público 1998/1999		Gasto/Aluno	
Ajustado para R\$ pela PPP	(%) PIB	Fundamental	Superior
Japão	3,5	4.506	8.839
México	4,4	943	4.119
Coréia do Sul	4,1	2.441	4.606
Portugal	5,7	2.991	4.130
Estados Unidos	5,2	5.661	16.529
Média OCDE	5,2	3.637	9.823
Argentina	4,5	1.401	4.821
Brasil	4,3	691	9.756
Chile	4,2	1.463	5.493
Paraguai	4,8	754	4.700

Fonte: Education at a glance, OECD

Existem três fluxos de recursos para beneficiar a escolas indígenas:

O FUNDEF, A MERENDA ESCOLAR E O SALÁRIO EDUCAÇÃO. Esses três recursos podem e devem beneficiar as escolas, os estudantes e os professores indígenas.

FUNDEF- O FUNDEF foi instituído em 1996 pela Emenda Constitucional n°. 14 e regulamentado pela Lei n°. 9 424, de dezembro do mesmo ano. Foi implantado nacionalmente em 01 de janeiro de 1998 e cerca de 1,5% do PIB brasileiro passou a ser destinado ao Ensino Fundamental Público. De acordo com o disposto no artigo 212 da Constituição Federal, esse recurso deverá ser transferido regular e automaticamente aos governos estaduais e municipais, baseados no número de alunos matriculados em cada uma de suas redes de ensino, apurado pelo Censo Escolar do ano anterior, realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).

Os valores são depositados em conta específica, mantida no Banco do Brasil, devendo ser utilizados pelos governos Estaduais e Municipais em ações de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental Público.

Do total repassado 60% devem ser destinados à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no Ensino Fundamental Público. Os 40% restantes devem financiar outras ações de desenvolvimento e melhoria das escolas como capacitação de professores, aquisição de material didático, transporte escolar e outras definidas pelo artigo 70 da Lei n.º. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

O FUNDEF é formado, no âmbito de cada Estado, por 15% das seguintes fontes de arrecadação:

FPM - Fundo de Participação dos Municípios; FPE – Fundo de Participação dos Estados; ICMS Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços; IPI - exp Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações e pela desoneração de Exportações, que trata a Lei Complementar n.º. 87/96(Lei Kandir). O Fundo recebe uma complementação da União nos Estados onde a receita gerada não é suficiente para garantir a cada aluno um valor igual ou superior ao valor mínimo nacional.

A Tabela do FUNDEF publicada no Diário Oficial da União, de 30/01/04, fixou o valor de R\$537,71 por aluno matriculado da 1ª a 4ª série e 564,60 para alunos da 5ª a 8ª série e da educação especial.

De acordo com o Coordenador da Educação Escolar Indígena no MEC,

a cada ano o MEC institui um valor mínimo nacional por aluno/ano do ensino fundamental. Quando a relação entre o total da receita do fundo e o total dos alunos do ensino fundamental (rede estadual e municipal) for inferior ao valor mínimo nacional, por aluno/ano fixado, a União complementa os recursos a serem repassados mensalmente aos estados e seus respectivos municípios. A previsão do governo federal é que o

FUNDEF movimento, neste ano, cerca de R\$28,3 bilhões, contra R\$ 25,2 bilhões em 2003.²⁴

Quadro 2 - FUNDEF – Valores Previstos 2004

UF	Valor Per Capita		OBSERVAÇÕES
	1ª a 4ª séries	5ª a 8ª séries	
AC	1.188,35	1.247,77	Quase todas as escolas indígenas são ESTADUAIS
AL	537,71	564,60	Quase todas as escolas indígenas são ESTADUAIS
AM	756,72	794,55	A maioria das escolas indígenas é MUNICIPAL
AP	1.269,49	1.332,97	Quase todas as escolas indígenas são ESTADUAIS
BA	537,71	564,60	A maioria das escolas indígenas é MUNICIPAL
CE	551,80	579,39	Quase todas as escolas indígenas são ESTADUAIS
ES	1.201,14	1.261,21	Sete escolas indígenas MUNICIPAIS
GO	849,61	892,09	Duas escolas indígenas MUNICIPAIS
MA	537,71	564,60	Quase todas as escolas indígenas são ESTADUAIS
MG	776,84	815,68	Todas as escolas indígenas são ESTADUAIS
MS	941,36	988,43	A maioria das escolas indígenas é MUNICIPAL
MT	907,24	952,61	A maioria das escolas indígenas é MUNICIPAL
PA	537,71	564,60	A maioria das escolas indígenas é MUNICIPAL
PB	575,65	604,43	A maioria das escolas indígenas é MUNICIPAL
PE	614,32	645,03	Quase todas as escolas indígenas são ESTADUAIS
PR	965,33	1.013,60	A maioria das escolas indígenas é MUNICIPAL
RJ	1.096,74	1.151,58	Três escolas indígenas MUNICIPAIS
RO	830,37	871,89	Quase todas as escolas indígenas são ESTADUAIS
RR	1.633,72	1.715,41	Quase todas as escolas indígenas são ESTADUAIS
RS	1.168,85	1.227,29	Quase todas as escolas indígenas são ESTADUAIS
SC	1.093,05	1.147,71	Quase todas as escolas indígenas são Estaduais
SE	851,66	894,24	Uma escola indígena ESTADUAL
SP	1.507,39	1.582,76	Quase todas as escolas indígenas são ESTADUAIS
TO	1.021,39	1.072,46	Todas as escolas indígenas são ESTADUAIS

Tabela publicada em 30/01/04, no Diário Oficial da União. Disponível em www.in.gov.br/imprensa

O MEC está discutindo a criação de um novo Fundo (FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), que deverá substituir o

²⁴Dados obtidos em correspondência enviada ao NRE de Ivaiporã, por Kleber Gesteira Matos em 18/02/04

FUNDEF em 2005 e deverá financiar a educação infantil, a fundamental, a média e a de jovens e adultos. Os cinco temas que estão dominando os encontros são:

a fixação da contribuição financeira de estados e municípios; o período de transição entre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Desenvolvimento do Magistério (FUNDEF) e o FUNDEB; a progressividade dos recursos para custear o estudo do aluno e o salário do professor; formas para aprimorar o controle social exercido pelos conselhos populares; e o aumento da contribuição da União.²⁵

Para orientar a utilização correta dos recursos e confirmar sua correta utilização o MEC está capacitando mais de duzentos Técnicos da FUNAI na Oficina Políticas Públicas de Educação e povos indígenas. Acreditamos ser necessária também a participação de todos os que estão comprometidos com a qualidade da educação escolar indígena, para que faça chegar ao conhecimento de todos, principalmente dos professores indígenas, as informações necessárias para que conheçam os meios de gestão e juntos com a comunidade façam um efetivo controle social, fiscalizando os recursos e cobrando sua devida aplicação nas escolas indígenas.

2.12 MERENDA ESCOLAR

A merenda escolar indígena está garantida pela Legislação e o recurso é repassado mensalmente, em dez parcelas, de fevereiro a novembro pelo FNDE /MEC a cada secretaria municipal ou estadual que tenha escola indígena em sua rede de ensino.

A Resolução /FNDE/CD/Nº-045 de outubro de 2003 estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros, à conta do PNAE, previstos na Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, para o atendimento dos alunos da educação infantil e ensino fundamental matriculados em escolas de educação indígena. Esta Resolução foi fundamentada legalmente na:

Constituição Federal, art. 208, Lei complementar n ° 101, de 04 de maio de 2000.
LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e suas alterações. Medida Provisória nº. 2178-36 de 24 de agosto de 2001

²⁵ Correspondência enviada por Kleber Gesteira Matos em 06/07/04

Instrução normativa STN nº 6 de 1 de novembro de 2001. Resolução CD/FNDE nº 31, de 01 de outubro de 2003.

Esta Resolução estabelece os objetivos e a clientela do programa

Art. nº 2 A alimentação escolar oferecida aos beneficiários do PNAE tem como objetivo suprir parcialmente as necessidades nutricionais dos alunos com vistas a garantir a implementação da Política de Segurança Alimentar e Nutricional e contribuir para a valorização e fortalecimento da cultura alimentar indígena.

Art. nº 3 Os beneficiários do PNAE de que se trata esta Resolução são os alunos matriculados na educação infantil e no ensino fundamental das escolas de educação indígena da rede pública de ensino dos estados e municípios ou em estabelecimentos mantidos pela União, que constam no censo escolar realizado pelo Ministério da Educação no ano anterior ao do atendimento.

Desde 31 de outubro de 2003, com a aprovação da Resolução /FNDE/CD/Nº – 45, os estudantes das escolas indígenas passaram a ser atendidos de maneira diferenciada pelo PNAE Programa Nacional de alimentação escolar. Para suplementar a merenda escolar, os alunos indígenas passaram a receber do Governo Federal, per capita R\$ 0,34 dia durante 250 dias, descontando os finais de semana e os feriados. Esse valor é bem maior do que o valor recebido pelos alunos da rede pública do ensino infantil e fundamental que é de R\$ 0,13. Para cada aluno indígena registrado no censo escolar 2003 corresponde R\$ 8,50 mensal (R\$ 0,34 X 25 = R\$ 8,50)

O valor diferenciado foi calculado para que se respeitem os hábitos alimentares e culturais dos povos indígenas, a parcela da população brasileira mais exposta a falta de alimentos. A alimentação escolar tem um relevante papel na estrutura da vida comunitária, da educação e da própria segurança alimentar e nutricional dos povos indígenas.

O orçamento para merenda escolar para 2004 é de R\$1,25 bilhão para o atendimento de 36,9 milhões de alunos. A transferência dos recursos é dividida em dez parcelas iguais, de fevereiro a novembro de cada ano, correspondente a 20 dias letivos por mês, para os alunos da pré – escola e do ensino fundamental, para as creches e para os estudantes das comunidades indígenas é de 25 dias.

Os recursos da merenda especial são depositados em uma conta corrente especial, exclusiva para comprar merenda das escolas indígenas. Se a escola for Municipal, os recursos para a compra da merenda estão depositados em uma conta exclusiva, em nome da Prefeitura ou da Secretaria Municipal de Educação. Se a escola indígena for estadual, existem dois procedimentos: os recursos da merenda são depositados em uma conta exclusiva da Secretaria Estadual de Educação ou existe a possibilidade da Secretaria Estadual de Educação, através de um acordo com o Município, transferir todos os seus recursos de merenda escolar para a prefeitura, através de um procedimento administrativo chamado “Delegação de Rede”.²⁶

No art 8º da Resolução /FNDE/CD/Nº 045, fica estabelecido:

o cardápio da alimentação escolar, sob a responsabilidade dos estados e municípios, será elaborado por nutricionista habilitado e que este cardápio deve suprir no mínimo 30% das necessidades nutricionais diárias dos alunos beneficiados. Na elaboração do cardápio, os hábitos alimentares de cada etnia devem ser respeitados, priorizando os alimentos semi elaborados e in natura e de acordo com sua vocação agrícola.²⁷

Sabemos, no entanto que é preciso melhorar em muito a gestão desse programa nas secretarias municipais e estaduais . Em muitos casos, são adquiridos gêneros de baixa qualidade ou inadequados aos padrões alimentares do Povo Indígena. Uma das medidas para reverter o quadro acima poderia ser a compra de produtos dos próprios produtores indígenas, pois o dinheiro da merenda ficaria com a comunidade, eliminando o intermediário, os custos com o transporte e o problema de armazenamento, que encarecem os produtos, garantindo assim, merenda de qualidade e de acordo com os hábitos alimentares de cada etnia.

2.13 SALÁRIO EDUCAÇÃO

O salário – educação é uma contribuição prevista no artigo 212 da Constituição Federal que no inciso 5º estabelece:

- O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário – educação, recolhida, na forma da lei, pelas

²⁶ Os dados acima citados se encontram disponíveis no site (www.fnde.gov.br)

²⁷ Resolução /FNDE/CD/Nº 45 DE 31/10/03

empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

A Lei nº 10.832/2003, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 29 de dezembro de 2003, estabelece que essa cota será integralmente redistribuída entre estados e municípios de forma proporcional ao número de alunos matriculados no ensino fundamental nas respectivas redes de ensino, conforme apurado pelo censo educacional realizado pelo Ministério da Educação.

Os recursos do FNDE podem financiar programas de transporte escolar, construção, reforma e adequação de prédios escolares, capacitação de professores, aquisição de material didático – pedagógico e equipamento para escola. Não é permitida a utilização desse recurso para o pagamento do pessoal do quadro de servidores do estado e municípios.

Para promover uma educação bilíngüe, intercultural e diferenciada são necessários recursos também diversificados dos outros destinados a educação pública, recursos diferenciados somente para merenda não são suficientes, e quando não são diretamente destinados a educação escolar indígena, há uma dificuldade maior para ser fiscalizado. Sendo necessário investimentos diferenciados, para formação de professores indígenas, produção de material didático, formação continuada de técnicos governamentais e capacitação de lideranças indígenas para que possam controlar todos os recursos destinados a educação escolar indígena.

2.14 BOLSA ESCOLA

Com o intuito de promover a educação das crianças de famílias de baixa renda, assegurando sua permanência na escola, por meio de incentivo financeiro, foi criado o Programa Nacional de Renda mínima vinculado à educação – “Bolsa Escola”²⁸

²⁸ A primeira versão do Bolsa Escola surgiu em 1987 , sob a coordenação do então professor Cristovam Buarque, foi elaborado pelo Núcleo de Estudos Contemporâneo da Universidade de Brasília uma proposta que visava combater o trabalho infantil e garantir a universalização da educação fundamental das crianças brasileiras. O projeto foi implantado na prática, em 1995 por Cristovam Buarque no Distrito Federal, em 1996, recebeu o prêmio Criança e Paz da Unicef. O projeto foi avaliado pela UNESCO de novembro de 1997 a fevereiro de 1998. No final da gestão de Buarque o programa atendia 50.673 crianças.

pela Lei nº.10.229, de 11 de abril de 2001, aprovada e regulamentada pelo Decreto nº.3.823, de 28 de maio de 2001 que fixou em R\$ 90,00(noventa reais) o valor máximo de renda familiar per capita (art.1º). outro parâmetro para receber o benefício é ter filhos entre seis a 15 anos freqüentando o Ensino Fundamental regular. Com o cadastro aprovado, a família passava a receber R\$ 15,00 mensais, por aluno, limitado a R\$ 45,00, ou três crianças por família (art.4º.) O requisito exigido é a freqüência escolar de 85%. A cada três meses, a assiduidade das crianças que recebem o benefício é analisada e o pagamento pode ser suspenso quando as faltas excederem os 15% permitidos. O benefício é pago em dinheiro, retirado através de cartões magnéticos, nas agências da Caixa Econômica Federal, postos de atendimento do Caixa Aqui e lotéricas.

O cadastro e a seleção das famílias beneficiadas são feitos pelos municípios, conforme critérios determinados em lei. Os municípios assinam um termo de adesão referido no inciso I do art 5º, instituem o programa de renda mínima por meio de lei municipal, (inciso I do art.2º.) e ainda, em contrapartida, os municípios devem controlar a freqüência do aluno bolsista, (inciso II do art. 2º.) , promover por meio de ações socioeducativas de apoio aos trabalhos escolares, de alimentação, e de práticas desportivas e culturais, incentivando e viabilizando a permanência dos alunos bolsistas na rede escolar(inciso III do art.2º.) ,e criar o Conselho de Controle Social do Bolsa Escola, composto por representantes do poder público e da sociedade civil, referido no inciso IV do art.2º.

Para unificar os programas sociais do governo Fernando Henrique Cardoso, o atual governo Luis Inácio Lula da Silva, criou o Bolsa Família, porém, enquanto o programa não for implantado em todo Brasil, continua valendo os quatro programas do governo anterior, o Bolsa Escola, a Bolsa Alimentação, o Auxílio Alimentação e o Vale Gás. O dinheiro para os benefícios vem dos sorteios das loterias, realizado pela Caixa Econômica Federal. De acordo com o Presidente da República, “a meta é atingir onze milhões de famílias até o final de 2006”.²⁹

²⁹ pronunciamento do Governo Federal levado ao ar pelo programa Fantástico, da rede globo de televisão em 17/10/04.

No entanto, o programa Bolsa Escola desenvolvido a partir de experiências bem sucedidas em alguns municípios brasileiros (desde 1987), não teve o mesmo sucesso quando passou a ser um programa nacional. Por falta de controle do governo e da sociedade, muitas prefeituras acabaram desviando do objetivo inicial e não cumprindo o que a lei determinava, como denunciou o Programa Fantástico da Rede Globo de Televisão em 17 de outubro de 2004, que mostrou em rede nacional o mau uso do dinheiro público, famílias abastadas, inclusive em Piraquara no Estado do Paraná, recebiam o Bolsa Escola, enquanto outras famílias realmente necessitadas não tiveram acesso ao benefício.

Outro exemplo da falta de critérios é o que acontece com os indígenas, no Estado do Paraná, sabemos que as populações indígenas são os que mais sofrem com a carência alimentar, no entanto, a maioria das famílias indígenas não tem acesso a Bolsa Escola, só para citar exemplos nas duas Terras Indígenas, objeto de nosso estudo, apenas uma parcela muito pequena das famílias estão recebendo a Bolsa Escola, na Terra Indígena Ivaí, com quase trezentas famílias, somente 35 recebem e na Terra Indígena Faxinal, somente 41 famílias recebem o benefício.

2.15 MATERIAL DIDÁTICO

Sabemos que o livro didático é um dos poucos materiais impressos que chegam aos alunos e professores das escolas indígenas. Esses livros não são específicos, são iguais aos outros enviados à rede regular de ensino. Muitas vezes, estes livros estão carregados de preconceitos e idéias equivocadas como analisam alguns estudiosos como Isabel Cristina Rodrigues³⁰ e Norma Telles³¹.

Sabemos como o livro didático, exerce grande influência na vida das crianças, principalmente daquelas que quase não possuem outros recursos didáticos e de apoio o que aumenta a responsabilidade na hora da escolha de tais livros, pois,

³⁰ Rodrigues, Isabel Cristina, A temática Indígena nos livros de História para o Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Maringá. 2001

³¹ Telles, Norma. A imagem do Índio no livro didático: equivocada, enganadora. In Lopes da Silva, (org) – A questão indígena sala de aula – subsídios para professores de 1º e 2º Graus, Brasiliense, São PAULO, 1987 p

As idéias que temos sobre nós e nossa sociedade e sobre os outros povos fixam-se quando somos crianças. (...) Mas também é nessa época que se formam, devido à insuficiência de informações ou informações incorretas, nossos preconceitos e idéias distorcidas em relação a outras culturas. São exatamente as noções sobre os outros grupos que provocam em nós pensamentos desconhecidos e nos induzem a reconhecer o mundo como lugar da diversidade. Passada a adolescência, são poucos que têm oportunidade de aprofundar seus estudos sobre o Outro, de modo que a maioria de nós permanecemos com as imagens dadas e formadas na infância. (Telles,1987: p.73)

A maioria dos livros didáticos negligenciam a presença, das populações indígenas, tanto no passado como no presente, muitos deles trazem informações equivocadas, aumentando ainda mais o preconceito e a discriminação em relação a esses povos, e o que pior, quase não existe produção de material didático específico nas escolas indígenas.

Os primeiros livros indígenas foram editados pelo MEC em 1994, quando foram publicados dois livros de professores Xerente, e um dos professores Karajá. Estes livros elaborados no curso de formação oferecido pela Secretaria de Educação de Tocantins. Entre 1995 e 2002, o MEC apoiou 51 produções de professores Kaingang, Guarani, Yanomami, Ticuna e Satere – mawe.³²

O MEC dispõe para o ano de 2004, o valor de R\$480 mil, definidos no Plano Plurianual (PPA), para custear a arte gráfica, a impressão e a distribuição de livros para as escolas indígenas. Sabemos que para os professores existe hoje uma razoável produção de conhecimentos acerca das populações existentes no Brasil, entretanto, para Grupioni,

tal conhecimento, ainda não logrou ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas. Nas escolas, a questão das sociedades indígenas, freqüentemente ignorada, nos programas curriculares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro da sala de aula, os professores revelam – se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil (...). As organizações não governamentais, têm elaborado campanhas de apoio aos índios e produzido material informativo sobre eles, têm atingido uma parcela muito reduzida da sociedade”. (GRUPIONI, 1992, p.13)

As escolas indígenas têm o direito ao material didático assegurado na LDB, Lei nº 9.394/96, o artigo 79 das Disposições Gerais, prevê a elaboração e publicação

³² Kleber Gesteira Matos, correspondência enviada ao NRE de Ivaiporã, em 21/05/04

sistemática de material específico e diferenciado. Também no PNE - Lei nº 10.172/01 na meta nº 13, ficou estabelecido:

Criar, tanto no Ministério da Educação como nos órgãos estaduais de educação, programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para grupos indígenas, incluindo livros vídeos dicionários e outros, elaborados por professores indígenas juntamente com seus alunos e assessores.(BRASIL, 2001, p.5)

No entanto, esses direitos estabelecidos no plano Jurídico, ainda estão distantes de se efetivarem na prática, vários são os entraves burocráticos que adiam o cumprimento da legislação. Sabemos que o material didático produzido pelos professores indígenas, a partir de valores, concepções e conhecimento étnicos fortalece a escola indígena, valoriza seus professores e incentiva uma educação pensada na aldeia, porém para se elaborar material são necessários vários requisitos como formação, assessoria, recursos e principalmente vontade política.

A história tem nos mostrado que não basta ter leis, é necessário ações governamentais nas três esferas, garantindo a implementação de políticas públicas, capazes de romper com a situação de subordinação na qual encontram a maioria das populações indígenas, que vem manifestando sua indignação, como a professora Maria de Lourdes, Guarani/M/S-que afirma,

Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só esta no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer negar as coisas boas que os brancos nos ensinaram, mas agente não quer que a nossa história e nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que eles acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que elas sejam cumpridas" (BRASIL,2000, p.19).

Se por um lado a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96 de 1996, conseguiu avanços na área legal, por outro lado entregou o poder de gerenciamento dessas políticas nas mãos dos estados e municípios sem que se criassem mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas, e em sua maioria, desenvolvem políticas antiindígenas, as quais podem ser observadas na ausência de formação continuada para os professores, na falta de calendário específico no descaso com a

merenda e o material didático, com a falta de critérios na escolha dos professores que por desconhecer o universo sócio cultural, não respeitam as diferenças culturais e não incorpora os conhecimentos indígenas ao contexto escolar, pois trabalham insatisfeitos sabendo que são colocados e retirados de acordo com critérios políticos locais. Dessa forma tem-se uma legislação avançada, mas não refletida nas políticas governamentais, mantendo assim a Educação Escolar Indígena desassistida e ignorada pelas autoridades, desconhecida pela sociedade e pelos educadores responsáveis pela educação formal.

3. OS ÍNDIOS E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ

Os Kaingang ocupam hoje, apesar da redução drástica de seu número, frações de terra, localizadas em quase todas as antigas áreas tribais, estendendo-se do centro de Bauru, (São Paulo) e ao norte do Rio Grande do Sul, no alto Uruguai. Falam a língua do tronco linguístico JÊ e entre as populações nativas do Brasil ocupam o terceiro lugar em número de pessoas.

Os Kaingang, após muita resistência e luta pela terra vivem hoje confinados em pequenas reservas, foram obrigados a modificarem seus hábitos. O milho era seu principal alimento. Dele, fazia - se bebida fermentada com mel de nome KIKI. Este também é o nome do principal ritual kaingang³³ que por influência de grupos religiosos tanto católicos como protestantes, deixaram de ser realizados nas terras indígenas Kaingang.

O território onde está localizado atualmente o Estado do Paraná, estava ocupado há séculos por diversos grupos indígenas, embora encontramos na literatura, a projeção desse espaço como um grande vazio demográfico³⁴, como revela Mota:

Os agentes dessa projeção são vários: a história oficial das companhias colonizadoras; as falas governamentais e sua incorporação nos escritos que fazem apologia dessa colonização exaltando seu pioneirismo; os geógrafos que escreveram sobre a ocupação nas décadas de 30 e 50 do século XX; a historiografia sobre o Paraná produzida nas universidades e, por fim os livros didáticos, que são uma síntese das três fontes, repetindo por milhares de estudantes do Estado a idéia da região como um imenso vazio demográfico, até o início da década de 30 deste século, quando começa então a ser colonizada. (MOTA,1994, p. 9 –10)

Esta população constituída principalmente por kaingang, Guaranis e Xetás, foram reduzidas drasticamente pelas doenças trazidas pelos não índios como o sarampo, varicela e gripe. Por outro lado, porém a índios Xetás, paranaense autênticos, foram praticamente dizimados, sobrevivendo apenas um pouco mais de uma dezena, vivendo hoje como hóspedes em algumas terras indígenas do Paraná. Lucio Tadeu

³³ Para maiores detalhes sobre esse ritual ver Tommasino, Kimiye e Jorgisnei Ferreira de Resende. KIKIKOI: ritual dos kaingang na área indígena Xapecó/SC: registro áudio fotográfico do ritual dos mortos. Londrina, 2000

³⁴ Para maiores informações dessa discussão ver Lúcio Tadeu Mota. A guerra dos Índios Kaingang . Maringá, 1994.

Mota, registrou a triste História desse povo encontrados no início dos anos 50, na região da Serra de Dourados, município de Umuarana.

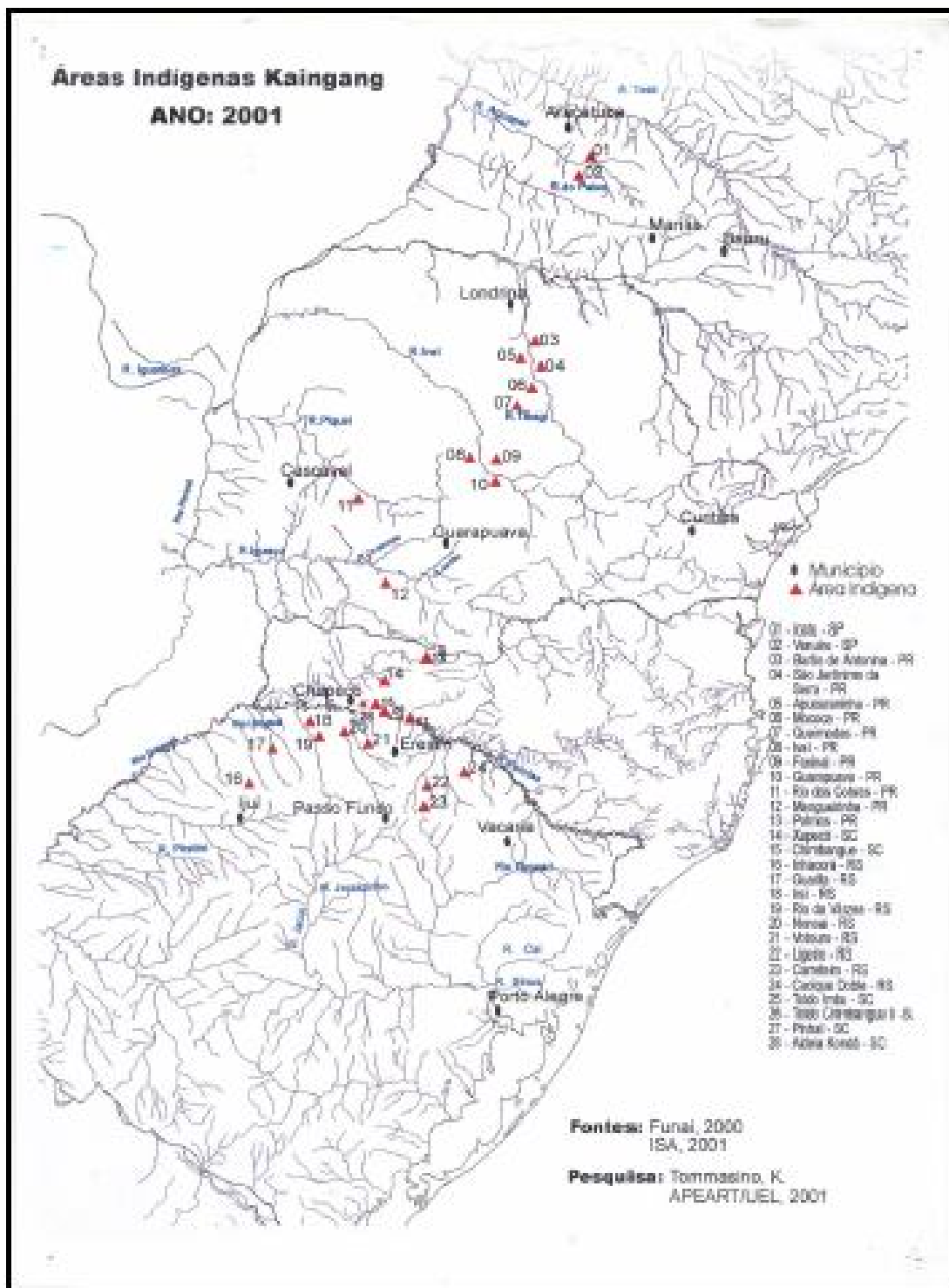
Na Terra Indígena Marrecas, localizada no município de Turvo vive Dona Rosa uma das remanescentes desse povo que foram vítimas de um verdadeiro genocídio, feito em nome do progresso.



Dona Rosa (a esquerda) uma das remanescentes do povo Xetá, ao lado da nora Sebastiana (Professora Guarani) e a neta Suelen.

As populações indígenas no Paraná atual, vêm apresentando altos índices de crescimento demográfico. Em 1975 haviam sobrevivido aos massacres somente 2500 índios. Dez anos depois, já somavam 5.000 e vivem hoje no Paraná cerca de 10.000 índios, sendo 7.000 da etnia Kaingang, 3.000 pertencentes a etnia Guarani (subgrupos Mbyá, Kaiowá e Xiripá “Nhandéva”) algumas famílias Xokleng, e cerca de 15 indivíduos remanescentes da etnia Xetá.

LOCALIZAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS DO PARANÁ



A região onde estão localizadas as comunidades indígenas Ivaí e Faxinal era habitada até a década de 20 do século passado pelos índios kaingang que eram donos absolutos dessas terras.

Em grande contribuição para a historicidade dos Kaingang, Mota (1994), registrou que, a década de 1920 foi marcada por graves acontecimentos na região da serra de Pitanga, na margem direita do rio Ivaí. O povoamento da região estava num processo cada vez mais acelerado e se chocava com as tribos estabelecidas nos diversos toldos ali existentes. Grande contingente de índios tinha se fixado na região a partir das décadas de 1870/80, atraídos por promessas do governo da província. Suas reservas já eram resultado de leis promulgadas pelo Governo do Paraná, mais ainda não estavam demarcadas e vinham sendo ocupadas por brancos que vinham de Guarapuava, ao sul, Ponta Grossa e Terezina, a leste. Diante disso, os Kaingang voltaram a agir como antigamente, atacando a população, ameaçando as vilas e cidades próximas.

3.1 O Processo de Educação Escolar Indígena no Paraná

...no processo de educação escolar dos indígenas, a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis. Essa perda e essa dissolução, para alguns, relacionam – se até de forma direta e quase exclusiva com a escola. A escola seria um dos fatores decisivos de generalização dessa uniformidade. (Meliá, 2000, p.11)

Nesses 500 anos da chegada dos europeus à América, a instituição escolar de alguma forma esteve presente nas diversas sociedades indígenas e durante quatro séculos no território onde localiza – se o Estado do Paraná, houve o convívio dos nativos com algum tipo de escola. Além destes, destacamos também outros fatores que contribuíram para a redução de índios falantes de línguas nativas no Brasil.

Farei uma síntese no sentido de contribuir para compreensão do processo que ao longo dos séculos procurou catequizar, civilizar e integrar os indígenas. Tommasino nos alerta que, “vários dos problemas enfrentados hoje já se encontravam nas escolas dos missionários do século XVII (fundadas pelos jesuítas) e nas criadas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) nas primeiras décadas deste século”. (TOMMASINO, 2000; p.1)

Em 1549 chegam os jesuítas e dão início à catequese e à construção dos primeiros prédios escolares, por ordem de D. João que queria povoar terras e converter os gentios à fé católica. No final do século XVI, várias escolas estavam funcionando no Rio de Janeiro, São Vicente, Piratininga e outros povoamentos. Em meados do século XVII sob a influência do padre Antônio Vieira, ampliaram-se às ações escolares se consolidou o modelo escolar, onde o principal objetivo era a conversão à fé cristã e a preparação para o trabalho. Nestes dois séculos, ocorreu a gramatização do tupi pelos jesuítas, na base do latim.

Em 1559, Anchieta publicou a sua venerável Arte de Gramática da língua mais usada na Costa do Brasil, instrumento com certeza fundamental para elaboração do catecismo na Língua Brasileira, que veio a luz em 1621. (...) Ainda no século XVII, precisamente em 1621, um colega de Anchieta, Pe. Luis Figueira publicou um novo estudo da língua tupinambá, intitulado Arte de Língua Brasileira. (...) As gramáticas de Anchieta e Figueira foram inegavelmente os dois grandes marcos da pesquisa lingüística aplicada à educação indígena (= a catequese) no período colonial. (Silva & Azevedo, 1995: p 150)

Na região onde situa hoje o Estado do Paraná, os primeiros núcleos indígenas, foram fundados pelos jesuítas Segundo Ruy C. Wachowicz,

O povo reunia todas as manhãs na igreja, sobretudo as crianças, para orações e missa; em seguida dirigiam-se os adultos para o trabalho e as crianças, tanto meninos como meninas, para a escola. Ali Aprendiam a ler, escrever e contar na língua materna. (WACHOWICZ, 1988, p. 29 – 30)

Com a expulsão dos Jesuítas em 1779, as ações escolares foram praticamente desativadas. Decreto de Pombal proíbe o ensino de línguas indígenas nas escolas das missões e impõe o ensino do português aos índios. De acordo com Puppi:

O uso da Língua geral que subsiste após à lei pombalina, aparentemente confirmava a relação de reciprocidade, porém não livrou a população indígena de abusos, arbitrariedades e violências. Estas, que ao longo desse período, através da língua do colonizador, freqüentemente associada a educação religiosa e, algumas vezes, à instrução nas primeiras letras, impôs compulsoriamente novas formas de consumo e de produção alterando, sobre maneira, o universo cultural dessas populações. (PUPPI, 1996, p17)

D. João VI mudou-se para o Brasil em 1808, “e estabeleceu uma política indigenista que concedia todos os direitos legais de propriedade aos colonos interessados em

estabelecer-se nas áreas indígenas, especialmente, em Minas Gerais e no Paraná, bem como a exploração do trabalho dos índios” (CARVALHO, 2003, p. 86) e propõe também, uma “parceria” entre a igreja e os fazendeiros, milicianos e moradores para oferecer instrução escolar com o objetivo de converter os nativos. Diferente das medidas adotadas pelo diretório pombalino “que determinou a proteção aos índios, por serem eles os senhores naturais das terras”. (GAGLIARDI,1989, p.28)

Com a Independência do Brasil em 1822, O primeiro projeto de Constituição do Império propõe a criação de estabelecimentos de catequese, civilização para os índios (título XIII, art. 254). “A Constituição que foi outorgada em 1824, porém não faz referência aos indígenas. Foi mais conveniente aos legisladores negar sua existência” (SANTOS,1995, p.94). Oito anos depois de proclamada a Independência uma Resolução do Senado permite o acesso dos índios à educação escolar e ao serviço militar. De acordo com Mota:

as muitas idéias de como tratar os índios, foram formuladas e reformuladas no período colonial. O gradiente da proposta ia desde a guerra, sugerida por Varnhagen, passava pelas propostas de branqueamento através da miscegenação com as populações brancas, pela “catequese e civilização” nos aldeamentos religiosos, até a manutenção dos índios com sua cultura em áreas reservadas. (MOTA, 2000: P.1)

Em 1834, são delegadas às províncias, através de um ato adicional, a catequese, a civilização e a criação de colônias indígenas.

Com a Proclamação da República em 1889, a Constituição delega aos governos estaduais a instrução dos índios. Pelo Decreto nº 8072, de 20/07/1910 o Presidente Nilo Peçanha criou o serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (Decreto 8072/10) vinculados ao Ministério da Agricultura, em 1910, e permanece até 1934, quando passa ao Ministério da Guerra, e em 1939 volta para o Ministério da Agricultura. “Esse órgão tinha a tutela dos nativos, que eram um estrato social concebido como transitório, futuramente incorporáveis à categoria dos trabalhadores nacionais” (LIMA, 1995, p.120)

De 1910 a 1966, a ênfase das atividades centrou-se na profissionalização indígena. Neste período, temos também a formação de intérpretes em língua indígena,

caracterizados na figura da língua, servindo à política integracionista representada pela Comissão Rondon.

A criação de reservas indígenas pelo SPI tinha dois objetivos explícitos: de um lado, confinar os índios em espaços físicos restritos e controlados e liberar terras para colonização; de outro, integrar os índios à sociedade nacional, através de projetos de agricultura e de educação formal, ministrada por leigos nas escolas das reservas.(TOMMASINO, 2000: p 5)

Em 1914, foi alterado o Decreto 8072, a localização dos trabalhadores nacionais não era mais função da SPI. (RIBEIRO, 1996, p. 158). De acordo com o autor, a SPI sofreu redução de 60% em seu orçamento com a saída do marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. De serviço autônomo, passou “à mera seção subordinada ao Ministério do Trabalho, que passou a designar seus melhores servidores para outras tarefas tidas como mais importantes” (RIBEIRO, 1996, p.164).

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) criada em 1967 para substituir o SPI que foi extinto e o Ato Adicional nº 1 reafirma a incorporação dos nativos à comunhão Nacional. A FUNAI assume como oficial o modelo de educação “bilíngüe” proposto pelo Summer Institute of Linguistics – SIL (instalado no Brasil em 1956). Este trabalho feito em parceria entre a FUNAI e o SIL tinha como objetivo codificar as línguas e, a partir daí, ensiná-las nas escolas. Nesta época de Regime Militar, a FUNAI e o SIL elaboram normas para a Educação dos grupos indígenas regulados pela Portaria 75 de 1972. A formação de lingüistas missionários do Summer Institute of Linguistic em aliança com instituições científicas, marca a entrada das missões evangélicas em áreas indígenas voltadas à tradução do novo testamento. De acordo com Silva & Azevedo,

os objetivos do SIL, nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas.(...) No quadro deste modelo “alternativo”, a questão não era mais abolir grosseiramente a diferença . mas sim domesticá – la. (...), as línguas passaram a representar meios de “educação ” desses povos a partir de valores e conceitos “civilizados”. (SILVA & AZEVEDO, 1995, p.151)

Dentro deste quadro, em 1970 fundou – se a Escola Clara Camarão, no Posto Guarita em Tenente Portela-RS. Alguns dos professores ou monitores bilingues que atuam nas escolas indígenas da região sul, estudaram nesta escola. Para os autores anteriormente citados:

(...), a “escola bilíngüe do S.I.L.” é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o “monitor bilíngüe”, que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngüe foi “inventado” para ajudar os missionários/professores não índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia, o objetivo principal do S.I.L. É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por um outro e, assim como os “capitães da aldeia”, estão sempre prontos a servir seus superiores civilizados. (SILVA & AZEVEDO, 1995, p.151,152)

Em 1973, a Lei 6001 (Estatuto do Índio) garante a alfabetização dos índios “na língua do grupo a que pertença”. As diretrizes para a ação conjunta, MOBRAL – FUNAI e MEC – FUNAI; visando à alfabetização entre os grupos indígenas foram elaboradas em 1974.

Na década de 80, quando iniciaram as lutas pela redemocratização do Brasil, os povos indígenas através de suas lideranças e de suas organizações também se mobilizaram, juntamente com as ONGs, igrejas, sociedade civil e entidades científicas, garantindo o reconhecimento de direitos até então negados pelas constituições anteriores.

No Estado do Paraná, para atender os ditames da Portaria Interministerial MJ e MEC N° 559, de 16 de abril de 1991, publicada no D.O.U.de 05/04/91, que estabelece:

- Art. 5° Estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas.
- § Esses núcleos deverão contar com a participação de representantes das comunidades indígenas locais atuantes na educação, de organizações governamentais e não governamentais afetas a educação indígena e de universidades.

Criou-se no Estado do Paraná O Núcleo de Educação Indígena do Paraná NEI-PR, pelas Resoluções 1119/92 e 1120/92 publicado no Diário Oficial do Paraná, do dia 22/04/92, com o objetivo de refletir, propor e encaminhar diretrizes que garantissem às comunidades indígenas direitos iguais a todos os cidadãos brasileiros e à escolaridade com características próprias no processo de aprendizagem, além de reconhecer sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

Este Núcleo criado com a finalidade de coordenar e acompanhar todas as atividades da Educação Escolar Indígena no Estado; viabilizar ações referentes às questões de Educação Indígena, no âmbito dos diversos Departamento da SEED, de órgãos Governamentais e não governamentais; bem como coordenar e operacionalizar ações educacionais em conjunto com representantes indígenas, lingüistas e demais especialistas que pudessem contribuir para a concretização de uma educação escolar indígena de qualidade, atuou até 2004, ofertando cursos para professores índios e não índios por mais de uma década, sem no entanto concretizar nenhum dos propósitos definidos por este núcleo que de acordo com seu regimento interno estabeleceu:

Art. 3 – O Núcleo de Educação Indígena do Paraná, NEI/PR, tem como objetivos:

I – Criar condições para que o índio tenha acesso ao conhecimento e domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses, direitos e à participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas.

II – Viabilizar uma educação escolar indígena específica diferenciada, bilingüe e intercultural, garantida pela Constituição federal/88, artigo 83 parágrafo II e a LDB, atendendo aos interesses de cada grupo indígena como forma principal de manter e resgatar a cultura.

III – Assegurar que os professores das áreas indígenas sejam escolhidos pela comunidade e tenham conhecimento do Currículo Básico Diferenciado.

IV – Consultar as comunidades, associações e organizações indígenas em todas as etapas de implementação e execução das atividades escolares, da determinação do currículo escolar.

V – Defender direitos autorais sobre as publicações indígenas, bem como todo o conhecimento que emana de sua cultura.

Conforme análise feita pela antropóloga Kimiye Tommasino:

muitos cursos de férias e dezenas de seminários já foram realizados sob os auspícios do NEI-PR. Vários profissionais de alto nível deram suas contribuições nesses muitos eventos que, no entanto, não resultaram em alterações significativas na efetiva transformação dessas escolas e do ensino propriamente intercultural. (TOMMASINO, 2000, p.1)

A partir de julho de 2004, a coordenação de educação escolar indígena, passou por uma reestruturação, ficando vinculada ao Departamento de Ensino Fundamental. Mudou-se também a coordenadora de Educação escolar indígena. Em reunião

realizada na SEED, nos dias 28 e 29 de julho, a Professora Fátima Ikiko Yokohama, chefe do DEF, falou da necessidade de registro de dados, resgate da documentação do NEI, de se reescrever a memória do NEI e sua relação com uma política de Educação Escolar Indígena. Falou também sobre a necessidade de rediscutir a composição da Equipe de Educação Escolar Indígena, o papel do Estado (SEED), a necessidade de restabelecer o papel dos NREs, junto à Educação Escolar Indígena e retomar as discussões junto nas Secretarias Municipais de Educação. É importante lembrar que os NREs e SMEs, por quase uma década, nunca foram convidados para participar das reuniões, nem sequer foram comunicados das ações realizadas pelo NEI/PR

Quadro 3 - Reuniões realizadas em 2004 para reestruturação do NEI/PR

2004 29 e 30 do 04	Curitiba	SEED/PR	Reunião NEI I Etapa	Técnicos Governamentais dos NREs, FUNAIs e Caciques, representantes das Universidades Estaduais e Federal do Paraná
28 e 29 do 09	Curitiba	SEED/PR	Reunião NEI II Etapa	Técnicos Governamentais dos NREs, FUNAIs e Caciques, representantes das Universidades Estaduais e Federal do Paraná
01 e 02 do 12	Curitiba	SEED/PR	Reunião NEI III Etapa	Técnicos Governamentais dos NREs, FUNAIs e Caciques, representantes das Universidades Estaduais e Federal do Paraná

Apesar das políticas voltadas à educação escolar indígena, nas duas últimas décadas, estarem amparadas por ampla legislação, (apresentadas no primeiro capítulo) e garantirem uma nova fase na educação escolar indígena, no Estado do Paraná, ainda não existe estrutura para consolidar o que está posto no plano legal.

“Infelizmente, ainda predomina a noção homogeneizante de um modelo único de escola, o que tem acarretado conflitos e desgastes, atualmente injustificáveis, tendo em vista a nova perspectiva constitucional que supera a visão integracionista e reconhece aos povos indígenas à diferença”. (Silva, 2000, p32)

Fruto de uma política pública educacional voltada aos interesses dos organismos internacionais³⁵ ao qual fomos subjugados por quase uma década, a educação escolar indígena, com todos os problemas inerentes, somados a outros comuns à escola pública foi ignorada pelo governo que seguindo as diretrizes estabelecidas pelos organismos multilaterais e a falta de política para este segmento, nos colocou na posição de "*Estado com a pior educação escolar indígena do Brasil*".³⁶

3.2. CURSOS DE FORMAÇÃO OFERTADOS PELO ESTADO DO PARANÁ NOS ÚLTIMOS 10 ANOS.

A qualificação dos professores que atuam nas áreas indígenas do Estado do Paraná é um problema significativo. Embora os cursos de capacitação tenham-se tornado mais freqüentes, constatou-se que a situação dessas escolas, pouco mudou, pois ainda persiste a mesma falta de material e estas escolas não se enquadram na proposta do MEC, segundo a qual a escola deve ser específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe.

De acordo com os Referenciais para formação de Professores Indígenas,

a maioria das secretarias tem realizado ações fragmentadas e pontuais de capacitação por meio de cursos com temáticas, metodologias e tempos variados. Essas ações de capacitação, ainda que possam colaborar para o processo de qualificação dos professores, ampliando, a médio prazo, seus conhecimentos e suas possibilidades de atuação prática, não resolvem a urgência em que se encontra a questão da formação básica e profissional dos professores indígenas, assim como não os qualifica nem os titula para o pleno exercício do magistério indígena. Isso se reflete, diretamente, no pequeno número conhecido de propostas curriculares específicas para o magistério indígena, condição fundamental para que as escolas proponham e executem um ensino intercultural de qualidade. (BRASIL, 2002, p.16)

³⁵ O Banco Interamericano de Desenvolvimento sediado em Washington, é uma instituição financeira internacional, criada em 1959, para ajudar a acelerar o desenvolvimento econômico e social da América Latina e do Caribe (Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2000,p.3). BIRD é o nome oficial do Banco Mundial foi criado juntamente com o Fundo Monetário Internacional, em 1944, na conferência de Bretton Woods entrando em atividade em 25/06/1946. O Brasil fez adesão ao grupo dos 184 países em 14/01/1949 (Banco Mundial, 2002).

³⁶ Frase dita por Kleber Gesteira Matos, em reunião para técnicos governamentais realizada em Curitiba de 29 – 03 de maio de 2002.

Além da problemática acima citada outra dificuldade encontrada, é a rotatividade, principalmente de professores não índios, pois não há um critério definido que garanta a sua permanência nas escolas indígenas, dessa forma o professor sente desmotivado a investir na sua formação, alguns trabalham em outras escolas de mantenedoras diferentes e ficam impossibilitados de participarem de cursos, pois muitas vezes não são liberados.

QUADRO 4 - CURSOS DE FORMAÇÃO REALIZADOS NOS ÚLTIMOS 10 ANOS PARA PROFESSORES ÍNDIOS E NÃO ÍNDIOS QUE ATUAM NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO ESTADO DO PARANÁ.

DATA	LOCAL	ORGANIZAÇÃO	NOME	PÚBLICO ALVO
1993 07 a 08 de junho de 1993	Curitiba	NEI/PR	Avaliação e Perspectivas da Educação Indígena	Representantes do NRE e Prefeituras onde existam áreas Indígenas, Comissão deliberativa do NEI/PR representantes da UFPR e UEL.
30 a 31 de agosto de 1993	Curitiba	NEI/PR	Discussão e conhecimento dos direitos constitucionais dos povos Indígenas	Caciques, Lideranças Indígenas, representantes das Universidades, Prefeituras e NREs.
1994 24/01 a 04/02 de 1994	Curitiba	NEI/PR	Curso de Alfabetização e Matemática Indígena	63 professores Kaingang e Guarani e 3 Xokleng
14 a 18 de março de 1994	Londrina	NEI/PR	Curso de História e Geografia	Professores das Escolas Indígenas
21 a 25 de março de 1994	Guarapuava	NEI/PR	Curso de História e Geografia	Professores das Escolas Indígenas
1995				
1996				
1997 28 a 30 de 07	Curitiba	SEED/PR	Bilingüismo	Professores das Escolas Indígenas
1998 25 a 29 de 05	Curitiba	SEED/PR	Curso de Matemática e Ciências	Professores das Escolas Indígenas
1999				
2000 16 a 20 de 10	Faxinal do Céu/PR	SEED/PR	Instrumentalização da Proposta Pedagógica	Professores das Escolas Indígenas e Técnicos dos NREs responsáveis pela

26 a 30 do 03 I etapa	Curitiba	SEED/PR	Formação continuada para professores índios e não índios	Educação Indígena e FUNAI Professores das Escolas Indígenas e Técnicos dos NREs responsáveis pela Educação Indígena e FUNAI
23 a 27 do 04 II etapa	Curitiba	SEED/PR	Formação continuada para professores índios e não índios	Professores das Escolas Indígenas e Técnicos dos NREs responsáveis pela Educação Indígena e FUNAI
2001 13 a 17 do 08	Curitiba	SEED/PR	Curso para professores índios e não índios	Professores das Escolas Indígenas Obs: A participação do técnico do NRE foi suspensa pela atual Secretária de Educação Alcione Saliba
2002 15 a 19 do 04 I etapa 29/04 a 03/05 II etapa	Curitiba	SEED/PR	Programa de capacitação para técnicos governamentais em Educação Escolar Indígena	Técnicos do NRE e FUNAI responsáveis pela Educação Escolar Indígena
2003 14, 15, 16, 17 e 18/06	Curitiba	SEED/PR	Programa de capacitação da Educação Escolar Indígena, Diretrizes em Educação.	Professores que atuam nas Escolas Indígenas e Técnicos Governamentais NREs e FUNAI
12 a 16 do 08	Curitiba	SEED/PR	Curso Parâmetros em ação da Educação Escolar Indígena	Professores que atuam nas Escolas Indígenas e Técnicos Governamentais NREs e FUNAI
26 a 27 do 08	Londrina	SEED/PR	Fundamentos Gerais da Educação Escolar Indígena e Currículo	Representantes dos NREs, FUNAI e técnicos das Secretarias Municipais de Educação e coordenadores de grupos de estudos
06 a 07 do 10	Pato Branco	SEED/PR	Fundamentos Gerais da Educação Escolar Indígena e Currículo	Representantes dos NREs, FUNAI e técnicos das Secretarias Municipais de Educação e coordenadores de grupos de estudos

03 a 04 do 11	Foz do Iguaçu	SEED/PR	Fundamentos Gerais da Educação Escolar Indígena e Currículo	Representantes dos NREs, FUNAI e técnicos das Secretarias Municipais de Educação e coordenadores de grupos de estudos
01 a 02 do 12	Guarapuava	SEED/PR	Fundamentos Gerais da Educação Escolar Indígena e Currículo	Representantes dos NREs, FUNAI e técnicos das Secretarias Municipais de Educação e coordenadores de grupos de estudos
16 a 17 do 12	Paranaguá	SEED/PR	Fundamentos Gerais da Educação Escolar Indígena e Currículo	Representantes dos NREs, FUNAI e técnicos das Secretarias Municipais de Educação e coordenadores de grupos de estudos
Obs: Não houve cursos em 2004 para professores que atuam nas Escolas Indígenas.				

A Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, embora tenha ofertado cursos de formação para professores índios e não índios ao longo dos anos, na prática, os resultados mostram que pouco se avançou. O RCNEI aponta a problemática gerada por essas iniciativas dos sistemas de ensino, muitas delas podem ser verificadas no Estado do Paraná.

- Cursos de formação de recursos humanos indígenas e não indígenas sem uma noção mais clara da questão curricular em sua complexidade, aproximando – se mais da natureza e função de cursos de capacitação como ações isoladas;
- Os recursos financeiros aplicados em alguns casos são apenas os repassados pelo MEC, que deveriam ser na verdade de caráter supletivo.
- Os cursos não atendem à demanda de qualidade da totalidade dos professores indígenas já em serviço;
- A ausência de especialista com experiência na formação de professores para o campo da educação escolar indígena;
- A falta de cursos em nível universitário, que contemplem esta consistente para a questão da interculturalidade e da diversidade lingüística;
- Não estão sendo planejados para que materiais didáticos específicos sejam elaborados e publicados como fruto da pesquisa dos professores indígenas e seus assessores ao longo deste processo.

Nas 17 terras indígenas do Estado do Paraná, existem 28 escolas indígenas sendo 21 Municipais, 3 Estaduais e 4 Federais jurisdicionadas a 13 Núcleos Regionais de Educação onde atuam 71 professores não índios e 57 índios.

Os professores indígenas no Estado do Paraná, Kaingang, Guaranis e XoKleng tem grandes desafios a serem enfrentados, entre eles o mais urgente, é a sua formação, pois, enquanto alguns lutam para ter acesso ao curso superior, outros esperam pelo magistério indígena, outros não terminaram sequer o Ensino Fundamental.

Quadro 5 - Professores índios que atuam na Educação Escolar Indígena no Estado do Paraná em 2004

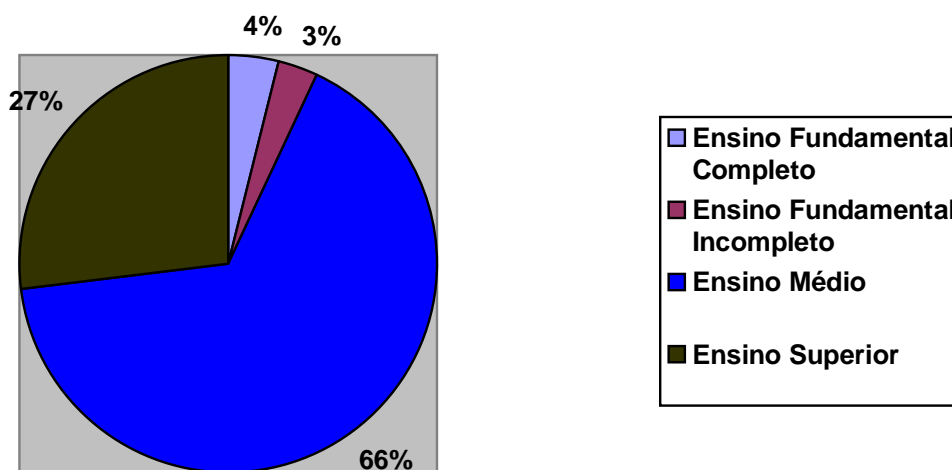
NRE	MUNICÍPIO	PROFESSOR	ESCOLAS
Área Metropolitana Norte Chefe: Antonio Sérgio Carneiro Ferraz	Piraquara	Gilmares Guilherme da Silva	E. E. MBYA ARANDU
Cornélio Procópio Chefe: Maria Salete Fonseca	Santa Amélia Área Laranjinha	Maria de Lourdes Lourenço Claudinei Ribeiro Alves Vanderson Lourenço	E. I. TIYDA KHANDERU E. I. e E. F.
	Barão de Antonina	Aparecida de Almeida Luis Gagjo Gino Neiva Korag-tanh	E. I. RAEL VYNKAG – E. F E. I. M. ONOFRE KANHGREN – E. I. e E. F.
	São Jerônimo da Serra	Ângela Maria Santos Moraes Silva Marlene do Carmo Veloso Selia Juvêncio	E. I. M. ONOFRE KANHGREN – E. I. e E. F.
Londrina Chefe: Rony dos Santos Alves	Londrina Área - Apucarantina	Anésia Felisbina Amaral Gilda Kuitá Isaias Kagre Filisbino Jandira Felisbino João Santos João Rir R. Almeida Juraci de Oliveira Margarida N. de Almeida Pedro Kgue Kgu de Almeida	E. M. R. I. CACIQUE PEN-KY - E. F
		Adelina Galigue Prag Almeida Cláudio Marcolino Claudino	E. R. I. ROSENO VOKRIZ CARDOSO
Laranjeiras do Sul Chefe: Antonio Altair Miranda	Nova Laranjeiras Área – Rio das Cobras	Armina E. Mineiro Solange Riypy Felix Cláudio Rãnhmág Veríssimo Sebastião Kraprag Paulista Mareci Pekriny Olíbio Janete V. Félix Darci Fogte Bernarndo Gabriel Goge Laurindo Gabriel N. Belino	E. M. R. I. MANOEL CÂNDIDO RONDON – E. I. e E. F. E. R. M. I. CARLOS A. C. MACHADO E. R. M. I. FEG. FRAG. FERNANDES – E. F. E. R. M. I. JOSÉ NER NOR BONIFÁCIO E. I. NESTOR DA SILVA – E.I. e E. F. E.E. RIO DAS COBRAS – E. F.
	Espigão Alto do Iguaçu	João Karay IataendyVicente	E. M. CAP. VERÍSSIMO CORDEIRO – E. F.

Guarapuava Chefe: Laura Maria B. Pupo	Turvo Área – Marrecas	Sebastiana Krexu Palácio	E. I. JOSÉ M. DE PAULA E. F.
Foz do Iguaçu Chefe: Raquel Apª F. Moreira	São Miguel do Iguaçu Área – Ocoy	Amélia Takua Rayvi Pires Maria Lúcia Takua Peres Mercedes Kunã Reta Gamarra	E. R. I. AVA GUARANI
	Diamante do Oeste Área – Tekoha Guarani	Pedro Royvyjo Alves	E. R. I. TEKOKHA
Ibaiti Chefe: Adálcia C. Da Silva Nogueira	Tomazina Área - Pinhalzinho	Silvana Mambi Veríssimo	E. R. M. PINHAUZINHO – E. F.
Irati Chefe: Célia Maria Lemos do Prado	Inácio Martins Área – Rio da Areia	Márcia Jaxuca Ângelo Pires de lima	E. R. M. DE INÁCIO MARTINS
Ivaiporã Chefe: Eliaquim Sérgio Chaves da Conceição	Manoel Ribas Área - Ivaí	Leôncio Nokrig Generozo Silvia Atanzio Zacarias	E.R.M.I. SALVADOR VENHY – E. I. e E. F. E. E. GREGÓRIO KAEKCHOT – E. F.
	Cândido de Abreu Área – Faxinal/Catanduvas	Alcindo Kurimba Cordeiro	E.R.M.I. ANTONIO TYNTYNH – E. F.
Telêmaco Borba Chefe: Joao Ivanir de Moraes	Ortigueira Área - Queimadas	Alcides Kugde Marcelo Gabriel Kaje da Silva	E. I. CRISPIN GUÊ – MON - E. F.
	Área - Mococa	Florides Nato	
Pato Branco Chefe: Saul Scopel	Chopinzinho Área - Palmeirinha	Juraci de Oliveira Paulo Karai Tataedy Fernandes	E. R. M. VICENTI PALOTTI E. R. M. VITAL BRASIL
	Mangueirinha Área - Mangueirinha	Adilson de Oliveira Olga de Fátima Mendes	E. R. POSTO INDÍGENA
	Palmas Área - Palmas	Antonio Viri	E. M. I. MARECHAL CÂNDIDO RONDON
Paranaguá Chefe: Maristela Quintana Bernardi	Paranaguá Área – Ilha de Cotinga	Dionísio Rodrigues Jair Rodrigues	E. M. I. PINDOTY – E. F.
Toledo Chefe: Willibaldo Feiten	Terra Roxa	Teodoro Tupã Jegoavy Alves	

O Governo do Paraná, Roberto Requião começa dar os primeiros passos para o cumprimento da legislação, no que se refere a oferta de formação de professores indígenas. Em uma reunião realizada em Curitiba no dia 28 de abril de 2004, na

Universidade Federal do Paraná e outra nos dias 29 e 30 de abril nas dependências do Lar Rogate, onde reuniram a Coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado da Educação, Coordenação de Educação Escolar Indígena dos Núcleos Regionais de Educação, representantes das Universidades Estaduais e Federal, representantes da Fundação Nacional do Índio, e Caciques do Paraná, onde juntos, discutiram a possibilidade de construir uma proposta de formação de professores, pois pelo Censo Escolar Indígena 2003, verifica-se que a maioria dos professores no Estado do Paraná, atuando nas escolas indígenas, não possuem Ensino Superior.

GRÁFICO 3 - DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL POR GRAU DE FORMAÇÃO – EDUCAÇÃO INDÍGENA PARANÁ



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP/DEEB - 2003. – Gráfico Elaborado por Lucia Gouvêa

3.3. ENSINO FUNDAMENTAL E PRÉ - ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO PARANÁ.

De acordo com os dados oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação, em 1993 foram matriculados 340 alunos na Pré – Escola, 1674 alunos de 1ª/4ª séries 197 alunos de 5ª/8ª séries perfazendo um total de 1871 alunos matriculados de 1ª/8ª séries.

Os dados apresentados no quadro a seguir, não revelam o número real de alunos matriculados no Ensino Fundamental, o censo escolar contabilizou somente os

alunos indígenas que estudam dentro das terras indígenas, sendo que a maioria dos alunos indígenas que freqüentam de 5ª/8ª série, são obrigados a se deslocarem de suas comunidades e estudarem nas escolas dos não índios.

RESULTADOS DO CENSO ESCOLAR 2003

QUADRO 6 - MATRÍCULA INICIAL POR TIPO DE ENSINO - EDUCAÇÃO INDÍGENA - PARANÁ

MUNICIPIO	ESTABELECIMENTO	DEP.ADM	Pré-			
			Escola	1a./4a.	5a./8a.	1a./8a.
CANDIDO DE ABREU	ANTONIO TYNTYNH, E R M IND CACIQUE EF	Municipal	0	69	0	69
CHOPINZINHO	VICENTE PALOTTI, ESC RUR MUL	Municipal	21	72	0	72
CHOPINZINHO	VITAL BRASIL, ESC RUR MUL	Municipal	18	71	0	71
DIAMANTE D'OESTE	TEKOHA, ESC RUR INDÍGENA	Municipal	0	28	0	28
ESPIGAO ALTO DO IGUACU	VERISSIMO CORDEIRO, ESC MUL ENS FUND CAP	Municipal	7	45	0	45
INACIO MARTINS	INACIO MARTINS, ESC RUR MUL DE	Municipal	0	24	0	24
LONDRINA	LUIS PEN-KY PEREIRA, E M R CACIQUE	Municipal	41	188	0	188
LONDRINA	ROSENO VOKRIG CARDOSO, ESC RUR IND	Municipal	9	12	0	12
MANGUEIRINHA	SEDE DO POSTO INDÍGENA ESC RUR EDU INF E ENS FUND	Municipal	31	111	0	111
MANOEL RIBAS	GREGORIO KAEKCHOT CACIQUE, ESC EST ENS MEDIO	Estadual	0	0	97	97
MANOEL RIBAS	SALVADOR VENHY ESC RUR MUL CACIQUE ED INF E FUND	Municipal	69	181	0	181
NOVA LARANJEIRAS	CANDIDO RONDON, ESC MUL RUR IND MAL ED INF ENS FUN	Municipal	28	109	0	109
NOVA LARANJEIRAS	CARLOS A C MACHADO, ESC RUR MUL IND	Municipal	0	32	0	32
NOVA LARANJEIRAS	FEG-FRAG FERNANDES, ESC RUR MUL IND	Municipal	0	51	0	51
NOVA LARANJEIRAS	JOSE NER-NOR BONIFACIO, ESC RUR MUL IND	Municipal	0	37	0	37
NOVA LARANJEIRAS	NESTOR DA SILVA, ESC CEL ED.INFANTIL E ENS FUND	Municipal	37	140	0	140
NOVA LARANJEIRAS	RIO DAS COBRAS, ESC EST - ENS FUND	Estadual	0	0	100	100
ORTIGUEIRA	CRISPIN GUÊ-MON, ESC INDIG CACIQUE	Municipal	22	60	0	60
PALMAS	CANDIDO RONDON,ESC MUL INDIGENA MAL	Municipal	16	101	0	101
PARANAGUA	PINDOTY ESC.MUL.INDIGENA	Municipal	0	19	0	19
SANTA AMELIA	TUDJA NHANDERU, ESC RUR CACIQUE EI-EF	Municipal	18	56	0	56
SAO JERONIMO DA SERRA	KOFEJ, ESC IND MUNICIPAL CACIQUE ED INF E ENS FUND	Municipal	12	67	0	67
SAO JERONIMO DA SERRA	ONOFRE KANHGREN, EIM CACIQUE ED INF E ENS FUND	Municipal	0	32	0	32
SAO JERONIMO DA SERRA	RAEL VYNHKAG, EIM INDIO ENSINO FUNDAMENTAL	Municipal	0	15	0	15
SAO MIGUEL DO IGUACU	AVA GUARANI, ESC RUR INDIGENA	Municipal	11	96	0	96
TOMAZINA	PINHALZINHO, ESC RUR MUL ENS FUND	Municipal	0	12	0	12
TURVO	JOSE M. DE PAULA, ESC INDIG DR	Municipal	0	46	0	46
TOTAL			340	1674	197	1871

Fonte: MEC/INEP/DEEB – 2003.

Existem no Estado do Paraná somente duas escolas de 5ª/8ª séries com autorização de funcionamento que são: Escola Estadual Gregório Kaekchot, localizada na Terra Indígena Ivaí no Município de Manoel Ribas e a Escola Estadual Rio das Cobras, localizada na Terra Indígena Rio das Cobras, Município de Nova

Laranjeiras. As duas escolas começaram a funcionar em 2002, iniciando com a 5ª série com implantação gradativa das séries subseqüentes.

Em algumas Terras Indígenas existem demandas para abertura de escolas de 5ª. à 8ª. séries, como por exemplo a T. I. Ivaí no Município de Candido de Abreu e a T. I. Apucarantina no Município de Tamarana, porém não existe estrutura necessária e exigida que permita a aprovação dessas escolas.

3.4. ENSINO SUPERIOR INDÍGENA NO ESTADO DO PARANÁ

Os índios no Estado do Paraná tinham chances mínimas de estudar nas universidades Públicas até 18/04/04 quando foi aprovada a Lei Estadual nº 13.134 reservando anualmente três vagas em cada uma das seis Universidades do Estado.

A Resolução Estadual nº 18/01 SETI/ UEP de 31/08/01, constituiu a comissão para normatização e em 23/11/01 a Resolução conjunta nº 035/2001 SETI/SEJU de 23/11/ 01 normatizou o processo seletivo. O I Concurso Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas do Paraná foi realizado na UNICENTRO/ Guarapuava, de 04 a 06/02 /20002. Dos quinze indígenas aprovados, oito desistiram do curso. O principal motivo alegado seria a dificuldade financeira.

A Portaria Federal nº 1.040 de 27/08/2000 estabelece os critérios para o auxílio aos alunos indígenas inclusive a criação de casa de estudantes indígenas. A Lei Estadual nº 13.134 previu bolsas de estudos mensais no valor de R\$ 250,00 para os universitários. Porém os recursos para o pagamento das bolsas oriundos da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, chegavam com até cinco meses de atraso causando sérias dificuldades para os estudantes universitários e suas famílias que, pela tradição, costumam ficar juntos em qualquer situação.

O Projeto de Lei nº 649/2002 apresentado como emenda ao orçamento de 2003, prevê a quantia de R\$ 100 mil reais para garantir bolsa de estudos aos indígenas universitários.

Em março de 2003, índios universitários do Paraná, em reunião realizada no Centro Indígena Juan Diego em Guarapuava, em uma iniciativa inédita, fundaram a

Associação dos Estudantes Universitários do Paraná (AIUP), composta por 28 estudantes.

A entidade foi criada durante um encontro que reuniu 20 estudantes, caciques de 14 reservas indígenas, juristas e professores universitários. Eles discutiram os objetivos da entidade, os problemas encontrados pelos alunos e ainda apresentaram sugestões, como a criação de futuras comissões setoriais ligadas à cultura, educação, meio ambiente. Entre os objetivos da associação, estão o acompanhamento dos alunos nas instituições e a criação de projetos que auxiliem a formação acadêmica como grupos de estudo, aulas de reforço e propostas que integrem a aprendizagem urbana com a vivência na aldeia. O grupo também pretende fechar convênios com fundações, ONGs e centros de pesquisas que possam receber estagiários indígenas, além de agilizar junto aos governos Estaduais e Federal a distribuição de bolsas e recursos financeiros previstos em lei.

Albuquerque assinala que:

É necessário que a sociedade brasileira entenda o Direito das Minorias Excluídas e conviva em uma aliança democrática em defesa desses direitos. Urge o porvir de uma legislação especial que consagre os anseios dos povos indígenas, que contemple a cosmologia indígena. Para isso, um Ensino Superior Indígena que consagre os seus princípios e valores, voltados fundamentalmente para as raízes de sua gente seria responsável por formar pensadores genuinamente brasileiros. (ALBUQUERQUE, 2004, p.12)

A política de cotas gerou uma série de controvérsias, as políticas que facilitaram o acesso dos indígenas ao ensino superior (ação afirmativa) garantem a entrada por força da Lei, mas não dão conta de garantir a permanência e o sucesso desses alunos. Possivelmente, os nativos que sofrem para adaptar-se à cidade e aos campus universitários, terão dificuldades para se readaptarem à vida nas aldeias.

As polêmicas causadas pela ação afirmativa mostram, além disso, as inconveniências das soluções parciais a um problema estrutural. Admitidos à universidade sem qualquer preparação, sem estarem imbuídos da “cultura do sucesso”, numerosos estudantes não conseguem aproveitar de uma política adotada para facilitar sua promoção social. Uma simples política administrativa não pode resolver o problema da auto – estima, nem substitui o estímulo dos pais, o apoio do grupo social e o encorajamento dos demais grupos. (SEMPRINI, 1999, p.51)

3.5 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Com vistas a cumprir o dispositivo legal previsto na Constituição Federal de 1988, atento aos compromissos estabelecidos na LDB, nos ditames constitucionais do Estado do Paraná e cumprindo determinação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabelece, em seu art 2º. que os Estados, o Distrito Federal e Municípios elaborem, em consonância com o nacional, seus planos estaduais e municipais correspondentes e que a Superintendência de Educação – (SUED), por meio de sua Assessoria de Políticas Educacionais estabeleceu o início da atividade de implementação do Plano Estadual de educação, de forma coletiva e descentralizada buscando atender às exigências colocadas pelo processo democrático de discussão permanente dos rumos da educação, com transparência e responsabilidade.

Os Núcleos Regionais de Educação escolheram o Tema de acordo com a sugestão de temas elencados pela SUED e convidaram os diversos setores da administração pública e da sociedade civil organizada para sua discussão e elaboração.

O NRE de Ivaiporã, Pato Branco e Laranjeiras do Sul escolheram o tema Educação Indígena, por terem escolas que ofertam a educação escolar indígena sob sua jurisdição e pela necessidade da reformulação dessa modalidade e sua adequação de acordo com a Legislação existente.



Primeira Reunião Preparatória para o PEE. Fotos Luiz Alfonso Buratto. (01/07/03)

Para discussão e elaboração do PEE indígena, foram promovidas diversas reuniões, com participação do maior número de instituições e cidadãos envolvidos com a

questão: representantes dos poderes Executivos, Legislativo e Judiciário, comunidades e lideranças indígenas, Núcleos Regionais de Educação, Secretarias Municipais de Educação, diretores, professores, pais, organizações não governamentais, FUNAI e os mais diferentes setores da sociedade civil e com o apoio das Universidades, promoveram um amplo debate visando estabelecer metas que possam ser implementadas ações de curto, médio e longo prazo.

Quadro 7 - Reuniões realizadas pelo NRE de Ivaiporã para elaboração do Plano Estadual de Educação

REUNIÃO	PARTICIPANTES	PAUTA
01/07/2003 – Primeira Reunião Preparatória	Equipe de Ensino do Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã	Organização dos trabalhos para a elaboração do Plano Estadual de Educação
07/08/2003 – Segunda Reunião Preparatória	Equipe de Ensino do Núcleo, Diretora da Escola Indígena Ivaí, Assessor e pesquisadores da UEM.	Discussão sobre a legislação atual, as Escolas Indígenas no Paraná e preparação da Reunião Técnica.
12/09/2003 – Terceira Reunião Preparatória	Professores das Escolas Indígenas, Caciques, Equipe de Ensino do NRE, membros da comunidade, Diretores das Escolas, Secretária de Educação de Manoel Ribas, Chefe do Posto da FUNAI de Cândido de Abreu e lideranças indígenas	Palestra sobre Educação Escolar Indígena, discussão sobre as escolas indígenas, elaboração de diagnóstico e propostas para fazerem parte do Plano Estadual de Educação (PEE)
24/09/2003 – Quarta Reunião Preparatória	Equipe de Ensino do NRE, Assessor, Pesquisadores e estudantes indígenas	Discussão e Sistematização das propostas da Terceira Reunião. Organização do Seminário Temático.
30/10/2003 – Seminário Regional Temático – Educação Escolar Indígena – PEE - Ivaiporã	Professores e lideranças indígenas, caciques, estudantes universitários indígenas, Equipe de Ensino dos NREs e das SME, FUNAI, Diretores, professores das Escolas Estaduais, APP, sindicatos e outros segmentos da sociedade civil.	Palestra sobre a Educação Escolar Indígena no Paraná. Discussão em grupos, sistematização das propostas e plenário.

O Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul realizou o Seminário Temático em 18/10/2003. O NRE de Pato Branco em 14/10/2003.



Discussão em grupo no Seminário Temático sobre o PEE indígena realizado pelo NRE de Ivaiporã no dia 31/10/2003. Fotos Luiz Alfonso Buratto. (31/10/03)

Os Núcleos Regionais de Educação enviaram a SEED/PR a versão preliminar dos relatórios construídos coletivamente em cada NRE, resultado das reuniões preparatórias e do Seminário Temático.

O Seminário Integrador, realizado em Curitiba nos dias 14 e 15 de abril de 2004, marcou mais uma etapa de trabalho, onde as propostas construídas coletivamente, reunidas em um documento preliminar foram objetos de discussão.

No início do mês de outubro, os NREs receberam exemplares do documento “Estudos Temáticos para o PEE – Pr” Resultados do I Seminário Integrador.

Conforme as orientações da Secretaria de Estado da Educação, realizou-se reunião técnica com os diretores das escolas de abrangência, para exposição dos objetivos da análise do material do Plano Estadual de Educação, salientando a importância da contribuição de toda comunidade escolar para o aprimoramento das propostas

A partir dessas orientações, as escolas fizeram um chamamento público, à comunidade local, e representantes da sociedade civil organizada para discussão da versão preliminar do documento. Após discussão e reflexão, estas escolas

encaminharam relatório aos NREs, que por sua vez, sistematizaram e enviaram a SEED.

De acordo com Marise Manoel – Assessora de políticas Educacionais da SEED/PR, trata-se de um conjunto de metas financeiras, organizacionais e estruturais para a Educação do Paraná nos próximos 10 anos, que estabelece uma opção ética por um ideal de educação no Estado e nasce de um esforço colaborativo da sociedade. Para Marise, existem três condições básicas:

- 1- Indicar meios e instrumentos para atingir as metas necessárias e desejáveis para a educação no Paraná. O financiamento é imprescindível.
- 2- Estabelecer uma gestão democrática, que garanta a participação da sociedade civil organizada na discussão das políticas públicas educacionais.
- 3- Dar publicidade ao PEE, para que a sociedade o conheça, esteja convencida de sua importância, e possa pressionar o poder público, ou estar ao lado dele, na busca do cumprimento das metas estabelecidas. A aprovação do PEE pela Assembléia Legislativa, transformando-o em lei, por si só, não garante os efeitos desejados.³⁷

Apresento (anexo 3) os objetivos e metas, resultado das diversas reuniões e seminários realizados pelos três NREs que discutiram esta modalidade e foram sintetizados no documento, Estudos Temáticos para o PEE, resultados do I seminário Integrador realizado em Curitiba, nos dias 14 e 15 de abril de 2004.

De acordo com as informações da Assessoria de Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação as próximas etapas serão:

- Realizar o II Seminário Integrador, garantindo a participação, de um número mais expressivo de representantes do poder público e da sociedade civil organizada no debate.
- Realizar os Seminários de consolidação do documento final.
- Percurso institucional: - Secretário da Educação, Governador do Estado – Assembléia Legislativa.

Como participante do processo de construção do PEE, considero que o caminho percorrido até aqui foi de fundamental importância para que a sociedade civil bem

³⁷ Slides apresentados por Marise Manoel no Seminário Integrador realizado em Curitiba dia 14 e 15 de abril de 2004.

como, para que os setores públicos federal, estadual e municipais tivessem uma compreensão mais adequada sobre esta questão. Os indígenas não só ouviram, mas principalmente foram ouvidos pelos diferentes segmentos. Algumas lideranças indígenas, acostumados a ver ignoradas suas sugestões ou a ser surpreendidos com ações políticas, implantadas sem suas opiniões e consentimentos, expressavam desconfiança. Pedro Lucas, cacique da terra indígena Faxinal, situada no município de Cândido de Abreu, questionou: *“este não será mais um documento? Já fizemos tantos e nunca fomos atendidos.”* Sabemos que as populações indígenas tem os mais sinceros motivos para duvidar das políticas e leis pois, “em vez de se sentirem beneficiadas pelos Estados pós coloniais, elas se sentem ameaçadas por eles, bloqueadas em suas fronteiras, esmagadas por um sistema de leis alógeno, centralizador e unificador”,(VERHELST, 1992, p.198).

A elaboração do Plano Estadual de Educação foi mais uma conquista da sociedade, elaborado de forma diferente, com a participação dos diversos segmentos, que estão contribuindo na luta por uma educação de qualidade, o PEE será mais um instrumento que os indígenas terão para superar o desafio de efetivar na prática, uma educação específica e diferenciada.

Na região onde localiza hoje o Estado do Paraná, a educação formal, desde a ofertada pelos jesuítas há quatro séculos, como as outras formas implantadas ao longo dos séculos foram na maioria das vezes “o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória.” (Silva & Azevedo, 1995, p.149) Em muitas ocasiões os governantes ou se omitiram ou trataram as questões educacionais de forma homogênea, uma vez que até a década de 70 a educação escolar indígena tinha como objetivo a “catequização”, “civilização” e “integração” dos indígenas.

De acordo com Secchi, o desafio político e a questão epistêmica que sempre se recoloca é a de como contornar a ação homogeneizadora do Estado e superar a contradição que se instala entre ela e o direito de escolha das sociedades indígenas por uma escola que atenda aos seus interesses e necessidades. (SECCHI, 2002 p.204)

Esses indígenas de tradição oral, foram ao longo da história submetidos a políticas altamente contrárias, ao seu modo de ser, viver e organizar-se. E nos últimos anos, sobre a égide do neoliberalismo, *que sempre foi a ideologia dominante nas sociedades capitalistas* (OURIQUES,2001,p.28), intensificado no período do governo Jaime Lerner³⁸ que seguindo as diretrizes dos organismos internacionais, adotou uma política onde, (...) *“o Estado tem abafado/sufocado/controlado novas maneiras de entender e construir os processos de educação escolar. Prevalece, ainda, a concepção de escola indígena como “adaptação” ao modelo historicamente dominante de instituição escolar”*. (Silva, 2000, p33).

Os Núcleos Regionais de Educação, braço da Secretaria de Estado da Educação, por sua vez não tem autonomia, uma vez que a maioria das escolas indígenas paranaenses, estão sobre a responsabilidade dos municípios cujos dirigentes assumiram esta responsabilidade sem estarem preparados para recebê-las. A sociedade civil bem como a maioria dos dirigentes municipais e representantes da educação escolar indígena no Estado desconhece a legislação referente a direitos indígenas, a história e a realidade em que vivem esses povos. Dessa forma, observa – se que o modelo a séculos praticado ainda não foi superado, ainda impera nas escolas indígenas do Estado o desconhecimento por parte dos professores não índios, do universo sócio-cultural das comunidades com as quais estão trabalhando.

De acordo com Tommasino, um ponto importante a assinalar é que os professores não – índios não entendem as dificuldades dos alunos e por essa razão não conseguem adaptar/criar uma metodologia que torne o ensino mais eficiente.(TOMMASINO, 2000, p.7)

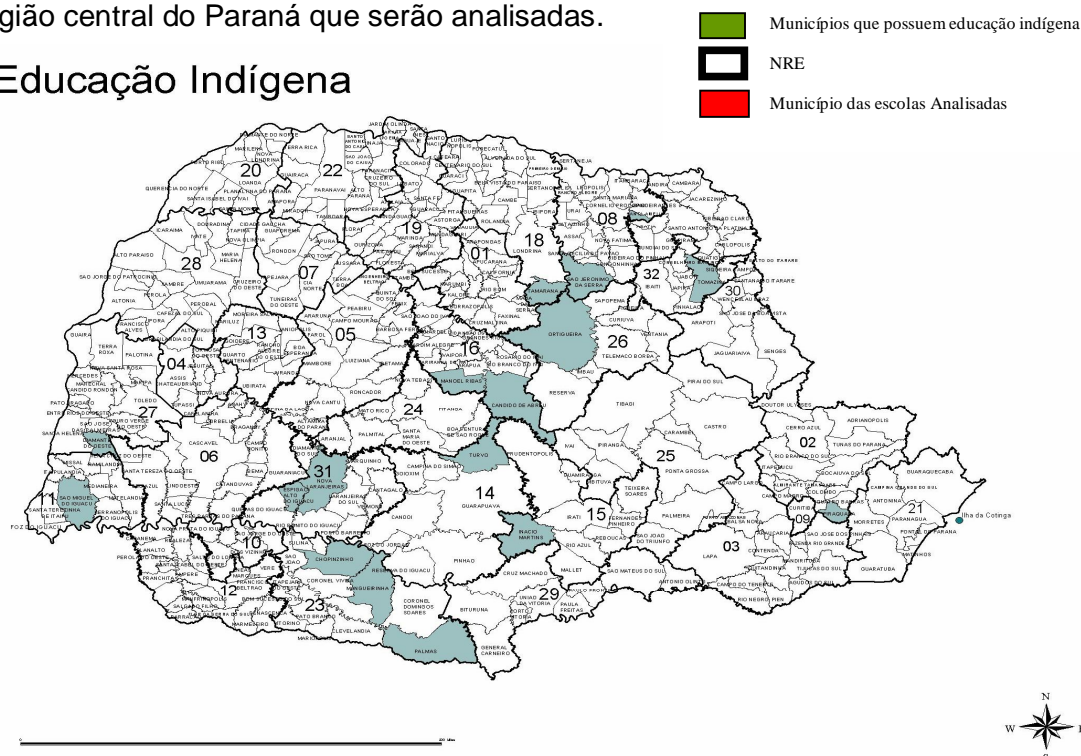
Para concluir destaco a proposta de educação escolar indígena formulada por Schroeder, para o autor, a escola indígena exemplar é aquela que recupera a pedagogia da vida cotidiana, valoriza os meios disponíveis, parte da história e dos mitos (...) as comunidades assumem o papel fundamental na definição de ritmos, calendários, palavras geradoras e sobretudo no espaço que concedem à escola. (SCHROEDER, 1998, p.40)

³⁸ Para maiores informações sobre esse governo ver Marlene Lucia Siebert SAPELLI. Políticas Educacionais do Governo Lerner no Paraná.(1995 – 2002) Cascavel, 2003.

4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS REGIONAIS – TERRAS INDÍGENAS IVAI E FAXINAL

O grupo Kaingang se destaca no Paraná³⁹ sendo o mais populoso com atualmente 8.000 habitantes, distribuídos em 11 das 17 terras indígenas do Estado. E é este grupo étnico e especificamente as escolas de duas comunidades localizadas na região central do Paraná que serão analisadas.

Educação Indígena



Fonte: SEED GEOPROCESSAMENETO/2002 – Adaptado por Lúcia Gouvêa Buratto

01 – Apucarana	17 – Jacarezinho
02 – Área Met. Norte	18 – Londrina
03 – Área Met. Sul	19 – Maringá
04 – Assis Chateaubriand	20 – Loanda
05 – Campo Mourão	21 – Paranaguá
06 – Cascavel	22 – Paranavaí
07 – Cianorte	23 – Pato Branco
08 – Cornélio Procópio	24 – Pitanga
09 – Curitiba	25 – Ponta Grossa
10 – Dois Vizinhos	26 – Telêmaco Borba
11 – Foz do Iguaçu	27 – Toledo
12 – Francisco Beltrão	28 – Umuarama
13 – Goioerê	29 – União da Vitória
14 – Guarapuava	30 – Jaguariaíva
15 – Irati	31 – Laranjeiras do Sul
16 – Ivaiporã	32 – Ibaiti

³⁹ Para maiores informações sobre os Kaingang no Paraná ver Lúcio Tadeu Mota “As Guerra dos Índios Kaingang” A História épica dos Índios Kaingang no Paraná (1769 – 1924) Ed. da UEM, 1994

Vamos tratar das políticas públicas para educação escolar, aplicadas às escolas Salvador Venhy e Gregório Kaekchot, localizadas na Terra indígena Ivai no Município de Manoel Ribas e a escola Antonio Tyntynh, localizada no município de Cândido de Abreu.

4.1 COMUNIDADE INDÍGENA IVAI

Há no município de Manoel Ribas o Posto indígena Ivaí, antigamente denominado, Toldo Ivaí, que foi substituído por Posto Indígena “Cacique Gregório Kaekchot” durante alguns anos, em homenagem ao cacique que prestou serviços à administração do ex – SPI voltando novamente à antiga denominação.

Helm, 1974 realizou pesquisa junto à comunidade e diz que os colonos relatam histórias “terríveis” a respeito dos índios e dos assaltos que praticaram ao povoado, em 1923. Os atritos surgiram porque o Governo do Estado entregou cinco mil alqueires de terras do aldeamento dos índios Kaingang situados à margem direita do rio Ivaí, para a colonização. Reservou para os indígenas a área situada à margem esquerda do referido rio. Não satisfeitos com a entrada de colonos na área mais fértil, os índios reagiram e empreenderam vários assaltos, sendo que “certa vez devastaram tudo até a sede da paróquia”. Por outro lado, sofreram vários revezes dos colonizadores que permaneceram nas terras que haviam adquirido do Governo do Estado.

A comunidade kaingang da T.I. Ivaí vive atualmente concentrada numa única aldeia onde no passado havia o toldo Passo Liso. Observa-se que a aldeia-sede localiza-se no extremo limite norte da terra indígena próxima à cidade de Manoel Ribas, sendo de 6 km a distância entre a aldeia e o centro da cidade.



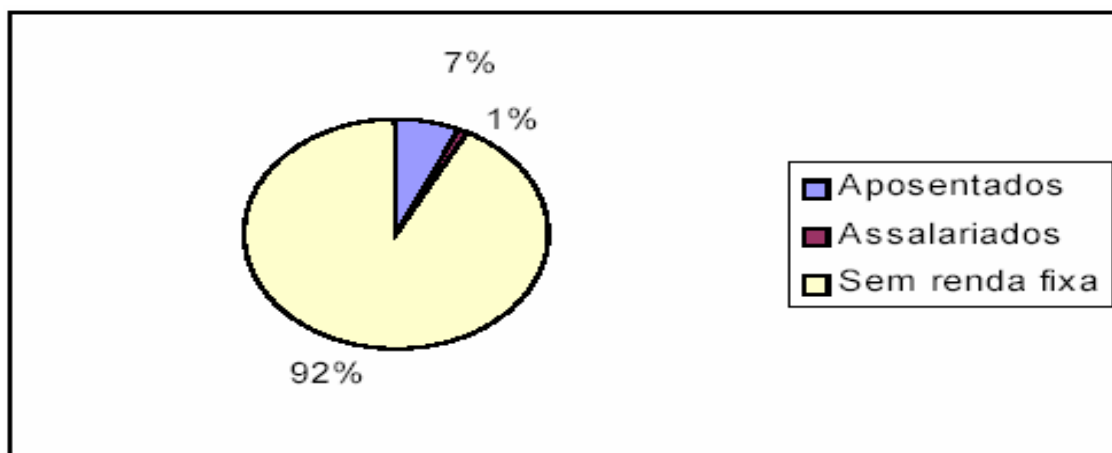
Foto aérea da sede da Terra Indígena Ivaí, feita em 2000. Ao lado esquerdo do campo de futebol estão a Escola, o Posto de Saúde, o Posto da FUNAI e, ao fundo, a Igreja. No lado direito, observa-se a estrada que vem de Manoel Ribas e, mais abaixo, o rio Monjolo Velho.

Na comunidade Ivaí vivem cerca de 1100 habitantes, sendo 287 famílias de Kaingang e algumas famílias de Guarani. Os adultos e os jovens são bilíngües Kaingang e Português. A área que já foi de 36.000 hectares, aproximadamente, cuja posse e usufruto o artigo 216 da Constituição Federal de 1946 assegurava foi reduzido para 7.200 hectares, aproximadamente, com o acordo datado de 12 de maio de 1949.

A população dessa comunidade cresce em média quatro por cento ao ano, em diagnóstico realizado pela antropóloga Kimie Tommasino e colaboradores em 2002 quando se observou que a comunidade possui uma alta taxa de população infantil e jovem em relação à população adulta. 44,6% da população têm até 14 anos de idade, 13,3% estão na faixa dos 15 a 19 anos, 36,5% tem de 20 a 59 anos e 57 pessoas têm mais de 60 anos. A pesquisa revelou uma população jovem, sendo que os adultos com mais de 20 anos representam 41,8% enquanto 57,8 estão abaixo dessa faixa etária.

A antropóloga observou também que existe uma grande dependência dos recursos e serviços oferecidos pelas instituições pública como FUNAI/Ministério da Justiça, FUNASA/Ministério da Saúde, Prefeituras Municipais de Manoel Ribas e Pitanga, Governo do Estado do Paraná e EMATER.⁴⁰

Gráfico 4 - População da Terra Indígena Ivaí, por fonte de renda (percentuais)



Fonte: Elaborado pela Antropóloga Kimiye Tommasino, Diagnóstico Etno Ambiental da Terra Indígena Ivaí/2003

4.2. COMUNIDADE INDÍGENA FAXINAL

Os índios Kaingang que vivem hoje no Posto Indígena Faxinal, conhecido primeiramente como Posto Indígena Carlos Cavalcanti, têm um passado de resistência quanto à passagem e permanência de brancos em seu território.

Em 1847, foi fundada a colônia francesa Teresa Cristina, na margens do rio Ivaí. João Mauricio Fraive, teve apoio, empréstimos e subvenções do Governo Imperial para sua implantação. Dessa forma, o Império praticava uma de suas políticas de ocupação de territórios indígenas no Paraná.

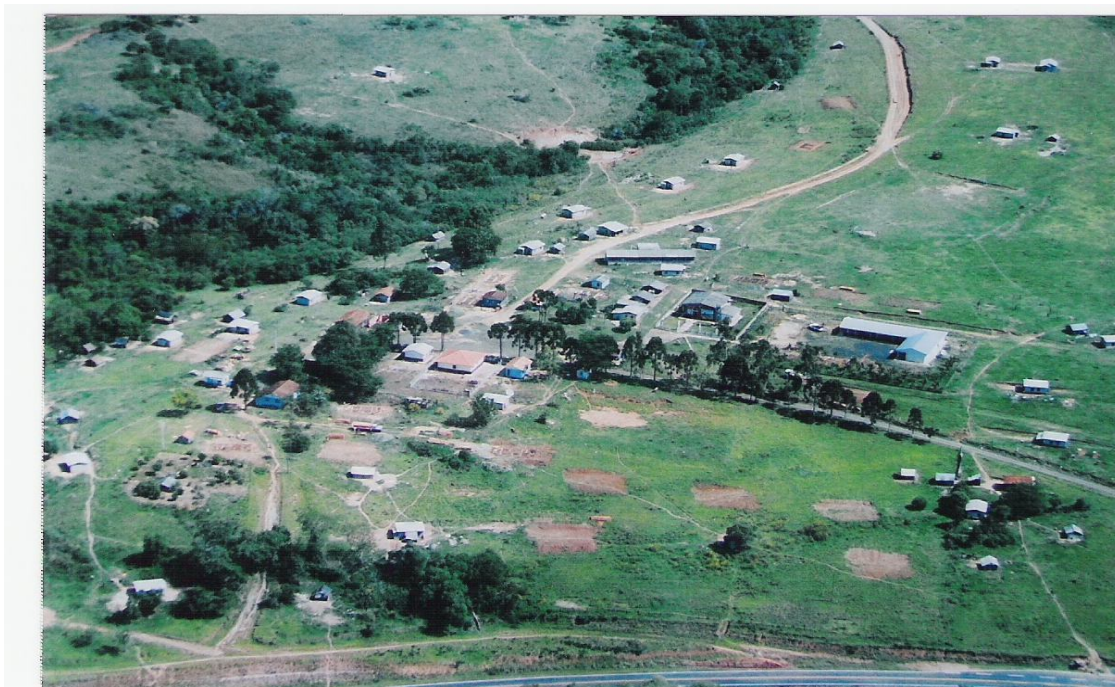
De acordo com Mota, 1994, por volta da década de 1870, constatou-se a presença de vários grupos Kaingang que se fixavam em diversas localidades do alto rio Ivaí, nas imediações de Tereza Cristina. A partir daí, eles desenvolveram a política de reivindicar das autoridades a demarcação de suas terras e ajuda material.

⁴⁰ Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações. Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História – Diagnóstico Etno-Ambiental da Terra Indígena Ivaí Coordenado por Lúcio Tadeu Mota.

Em 1871, os Kaingang estavam instalados nas imediações da colônia Tereza Cristina no alto do rio Ivaí. Nesse ano do relatório do diretor da colônia, o presidente da província retirou os seguintes dados: a população branca era de 350 pessoas e havia 67 índios Kaingang vivendo nas proximidades.

Os Kaingang continuaram a reivindicar a demarcação das terras até que a lei nº 68, de 20 de dezembro de 1892 fundamentava os inúmeros decretos expedidos para o recebimento expresso do território tribal, com o Decreto Estadual nº 8 de 09/09/1901, o Posto Indígena Faxinal recebeu uma área aproximada de 21.000 (ha) porém o acordo datado de 12 de maio de 1949 expropriou 19.000 (hectares) de terras dos índios Kaingang, cuja posse e usufruto o art 216 da Constituição assegura, restando somente os atuais 2000 (hectares), na localidade denominada Faxinal de Catanduvas, anteriormente conhecida como Morska Wola.

O Posto Indígena foi instalado em 1932. O primeiro encarregado foi o Sr. Joaquim Correia dos Santos. Inicialmente, pertencia a SPI, passando em 1967 aos cuidados da FUNAI.



Vista aérea da comunidade indígena Faxinal. Foto cedida pelo chefe do Posto, Dário Moura

A Terra Indígena Faxinal está localizado a 10 quilômetros da sede do Município de Cândido de Abreu. Vivem hoje nesta comunidade, localizada as margens da rodovia 487, aproximadamente 460 pessoas com alguns de seus membros itinerantes, mas a grande maioria é fixa, sobrevivem da produção e venda de artesanatos (cestas, balaios, chapéus, peneiras e adornos). Na agricultura, fazem lavouras comunitárias em regime de mutirão, arroz, milho e algodão. Na pecuária, possuem algumas cabeças de bovinos, para venda e abate. Quando vendidos, o dinheiro é revertido em algum bem para a comunidade.

Gráfico 5 - População - T.I. - Faxinal-Pr. (Percentuais)

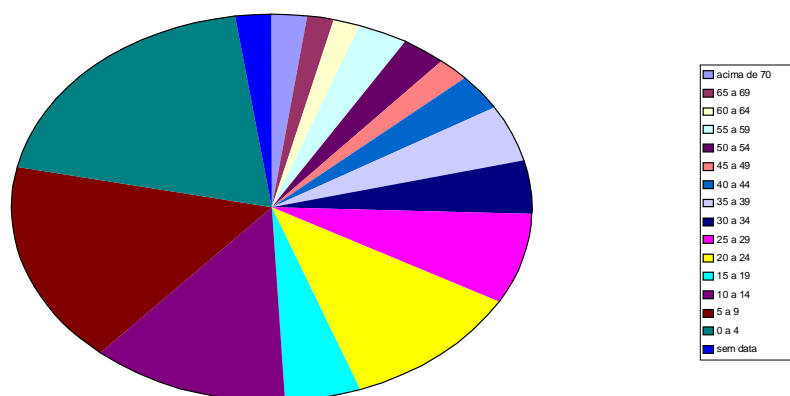


Gráfico elaborado por Fabiana Virgínio da Rocha e Elisa Munhoz Cazorla⁴¹

As moradias da comunidade são de alvenaria e algumas pré-montadas, suas profissões são agricultores, artesões, professores e agentes de saúde. A comunidade é liderada por um cacique chamado Pedro Héj Héj Lucas e seus ajudantes são conhecidos como polícia.

Na reserva há uma capela dedicada a Santa Tecaquita, a Santa indígena da América. Vêem-se, nessa capela, belas obras de entalhe em madeira, o Cristo na cruz e um frontão de altar extremamente expressivo. Em uma das partes externas da capela, há um grande painel da Santa, em cerâmica, estilo mosaico.

⁴¹Trabalho de Iniciação Científica feito pelas alunas do Curso de Graduação e pesquisadoras no Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da UEM

4.2.1 ESCOLA DA TERRA INDÍGENA FAXINAL

Em levantamento feito em livros antigos existentes no escritório do posto indígena, verificou-se que no ano de 1940 foram adquiridas carteiras, lousa, materiais escolares, bandeira do Brasil e uma placa com o nome da escola, e que levou à conclusão de ser esse o ano de fundação.

Esta Escola começou a funcionar com o nome de Escola Indígena General Rabelo, em homenagem ao militar Manoel Rabelo que serviu na comissão de Rondon, tendo como 1º professor Vicente Paula Gradowski. Na época, a escola atendia crianças índias e não índias que moravam próximos a Aldeia, a escola dispunha de 2 salas, cozinha.



Foto cedida pela Professora Tereza Schactae

No ano de 1970, foi mudada a localização da Sede do Posto e construída uma nova escola de madeira, contendo duas salas de aula, cozinha, refeitório, dois banheiros e área coberta, a partir dessa época, já atendia somente crianças índias e contavam com um monitor bilíngüe chamado Arnoldo Pény André que trabalhava com a pré-escola com o ensino bilíngüe. Até o ano de 1981, a escola funcionava sem reconhecimento oficial.

Em 1982, a escola foi reconhecida com o nome de Escola Rural Cacique Antônio Tyntynh, sendo mantida pela FUNAI. Portanto uma escola Federal. Este nome foi dado em homenagem a um dos caciques dessa tribo Kaingang.

Em 1994, devido ao aumento do número de alunos em classes multisseriadas, deu-se início à construção de uma escola de alvenaria medindo 416 metros quadrados. Esta escola contém 3 salas de aulas, cozinha, despensa, refeitório, mini-secretaria, mini-biblioteca, gabinete odontológico, e banheiros e área coberta. Foi inaugurada no dia 17 de abril de 1996.



Escola Indígena Antonio Tyntynh. Foto: Lucia Gouvêa Buratto, abril/2003

Com as mudanças na lei do ensino, novamente a escola teve seu nome alterado para Escola Rural Municipal Indígena Cacique Antônio Tyntynh – Ensino Fundamental, mantida pela prefeitura de Cândido de Abreu. Atende atualmente 106 alunos, sendo 34 estudando no pré-escolar e 72 de 1ª. à 4ª série. A comunidade tem 42 alunos estudando fora de suas terras.

Quadro 8 - Escola Rural Municipal Indígena Cacique Antonio Tyntynh Cândido de Abreu - 2004

Série	Nº de Alunos	Professor	Tempo de Atuação
Pré – Escolar 2	17	Alcindo C. Kurimba (I)	17 anos
Pré – Escolar 3	17	Cirene L. Strassacapa (NI)	07 anos
1ª. série	28	Josiane Arruda(NI)	03 anos
2ª série	16	Tereza Schactae (NI)	22 anos
3ª. série	16	Helena L. Rebonato (NI)	04 anos
4ª. série	12	Adriana M. Rebonato (NI)	03 anos

(I) Índio (NI) Não Índio

Quadro 9 - Alunos que estudam fora da escola da Terra Indígena Faxinal - 2004

Estabelecimento	1º. ano	2º.ano	3º. ano
Col. Est. Dr. Cândido de Abreu Município de Cândido de Abreu	5 alunos	1 aluno	00

Estabelecimento	5ª. série	6º. série	7º. série	8º.série
Esc. Mun. Dr. David Federmann Município de Cândido de Abreu	18	06	05	00

Estabelecimento	5ª. série	6º. série	7º. série	8º.série
Esc. Est. Ary Borba Caneiro Município de Cândido de Abreu	-	02	01	02

Col. Agrícola de Diamante do Norte Município de Diamante do Norte	02
--	----

Universidade Estadual de Maringá Município de Maringá	Curso de Pedagogia	01
--	--------------------	----

Universidade Estadual de Ponta Grossa Município de Ponta Grossa	Curso de Pedagogia e Agronomia	02
--	--------------------------------------	----

4.2.2 ESCOLAS DA TERRA INDÍGENA IVAI

A comunidade Ivai conta com duas escolas localizadas em sua sede.

Escola Municipal Rural Cacique Salvador Venhy autorizada a funcionar pela Resolução 3.221/82 de 30/11/82 atende neste ano de 2004, 202 alunos sendo, 33 alunos do Pré –Escolar, 36 da 1ª. Série, 27 da 2ª. Série, 35 de 3ª. Série e 71 da 4ª. Série.

A Escola Municipal conta com 14 professores não índios e somente um professor índio.

Quadro 10 - Escola Rural Municipal Indígena Cacique Salvador Venhy - 2004

Série	Nº de alunos	Nome do professor	Tempo de atuação
Pré-escola	Turma A - 17	Marcia Nack (NI)	03 anos
	Turma B - 16	Rosemar O. Albino (NI)	03 anos
1ª série	Turma A - 17	Silvia A . Marins (I)	06 anos
	Turma B - 21	Eloir L. R. e Jesus (NI)	03 anos
	Turma C - 19	Malça Apª D.Estadim (NI)	03 anos
2ª série	Turma única - 24	Plínio Demenjon (NI)	01 ano
3ª série	Turma A - 18	Lidia B. Borges	07 anos
	Turma B - 17	Lidia B. Borges (NI)	07 anos
4ª série	Turma A - 24	Léia Denise O.Ghizone (NI)	02 anos
		Ivone Apª Wolff (NI)	
	Turma B - 24	Leliane Floriano (NI)	02 anos
	Turma C - 24		01 ano

(I) Índio (NI) Não Índio

Obs: Diretora - Eralda Acorde Comunello - 4 anos
 Profº de Ed. Física - Luiz Tonelli - 4 anos
 Profª de Ed. Artística - Marcia Luciano da Luz - 1 ano

Escola Estadual Gregório Kaekchot

A Escola Estadual Gregório Kaekchot Ensino Fundamental (5ª. A 8ª. Série) foi autorizada a funcionar pela Resolução número 994/04 de 08/04/02, com implantação gradativa. O Ensino Fundamental foi reconhecido pela Resolução n. 2475/04 de 13 de julho de 2004. Esta Resolução também reconhece este estabelecimento de ensino pelo prazo de cinco anos a partir da data de reconhecimento, sendo necessário solicitar a SEED/PR a sua renovação conforme estabelecido no art. 41 da Deliberação n. 04/99, alterado pela Deliberação n 04/03, ambas do Conselho Estadual de Educação.

No seu terceiro ano de funcionamento a Escola atende 128 alunos de 5ª. A 7ª. Série.

Escola Estadual Cacique Gregório Kaekchot

Quadro 11 – Número de turmas, alunos, professores e disciplinas - 2004

Série	Número de alunos	Nome do professor	Disciplina
5º série	35 alunos	Cleide Floriano	Matemática
		Elizabeth Gheller	Português
		Mariza Comunello	História
		Silvana V. da Silva	Ciências
		Katyleen E. M. Stange	Educação Artística
		Elizionete de F. Meurer	Inglês
		Eduardo C. Resende	Educação Física
		Adriano M. Diglio	Geografia

		Leôncio N. Generoso	Língua Kaingang
		Mariza Comunello	Ens. Religioso

Série	Número de alunos	Nome do professor	Disciplina
6ª série A	26	Marta Comunello	Português
6ª série B	26	Valdinei F. Andreacci	Matemática
		Mariza Comunello	História
		Silvana V. da Silva	Ciências
		Katyleen E. M. Stange	Educação Artística
		Elizabeth Gheller	Inglês
		Eduardo C. Resende	Educação Física
		Adriano M. Diglio	Geografia
		Leôncio N. Generoso	Língua Kaingang

Série	Número de alunos	Nome do professor	Disciplina
7ª série A	41	Elizabeth Gheller	Português
		Cleide Floriano	Matemática
		Mariza Floriano	História
		Silvana S. da Silva	Ciências
		Katyleen E. M. Stange	Educação Artística
		Elizionete de F. Meurer	Inglês
		Eduardo C. Resende	Educação Física

		Adriano M. Diglio	Geografia
		Leôncio N. Generoso	Língua Kaingang

Quadro 12 - Alunos que estudam fora das escolas da Terra Indígena Ivaí - 2004

Nome da escola	Número de alunos	Série em que estuda
Esc. Est. Reni Correia	23	1ª série
Gamper Município de Manoel Ribas	01	2ª série
APAE Município de Manoel Ribas	01	Educação Especializada
Col. Mun. Renato Siloto Município de Manoel Ribas	01	CAE - DA

4.3. ASPECTOS GERAIS DO APRENDIZADO DE 1ª. A 4ª. SÉRIE DOS ALUNOS KAINGANG DA BACIA DO IVAÍ

Dados obtidos em levantamento realizado em 1997 visando identificar os fatores que influenciam no alto índice de reprovação e evasão escolar entre os Kaingang apontam para o ensino em língua portuguesa como um dos principais. A persistência no ensino negligenciando, este fator invalida todo e qualquer outro esforço feito no sentido de melhorar a aprendizagem destes indígenas, seja por métodos sintéticos ou analíticos, pois, em sua grande maioria não dominam a língua portuguesa, uma vez que se despreza todo o sistema de referência cognitivo adquirido pela criança em sua língua. Contrariamente ao que se espera, a escola tem um papel duplamente excludor: distancia o indígena de seu mundo enquanto sujeito cognoscente, e o introduz indefeso, inseguro de conceitos básicos em um meio que lhe parece hostil.

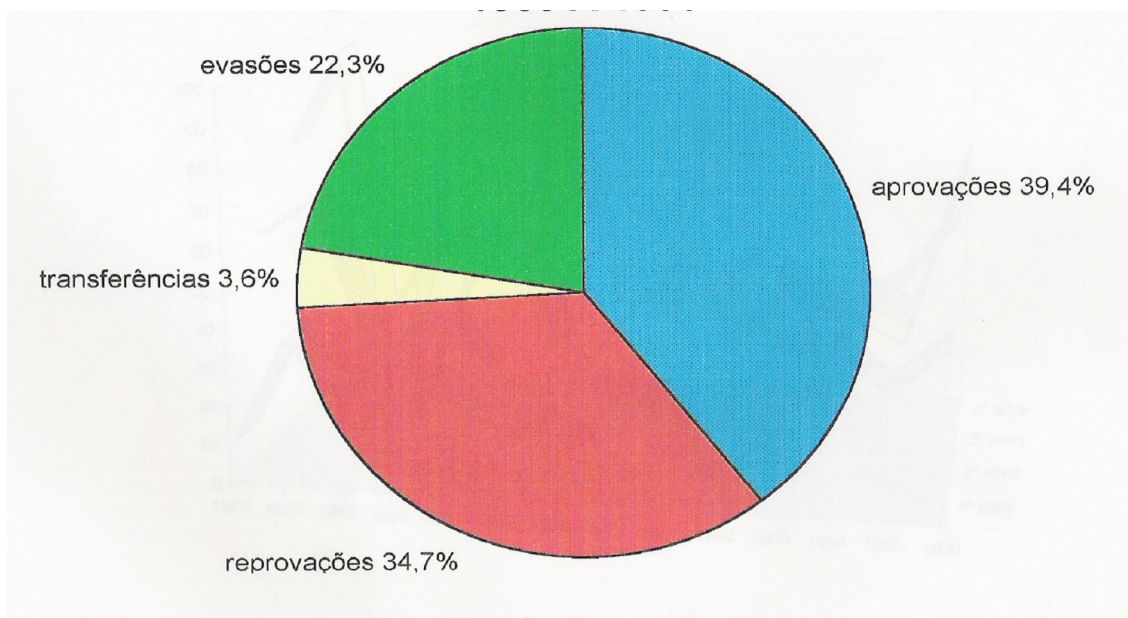
Realizamos um levantamento onde foi avaliado o desempenho de estudantes Kaingang nas duas escolas de primeira à quarta série, onde foram considerados aspectos sociais, econômicos e culturais das comunidades indígenas, os resultados quantitativos obtidos pelos estudantes indígenas no período de 1982 a 1996.

Os dados obtidos revelam uma preocupante realidade, altos índices de reprovações e evasões e conseqüentemente baixos índices de aprovações. Na Escola localizada na Terra Indígena Ivaí, durante o período de estudo, foram registrados, 1261 matriculas, 497 aprovações, 438 reprovações, 45 transferências e 281 evasões. Na Escola localizada na Terra Indígena Faxinal foram registradas 571 matriculas, 274 aprovações, 158 reprovações, 27 transferências e 112 evasões. O número relativo de reprovações (27%) e evasões (19,6%) é numericamente e visivelmente inferior na Terra Indígena Faxinal, quando comparados aos da Terra Indígena Ivaí, onde atinge 34,7% e 22,3% respectivamente. Conseqüentemente, o número de aprovações é superior naquela, 48% em relação a esta 38,4%, no entanto, baixo, em ambos os casos.

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA CACIQUE SALVADOR VENHY

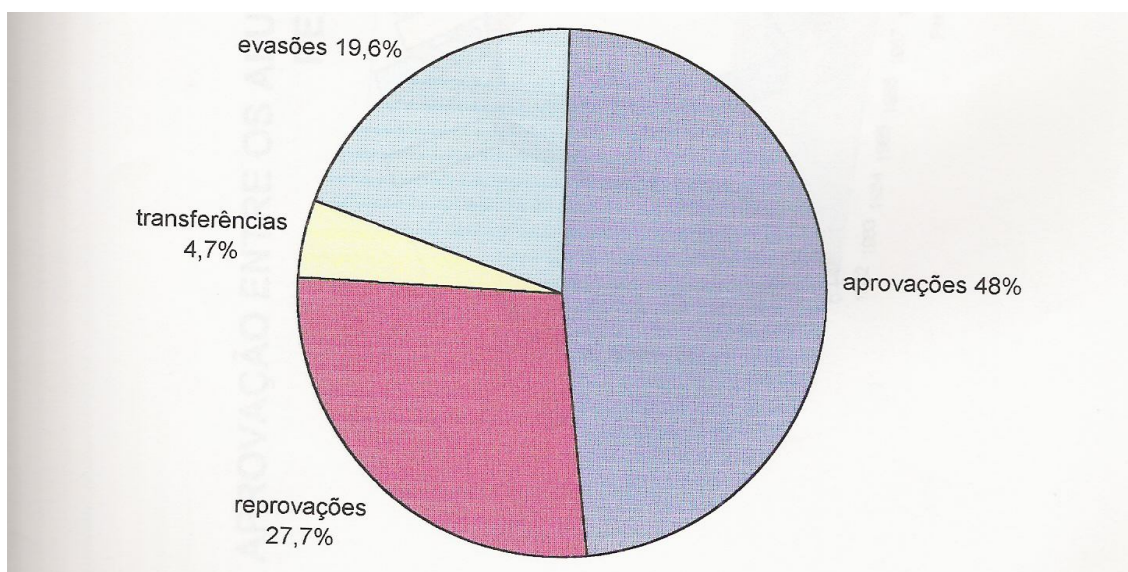
1983 - 1996

GRÁFICO 6 - COMPORTAMENTO DOS ALUNOS DE 1ª A 4ª. SÉRIE NA TERRA INDÍGENA IVAÍ



**ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA CACIQUE ANTONIO TYNTYNH
1982 - 1996**

**GRÁFICO 7 - COMPORTAMENTO DOS ALUNOS DE 1ª A 4ª SÉRIE NA TERRA
INDÍGENA FAXINAL**



Observou-se, neste estudo, que a língua Kaingang é mantida nas duas comunidades, sendo usada nas conversações familiares e por ser usada na educação das crianças, estas, ao atingirem a idade escolar, falam exclusivamente sua língua materna. Outro dado que também chama a atenção é o fato de que as reprovações e evasões atingem na Terra Indígena Ivai em torno de 68% dos alunos da primeira série, 48%, 42% e 38% dos alunos da segunda, terceira e quarta série respectivamente, e na Terra Indígena Faxinal 56%, 42%, 20% e 21% dos alunos da primeira, segunda, terceira e quarta série respectivamente, sendo que em média 94% das reprovações incluem a disciplina Língua Portuguesa, em ambas as escolas, além de que as demais disciplinas também são ministradas em língua portuguesa. Isto remete a uma reflexão sobre o processo de transmissão de conteúdos em escolas indígenas. Em busca do ponto de estrangulamento no processo, uma pergunta toma-se inevitável: como as mensagens concebidas na mente do professor estão sendo recebidas e interpretadas pelos alunos?

Estas crianças, que como qualquer outra aos 3 (três) anos adquirem um certo domínio de sua língua materna. Todas as estruturas de base são conhecidas por volta de 5-6 (cinco a seis) anos de idade e a partir daí, seus hábitos lingüísticos reforçam-se e estruturam-se para fixar-se aos 10 -11 (dez a onze) anos de idade. Ao atingirem a idade escolar, possuem um notável conhecimento de sua língua materna, o Kaingang. Uma seqüência natural seria ensinar-lhes a transcrever esta mesma língua em códigos gráficos, com base na relação entre a fala e a aprendizagem da leitura. No entanto, ao ingressar na escola o aluno se depara com um obstáculo de difícil transposição. Com o ensino em língua portuguesa o processo de ensino tem como partida um ponto absoluto: o desconhecimento completo da língua portuguesa. Desconsidera-se que qualquer novo conteúdo a ser conhecido só poderá ser assimilado pelo sujeito conforme os esquemas assimiladores à disposição.

A aquisição de um segundo sistema lingüístico corresponde à instalação de novos conceitos e de mensagens organizadas a partir de elementos fonéticos, léxicos, sintáticos diferentes e arbitrários, um novo tipo de decodificação e de codificação entre os significados e os significantes. Devido a não haver tempo hábil para tal e em decorrência da gradativa e natural dificuldade da aprendizagem de outra língua, um ensino nestes moldes está mais suscetível ao fracasso.

A tentativa de criar no aluno um sistema de equivalência, fazendo corresponder, por exemplo, um termo em português a um termo em Kaingang, pode em alguns casos dificultar ainda mais o processo de aprendizagem. Em algumas situações um significante pertencente à língua portuguesa e outro à kaingang cobrem uma mesma realidade, um mesmo significado. Os significantes se sobrepõem porque o real é percebido da mesma maneira. No entanto, em outras situações, o real é dividido e organizado diferentemente conforme a língua. Isto ocorre expressivamente, pois os Kaingang, como é comum entre os indígenas, possuem formas diferentes de atribuição de valores em relação à sociedade circunvizinha. A isto se alia um forte sistema de crença que lhes são próprios.

O choque cultural na sala de aula, em decorrência da língua e outros dela decorrentes, é responsável pela restrição em um outro importante aspecto para o

sucesso da aprendizagem: a motivação. Os julgamentos estereotipados sobre o grupo lingüístico português que os alunos adquirem quando muito jovens são difíceis de serem modificados pelo professor. Ademais, isto se reforça, não há como negar, pelo preconceito e discriminação sofrida por estes brasileiros em nossa sociedade, e isto contribui sobremaneira para reduzir o interesse pela língua portuguesa.

A interferência no desenvolvimento cognitivo em curso na criança baseado em referências na língua Kaingang, pela introdução do ensino em língua portuguesa, por ocasião da entrada da criança na escola, prejudica todo um complexo processo de aquisição de conhecimento próprio desta faixa etária. Isto acarretará um atraso em sua formação, dificilmente recuperável e que terá reflexo na adolescência e na vida adulta.

Uma medida que vise reverter este quadro e garantir a estes indígenas a cidadania deve considerar o notável conhecimento que a criança possui sobre sua língua materna e o sistema de referência cognitivo adquirido pela criança em seu contexto sócio-cultural. Muito mais que um direito garantido por lei o ensino de indígenas em sua língua materna representa a conservação de um inestimável bem cultural.

Diante do quadro preocupante, em que se encontrava as duas escolas indígenas e na busca de alternativas para reverter este quadro, já que não tínhamos como contornar o problema da alfabetização em língua portuguesa, como membro da equipe de ensino do Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã, convidei os Professores Lúcio Tadeu Mota da Universidade Estadual de Maringá, e Kimiye Tommasino da Universidade Estadual de Londrina para ministrarem o Curso O Povo Kaingang, étno-história, etnologia e educação. O curso foi realizado na Terra Indígena Ivaí, situada no município de Manoel Ribas, nos dias 5 e 6 de junho de 1999, e reuniu professores índios e não índios das escolas objetos de nosso estudo, membros da equipe de ensino do Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã e a Chefe do Departamento Municipal de Educação de Manoel Ribas, que forneceu todo apoio logístico. Com a realização do curso não só os professores como os técnicos governamentais, compreenderam as especificidades do povo Kaingang, como reconheceram o equívoco que vinham praticando por desconhecerem a realidade sociocultural e histórica do povo com as quais trabalhavam, pois os altos índices de evasões e repetência, eram atribuídos a falta de recursos e interesse dos alunos

indígenas.



Hora do almoço no Curso de Extensão "O Povo Kaingang étno-história, etnologia e educação".
Na Terra Indígena Ivaí Município de Manoel Ribas (05 e 06/07/1999)
Várias reuniões foram feitas

Várias reuniões foram feitas no sentido de colaborar com os professores, na construção do Projeto Pedagógico que leva em conta as especificidades do povo Kaingang e respeite as formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa dessa etnia.



Reunião com os professores indígenas da Escola Salvador Venhy para discussão do Projeto Político Pedagógico com representantes do NRE de Ivaiporã, secretária Municipal de Educação, representantes da UEM, UEPG e FUNAI – outubro de 2000

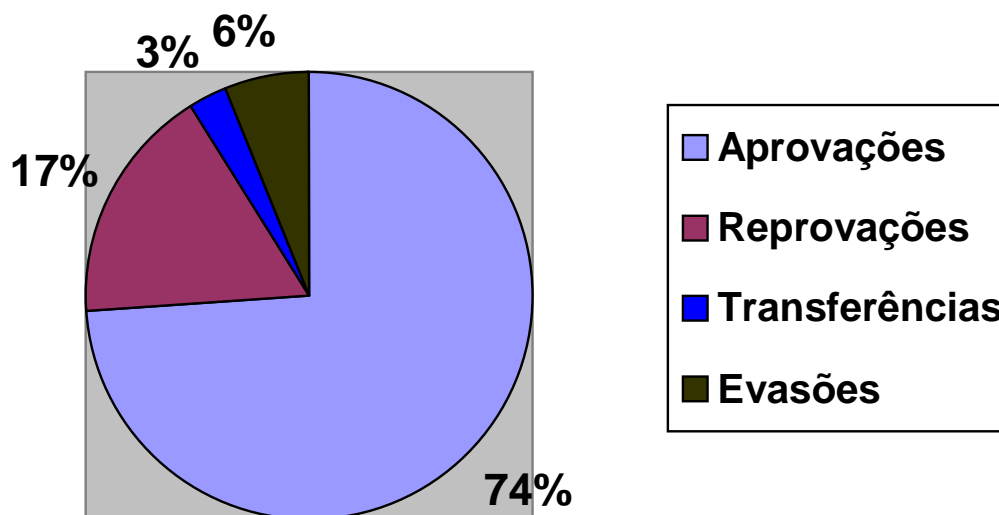
Realizamos também o Seminário de História do Paraná e História Oral, nos dias 15, 22 e 29 de setembro de 2001, onde foram convidados todos os professores índios e não índios que trabalham nas escolas da Bacia do Ivaí e todos os professores de História dos 14 municípios jurisdicionados ao NRE de Ivaiporã. O Seminário ministrado pelo Professor Lúcio Tadeu Mota - UEM e Andréa Leonardus Professor convidado da UEM, veio preencher uma lacuna, deixada pelos cursos de formação e dos livros didáticos, no tocante ao encontro entre civilizações diferentes no atual Estado do Paraná.

Observou-se que as ações acima citadas contribuíram pedagogicamente na melhoria das duas escolas analisadas, porém, sabemos que ações isoladas não conseguem resolver um problema estrutural. Realizamos um outro diagnóstico dos anos 1997 a 2002, constatamos que houve uma melhora significativa, nos índices quantitativos, pois esta era a meta do Governo Estadual da época que, para justificar os empréstimos e os gastos feitos junto aos organismos internacionais, além da pressão feita às escolas no intuito de melhorar os índices de evasão e repetência, criou estratégias com essa finalidade.⁴²

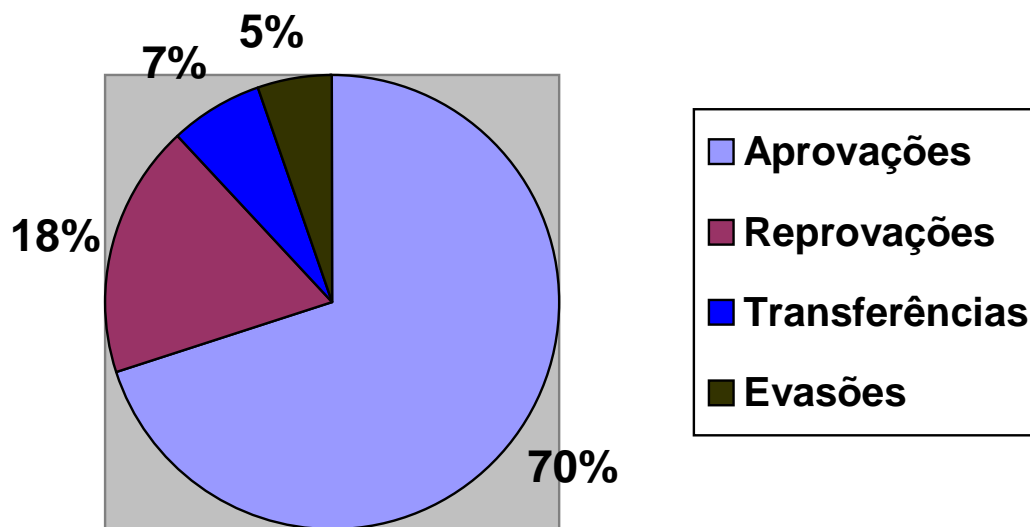
⁴² No Governo Jaime Lerner foram criados os programas: Adequação Idade e Série (PAI-S) autorizado a funcionar pela Resolução 1553/97/ SEED, Estudos complementares de férias e o Programa da Rua para a Escola

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA CACIQUE SALVADOR VENHY

1997 A 2002

Gráfico nº8 - Variação Anual da Aprovação, Reprovação, Transferência e Evasão Média entre Alunos de 1ª. a 4ª. série na Terra Indígena Ivaí**ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ANTONIO TYNTYNH**

1997 A 2002

Gráfico nº9 - Variação Anual da Aprovação, Reprovação, Transferência e Evasão Média entre Alunos de 1ª. a 4ª. série na Terra Indígena Faxinal

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA SALVADOR VENHY

Quadro 13 - Condições Gerais do Aprendizado

1983 - 1996

	Matriculas	Aprovações	Reprovações	Transferências	Evasões
Números	1261	497	438	45	281
Percentuais	100%	38%	34,7%	3,5%	22,3%

1997 - 2002

	Matriculas	Aprovações	Reprovações	Transferências	Evasões
Números	1286	951	222	34	79
Percentuais	100%	73,9%	17,2%	2,6%	6,1%

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA CACIQUE ANTONIO TYNTYNH

Quadro 14 - Condições Gerais do Aprendizado

1983 - 1996

	Matriculas	Aprovações	Reprovações	Transferências	Evasões
Números	571	274	158	27	112
Percentuais	100%	48%	27%	4,7%	19,6%

1997 - 2002

	Matriculas	Aprovações	Reprovações	Transferências	Evasões
Números	447	313	80	31	23
Percentuais	100%	70%	17,8%	6,9%	5,1%

Ao mesmo tempo em que constatamos que os índices de evasão e repetência tenham caído significativamente reconhecemos também que há muito por fazer, pois não se garantiu a devida qualidade, as duas escolas, continuam alfabetizando na Língua Portuguesa, e a educação ainda não é aquela fundada na realidade e na necessidade da etnia Kaingang.

Sabemos que a obtenção de conhecimento é o resultado da própria ação de sujeito, ou seja, uma criança aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, constrói sua própria categoria de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. Isto ocorre de forma limitada se for levado em consideração que esta aquisição de conhecimento se dará em um meio estranho, em um universo lingüístico diferente do seu, do qual possui domínio restrito de conceitos, quando não são destorcidos.

Assim, nos moldes em que se encontra a escola, não pode se esperar que ela insira na sociedade nada além de indivíduo à margem. Contrariamente ao que se espera, escola tem um papel duplamente excludor: distancia o indígena de seu mundo enquanto sujeito cognoscente, e o introduz indefeso, inseguro de conceitos básicos em um meio que lhe parece hostil, quando de fato não o é.

Os avanços conseguidos na legislação nacional, na área da educação parecem anular-se diante da postura e ações governamentais, que têm ignorado tanto a legislação quanto as sugestões e proposições dos povos indígenas. As mudanças de paradigmas ocorrem muito lentamente e os índios, através de suas organizações, pedem a palavra para denunciar a exclusão econômica e social, a marginalização política, o abuso e a exploração comercial.

O Relatório das Nações Unidas para a Infância⁴³ “Garantindo os Direitos de crianças Indígenas”, lançado em 25 de fevereiro de 2004, afirma que, na maioria dos países, as crianças indígenas são grupos marginalizados e discriminados. As comunidades indígenas sofrem com altas taxas de mortalidade infantil, falta cuidados médicos, pouca oferta de escolas e ensino de péssima qualidade.

A educação escolar indígena, almejada por muitos povos indígenas, que vêem, na educação, um instrumento de luta e valorização de sua cultura, ainda não venceu os desafios de superar o descompasso entre os governos Federal, Estadual e Municipal e o abismo existente entre a legislação e as políticas implementadas.

A transferência da educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação (Decreto nº 26/91) foi responsável por profundas alterações nesse setor, possibilitando que a referida educação fosse tratada como política pública, responsabilidade do Estado, cabendo ao MEC coordenar as ações educacionais. Para orientar as ações da educação escolar, o MEC incentivou a criação de instâncias gestoras nas secretarias Estaduais com a incumbência de zelar pela educação escolar indígena e pela formação de professores. Nesse contexto, foram criados os Núcleos de Educação Escolar Indígena, inclusive no Paraná.

Embora o NEI/PR tenha ofertado cursos, na prática não resultou em mudanças, pois os índices de evasão e repetência continuavam elevados. A educação escolar indígena no Estado do Paraná, ficou relegada ao abandono, os governantes municipais resistiam em assumir as escolas indígenas pois, legalmente estavam desobrigados de tal responsabilidade. Esta situação permaneceu até 1999, no

⁴³ O Relatório da UNICEF, encontra disponível no endereço eletrônico, www.unicef.org.br

segundo mandato do governador Jaime Lerner, quando foi solicitado aos Núcleos Regionais de Educação, através do Ofício nº 279/99 (anexo 1) que alterassem a vinculação administrativa das escolas indígenas, uma vez que permanecendo no âmbito Federal, essas escolas seriam excluídas dos diversos programas de desenvolvimento da educação fundamental. Nesse contexto, as escolas indígenas foram municipalizadas, sem que os municípios, estivessem preparados para assumir esse compromisso. Dessa forma, a Escola Cacique Salvador Venhy, passou a fazer parte da rede municipal de Manoel Ribas no Governo municipal de Antonio Camilo, e a Escola Cacique Antonio Tyntynh passou a fazer parte da rede municipal de Cândido de Abreu no governo municipal de Richard Golba (conforme tabela em anexo)

Ainda em 1999, o Parecer nº14 propôs a criação da Escola Indígena, definiu a esfera administrativa dessas escolas, a formação do professor, o currículo da escola e sua flexibilidade. Estas questões foram normatizadas pela Resolução nº 3/99 do CEB, que responsabilizou os Estados pela oferta, execução e regulamentação da educação escolar indígena e pelo provimento de recursos humanos, financeiros, bem como promover a formação inicial e continuada dos professores indígenas, elaborar e publicar material didático específico para as escolas indígenas. De acordo com artigo nº 9 dessa Resolução:

§ 1º Os municípios poderão oferecer educação escolar indígena, em regime de colaboração com os respectivos estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham condições técnicas e financeiras adequadas com a anuência das comunidades indígenas interessadas.

§ 2º As escolas indígenas, atualmente mantidas por municípios que não satisfaçam as exigências do parágrafo anterior, passarão, no prazo máximo de 3 anos, à responsabilidade dos estados, ouvidas as comunidades interessadas.

No Estado do Paraná, as escolas indígenas que acabavam de ser municipalizadas, estavam dessa forma em desacordo com a legislação nacional, pois a grande maioria dos municípios que contam com Escolas Indígenas, não possuem sistemas próprios de educação, portanto, não podem oferecer educação escolar indígena.

Esgotado o prazo de 3 anos dado pela resolução acima citada, o governador estadual Jaime Lerner, através da Deliberação nº 9 do Conselho Estadual de

Educação, de 5 de dezembro de 2002, prorrogou para mais três anos o prazo para assumir tal responsabilidade.

Algumas providências foram tomadas pela então Secretária de Educação, Alcione Saliba, no ano de 2000, que, atendendo à reivindicação dos indígenas, destinou três vagas para professores índios dentro da coordenação indígena da Secretaria de Estado da Educação, Essas vagas foram ocupadas pelos índios até o final do governo Jaime Lerner. A referida secretária instituiu neste mesmo ano a coordenação de educação escolar indígena dentro dos núcleos regionais de educação. Os técnicos indicados foram capacitados pelo MEC, em 2002, porém a maioria não permaneceu na função.

Os professores não índios das escolas indígenas juntamente com os professores índios, fizeram alguns cursos como mostra o quadro das páginas 68-70 porém devido a rotatividade dos professores não índios, há sempre um recomeço. Só para dar um exemplo, a Escola Estadual Cacique Gregório Kaekchot no município de Manoel Ribas, que está no quarto ano de funcionamento, a cada ano teve o quadro de professores alterado, quase por completo.

Inúmeros desafios devem ser superados para que se efetive na prática a escola preconizada pela legislação, de modo que as escolas em áreas indígenas esteja a serviço desses povos, no que refere aos projetos de futuro dessas etnias.

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade, a escola deve se constituir a partir de seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada". Gersem dos Santos , professor Baniwa. (BRASIL, 2002, p.25)

Entretanto, constata-se que a educação escolar indígena ainda não adquiriu o status de prioridade na agenda política dos governantes, pois é evidente a resistência em assumir responsabilidades. Sabemos da complexidade que envolve a educação escolar indígena e dos desafios a serem enfrentados diante da falta de

vontade política, seja dos poderes públicos, das elites e dos vários segmentos sociais.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas para as populações indígenas foram pensadas para atender aos objetivos da sociedade dominante. Ainda hoje objetivam transformá-los em “civilizados” impondo-lhes a cultura ocidental. O conhecimento da história, cultura e da língua indígena sempre foram dispensáveis para os professores que trabalham nas escolas dessas comunidades os quais acabam se tornando agentes de discriminação social, despreparados que são para lidar com alteridades.

Os índios são vistos, na maioria das vezes, como figuras estranhas, indefesas, inseguras, incapazes, com dificuldades de se comunicar e conviver na sociedade. Esta imagem estereotipada faz parte da cultura nacional, chegando-se a ponto de isso ser observado, como apontam alguns trabalhos, até nos livros didáticos utilizados nas escolas das áreas indígenas.

É dentro desta ótica que crianças indígenas são educadas e é esta a imagem que acabam tendo de si. A concepção do “branco” como modelo de sucesso, gerando um sentimento de inferioridade e frustração.

Qual é a concepção da educação escolar indígena para os professores que atuam nas escolas indígenas?

Os professores raramente são preparados para a função. Por desconhecerem a língua nativa e por não compartilharem do mesmo universo cultural dos alunos, estes professores não índios têm muita dificuldade de adaptar os conteúdos para a realidade dos alunos e continuam usando materiais didáticos que foram produzidos para os alunos não índios que, muitas vezes, trazem uma imagem estereotipada dos nativos. Ao assumirem as aulas sem estar preparados para a função e sem compromisso com a causa indígena, não levam em consideração a concepção de mundo, as formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa dessas etnias, pois é delas o direito de dizerem o tipo de escola que querem para seu povo.

Os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações (...) não há um problema de educação indígena, pelo contrário o que existe é uma solução indígena ao problema da educação. (MELIÀ, 1999, p.11)

Parece-nos necessário assegurar a plena participação das comunidades indígenas, nas decisões relativas ao funcionamento das escolas indígenas, garantindo aos nativos autonomia, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao emprego dos recursos destinados a essas escolas.

Autonomia, portanto, não significa desresponsabilização dos órgãos oficiais com a educação indígena; ao contrário, deve viabilizar condições para implementação da proposta e deve expressar o acordo coletivamente firmado entre as diversas esferas do poder público e as escolas indígenas.

(...) dependem de interação com a política econômica, para encontrar pontos de equilíbrio e coordenação que permitem colocar em prática os projetos políticos de desenvolvimento social. Os envolvidos nesses projetos acabam acreditando em sua incompetência para gerenciá-los, pois falta-lhes a percepção da necessidade de verbas públicas para a educação e para o enfrentamento das questões indígenas que devem acompanhar os compassos de tais políticas. (CARVALHO, 2003 p.85)

Ouvindo os caciques e lideranças das comunidades, contata-se um interesse muito grande em que seus filhos aprendam a língua e o conhecimento do não índio. Só assim poderão ter autonomia. Expressam também a necessidade de ter profissionais pertencentes à própria comunidade que possam agir frente aos desafios apresentados que representem seu próprio povo e possa interagir em igualdade de condições com a sociedade nacional, na defesa de seus direitos.

os processos de alfabetização não podem eliminar as tradições orais dos povos indígenas, assim como a introdução de novas práticas agrícolas, administrativas e de desenvolvimento não podem destruir as culturas econômicas tradicionais, não monetárias e cooperativas. (CARVALHO, 2003, p.92)

Entendemos que para responder às expectativas das comunidades e construir uma proposta de autonomia para as escolas indígenas será necessário atuar conjuntamente em todos os níveis de poder, onde setores governamentais e não

governamentais, para junto com as comunidades indígenas elaborar propostas de trabalho que possam ser efetivadas.

A falta de (re) avaliação das políticas públicas destinadas à educação escolar indígena no Estado do Paraná, para que estas estejam em consonância com o que as comunidades desejam, aliada a outros fatores, contribuiu para a significativa precarização na qual o ensino encontra-se. Existe, porém, uma crescente luta para mudar os rumos dessa educação, como declara o professor Enilton André da Silva,

Apesar das adversidades que condenam de extermínio os povos indígenas, estes continuam resistindo, de formas diferentes, através da multiplicação de suas organizações, da luta pelo reconhecimento e respeito de seus direitos tanto no plano nacional quanto internacional (BRASIL, 2002, p.28)

6- REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Antonio Armando Ulian do Lago. **Direito Indígena nas Constituições Brasileiras** (www.neofito.com.br/art01/const45.html)

ANPED. **Parecer da ANPED sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação**, São Paulo: ANPED, 1997

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

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Informações básicas. Washington. D.C**: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2000.

_____. **Qué és el?** Disponível em <http://www.bancomundial.org/queesbbm.htm>. Acesso em 23 de novembro de 2002.

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. 1988.

BRASIL, Decreto nº 5.051. **Convenção nº 169 da OIT Sobre Povos Indígena e Tribais**: MEC/SEF, 2002

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena 1995-2002** MEC/SEF, 2002

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: MEC;SEF, 2002

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, 1993.

BRASIL, **Estatuto do Índio**. Decreto nº 6001, 19 de dezembro, 1973

BRASIL, **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

.BRASIL, **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. In: Diário Oficial, ano CXXIX – nº 7 – Brasília DF

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação**. nº 3, de 10/11/99.

BOMFIM, Manoel. **O Brasil na América – caracterização da formação brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Topbooks, 1997.

BURATTO, L. G. e COSTA. M. P. R. **A Exclusão dos Excluídos: Evasão e Repetência Escolar Entre os Índios Kaingang das Reservas Ivaí e Faxinal**. In: MARQUEZINE, M. C., *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina, Ed. UEL, 1998.

CABRAL, Ana Suely Monserrat, Ruth e Monte, Nietta. **Por uma educação indígena diferenciada**. Brasília CNRE/KNPM, 1997.

CARVALHO, Ieda Marques de. **Diversidade étnica e educação indígena: políticas públicas no Brasil**. *Revista internacional de Desenvolvimento Local*. Vol.4, N.6, p85-93, mar.2003.

CNPI, **Boletim Informativo da Comissão Nacional de Professores Indígenas / Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena/ MEC**, Ano 02, n.06 maio de 2004.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Legislação Indígena no século XIX**. Comissão Pró- Índio de São Paulo. Editora USP 1992.

FARIAS, Flávio Bezerra. **O Estado capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas**, São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Mariana Kawal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In SILVA, Aracy Lopes da Silva e Ferreira, Mariana Kawal (orgs) *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: FAPESP/GLOBAL/MARI, 2001

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, 1985.

GADOTTI, Moacyr. **Educação básica e diversidade cultural**. São Paulo: Pontes, 1994.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: HUCITEC EDUSP/Secretaria de Cultura de São Paulo, 1989.

GEORGE A. M. **Linguagem, Psicologia e Comunicação**. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

Grupioni, Luiz Donisete Benzi. **A Educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação**. Subsídio para o I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena, Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena/ MEC, Brasília, 1997.

_____ **"As Sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada" Índios no Brasil**, SMC – SP, São Paulo, 1992.

_____ **"De alternativo a oficial: sobre a (im) possibilidade da educação escolar indígena no Brasil" . Leitura e Escrita em Escolas Indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE/ Wilmar D'Angelis, Juracilda Veiga (orgs.) - Campinas, SP: ALB:Mercado de Letras, 1997.**

HELM, Cecília Maria Vieira. **A integração do Índio na Estrutura Agrária do Paraná.** O Caso Kaingang Tese de Livre Docência UFPR, Curitiba, 1974

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

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena na Escola. Conferência ministrada no I Congresso Internacional de Educação Indígena.** Dourados (MT) 23-27/3/1998.

_____ **A conquista da escrita: desafios e tendências na alfabetização em Língua indígena,** S.I. , 1989

_____ **Educação Indígena na Escola.** Cadernos CEDES. Campinas, nº49, 1999.

MISKER, Arnaldo. **LDB – A Nova Lei da Educação.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 1996.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As Guerras dos Índios Kaingang. A história épica dos índios Kaingang no Paraná (1976-1924).** Editora da UEM, 1994.

_____ **O Aço a Cruz e a Terra: Índios e brancos no Paraná provincial (1853-1889).** UNESP, 1998.

_____ **As colônias indígenas no Paraná provincial.** Curitiba: Aos Quatro Ventos. 2002.

OURIQUES, Nildo Domingos. **Estado e políticas públicas na América Latina.** In: NOGUEIRA Francis Mary Guimarães (org). Estado e políticas sociais no Brasil. Cascavel: Edunioeste, 2001.

PETERFALVI, J.M. **Introdução à Psicolinguística.** São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

PUPPI, Edi Ema S. **Do mito ao livro: escolas bilingues em língua Kaingang.** Dissertação de Mestrado. PUC, 1996.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios ea civilização. A integração das populações indígenas no Brasil moderno.** São Paulo: Companhia das

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas Educacionais do Governo Lerner no Paraná.**(1995 – 2002), Cascavel: gráfica Igol, 2003.

SCHROEDER, Ivo. **O significado da escola em sociedades indígenas.** Cuiabá: Revista de educação Pública. Vol.nº 7 . Editora Universitária da UFMT,1998

SECCHI, Darci. Professor Indígena: **A Formação Docente como Estratégia de controle da Educação Escolar e Mato Grosso.** Tese de Doutorado. PUC,2002

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo.** Tradução Laureano Pelegrin. Bauru, SP. EDUSC, 1999.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Escola em Movimento: Trajetória de uma Política Indígena de Educação.** Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas nº111, p 31-45. 2000.

_____ **O Estado brasileiro e a educação (escolar) indígena: um olhar sobre o plano nacional de educação.** In REUNIAO ANUAL DA ANPED, 24.. Programas e Resumos. Caxambu, 2001

SILVA, Márcio F. da e Azevedo, Marta M. **“Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas,Roraima e Acre.”** In SILVA L. da e GRUPIONI, L.D.B. (orgs.) A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO. 1995.

SANTOS, Silvio Coelho. **Os direitos dos indígenas no Brasil**. In: A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO. 1995.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito**. 1ª. ed., 2ª. Tir./ Curitiba: Juruá, 1999.

TAUKANE, Darlene Yaminalo. **Urucum, Genipapo e giz: Educação Escolar indígena em Debate**. Conselho Escolar Indígena de Mato Grosso- CEI/MT. Cuiabá, 1997.

TELLES, Norma. **A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora**. In LOPES DA SILVA, (org.) – A questão indígena na sala de aula – Subsídios para professores de 1º. e 2º. graus, Brasiliense, São Paulo, 1987, págs. 73-89.

TOMMASINO, Kimiye. **A Educação Indígena no Paraná: suas limitações e possibilidades**.

_____ In **Diagnóstico Etno - ambiental da Terra Indígena Ivaí** – Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História – UEM. 2003

_____ **A Educação Indígena no Paraná**. 22ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Brasília, 15 a 19 de julho de 2000.

RIVERS W. M. **Psicologia e Ensino de Línguas**. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

VERHELST, T. G. **O direito a diferença : identidades culturais e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1992.

WACHOWICZ. Ruy Christovam: **História do Paraná**, Ed. Gráfica Vicentina Ltda, 1988. Curitiba.

TABELA I – Líderes do Executivo Federal Estadual e Municipal no Período de 1988 a 2004

Ano	Governo Federal	Governo Estadual Paraná	Governo Municipal Manoel Ribas	Governo Municipal Cândido de Abreu
1988	José Sarney (21/04/85 a 15/03/90)	Álvaro Fernandes Dias (15/03/87 a 15/03 /91)	Geraldo Fernandes Benswille (1998 a 1992)	José Malucelli França (1998 a 1992)
1989				
1990				
1991	Fernando A. C. de Mello (15/03/90 a 02/10/92)	Roberto Requião de Mello e Silva (15/03/91 a 02/12/ 94)	Aldoney Batista Siqueira (1993 a 1996)	Oligierd Malanowski (1993 a 1996)
1992				
1993	Itamar A. C. Franco (02/10/92 a 01/01/95)	Jaime Lerner (01/01/95 a (01/01/03)	Antonio Camilo (1996 a 2004)	Richard Golba (1996 a 2000)
1994				
1995	Fernando Henrique Cardoso (01/01/95 a 01/01/03)	Roberto Requião de M. e Silva (01/01/03 a ...		Oligierd Malanowski (2001 a 2004)
1996				
1997				
1998				
1999				
2000				
2001				
2002				
2003	Luiz Inácio Lula da Silva 01/01/03 a ...			
2004				

OBJETIVOS E METAS

- 1- Regularizar a categoria de Escola Indígena, fixando as atribuições do Estado e dos Municípios, sob a coordenação geral e o apoio do Ministério da Educação para assegurar a especificidade da nova proposta de educação intercultural e bilíngüe, até o ano 2005.
- 2- Assegurar a autonomia das escolas indígenas em termos de projeto político pedagógico e utilização de recursos financeiros públicos com a participação decisória das comunidades na gestão escolar prestando-lhes assessoria e suporte técnico.
- 3- Garantir a atuação do professor indígena bilíngüe na escola, desenvolvendo processos de formação que atenda as especificidades lingüísticas e étnicas o seu devido acompanhamento pedagógico na escola.
- 4- Garantir a capacitação continuada para professores não-índios que atuam em escolas indígenas até sua devida substituição por professores indígenas habilitados em um período máximo de 7anos.
- 5- Garantir a realização de concurso público para professores indígenas bilíngüe, auxiliares administrativos e serviços gerais, respeitando suas especificidade étnicas e lingüísticas.
- 6- Implementar, gradativamente, no prazo de 10 anos a Educação Básica, nas escolas indígenas com calendário e ensino bilíngüe e estrutura adequada.
- 7- Promover escolarização para jovens e adultos, através de projetos adequados a realidade indígena, considerando a demanda existente nas comunidades.
- 8- Destinar espaço físico adequado para a Educação infantil com brinquedos recreativos e ludoteca , respeitados os aspectos sócio-culturais da comunidade(em suspenso)
- 9- Propiciar, na formação continuada, a elaboração de materiais didáticos direrenciados e bilíngües elaborados pelo conjunto dos professores com auxílio de assessores, garantir ampla e imediata discussão para o processo de reformulação do currículo junto aos professores indígenas inserindo a especificidade indígena e discussão do currículo estadual contemplando as crenças. Incluir nos currículos o ensino da cultura (certas crenças, costumes, arte e rituais indígenas),a tecnologia indígena , agricultura, administração e saúde conforme necessidades e vontade dos povos indígenas, organizados

de forma a que esses saberes retornem na forma de benefícios para as comunidades.

- 10-Prover professores de Educação Física e Educação Artística nas Escolas Indígenas.
- 11-Identificar as necessidades de construção de salas de aulas junto às escolas e viabilizando sua construção garantindo que , no máximo, cada sala trabalhe com 20 alunos.
- 12- Contratar pessoas para cada função específica (serviços gerais, merendeira) da própria comunidade mediante concurso adequado as suas peculiaridades Étnico-culturais.
- 13-Implantar sala de apoio de aprendizagem com professores qualificados para trabalhar com alunos que representem defasagem de aprendizagem. Respeitar as diferenças de momentos e de tempos de inserção das crianças, jovens ou adultos na escolarização formal, conforme as características de cada grupo.
- 14- Identificar as necessidades em termos de Educação Profissional, desenvolver programas para esta modalidade de ensino implementando cursos adequados às demandas das comunidades indígenas, visando promover sua auto-sustentação bem como a preservação de seu meio-ambiente.
- 15- Garantir que a merenda escolar seja em quantidade e qualidade adequada para que a escola possa fazer a distribuição tendo em vista as especificidades e necessidades das crianças indígenas.
- 16- Realizar parcerias com EMATER, IAP, Colégios Agrícolas, Universidades e outras instituições para viabilizar Horta Comunitária, Viveiro de mudas nativas e frutíferas, entre outras ações.
- 17-Concurso público diferenciado para contratação dos professores indígenas bilíngües no Estado em parceria com os municípios.
- 18-Garantir habilitação de professores indígenas bilíngües em licenciaturas, através de parceria entre SEED/SETI e instituições públicas de ensino superior, contemplando os princípios da interculturalidade e bilingüismo no prazo de 6 anos.