

Diagnóstico da Educação Escolar Indígena
na Aldeia Guarani do Rio Silveira
em Bertioga - São Paulo



Instituto Maracá

Este trabalho foi realizado a partir dos esforços de muitas pessoas da aldeia Rio Silveira que há anos lutam por uma escola melhor.

Ele procura mostrar sua realidade, suas preocupações e seus sonhos, e assim criar alianças que tragam transformações positivas na área da educação escolar indígena.

Esperamos que esse trabalho também possa servir de inspiração para que outras escolas e comunidades indígenas possam se expressar, se articular, e buscar seus caminhos de futuro com crescente autonomia.

Instituto Maracá

Janeiro 2018

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO.....	5
Introdução.....	5
Objetivo.....	5
Justificativa.....	6
Metodologia.....	6
 CONTEXTO.....	 8
A Educação Escolar Indígena No Brasil.....	8
Legislação e Diretrizes Sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil.....	10
Órgãos Públicos Responsáveis pela Regulação e Execução da Política de Educação Escolar Indígena.....	19
A Implantação Do Modelo Previsto Pela Legislação.....	21
Dados Gerais Sobre Educação Escolar Indígena No Brasil.....	24
Os Povos Indígenas No Estado De São Paulo.....	25
Os Guarani.....	29
Os Guarani Mbya.....	30
Referencial Teórico Para A Educação Dos Guarani Mbya.....	31
A Educação Escolar Indígena No Estado De São Paulo.....	33
<i>Principais Ações do Núcleo de Educação Indígena (NEI)</i>	35
<i>Orçamento</i>	35
<i>Magistério Intercultural Superior Indígena</i>	36
<i>Contratação de Professores Indígenas no Estado de São Paulo</i>	37
<i>Projeto de Lei para Criação da Carreira do Professor Indígena em São Paulo</i>	37
<i>Planos do Núcleo de Educação Indígena para o Futuro (NEI)</i>	38
A Aldeia Rio Silveira.....	40
As Escolas Da Aldeia Rio Silveira.....	42
<i>Caracterização das Escolas</i>	42
<i>A Escola Txeru Ba'e Kua i</i>	43
<i>A Escola Nhembo'e'a Porã</i>	45

DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO – RESULTADOS OBTIDOS.....	48
Principais Problemas Identificados.....	50
<i>Conceito de Escola e Plano Político Pedagógico.....</i>	<i>50</i>
<i>Participação da Comunidade na Escola.....</i>	<i>52</i>
<i>Gestão Escolar.....</i>	<i>54</i>
<i>Currículo.....</i>	<i>56</i>
<i>Línguas, Alfabetização e Leitura.....</i>	<i>57</i>
<i>Formação de Professores e Orientação Pedagógica.....</i>	<i>58</i>
<i>Material Didático.....</i>	<i>59</i>
<i>Espaço Físico, Equipamento e Material.....</i>	<i>60</i>
<i>Merenda.....</i>	<i>61</i>
<i>Ensino Infantil.....</i>	<i>63</i>
<i>Relação com o Estado e Instituições da Sociedade Civil.....</i>	<i>63</i>
Principais Soluções Identificadas.....	64
<i>Conceito de escola e Plano Político-Pedagógico.....</i>	<i>64</i>
<i>Participação da Comunidade na Escola.....</i>	<i>66</i>
<i>Gestão Escolar.....</i>	<i>68</i>
<i>Currículo.....</i>	<i>70</i>
<i>Línguas, Alfabetização e Leitura.....</i>	<i>72</i>
<i>Formação de Professores e Orientação Pedagógica.....</i>	<i>74</i>
<i>Material Didático.....</i>	<i>76</i>
<i>Espaço Físico.....</i>	<i>77</i>
<i>Equipamento e Material.....</i>	<i>78</i>
<i>Merenda.....</i>	<i>79</i>
<i>Ensino Infantil.....</i>	<i>80</i>
CONCLUSÃO.....	82
ANEXOS.....	84
<i>Anexo 1 – Fontes e Links de Acesso da Legislação Citada.....</i>	<i>84</i>
<i>Anexo 2 – Resumo das Cartas de Takuari e Ubatuba Elaboradas pelo FAPISP (Fórum de Professores Indígenas do Estado de São Paulo).....</i>	<i>88</i>
<i>Anexo 3 – Projeto de Lei para Criação da Carreira do Professor Indígena no Estado de São Paulo.....</i>	<i>90</i>

APRESENTAÇÃO

Introdução

O Diagnóstico da Educação Escolar Indígena na Aldeia Guarani do Rio Silveira foi realizado com a intenção de criar subsídios para que a comunidade possa se organizar e buscar soluções para os problemas e impasses que enfrentam atualmente na educação escolar.

As dificuldades são evidentes e facilmente percebidas ao acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. Pais e professores expressam sua insatisfação com o trabalho desenvolvido na escola em diversos documentos e pronunciamentos. Índices oficiais, como a nota da escola no ENEM, desempenho escolar dos alunos e taxas de evasão também atestam a baixa qualidade do ensino oferecido na escola.

O trabalho realizado na Aldeia Guarani do Rio Silveira, que apresentamos a seguir, procurou levantar e sistematizar as principais demandas da comunidade em relação à escola, bem como apontar possíveis soluções para essas demandas.

Os resultados obtidos nesse processo poderão contribuir para continuar e aprofundar a reflexão e a discussão da comunidade sobre a escola que querem, promovendo assim a construção de um novo projeto de escola, coletivo e participativo.

O diagnóstico apresenta, em uma primeira parte, informações gerais sobre legislação e políticas de educação escolar indígena, sobre a aldeia e as escolas da aldeia. Na segunda parte, apresenta os resultados das informações levantadas em questionários e entrevistas com alunos, pais e professores, e analisa a situação da escola quanto às diretrizes nacionais curriculares para a educação escolar indígena. Por fim, apresenta eixos de soluções que apontam caminhos para o enfrentamento das principais demandas da comunidade.

Ao organizar as ações necessárias para a construção desse projeto de escola, os eixos de soluções propostos orientam a comunidade e seus parceiros na busca dos recursos e apoios necessários, facilitando a mobilização de novos colaboradores e da própria comunidade em torno de objetivos comuns.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para que os moradores da aldeia Rio Silveira busquem com autonomia os meios necessários para realizar as ações de implementação e manutenção do seu projeto de escola ao longo dos anos.

Objetivo

Identificar as principais dificuldades e demandas da comunidade em relação à educação escolar e apontar recomendações e possíveis ações de melhoria dos processos de ensino e gestão na Escola Estadual Indígena Txeru Ba' e Kua i e na Escola Municipal Nhembo'e'a Porã.

Justificativa

Em relatos, conversas e reuniões com pessoas da comunidade, e em diversas ocasiões em que estivemos na aldeia Rio Silveira, pudemos constatar a baixa qualidade da alfabetização e do ensino, a ineficiência da escola no que diz respeito à interculturalidade, e a baixa integração da comunidade nas dinâmicas escolares.

Documentos públicos elaborados pelo Fórum de Articulação dos Professores Indígenas do Estado de São Paulo (Fapisp), em 2016 e 2017, também apontam diversos problemas nas escolas indígenas no Estado e contêm uma série de reivindicações aos órgãos públicos (ver anexo 1).

Se por um lado as evidentes demandas e dificuldades da escola da aldeia são razões suficientes para a realização do diagnóstico, por outro lado este trabalho também cria condições para iniciar o diálogo com instituições interessadas a apoiar e financiar os projetos e ações voltadas à melhoria da escola da Aldeia Rio Silveira.

Nossa intenção é que este diagnóstico ajude a definir e organizar os esforços e ações necessários para melhorar a educação escolar na aldeia Rio Silveira, orientando assim a formulação de projetos e a mobilização recursos humanos, financeiros e técnicos necessários para a realização dessas ações.

Nesse sentido, o interesse da empresa Inolex em avaliar a possibilidade de investimentos em educação indígena na Aldeia Rio Silveira foi um estímulo imprescindível para a sua realização.

Esperamos, assim, que o Diagnóstico da Educação Escolar Indígena na Aldeia Guarani do Rio Silveira possa promover novas parcerias e mobilizar a comunidade da aldeia em torno de novas idéias, trabalhos e resultados efetivos para a Aldeia Rio Silveira.

Metodologia

O diagnóstico foi realizado a partir da aplicação de questionários estruturados, da realização de entrevistas em profundidade e de discussões em grupo com representantes e lideranças da comunidade, pais, alunos, professores, profissionais não indígenas da comunidade escolar, educadores, gestores e representantes das Secretarias Estaduais e Municipais, além de períodos de acompanhamento presencial do cotidiano da comunidade e da escola através de observação participante. Fizemos também um levantamento de informações em documentos produzidos pelas comunidades, como as cartas do Fórum de Articulação dos Professores Indígenas do Estado de São Paulo – Fapisp e a leitura de atas de outras reuniões de avaliação da educação escolar indígena em São Paulo.

Os questionários foram elaborados a partir de conversas com alguns dos professores, considerando alguns dos principais pontos estabelecidos pelas *Diretrizes Curriculares*

Nacionais para a Educação Escolar Indígena, a saber: gestão participativa; ensino intercultural e bilíngue; valorização das línguas, dos conhecimentos tradicionais, e das formas de organização comunitária; inclusão de membros da comunidade e dos saberes tradicionais nos componentes curriculares; diálogo entre Estado e Municípios; e autonomia e consciência da comunidade sobre os processos de ensino e gestão adotados pela escola.¹

As dinâmicas de aplicação dos questionários foram definidas conjuntamente com o diretor da escola estadual e professores. Os questionários foram respondidos por 35 alunos, de 11 a 25 anos, e 8 professores. As entrevistas em profundidade foram realizadas com pais e lideranças. Os gestores não quiseram responder aos questionários.

A realização do diagnóstico foi combinada previamente com o cacique e o vice-cacique, que nos orientaram a falar com os professores e diretores das escolas e com as lideranças de cada núcleo para realizar as entrevistas e questionários.

Foram realizadas algumas reuniões com o cacique e também uma reunião com o cacique, o vice-cacique, o diretor da escola Txeru Ba'e Kua'i, a Cristine Takuá e a técnica responsável pela elaboração do diagnóstico, Adriana Calabi.

Cristine Takuá é professora da escola e também atua como representante de outras instituições indígenas, como a Comissão Guarani Yvyrupá, o FAPISP e o Instituto Maracá. Ela também é representante dos professores da aldeia no Núcleo de Educação Indígena do Estado de São Paulo – NEI. A sua participação e contribuição foram fundamentais para a realização deste diagnóstico, definindo como seriam realizadas as atividades na aldeia, organizando e coordenando as atividades com os demais professores e com os diretores da escola, pais e alunos, e fornecendo todo tipo de informação sobre as escolas e a situação atual da educação indígena em São Paulo. Carlos Papá, pai de aluno e membro da comunidade, também foi um importante colaborador, ajudando a esclarecer os objetivos do trabalho, especialmente nas conversas com outros pais de alunos e nas reuniões com gestores e comunidade. Ele também traduziu as entrevistas que foram realizadas nos núcleos da aldeia, com pais e lideranças na língua guarani.

A eleição do Instituto Maracá como representante das ONGs na Comissão Étnica Regional, vinculada ao NEI, e o acompanhamento das atividades desse grupo, responsável por definir procedimentos de gestão escolar, nos permitiu conhecer e compreender melhor as dinâmicas e o cotidiano da escola.

As dinâmicas e atividades realizadas na aldeia acabaram por provocar a reflexão, por parte de alunos, professores e pais, sobre os principais problemas do cotidiano escolar e sobre a necessidade de mobilização, organização e iniciativa da própria comunidade, nos trabalhos de aprimoramento da qualidade da educação escolar e das condições de vida na aldeia.

¹ Ver pg. 17 deste documento – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

CONTEXTO

A Educação Escolar Indígena no Brasil

No Brasil, do século XVI até, pelo menos, a 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. Durante todo esse período, as políticas do Estado estiveram pautadas por uma perspectiva assimilacionista, considerando que os indígenas estavam fadados ao desaparecimento à medida em que se inserissem e se conformassem aos modelos da sociedade envolvente. Ser “índio”, nessa visão, era algo que só se poderia *deixar de ser*. As ações voltadas à educação dos povos indígenas, em sua maioria, eram atreladas a missões religiosas e constituíam parte importante desse processo de integração à sociedade nacional.

A Constituição Federal de 1988 redefiniu os direitos indígenas e marcou uma grande inflexão na forma de o Estado conceber e se relacionar com essas populações. Ao reconhecer aos índios “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”², estabelece o caráter pluriétnico do Estado brasileiro, passa a reconhecer o direito desses povos à diferença e o direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e linguísticas. A Constituição colocou novos fundamentos a dois pontos de máxima urgência para o direito dos indígenas no Brasil: a regularização dos processos de demarcação de terra e a educação escolar indígena.

A partir da década de 1990, tramitaram os processos legais de demarcação dos territórios de diversos povos indígenas no Brasil. Boa parte das Terras Indígenas no país foi demarcada nesse período e à luz dos direitos reconhecidos pela nova Constituição. Em dezembro de 2017, data desta publicação, contabilizam-se 713 Terras Indígenas, das quais 483 encontram-se regularizadas e 230 ainda estão em processo de regularização³ – outras tantas ainda aguardam algum procedimento do Estado. Desde 2010, esses processos vêm sendo enfraquecidos por conflitos locais e impasses políticos constantes, que acabam minando a possibilidade tão urgente e fundamental de se cumprir a legislação nacional.

As políticas públicas educacionais pós 1988, por sua vez, passaram a se orientar pela concepção de uma educação diferenciada, atenta às especificidades dos diversos povos indígenas no Brasil. Um novo modelo de escola – que ainda está em debate, em construção e em disputa, começou a emergir. Um modelo agora centrado na atuação de professores indígenas das próprias comunidades, no ensino bilíngue e intercultural e voltado à valorização das identidades indígenas⁴. A legislação também colocou os indígenas e suas comunidades como os principais protagonistas da escola indígena, resguardando a elas o

² Artigo 231 da Constituição Federal.

³ Dados do Instituto Socioambiental, disponíveis em <https://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/situacao-juridica-das-tis-hoje>

⁴ GRUPIONI, Luís. *Olhar longe, porque o futuro é longe - cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese de doutorado. FFLCH-USP, 2008.

direito de terem seus próprios membros indicados para a função de professores a partir de programas específicos de formação e titulação.

Contudo, por maiores que tenham sido os esforços de diferentes atores nas últimas décadas – indígenas, antropólogos, organizações não governamentais, agentes públicos – para a efetivação desses modelos, até hoje eles não conseguiram ser implantados com sucesso e há enormes problemas na maioria das escolas indígenas do país. Apenas alguns casos apresentaram experiências de fato interessantes do ponto de vista de uma pedagogia diferenciada.

Em São Paulo, Estado com maior PIB do Brasil, a população indígena ainda apresenta os piores índices de educação e saúde em relação ao restante da população. Apesar de um aparato normativo bastante refinado, da presença de instituições indigenistas e universidades engajadas com essas populações e dos esforços por parte do Estado, até hoje a educação escolar indígena no Estado de São Paulo ainda não está bem resolvida.

Grande parte das escolas indígenas foram implantadas a partir da legislação que atribuiu aos Estados essa responsabilidade, em 1991. As secretarias de educação procuraram cumprir sua responsabilidade legal, mas não contavam com profissionais e técnicos qualificados para estabelecer um diálogo informado e de qualidade com as comunidades indígenas. Assim, a construção do sentido e a compreensão do papel da escola na vida dos alunos e das comunidades ficou frequentemente prejudicada frente à necessidade da criação legal dessas escolas.

Muitas escolas indígenas e seus projetos pedagógicos foram, assim, constituídas por meio do trabalho de funcionários das secretarias estaduais e municipais, na medida das possibilidades e capacidades técnicas e profissionais disponíveis em cada caso.

Com a criação das escolas, foram também criados cargos remunerados nas aldeias (merendeiras, auxiliares de limpeza, professores e diretores indígenas), foram feitas construções para sediar as escolas, muitas reuniões com gestores, e diversas outras ações que até hoje incidem diretamente no cotidiano dessas comunidades.

A criação das escolas nas comunidades indígenas é ainda recente e o seu impacto precisa ser melhor compreendido por todos, principalmente pelas próprias comunidades. Mais de 20 anos depois de transferir a atribuição legal sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil da FUNAI para o MEC, hoje devemos observar os resultados desses processos, avaliar o impacto dessas ações nas aldeias e construir caminhos de continuidade que priorizem a participação e reflexão das comunidades indígenas no processo de implantação das escolas nas aldeias.

Os atuais desafios da educação escolar indígena certamente passam pela capacidade de construção de um diálogo informado e de qualidade entre os gestores públicos e os professores, alunos, pais e lideranças indígenas; pelo estabelecimento de mecanismos de cooperação e colaboração com universidades e outras instituições que possam agregar qualidade técnica aos trabalhos e, principalmente, pela crescente conquista de autonomia das próprias comunidades para pensarem e decidirem o que querem para seu futuro.

Legislação e Diretrizes Sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil

Apresentamos abaixo uma síntese dos artigos da Constituição Federal que se referem aos povos indígenas e das principais leis e normas correlatas acerca da Educação Escolar Indígena no Brasil (ver anexo 2).

1988

- **Constituição Federal – artigos 210, 215, 231 e 232**

Reconhece aos povos indígenas o direito à diferença cultural, às terras tradicionalmente ocupadas e à educação específica, intercultural e bilíngue.

- *Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.*
- *Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.*
- *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. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.*
- *Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.*

1991

- **Decreto Presidencial nº 26 de 04/02/91 – artigos 1º e 2º**

Transfere da FUNAI ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena e institui a descentralização da implementação de tais ações, a serem desenvolvidas pelos estados e municípios através das Secretarias de Educação e em consonância com o MEC.

- **Portaria Interministerial nº 559 de 16/04/91**

Estabelece a criação da Coordenação Nacional de Educação Indígena no Ministério da Educação, equipe com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena no país. Cria também os Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação, com participação de representantes das comunidades indígenas e com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas. A portaria prevê ainda a execução de programas permanentes de formação, capacitação e especialização de profissionais responsáveis pela educação indígena em todos os níveis. Por

fim, determina que o conteúdo curricular, calendário, metodologias de avaliação e materiais didáticos deverão ser adequados à realidade sócio-cultural de cada grupo étnico.

1993

- **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena – Publicação do MEC**

Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena, o documento foi publicado nos Cadernos de Educação Básica pelo MEC.

Trata dos princípios organizadores da prática pedagógica em contexto de diversidade cultural, sendo eles: a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem. Apresenta também normas e diretrizes acerca do currículo, material didático-pedagógico, formação e carreira do professor indígena e fontes de financiamento.

1996

- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20/12/96 – artigos 32, 78 e 79)**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos 32, 78 e 79, regulamenta o direito à educação diferenciada dos povos indígenas, garantindo o ensino bilíngue ou multilíngue, a valorização e inclusão dos saberes tradicionais no currículo intercultural e a participação das comunidades indígenas na tomada de decisões de suas escolas. A lei prevê ainda que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais, criando programas integrados de ensino e pesquisa.

1999

Em 1999 o Conselho Nacional de Educação desenvolveu o Parecer 14/99 e a Resolução 03/99 com o intuito de criar mecanismos efetivos e formas de atuação concretas para implementação das diretrizes da educação indígena.

- **Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação**

Apresenta de forma detalhada a fundamentação e conceituação da educação indígena, determinando a estrutura e funcionamento das escolas e propondo ações concretas em prol da educação escolar indígena. Discorre principalmente sobre a criação da categoria *Escola Indígena*, a definição da esfera administrativa destas escolas, a formação do professor indígena e a flexibilidade do currículo e das exigências para contratação de professores indígenas.

- **Resolução nº 03/99 do Conselho Nacional de Educação**

A Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, regulamentando mecanismos efetivos para a garantia do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade.

Entre estas diretrizes destacam-se:

- A criação da categoria escola indígena, com normas e ordenamento jurídico próprios e autonomia pedagógica e curricular.
- A necessidade de criação de mecanismos de consulta e envolvimento da comunidade indígena no âmbito dos Conselhos Estaduais de Educação.
- A garantia de uma formação específica para os professores indígenas, podendo esta ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. Os Estados deverão instituir programas diferenciados de formação para seus professores indígenas, bem como deverá regularizar a situação profissional dos professores indígenas, criando uma carreira própria para o magistério indígena e realizando concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira.
- A Definição do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, atribuindo à União a responsabilidade de legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Atribui aos Estados a responsabilidade "pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios", integrando as escolas indígenas como "unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual" e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena.
- A necessidade de cada secretaria de estado da educação criar uma instância interinstitucional, com participação dos professores e das comunidades indígenas para planejar e executar a educação escolar diferenciada nas escolas indígenas.

2001

- **Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172) – Capítulo 9**

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país como um todo. O capítulo 9 refere-se à educação indígena. Na primeira parte do capítulo é feito um breve diagnóstico sobre a oferta de educação escolar aos povos indígenas, salientando as dificuldades para implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue.

Na segunda parte são definidas as diretrizes que devem nortear as ações. Destaca-se o entendimento de que a educação bilíngue adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos étnicos é melhor atendida através de professores índios, e que a formação inicial e continuada desses professores deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. Tal formação deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para a escola indígena.

A terceira parte estabelece os objetivos e metas, em que se destaca a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas no que se refere ao projeto pedagógico e uso dos recursos financeiros, e garantindo ainda a participação das comunidades nas decisões relativas ao funcionamento geral das escolas.

- **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas – Publicação do MEC**

Em conjunto com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e o Referencial para Formação de Professores (1999), esta publicação do MEC referencia e orienta a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país.

2004

- **Decreto Presidencial nº 5.051 de 19/04/2004**

Através deste decreto o Brasil se torna signatário da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trata sobre Povos Indígenas e Tribais. Este documento é um dos mais importantes instrumentos legais para o reconhecimento dos direitos indígenas coletivos, levando em conta aspectos de direitos econômicos, sociais e culturais. A convenção estabelece que os governos deverão assumir, com a participação dos povos interessados, a responsabilidade de desenvolver ações para proteger seus direitos e garantir o respeito à sua integridade. Deverão ser adotadas medidas especiais para salvaguardar as pessoas, as instituições, seus bens, seu trabalho, sua cultura e meio ambiente.

Os povos indígenas e tribais deverão gozar plenamente dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculo ou discriminação, e não deverá ser utilizado nenhum meio de força ou coação que viole estes direitos e liberdades.

Fica estabelecido também que a autoidentificação como indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para a definição dos grupos aos quais se aplicam as disposições da presente Convenção.

2009

- **Decreto Presidencial nº 6.861 de 27/05/2009**

Este decreto cria os territórios etnoeducacionais, assim estabelecendo uma nova possibilidade de organização territorial para implantação das políticas públicas referentes à educação escolar indígena.

Com o intuito de atender as especificidades de cada etnia, redefine a organização espacial das atribuições governamentais à medida que forem sendo criados os territórios etnoeducacionais (atualmente foram criados mais de vinte e cinco no país).

Pela legislação, cada território etnoeducacional compreende, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que compartilham raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais.

Estabelece ainda que cada território etnoeducacional deverá elaborar um plano de ação, detalhando a implantação de programas de formação de professores, elaboração de material didático e currículo diferenciado, fortalecimento das práticas socioculturais e apoio técnico e financeiro para o transporte escolar e para construção de escolas indígenas.

2012

- **Resolução CNE/CEB nº 05/12 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**

Esta resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que traz os seguintes objetivos:

a) **Gestão Participativa**

Orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

b) **Educação Básica, Fundamental e Média sequenciadas:**

Orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

c) **Priorizar o ensino intercultural e bilíngue, valorizar as línguas e os conhecimentos tradicionais:**

Assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

d) Garantir as formas de organização comunitária:

Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

e) Fortalecer o regime de colaboração entre os Estados e Municípios:

Fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

f) Tornar acessíveis os meios de comunicação e consulta referentes à educação:

Normatizar dispositivos constantes na Convenção 169 da OIT, ratificada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

g) Inclusão de membros da comunidade e dos saberes tradicionais nos componentes curriculares:

Orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

h) Garantir o direito à educação escolar diferenciada às comunidades indígenas:

Zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

A Educação Escolar Indígena, como um todo orgânico, será orientada por estas Diretrizes específicas e pelas Diretrizes próprias a cada etapa e modalidade da Educação Básica, instituídas nacional e localmente.

2013

● Portaria nº 1.061 de 30/10/13 do MEC – Ação Saberes Indígenas na Escola

Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola, que, em parceria com instituições públicas de ensino superior, possui os seguintes objetivos:

l) promover a formação continuada de professores indígenas;

II) oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade;

III) oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação específicos para a comunidade e;

IV) fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

- **Portaria nº 1.062 de 30/10/13 do MEC – Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais**

Dando continuidade ao Decreto Presidencial nº 6861/09, que cria os territórios etnoeducacionais, esta portaria institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, com os seguintes objetivos:

I) ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior para os povos indígenas;

II) fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, promovendo a cultura do planejamento integrado e participativo e;

III) garantir a participação dos povos indígenas nos processos de construção e implementação da política de educação escolar indígena, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Para tal, o programa se organiza nos seguintes eixos:

I) Gestão educacional e participação social:

Apoiar a implementação dos territórios etnoeducacionais; ofertar cursos de formação continuada para as equipes gestoras e técnicas dos sistemas de ensino; e desenvolver metodologias para o monitoramento e avaliação dos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais.

II) Pedagogias diferenciadas e uso das línguas indígenas:

Apoiar a Ação Saberes Indígenas na Escola; disponibilizar materiais pedagógicos que contemplem as especificidades socioculturais dos povos indígenas e suas pedagogias próprias; apoiar e divulgar iniciativas e experiências relevantes nas escolas indígenas; disponibilizar legislação e atos normativos que disciplinam a educação escolar indígena nas línguas indígenas; e fomentar a educação integral nas escolas indígenas, ouvidas as comunidades.

III) Memórias, materialidade e sustentabilidade:

Apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para estruturação da rede física das escolas indígenas; promover a inclusão digital; acompanhar políticas de alimentação nas escolas indígenas de modo a se respeitar os hábitos e preferências alimentares da

comunidade; e disponibilizar recursos para melhoria das condições de funcionamento da escola no que se refere à água e saneamento, pequenas reformas e desenvolvimento de suas práticas culturais.

IV) Educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica:

Ampliar a oferta da educação de jovens e adultos (EJA) e implantar campus e núcleos avançados da Rede Federal de Educação Profissional em Terras Indígenas, mediante interesse das comunidades locais.

V) Educação superior e pós-graduação:

Fomentar o acesso e a permanência de estudantes indígenas na educação superior e pós-graduação, através de acompanhamento dos programas de reservas de vagas e de concessão de bolsas destinados aos estudantes indígenas.

2015

● **Resolução CNE/CP nº 01 de 07/01/15 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas**

Regulamenta os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas. Institui os seguintes objetivos:

- I) Formar docentes e gestores indígenas em nível da Educação Superior e do Ensino Médio;
- II) Desenvolver estratégias para construção de projetos políticos e pedagógicos nas escolas indígenas atendendo às especificidades étnicas, culturais e linguísticas;
- III) Fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar e;
- IV) Promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e interculturais.

Especifica que a formação inicial e continuada dos professores indígenas deverá ser realizada por cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais, através de atividades formativas, programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

Os cursos devem preparar os professores para:

- atuar e participar em diferentes dimensões da vida de suas comunidades, de acordo com as especificidades de cada povo indígena;
- conhecer e utilizar a respectiva língua nos processos de ensino e aprendizagem;
- realizar pesquisas no intuito de revitalizar práticas linguísticas e culturais de suas comunidades;
- alinhar a proposta pedagógica da escola em relação à proposta política mais ampla

de sua comunidade e de seu território;

- articular linguagens orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais das comunidades e povos indígenas no âmbito da escola indígena;
- aprender conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolarizado e sua utilização de modo interdisciplinar, transversal e contextualizado à realidade dos povos indígenas;
- construir materiais didáticos e pedagógicos em diferentes formatos e modalidades;
- construir metodologias de ensino e aprendizagem em consonância com as especificidades de cada contexto escolar indígena;
- compreender as regulações e normas que envolvem a política educacional indígena e;
- desenvolver posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa, às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação.

Os projetos pedagógicos de cursos da formação de professores indígenas devem ser construídos de modo coletivo, possibilitando uma ampla participação dos povos indígenas e valorizando seus conhecimentos e saberes.

As propostas curriculares, em atenção às especificidades da Educação Escolar Indígena, devem ser construídas com base na pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, apresentando a flexibilidade necessária ao respeito e à valorização das concepções teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem de cada povo e comunidade indígena. Na construção e organização dos currículos deve-se observar:

- A territorialidade como categoria central a ser tratada em todas as dimensões dos componentes curriculares;
- O conhecimento indígena e seus modos de produção e expressão;
- A presença constante e ativa de sábios indígenas;
- A interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo;
- A pesquisa como fundamento articulador permanente entre teoria e prática;
- Os conteúdos relativos aos direitos indígenas;
- A participação indígena na gestão e na avaliação dos programas e cursos de formação de professores indígenas.

Considerando a atual configuração da gestão etnoterritorializada da Educação Escolar Indígena, definida por meio dos Territórios Etnoeducacionais, recomenda-se que os cursos de formação inicial e continuada de professores indígenas ocorram no âmbito deste

processo de planejamento e gestão, constituindo um dos eixos centrais dos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais.

Por fim, fica estabelecido que a participação de representantes indígenas na gestão dos programas e cursos deve ser viabilizada de modo pleno e efetivo, cabendo às instituições formadoras criar instâncias específicas que propiciem essa participação e o seu controle social.

Órgãos Públicos Responsáveis pela Elaboração e Execução da Política de Educação Escolar Indígena

Como podemos verificar através do histórico da legislação, atualmente a responsabilidade de execução das políticas públicas referentes à Educação Escolar Indígena encontra-se dividida entre órgãos federais e estaduais.

Em âmbito federal, o Ministério da Educação – MEC é o órgão executivo, no qual atuam a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, o Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania e a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena.

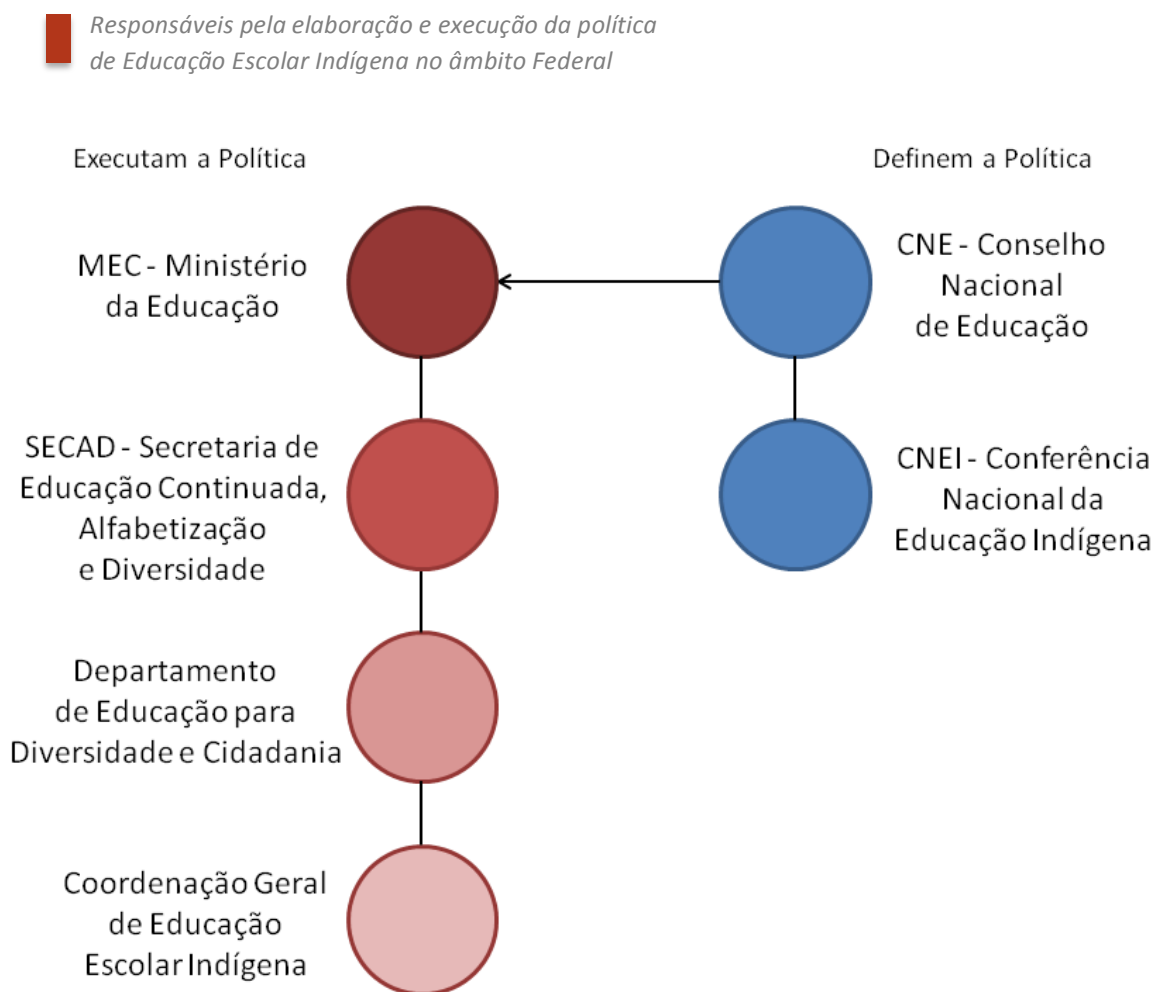
As políticas públicas a serem executadas por estes órgãos são definidas pelo Conselho Nacional de Educação, seguindo as diretrizes estabelecidas na Conferência Nacional da Educação Indígena.⁵

No âmbito do Estado de São Paulo, a Secretaria de Estado da Educação é responsável pela execução das políticas, contando com a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB, e as Diretorias Regionais de Ensino – DREs. Dentro da CGEB existe o Núcleo de Inclusão Educacional – NINC.

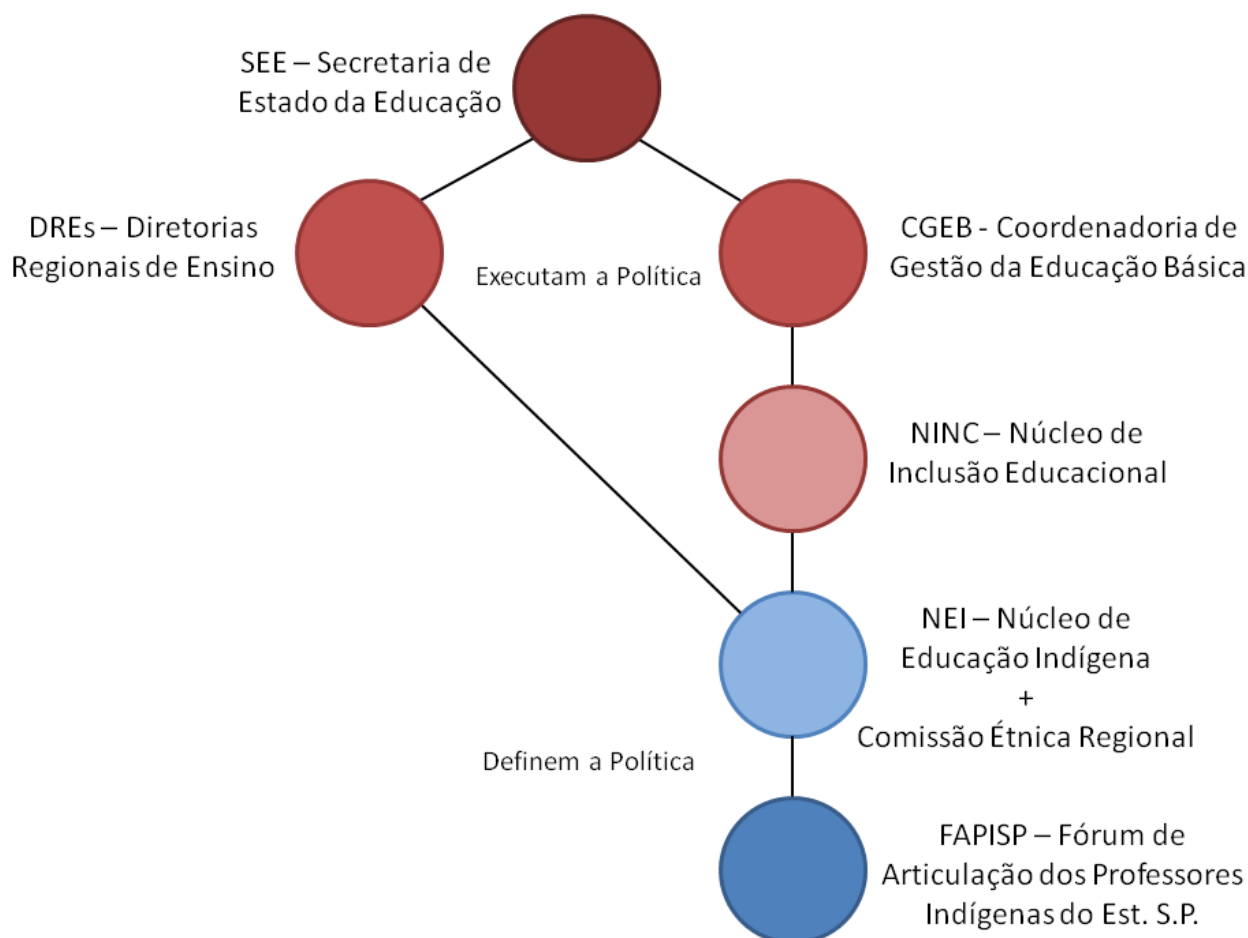
⁵ Ministério da Educação. *Educação Escolar Indígena: Diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf> (acesso em 01/2017).

Subordinados ao NINC, e atuando como espaços de definição e regulação das políticas a serem executadas, estão o Núcleo de Educação Indígena – NEI e o Fórum de Articulação dos Professores Indígenas – FAPISP.

Cabe ressaltar que o FAPISP é uma organização autônoma dos professores indígenas, e embora não integre oficialmente esta estrutura organizacional, é uma representação legítima e deve portanto ser ouvida pelo NEI. Atualmente um novo regimento interno do NEI está sendo formulado, no qual deverá ser reconhecida oficialmente a participação do FAPISP.



 *Responsáveis pela elaboração e execução da política de Educação Escolar Indígena no âmbito Estadual – São Paulo*



A Implantação do Modelo Previsto pela Legislação

Embora a legislação e os documentos referenciais que fundamentam as políticas de Educação Escolar Indígena no país sejam bastante avançados, não se consegue efetivar essas normas em boa parte das escolas. A formação dos professores e o ensino bilíngue e intercultural são ainda importantes desafios a serem enfrentados pela maioria das escolas indígenas.

A responsabilidade de efetivar as políticas de educação escolar indígena é, em grande medida, das esferas estaduais e municipais, que devem cumprir esse papel contando com o seu quadro de funcionários já estabelecido. Assim, praticamente não há especialistas com conhecimento a respeito da educação intercultural indígena trabalhando na implementação das escolas indígenas.

Estados e Municípios devem também controlar o funcionamento e a qualidade das escolas indígenas através da criação de mecanismos de participação e controle social. Entender o complexo sistema de funcionamento das políticas públicas de educação indígena e sua legislação, no entanto, requer dedicação, empenho e um bom domínio da língua portuguesa. Com uma estrutura altamente burocrática e hierárquica, muitas vezes é difícil para os representantes indígenas encontrarem as formas de participar, acompanhar e expressar suas ideias sobre as próprias escolas. Além da falta de clareza sobre o funcionamento dos mecanismos de participação e controle social no sistema de educação, a dificuldade de diálogo entre representantes indígenas e representantes ou funcionários do Estado torna as vozes indígenas pouco presentes nas esferas administrativas e nos colegiados.

Em diversos contextos regionais, conflitos de diversas ordens, sobretudo fundiários, propiciam indisposição e violência contra as populações indígenas, criando muitos obstáculos para implementar localmente aquilo que se formulou em esfera nacional.

Nos Estados em que não foi criada a carreira do professor indígena, as exigências e os mecanismos jurídicos que regem os processos de contratação e formação de professores e gestores indígenas cria verdadeiros impasses legais e administrativos, tornando quase impossível o preenchimento desses cargos por pessoas das comunidades. A formação exigida e a formação oferecida a eles são incompatíveis, e assim não se consegue nem efetivar e nem formar os professores indígenas.

Poucas pessoas sabem, em cada Estado, como são definidas as verbas destinadas à educação escolar indígena. Também é raro que os gestores públicos consultem os representantes dos usuários das escolas sobre como devem ser aplicados os recursos destinados à educação indígena. A falta de transparência na definição dos orçamentos da educação e das escolas indígenas nos orçamentos dos Estados e Municípios prejudica a definição compactuada de como empregar os recursos financeiros disponíveis, o acompanhamento dos gastos e o comprometimento das comunidades com os investimentos. Sem acesso às informações de orçamento, as comunidades ficam incapacitadas de reivindicar ou disputar recursos públicos a que deveriam ter direito.

A falta de programas locais de desenvolvimento da educação, como a formação continuada dos professores e a assistência à implantação dos Planos Político Pedagógicos das escolas indígenas, comprometem a especificidade cultural dos currículos e das atividades escolares do ponto de vista pedagógico.

Estas questões afetam a autonomia da gestão escolar indígena, a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, os recursos estruturais das escolas e a qualificação do corpo docente. Este cenário acaba se refletindo nos baixos índices da qualidade da educação escolar indígena em todo o país.

PRINCIPAIS IMPASSES PARA A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

- Ineficácia na comunicação e no diálogo entre comunidades e Estado e falta de capacitação dos agentes públicos para trabalhar com essa especialidade.
- Falta de clareza sobre mecanismos de participação e controle social no sistema de educação indígena do município.
- Conflitos ou disputas políticas locais que causam entraves políticos e administrativos ou mesmo ameaças mais graves às populações indígenas.
- Falta de clareza sobre orçamentos específicos para educação e escolas indígenas.
- Sistema que dificulta a contratação e formação de professores e gestores indígenas.
- Falta de programas locais de formação continuada de professores e de implantação dos Planos Político Pedagógicos das escolas indígenas.

Dados Gerais sobre Educação Indígena no Brasil

Os últimos dados do Censo Escolar de 2005⁶ identificaram 2.323 escolas indígenas, em quase todos os Estados da Federação, indicando que 8.431 docentes estão em atuação, dos quais cerca de 90% declaram-se indígenas. Avalia-se que 9,95% dos professores em atuação nas escolas indígenas não concluíram o ensino fundamental; 12,05% têm o ensino fundamental completo; 64,83% têm o ensino médio e 13,17% têm ensino superior, evidenciando uma ausência de programas de formação continuada do magistério indígena.

Dos 163.773 estudantes indígenas do país, 128.984 alunos, representando 81,20% do total, estão no ensino fundamental.

ESCOLAS INDÍGENAS NO BRASIL

- 2.323 escolas indígenas
- 8.431 professores indígenas, dos quais 90% declarados indígenas

Formação dos professores indígenas:

9,95% não concluíram o ensino fundamental

12,05% têm o ensino fundamental completo

64,83% têm o ensino médio

13,17% têm ensino superior

- 163.773 estudantes indígenas no país, dos quais 81,20% dos estão no ensino fundamental.

Total de alunos por região:

52,53% na região Norte,

23,16% no Nordeste,

15,48% no Centro-Oeste,

5,91% na região Sul e

2,92% no Sudeste.

⁶ Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/censo-escola-indigena> (acesso em 05/2017).

A região Norte concentra 52,53% do total de alunos, enquanto, nas demais regiões são 23,16% no Nordeste, 15,48% no Centro-Oeste, 2,92% no Sudeste e 5,91% e na região Sul.

O ensino bilíngue ocorre apenas em 1.818 das 2.323 escolas indígenas do país, de forma precária e com pouca qualidade, enquanto em 21,74% das escolas a língua indígena ainda não faz parte da realidade escolar. Já sobre o uso de materiais didáticos específicos ao grupo étnico, menos da metade das escolas indígenas do país (41,54%) contam com algum tipo de recurso didático diferenciado, que aborde a perspectiva intercultural prevista pelas diretrizes da educação escolar indígena. Os materiais disponíveis ainda são insuficientes e, na maioria dos casos, de baixa qualidade.

O ensino superior indígena vem se desenvolvendo atualmente, com a criação de universidades indígenas, quotas e vestibular indígenas, e com uma maior reflexão e diálogo entre os conhecimentos e saberes indígenas e o conhecimento acadêmico.

Os Povos Indígenas no Estado de São Paulo

Há povos indígenas em diversas regiões do Estado de São Paulo, vivendo em áreas reconhecidas como terras Indígenas, ou ocupando territórios ainda não identificados como terra indígena.

A maior parte das aldeias indígenas encontra-se no Litoral e no Vale do Ribeira, onde vivem populações Guarani Mbya e Tupi-Guarani (Guarani Nhandeva). Comunidades dos povos Kaingang, Terena, Krenak, Fulni-ô, Guarani Nhandeva e Atikum habitam três terras indígenas na região oeste do estado, nos municípios de Arco Íris, Avaí e Braúna.⁷

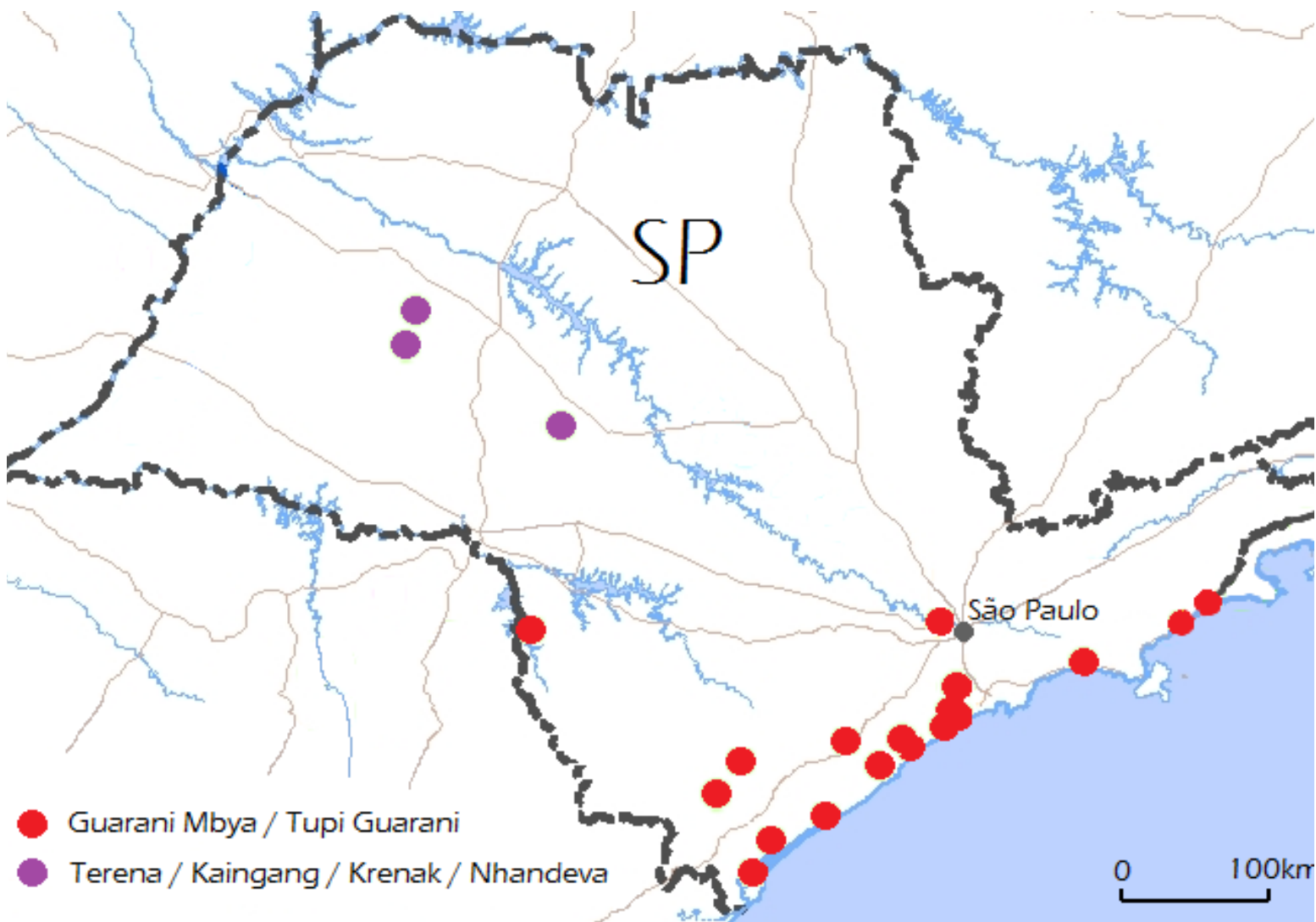
Existem também as terras e aldeias Guarani Mbya na cidade de São Paulo, que por sua configuração socioespacial apresentam características muito diferentes das demais. E há ainda comunidades Pankararu, Fulni-ô e Kariri-Xocó que residem na capital, em bairros urbanos.

Todos esses povos habitam também outros estados do Brasil, mantendo relações históricas e contato permanente com seus parentes de outras localidades e regiões.

No Estado de São Paulo, são 32 as terras indígenas com algum tipo de reconhecimento pela Funai, mas apenas 11 delas estão regularizadas. Das 21 Terras Indígenas em processo de demarcação, 10 estão nas fases iniciais do processo. Além dessas 30 terras que contam com algum reconhecimento, ao menos outras 16 aguardam o início dos procedimentos de demarcação.

⁷ Comissão Pró Índio São Paulo: <http://www.cpispp.org.br/indios/html/uf.aspx?ID=SP>

■ Mapa das Terras Indígenas no Estado de São Paulo⁸



⁸ Fonte: Instituto Socioambiental (<https://pib.socioambiental.org/pt/c/terras-indigenas/demarcacoes/localizacao-e-extensao-das-tis>) e Mapa Guaraní Digital (<http://guarani.map.as/#!/>)

Terra Indígena	Povo	População (hab.)	Situação Jurídica	Extensão (ha.)	Município(s)
Barragem	Guarani Mbya	867 (2010)	homologada	26	São Paulo
Guarani do Krukutu	Guarani Mbya	254 (2010)	homologada	26	São Paulo
Tekoa Pyau	Guarani Mbya	s/d	reservada	15	São Paulo
Guarani do Aguapeú	Guarani Mbya	95 (2010)	homologada	4372	Mongaguá
Rio Branco	Guarani Mbya	94 (2014)	homologada	2856	Itanhaém, São Paulo e São Vicente
Djaikoaty	Guarani Mbya	42 (2012)	aprovada	1216	Miracatu
Ka'aguy Mirim	Guarani Mbya	114 (2014)	aprovada	1190	Miracatu e Pedro de Toledo
Amba Porã	Guarani Mbya	67 (2010)	aprovada	7204	Miracatu e Sete Barras
Peguaoty	Guarani Mbya	126 (2014)	aprovada	6230	Sete Barras
Ka'aguy Hovy	Guarani Mbya	s/d	em identificação	-	Iguape
Tekoa Guaviraty (Subaúma)	Guarani Mbya	s/d	em identificação	-	Iguape e Pariquera-Açu
Tekoa Itaoka (Icapara II)	Guarani Mbya	s/d	em identificação	-	Iguape e Pariquera-Açu
Tekoa Jejyty (Toca do Bugiu)	Guarani Mbya	s/d	em identificação	-	Iguape e Pariquera-Açu
Pindoty - Araçá Mirim	Guarani Mbya	84 (2012)	aprovada	1030	Iguape e Pariquera-Açu
Tapy'i Rio Branquinho	Guarani Mbya	s/d	em identificação	-	Cananéia
Pakurity (Ilha do Cardoso)	Guarani Mbya	130 (2016)	aprovada	5730	Cananéia
Boa Vista do Sertão de	Guarani Mbya	175 (2013)	aprovada	5420	Ubatuba

⁹ Instituto Socioambiental - ISA. Povos Indígenas no Brasil 2011/2016.

Promirim					
Jaraguá	Guarani Mbya e Guarani Nhandeva	586 (2013)	homologada	532	São Paulo
Jaraguá (reestudo)	Guarani Mbya e Guarani Nhandeva	s/d	em suspenso	-	São Paulo e Osasco
Itaoca	Guarani Mbya e Guarani Nhandeva	90 (2010)	declarada	533	Mongaguá
Tenondé-Porã	Guarani Mbya e Guarani Nhandeva	1175 (2015)	declarada	15969	Mongaguá, São Bernardo do Campo, São Paulo e São Vicente
Takuari Eldorado	Guarani Mbya e Guarani Nhandeva	492 (2013)	reservada	2190	Eldorado
Ribeirão Silveira	Guarani Mbya e Guarani Nhandeva	474 (2014)	declarada	8500	Bertioga, Salesópolis e São Sebastião
Peruíbe	Guarani Nhandeva	134 (2010)	homologada	480	Peruíbe
Piaçaguera	Guarani Nhandeva	350 (2010)	homologada	2773	Peruíbe
Itariri (Serra do Itatins)	Guarani Nhandeva	88 (2014)	homologada	1212	Itariri
Aldeia Renascer	Guarani Nhandeva	s/d	em identificação	-	Ubatuba
Guarani de Barão de Antonina	Guarani Nhandeva	117 (2014)	em identificação	-	Barão de Antonina
Guarani de Itaporanga	Guarani Nhandeva	31 (2014)	em identificação	-	Itaporanga
Araribá	Guarani Nhandeva e Terena	616 (2014)	homologada	1930	Avaí
Icatu	Kaingang e Terena	148 (2014)	homologada	301	Braúna
Vanuíre	Kaingang e Krenak	177 (2010)	homologada	709	Tupã

Os Guarani

Os Guarani são conhecidos por distintos nomes: Chiripá, Kaingúá, Monteses, Baticola, Apyteré, Tembokuá, entre outros. No entanto, sua autodenominação é Avá, que significa, em Guarani, “pessoa”.

Este povo vive em um território que compreende regiões no Brasil, Bolívia, Paraguai e Argentina e se diferencia internamente em diversos grupos muito semelhantes entre si nos aspectos fundamentais de sua cultura e organizações sociopolíticas, porém diferentes no modo de falar a língua guarani, de praticar sua religião e distintos no que diz respeito às tecnologias que aplicam na relação com o meio ambiente.

Tais diferenças, que podem ser consideradas pequenas do ponto de vista do não indígena, cumprem o papel de marcadores étnicos, distinguindo comunidades políticas exclusivas. Esses grupos reconhecem sua origem e proximidade histórica, linguística e cultural e, ao mesmo tempo, diferenciam-se entre si como forma de manter suas organizações sociopolíticas e econômicas¹⁰.

De acordo com os dados mais recentes¹¹, os Guarani totalizavam, em 2008, aproximadamente 145.500 indivíduos, dispersos entre Brasil (50 mil), Paraguai (53,5 mil) e Argentina (42 mil). A literatura tem classificado esse contingente populacional em três principais e distintos subgrupos: Kaiowá (ou Paĩ-tavyterã), Mbya e Nhandeva (ou Xiripa, ou ainda Ava-Guarani).

Como é comum quando se trata de etnônimos indígenas, tais classificações nem sempre refletem exatamente as formas próprias de autoidentificação empregadas pelos grupos locais que formam esse vasto contingente populacional. É o caso de alguns Guarani Nhandeva no Estado de São Paulo, mais conhecidos pela autodenominação Tupi-Guarani.

Considerando-se os números mais atuais da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai)¹², em janeiro de 2013/14, 12.199 indivíduos guarani habitavam as regiões Sul e Sudeste do Brasil. Segundo levantamento do Centro de Trabalho Indigenista, os Guarani, apenas nessa região, distribuem-se em cerca de 129 Terras Indígenas ocupadas, desde o litoral do Espírito Santo e Rio de Janeiro, passando pelo litoral e interior dos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Além dessas, o levantamento contabilizou outras 121 localidades apontadas através da memória oral como tendo sido desocupadas recentemente por força da pressão fundiária e demais circunstâncias. Segundo diversos censos¹³, os grupos de língua guarani no Brasil somam algo próximo a 58 mil pessoas, sendo cerca de 12.500 nas regiões Sul e Sudeste. No Paraguai e na Argentina, seriam mais 48 mil. Desse total, os

¹⁰ *Guarani Retã 2008: Povos Guarani na Fronteira. Argentina, Brasil e Paraguai*

¹¹ Grumberg & Melià, 2008 *apud* Keese, 2016

¹² São disponibilizados no site da instituição dados dos Sistema de Informações da Atenção à Saúde Indígena (SIASI), que traz tabelas da população indígena atendida pelo órgão, por meio de diferentes critérios. Utilizei a tabela “População Indígena por Dse, Pólo, Aldeia e Etnia”, disponível em http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/visualizar_texto.cfm?idtxt=40882.

¹³ CTI-Grünberg, 2008; Siasi-Sesai, 2012

Guarani Mbya somam algo por volta de 28.500 pessoas (5.500 na Argentina, 15 mil no Paraguai e 8 mil no Brasil).

Os Guarani Mbya

A população Guarani Mbya habita historicamente um vasto território que abrange seis estados brasileiros, do Sul e Sudeste do país. Eles são, no total, 13.000 pessoas, ocupando atualmente 153 terras, das quais apenas 17 estão plenamente regularizadas para seu uso exclusivo, totalizando uma área inferior a 30.000 hectares¹⁴.

A população Guarani Mbya em São Paulo habita principalmente as regiões de Mata Atlântica do litoral e da capital, com o total de 48 aldeias, das quais 20 encontram-se em 8 terras indígenas regularizadas, e as demais estão em terras indígenas sem providências, ou em etapas preliminares do processo de regularização.

A forma tradicional de ocupação do espaço pelo povo Guarani Mbya configura-se historicamente a partir de redes de parentesco que ligam as diversas aldeias, e é praticada ainda nos dias de hoje, mesmo diante das dificuldades políticas e geográficas do contexto contemporâneo.

O termo *Mbya* tem modos distintos de utilização. Por um lado, ele foi cristalizado na literatura antropológica e nas políticas públicas de diversas regiões como forma de designar tanto um dialeto que compõe a língua guarani contemporânea como o grupo que fala essa variante e possui diversas características culturais distintivas, entre elas certa dispersão territorial.¹⁵

Mbya, assim, é uma expressão que pode ser mobilizada em modo mais substantivado, análogo ao que ocorre com o termo amplo “Guarani” e com o qual forma esse epíteto composto Guarani Mbya. Por outro lado, *Mbya*, cuja tradução mais comum é “gente” ou “pessoa”, além de servir como etnônimo, utilizado na etnografia desde pelo menos o início do século XX, era também mobilizado entre os próprios Guarani Mbya com um sentido relacional de “gente não aparentada”, isto é, um Guarani com quem o referente não tem proximidade de parentesco¹⁶, reforçando seu aspecto relativo à posição do enunciador. Contudo, seu uso hoje está muito marcado por essa função de diferenciação entre os demais grupos guarani, como os Kaiowá e os Guarani do Mato Grosso do Sul, e os Ava, Nhandeva, Xiripa das regiões Sul e Sudeste, e ainda os autodenominados Tupi-Guarani do

¹⁴Centro de Trabalho Indigenista. *Atlas das Terras Guarani no Sul e Sudeste do Brasil 2015*. Disponível em: <http://bd.trabalhoindigenista.org.br/sites/default/files/Atlas%20CTI%20baixa%20CC2015.pdf> (acesso em 01/2017)

¹⁵Para mais dados sobre a atual ocupação guarani e sua situação fundiária nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, ver: CTI, *Atlas das terras guarani no Sul e Sudeste do Brasil 2015*. Disponível em: <http://bd.trabalhoindigenista.org.br/livro/atlas-das-terras-guarani-no-sul-e-sudeste-do-brasil-2015>>. Acesso em: 13 set. 2016.

¹⁶Ladeira (2014 [1992], p. 34) e Pierri (2013, p. 23-25)

estado de São Paulo¹⁷.

No litoral do Brasil, em virtude das crescentes pressões exercidas pela sociedade envolvente, os Guarani perderam áreas que jamais poderão retomar, desviaram sua trajetória em função das novas rodovias, mas conseguiram manter as aldeias como pontos estratégicos e vitais que permitem manter a configuração de seu espaço e presença junto à Serra do Mar e à Mata Atlântica.

Os Mbya, devido às condições atuais de seu território, estão num contexto em que pressões externas e internas provocam tensões e crises que os obrigam a repensar e remodelar continuamente as relações de contato. Vivem o grande paradoxo de sofrerem pressões para adotarem padrões da sociedade nacional, no que se refere à educação, saúde, trabalho, moradia etc., ao mesmo tempo em que, para terem seus direitos assegurados, devem manter-se étnica e culturalmente diferenciados, vivendo “conforme seus costumes, línguas, crenças e tradições”¹⁸. O crescimento das cidades no entorno das aldeias, a diminuição de áreas disponíveis para as suas práticas tradicionais de moradia, plantio, caça e coleta e outras importantes mudanças em seu modo de vida tornam a situação nas comunidades cada vez mais complexa e trazem importantes desafios.

Atualmente, em muitas aldeias Guarani Mbya do estado de São Paulo, vemos aumentar a presença de habitantes autodenominados Tupi Guarani. Essas novas configurações nas aldeias antes habitadas apenas pelos mbya, cria dinâmicas e situações que precisam ser elaboradas e administradas internamente pelos grupos, gerando também novos desafios.

Referencial teórico para a educação Guarani Mbya

A inserção da escola nas aldeias pode ser entendida como uma contradição, de certa forma, inevitável, pelas necessidades que são impostas aos indígenas na convivência com os não-índios. Ao mesmo tempo “instrumento de empoderamento para a ‘autonomia’” e também “uma armadilha para a domesticação de conhecimentos”¹⁹.

Mas, com todas as contradições implicadas nos processos de escolarização de povos indígenas, a escola ainda assim é apontada por Gersem Luciano, professor e intelectual baniwa do Alto Rio Negro, como elemento central na formação do que ele chama de uma “consciência de cidadania, na medida em que possibilitou o domínio dos códigos básicos estruturantes da sociedade não-indígena”, bem como a “apropriação de outros conhecimentos úteis e necessários para melhoria de suas condições de vida [dos índios]”²⁰.

¹⁷ Keese (2016).

¹⁸ Retirado do verbete “Guarani Mbya” da *Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil*, disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-mbya>.

¹⁹ GALLOIS, Dominique. “A escola como problema: algumas posições” in: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

²⁰ LUCIANO, Gersem. “Desafios da escolarização diferenciada” in: Beto Ricardo; Fany Ricardo (Org.). *Povos*

A educação escolar indígena configura-se, portanto, como política de Estado, por um lado, e como política indígena, por outro. Por um lado, as apropriações, impasses e invenções por parte dos índios são tão diversos quanto os regimes de conhecimento com os quais o formato escola se defronta e dialoga, ou seja, as escolas indígenas podem ser tão diversas quanto os próprios povos aos quais se destinam. Por outro lado, a escola pode significar um processo de homogeneização de saberes, visto que a instituição escolar carrega a concepção de um conhecimento dito “universal”²¹.

Se o direito à educação diferenciada foi uma enorme conquista em relação às perspectivas integracionistas anteriores, “ao se tornar política de Estado”, no entanto, “ela tenderia à homogeneização”. Dessa maneira, *conquistar a especificidade dos modelos escolares como garante a legislação hoje é o grande desafio*²². E é sobre esse ponto que antropólogos, educadores e professores indígenas devem trabalhar fundamentalmente.

Pode-se afirmar que a escola é um fator de mudança cultural induzida por forças externas, mas orquestrada de acordo com modos nativos²³. Complementando esta ideia, Antonella Tassinari refere-se aos processos de reordenação de saberes, apontando que é preciso considerar a agência indígena em suas formas de reordenar a experiência escolar e de reinterpretar os conhecimentos advindos da escola.

Tanto a legislação nacional quanto a estadual garantem que a escola indígena constitua-se de acordo com cada etnia, em outras palavras, “diferenciadamente”, de acordo com as concepções, saberes e práticas de cada uma. O que inclui não só processos pedagógicos de sala de aula, mas uma dinâmica educacional que permeia toda a convivência comunitária – e que a leve em consideração.

Nesse sentido, abordar a educação guarani significa considerá-la em sua relação com diversos elementos, como a criação dos filhos, os cuidados domésticos, a organização política, as atividades de plantio, as cerimônias e rituais e o xamanismo, por exemplo, extrapolando os limites da escola²⁴.

Os professores indígenas que se engajam nesta nova perspectiva comumente relatam inquietações quanto ao ensino em sala de aula, acusando a necessidade de uma formação para atuarem como professores de escola indígena, bem como a falta de material didático coerente com a própria cultura. Essa formação, idealmente, deve ser dada por professores e conhecedores do próprio povo, trabalhando em conjunto com antropólogos que compreendam e fomentem discussões sobre os conhecimentos tradicionais e suas relações com a escola e o formato da sala de aula. E programas de formação como esses devem ser mantidos continuamente.

Indígenas no Brasil 2001-2005. São Paulo: ISA, 2006.

²¹ COHN, Clarice. “A cultura nas escolas indígenas” in: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

²² COHN, Clarice. *Op. cit.*

²³ Sahlins, 1990, p.9.

²⁴ TESTA, Adriana. *Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbyá*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação-USP. 2007.

É de fundamental importância que tanto alunos e professores compreendam o papel da educação escolar e dos conhecimentos dos brancos – sem, contudo, inferiorizar os seus próprios diante disso. Para citar um caso emblemático das políticas educacionais indígenas, na Escola Pamáali, no Alto Rio Negro, diariamente após as aulas em sala, os estudantes “sempre saem para atividades de campo, onde fazem práticas agrícolas, cestarias e artes indígenas [...], constroem nova casa, reformam e mais outras atividades”²⁵. E na formação de professores wajãpi, no Amapá, os antropólogos e formadores indígenas envolvem os professores em diversas atividades de pesquisa, as quais visam munir esses professores com métodos e maneiras de se refletir e procurar conhecimento, em vez de se concentrar sobre uma cartilha de conteúdos²⁶.

A Educação Escolar Indígena no Estado de São Paulo

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo atende ao todo 9.037 alunos indígenas em 40 unidades escolares²⁷.

Cerca de 230 professores indígenas estão contratados e atuando nas escolas do Estado de São Paulo²⁸. 21 professores (9%) possuem curso superior, 76 professores (33%) possuem formação superior em Magistério Indígena (oferecida em parceria com a USP em 2002 e 2003) e 133 professores (58%) tem apenas ensino médio completo.

PROFESSORES E ALUNOS INDÍGENAS NO ESTADO DE SP

9.037 alunos indígenas

230 professores indígenas

Das 40 escolas, 38 possuem apenas ensino fundamental, e apenas duas escolas possuem ensino médio (Escola Txeru Ba'e Kuai na Aldeia Rio Silveira, tema deste diagnóstico, e Escola Gwyrá Pepo, na T.I. Tenondé-Porã).

O ensino infantil é oferecido apenas nas aldeias da capital (T.I.s Tenondé-Porã, Krukutu e Jaraguá), em escolas geridas pelo município de São Paulo, através dos Centros de Cultura e

²⁵ Retirado do blog da Escola Pamáali, disponível em <https://pamaali.wordpress.com/2013/11/20/diario-na-escola/>

²⁶ É importante observar que tanto entre os Wajãpi quanto na Escola Pamáali, as políticas de educação e os programas de formação de professores indígenas contaram (e contam) com apoio fundamental de Organizações Não-Governamentais, respectivamente, Iepé e ISA. Não são fruto exclusivo, portanto, de ações dos poderes públicos.

²⁷ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2015)

²⁸ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2013)

Educação Indígena (CECIs). Existe apenas um outro caso de escola indígena gerida por uma secretaria municipal — justamente a Escola Nhembo'e'a Porã, foco deste diagnóstico — que devido a um acordo entre o cacique da Aldeia Rio Silveira e o prefeito de Bertioga, é gerida pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Bertioga.

O ENSINO NAS ESCOLAS INDÍGENAS EM SP

- Educação Infantil (CECI) (0 a 6 anos) — 3 escolas (7% do total)
- Ensino Fundamental (6 a 14 anos) (1º ao 9º ano) — 40 escolas (100% do total)
- Ensino Médio (15 a 17 anos) (1º ao 3º ano) — 2 escolas (5% do total)

Apenas metade das escolas possuem funcionários contratados para os cargos de diretoria. Em todas estas escolas os diretores são indígenas, exceto pelas escolas da Aldeia Rio Silveira, tema do presente diagnóstico, em que os três diretores contratados não são indígenas.

A administração das escolas indígenas é de responsabilidade das Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo, que possuem um número variável de escolas indígenas sob suas atribuições, como pode se verificar abaixo:

- DRE Santos: 1 escola indígena (Aldeia Rio Silveira)
- DRE Tupã: 1 escola indígena
- DRE Penápolis: 1 escola indígena
- DRE Norte 1: 1 escola indígena
- DRE Sul 3: 2 escolas indígenas
- DRE Caraguatatuba: 2 escolas indígenas
- DRE Itararé: 3 escolas indígenas
- DRE Bauru: 4 escolas indígenas
- DRE Registro: 8 escolas indígenas
- DRE São Vicente: 8 escolas indígenas e 6 salas vinculadas
- DRE Miracatu: 9 escolas indígenas

Principais Ações do Núcleo de Educação Indígena (NEI)

As escolas indígenas no Estado de São Paulo começaram a ser criadas há aproximadamente 20 anos, após a criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI), em 1997. A nomenclatura "Escola Indígena", porém, foi oficializada dentro da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo apenas em 2003, através do Decreto Estadual 49.769.

A partir de um Termo de Ajustamento de Conduta firmado em 2003 entre o MEC, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a Secretaria de Educação do Município de São Paulo e a FUNAI, verificaram-se apenas algumas conquistas na implantação da política estadual de educação indígena pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Podemos destacar: a criação da designação "Escola Indígena" no âmbito da Secretaria de Educação, a construção de 40 escolas indígenas, uma primeira formação de professores indígenas (MagIND), a contratação de alguns professores indígenas, a realização de algumas experiências iniciais de criação de material didático específico, e a tentativa de construção de um diálogo entre a Secretaria da Educação e representantes indígenas.

PRINCIPAIS AVANÇOS NA IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA EM SP

- Criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI)
- Realização de Conferências Regionais e Estaduais
- Criação de 40 Escolas Indígenas de ensino fundamental
- Contratação de professores indígenas
- 1 Formação em Magistério Indígena (MagIND)

Orçamento

Os recursos financeiros destinados à Educação Escolar Indígena no Estado de São Paulo estão contabilizados em todos os programas da pasta de educação, tais como alimentação escolar, material de apoio, limpeza escolar, reformas e construções, pagamento de pessoal e encargos sociais (professores e funcionários das escolas), entre outros, de forma a não ser possível obter informações precisas sobre apenas um dos temas, ou ainda, sobre os recursos destinados a uma única escola.

A falta de acompanhamento e análise de dados orçamentários referentes à educação escolar indígena pelo NEI e demais envolvidos na execução da política nacional de educação indígena torna mais difícil e improdutivo o planejamento e a gestão das ações da Secretaria de Educação e das próprias escolas.

Magistério Intercultural Superior Indígena

A única formação oferecida pelo Estado aos professores indígenas ocorreu no início dos anos 2000, com um curso de Magistério Indígena realizado em parceria com a Faculdade de Educação da USP, no qual se formaram 60 professores indígenas das etnias Guarani, Tupi-Guarani, Kaingang, Krenak e Terena.

Foram formados educadores para o ensino de crianças dos 4 aos 10 anos (infantil e fundamental 1, ou 1ª a 4ª série). Os professores tinham, portanto, apenas formação em nível médio ou magistério, o que poderia os impedir de continuar lecionando a partir de 2007, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Por isso, foi realizada outra etapa da formação, o curso de Magistério Intercultural Superior Indígena. Com validade equivalente ao ensino superior, também coordenado pela Universidade de São Paulo (USP), foram formados 81 estudantes em licenciatura plena em pedagogia, voltada para o ensino infantil e fundamental.

Dos 81 alunos formados, 21 tinham formação no ensino médio e 60 no magistério indígena coordenado pela USP em 2002 e 2003. O currículo foi elaborado pela Faculdade de Educação da USP apenas para os professores que já davam aulas nas escolas do Estado, e por isso não houve vestibular para preencher as vagas.

Contratação de professores indígenas no Estado de São Paulo

A contratação de professores indígenas segue os padrões da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Os contratos possuem diferentes categorias, estabelecidas de acordo com a época da contratação. As categorias diferem quanto aos benefícios trabalhistas e quanto às possibilidades de se assumir cargos de gestão na estrutura de ensino das escolas (Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico, por exemplo).

Apenas os professores efetivos ou categoria "F" podem assumir cargos de gestão e receber cursos de formação oferecidos pelo Estado. Os professores com contrato em categoria "O" tem direitos trabalhistas reduzidos e menos estabilidade no cargo, e precisam ser recontratados a cada dois anos (gerando um período de um mês de "janela" em que o professor fica sem vínculo com a escola).

TIPOS DE CONTRATO (CATEGORIAS) DOS PROFESSORES INDÍGENAS EM SP

- Categoria A: docentes efetivos, titulares de cargo (nenhum professor indígena)
- Categoria F: docentes estáveis, com formação superior e que possuíam aulas atribuídas em junho de 2007. Podem assumir cargos de gestão. (52 professores indígenas, 22% do total)
- Categoria O: docente contratado após 2009 e com aulas atribuídas. Exige recontração a cada dois anos. Não podem assumir cargos de gestão (178 professores indígenas, 78% do total)
- Categoria V: docentes contratados como eventuais após 2009, sem aulas atribuídas (nenhum professor indígena)

Em meados dos anos 2000 o Governo de São Paulo contratou os professores que haviam feito o curso de Magistério Indígena oferecido pela USP, em contrato de categoria "F". A partir de 2007 a Secretaria de Educação não abriu mais vagas em categoria "F", e passou a contratar apenas em categoria "O". Assim, mesmo os indígenas que possuem formação superior para lecionar foram, após 2007, contratados em categoria "O".

Atualmente os professores indígenas do Estado de São Paulo vivem um impasse: a grande maioria deles foi contratados após 2007, e portanto com contratos de categoria "O". Assim, não podem assumir cargos de gestão e diretoria das escolas indígenas, e também não podem receber formação inicial e continuada, a ser oferecida pelo Estado, como preconiza a legislação.

Projeto de lei para criação da carreira do professor indígena no Estado de São Paulo

Uma importante iniciativa dos representantes indígenas para solucionar o impasse da contratação e formação de professores e gestores indígenas foi a criação de um projeto de lei que institui a classe do docente indígena no quadro de magistério da Secretaria da Educação (ver anexo 3).

Caso seja aprovada a lei, os contratos dos atuais professores indígenas serão modificados de categoria "F" ou "O" para "Professor Indígena", possibilitando, por exemplo, que atuais professores indígenas de categoria "O" assumam cargos de diretoria e coordenação. Atualmente 19 escolas do Estado de São Paulo não possuem Diretor ou Vice-Diretor

indígena porque todos os professores indígenas da escola tem contratos de categoria "O" (pela legislação do Estado de São Paulo apenas professores com contratos efetivos ou de categoria "F" podem assumir cargos de diretoria e coordenação).

Esse projeto de lei começou a ser elaborado em 2015, a partir de reivindicações formuladas na II Conferência Estadual de Educação Indígena. Em março de 2017 houve uma reunião com o Secretário da Educação do Estado de São Paulo, requisitando encaminhamento do projeto de lei para a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). Porém, até a data da presente publicação, dezembro de 2017, o documento segue em análise na Secretaria da Educação.

Nos estados do Acre, Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Mato Grosso, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul, Tocantins e Santa Catarina a carreira do professor indígena já foi criada por lei, possibilitando assim concursos específicos e a efetiva realização de programas para formação de professores indígenas.

Planos do Núcleo de Educação Indígena (NEI) para o futuro

Na reunião do Núcleo de Educação Indígena do Estado de São Paulo (NEI-SP) realizada em Dezembro de 2017, foram sugeridas ações para o ano de 2018.

Os principais encaminhamentos resultantes dessa reunião, foram: a confirmação da participação de representantes do Estado de São Paulo na Conferência Nacional de Educação Indígena, em Brasília, em março de 2018; a realização de uma reunião extraordinária do NEI, para tratar do PL que institui a carreira do professor indígena no quadro do magistério da Secretaria; a intenção de realização de um curso de formação sobre políticas de educação indígena para os representantes indígenas do NEI ou para os professores indígenas; a realização de um diagnóstico da infraestrutura das escolas indígenas; um seminário para tratar da Lei 11645, que trata da obrigatoriedade do ensino da história indígena nas escolas não-indígenas, tendo como público alvo os professores não indígenas; e uma consulta para decidir sobre a criação do Território Etnoeducacional Guarani, conforme prega a legislação atual.

PRINCIPAIS ENTRAVES PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO ESTADO DE SÃO PAULO

- Necessidade de formação inicial e continuada para os professores indígenas, pois a maioria deles possui apenas ensino médio
- Ausência da carreira do professor indígena e formas legais de contratação dos professores pela rede pública de ensino
- Ausência de diretores/gestores indígenas
- Falta de clareza sobre orçamento e planejamento
- Falta de investimentos financeiros
- Poucas parcerias com ONGs e universidades

A Aldeia Do Rio Silveira

A Terra Indígena Ribeirão Silveira está localizada nos municípios de Bertioga, São Sebastião e Salesópolis, no litoral do Estado de São Paulo, a 3 horas da capital. O território é habitado principalmente pelos Guarani Mbya, em uma área declarada de 8.500 hectares, com 5 núcleos principais. Um dos núcleos tem população majoritária Mbya, outro majoritariamente Tupi Guarani e os outros são mistos.



Mapa da Terra Indígena Ribeirão Silveira²⁹

²⁹ Fonte: Mapa Guarani Digital (<http://guarani.map.as/#!/>)

A organização política se estrutura a partir de uma liderança geral (cacique e vice cacique), e das lideranças de cada núcleo.

O território indígena foi homologado em 1987, com uma área de 950 hectares. Posteriormente, em 2008, foi declarada sua ampliação, chegando aos atuais 8.500 hectares.³⁰

- População: 484 hab.³¹
- Área: 8.500 ha.
- Situação Jurídica: 950 ha. homologados e 8.500 ha. declarados.
- Municípios: Bertioga, São Sebastião e Salesópolis.
- Núcleos: Porteira, Centro, Silveira, Rio Pequeno e Cachoeira



 A Serra do Mar vista da Aldeia Rio Silveira

³⁰ <https://terrasindigenas.org.br/en/terras-indigenas/3678>

³¹ Sesai (2017)

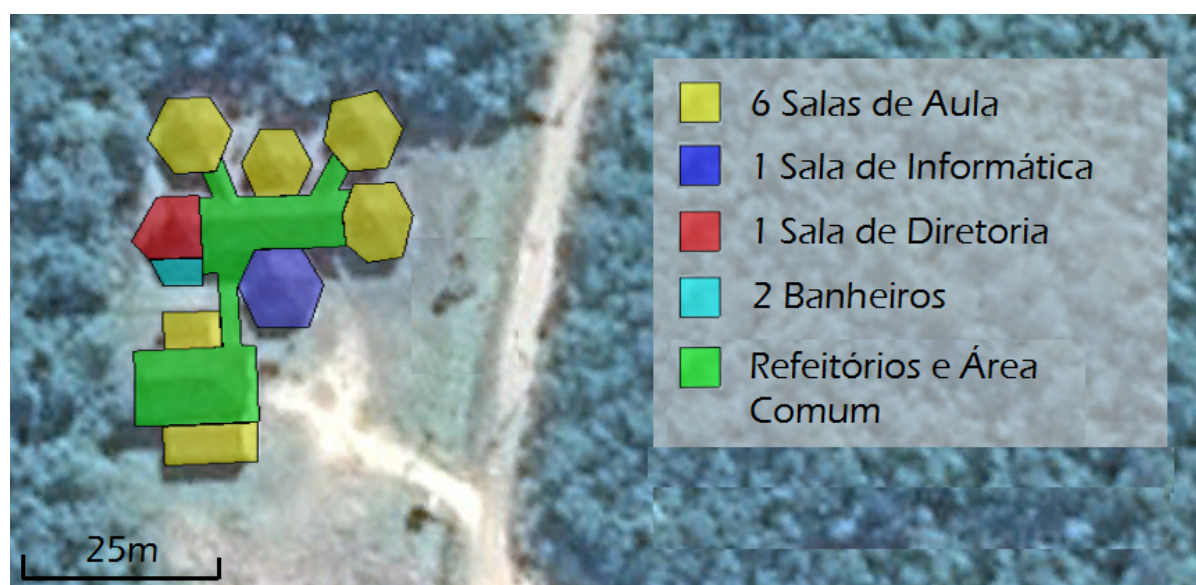
As Escolas da Aldeia Rio Silveira

Caracterização das Escolas

A educação escolar na aldeia Rio Silveira é realizada em um único espaço físico, que se divide para abrigar duas escolas: a Escola Nhembo'e'a Porã, do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, gerida pelo município, e a Escola Txeru Ba' e Kua i, do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, gerida pelo Estado.

As escolas situam-se próximas ao núcleo central da aldeia, ocupando uma área de apenas 4.000m². Têm seis salas de aula (quatro de alvenaria e dois contêineres), uma sala de informática, duas salas de diretoria, dois banheiros (um masculino e um feminino), duas áreas cobertas utilizadas como refeitório e um antigo parquinho na área externa.

O mesmo espaço é compartilhado entre as duas escolas, que se alternam na utilização das salas. No período da manhã estudam os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, ocupando cinco das seis salas de aula existentes. Para o próximo ano (2018) está previsto ainda o início do programa Educação de Jovens e Adultos (EJA), que ocupará a sexta sala de aula. No período da tarde estudam os alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental e os alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio, de forma a ocupar todas as salas de aula (o 1º e 2º ano do ensino fundamental são vinculados).



■ Croqui da Estrutura Física³²

³² Imagem: Google Earth

Escola Estadual Txeru Ba' e Kua i

A Escola Estadual Txeru Ba' e Kua i é responsável pela educação escolar do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio. No total são 80 alunos, entre 10 e 18 anos, com cerca de vinte alunos por sala.

Atualmente 10 professores são contratados pelo Estado de São Paulo para suprir a demanda de aulas. 7 professores são indígenas e 3 não são indígenas. As aulas ocorrem de tarde e a grade curricular é composta por aulas de língua portuguesa, língua materna, língua inglesa, matemática, ciências, história, geografia, filosofia, sociologia, cultura étnica, química, física e biologia. Todos os professores possuem apenas ensino médio completo e magistério indígena, exceto por dois deles, que possuem ensino superior completo.

A equipe é formada por:

- Cristine Matias de Lima: aulas de história, geografia, sociologia, filosofia e cultura étnica para o ensino médio.
- Leonardo Werá Tupã Macena: aulas de história e geografia para o ensino fundamental 2.
- Edson Rosa Benites: aulas de ciências e cultura étnica para o ensino fundamental 2.
- Juliana Paray da Silva: aulas de artes e cultura étnica para o ensino fundamental 2 e ensino médio.
- Valdeci Fernandes de Oliveira: aulas de língua materna para o ensino fundamental 2 e ensino médio.
- Marcelo Werá Macena: aulas de matemática para o ensino fundamental 2.
- Lucimara Waredju dos Santos: aulas de português para o ensino fundamental 2.
- Glauco Gomes: aulas de física, química e matemática para o ensino médio.
- Marta Ribeiro: aulas de português e inglês para o ensino médio.
- Suzana Lopes Coelho: aulas de biologia, educação física e inglês para o ensino fundamental e ensino médio.

Grade de aulas da Escola Txeru Ba'e Kua i

HORÁRIO ESCOLAR: Txeru ba'e KUA-I												
SEGUNDA FEIRA				Ensino Fundamental			Ensino Médio					
				6ª	7ª	8ª	9ª	1ª	2ª	3ª		
12:30 a 13:30	EDSON C	LEO H	DENIZA M	LUCIMARA LP	CRISTINE F	GLAUCO M	MARTA LP					
13:30 a 14:30	EDSON C	LEO H	DENIZA M	LUCIMARA LP	CRISTINE S	GLAUCO M	MARTA LP					
14:30 a 15:30	MARTA LP	EDSON C	LUCIMARA LP	LEO H	VALDECIR LM	CRISTINE F	GLAUCO M					
15:30 a 16:30	MARTA LP	EDSON C	LUCIMARA LP	LEO H	VALDECIR LM	CRISTINE S	GLAUCO M					
16:30 a 17:30	LEO H	LUCIMARA LP	VALDECIR LM	EDSON C	GLAUCO M	MARTA LP	CRISTINE F					
17:30 a 18:30	LEO H	LUCIMARA LP	VALDECIR LM	EDSON C	GLAUCO M	MARTA LP	CRISTINE S					
TERÇA FEIRA				Ensino Fundamental			Ensino Médio					
				6ª	7ª	8ª	9ª	1ª	2ª	3ª		
12:30 a 13:30	SUZANA EF	DENIZA M	JULIANA CE	EDSON C	MARTA LP	CRISTINE G	GLAUCO F					
13:30 a 14:30	JULIANA A	DENIZA M	SUZANA EF	EDSON C	MARTA LP	CRISTINE G	GLAUCO F					
14:30 a 15:30	JULIANA A	LUCIMARA LP	LEO I	DENIZA M	GLAUCO F	MARTA LP	CRISTINE G					
15:30 a 16:30	EDSON C	LUCIMARA LP	LEO I	DENIZA M	GLAUCO F	MARTA LP	CRISTINE G					
16:30 a 17:30	EDSON C	LEO I	DENIZA M	LUCIMARA LP	CRISTINE G	GLAUCO F	MARTA LP					
17:30 a 18:30	LEO I	EDSON C	DENIZA M	LUCIMARA LP	CRISTINE G	GLAUCO F	MARTA LP					
QUARTA FEIRA				Ensino Fundamental			Ensino Médio					
				6ª	7ª	8ª	9ª	1ª	2ª	3ª		
12:30 a 13:30	VALDECIR LM	DENIZA M	JULIANA CE	LUCIMARA LP	CRISTINE H	GLAUCO Q	MARTA LP					
13:30 a 14:30	MARTA LP	DENIZA M	LEO G	LUCIMARA LP	CRISTINE H	GLAUCO Q	SUZANA EF					
14:30 a 15:30	MARTA LP	VALDECIR LM	LEO G	DENIZA M	GLAUCO Q	SUZANA EF	CRISTINE I					
15:30 a 16:30	EDSON C	LEO G	SUZANA EF	DENIZA M	GLAUCO Q	MARTA LP	CRISTINE I					
16:30 a 17:30	DENIZA M	LEO G	EDSON C	JULIANA CE	SUZANA EF	CRISTINE H	GLAUCO G					
17:30 a 18:30	DENIZA M	SUZANA EF	EDSON C	JULIANA CE	MARTA LP	CRISTINE H	GLAUCO G					
QUINTA FEIRA				Ensino Fundamental			Ensino Médio					
				6ª	7ª	8ª	9ª	1ª	2ª	3ª		
12:30 a 13:30	VALDECIR LM	SUZANA EF	LUCIMARA LP	DENIZA M	MARTA I	GLAUCO M	JULIANA A					
13:30 a 14:30	SUZANA EF	VALDECIR LM	LUCIMARA LP	DENIZA M	MARTA I	GLAUCO M	JULIANA A					
14:30 a 15:30	LEO I	EDSON C	DENIZA M	SUZANA EF	GLAUCO M	JULIANA A	MARTA I					
15:30 a 16:30	EDSON C	LEO I	DENIZA M	SUZANA EF	GLAUCO M	JULIANA A	MARTA I					
16:30 a 17:30	DENIZA M	EDSON C	LEO H	JULIANA A	SUZANA B	MARTA I	GLAUCO M					
17:30 a 18:30	DENIZA M	EDSON C	LEO H	JULIANA A	SUZANA B	MARTA I	GLAUCO M					
SEXTA FEIRA				Ensino Fundamental			Ensino Médio					
				6ª	7ª	8ª	9ª	1ª	2ª	3ª		
12:30 a 13:30	MARTA LP	JULIANA A	LUCIMARA LP	LEO G	GLAUCO M	VALDECIR LM	SUZANA					
13:30 a 14:30	MARTA LP	JULIANA A	LUCIMARA LP	LEO G	GLAUCO M	VALDECIR LM	SUZANA					
14:30 a 15:30	DENIZA M	LUCIMARA LP	JULIANA A	VALDECIR LM	MARTA LP	SUZANA B	GLAUCO					
15:30 a 16:30	DENIZA M	LUCIMARA LP	JULIANA A	VALDECIR LM	MARTA LP	SUZANA B	GLAUCO					
16:30 a 17:30	DENIZA M	LUCIMARA LP	JULIANA A	VALDECIR LM	MARTA LP	SUZANA B	GLAUCO					
17:30 a 18:30	DENIZA M	LUCIMARA LP	JULIANA A	VALDECIR LM	MARTA LP	SUZANA B	GLAUCO					

A diretoria atualmente é composta por apenas um cargo, de vice-diretor. Fernando Silva Franco, vindo de fora da aldeia, assumiu o cargo recentemente, em setembro de 2017.

Para ser nomeado como vice-diretor é necessário que o vínculo de contrato com a Secretaria da Educação seja efetivo ou categoria “F”, o que faz com que poucos professores indígenas da aldeia Rio Silveira não possam assumir este cargo.

Desta forma, a diretoria quase sempre foi ocupada por pessoas de fora da aldeia, na maioria das vezes sem especialização ou experiência de trabalho com educação indígena, e que costumam exercer a função por pouco tempo.



■ Salas de aula e área comum das escolas

Em 2018, com a abertura de duas novas salas (em função do programa Ensino de Jovens e Adultos – EJA) poderá ser solicitada ampliação do número de funcionários da diretoria, com abertura dos novos cargos de Diretor, Coordenador Pedagógico e Agente de Organização Escolar. Como já dito, porém, tais cargos devem ser assumidos por pessoas de fora da aldeia, pois são restritos às categorias efetivo e “F”.

Por esta razão se faz muito pertinente a luta política acerca da criação da categoria “Professor Indígena” na Secretaria da Educação, tornando possível que os próprios membros da comunidade assumam os cargos de gestão da escola.

Existem também os cargos de merendeira e auxiliar de limpeza. As auxiliares de limpeza são da própria comunidade, enquanto as merendeiras vem de fora da aldeia. Já houve uma experiência de contratação de merendeiras indígenas, porém, por decisão da comunidade, foram substituídas por não indígenas. A merenda é fornecida por uma empresa terceirizada

da prefeitura de Bertioga. Às 13hs é servido um lanche e às 15hs é servido o almoço.

As reuniões de pais e alunos costumam acontecer duas vezes por semestre. Algumas reuniões da Comissão Étnica Regional também vêm sendo realizadas semestralmente.

A escola encontra-se sob responsabilidade da Diretoria Regional de Ensino (DRE) do distrito de Santos, que possui apenas esta escola estadual indígena em suas atribuições. Trata-se de um número bem inferior à média das demais DREs, que costumam ter entre 2 e 8 escolas indígenas em suas atribuições³³.

Em 2011, a Escola Estadual Indígena Txeru Ba' e Kua i aparece em uma das últimas posições no ranking de notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que qualifica as médias da educação nos ciclos finais de ensino nas escolas de todo o país.



■ Salas de direção e banheiros da escola

Escola Municipal Nhembo'e'a Porã

A Escola Municipal Nhembo'e'a Porã é responsável pela educação escolar do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. São 72 alunos entre 6 e 10 anos, com cerca de 15 alunos por sala.

Foi decidido entre a comunidade e a Secretaria Municipal de Educação de Bertioga a criação de uma sala de educação infantil, de 4 a 6 anos de idade, a partir de 2018.

Fora as escolas de ensino infantil nas aldeias da Capital, esta é a única escola indígena administrada pelo município.

³³ Ver tabela de Dados sobre a Educação Escolar Indígena em São Paulo

Esta foi uma das primeiras escolas indígenas a serem criadas, em 1997, na época ainda vinculada a uma escola do município, mas com aulas ministradas na aldeia, junto com as classes geridas pelo Estado. Por essa configuração histórica e acordos entre as lideranças da aldeia e os prefeitos do município de Bertioga, ela permanece assim até hoje.

Cinco professores são atualmente contratados pela Secretaria de Educação do Município de Bertioga para suprir a demanda de aulas. Todos os professores possuem formação do programa MagIND, oferecido em parceria com a USP no início dos anos 2000. O regime de contratação desses professores segue as normas do sistema municipal, que é diferente do estadual.

A equipe é formada por:

- Maria Fernandes: aulas para o 1º ano do ensino fundamental.
- Edson Djeguaka Mirim Macena: aulas para o 2º ano do ensino fundamental.
- Adriana Macena (em licença maternidade, substituída atualmente por Valdeci Fernandes de Oliveira): aulas para o 3º ano do ensino fundamental.
- Claudio Samuel dos Santos: aulas para o 4º ano do ensino fundamental.
- Antonio Macena: aulas para o 5º ano do ensino fundamental.

A diretoria é composta por dois cargos – diretor e vice-diretor, e, diferentemente da escola estadual, já foram ocupados por professores indígenas. Antonio Macena foi vice-diretor entre 2010 e 2014, e depois voltou a atuar como professor. Sua filha, Adriana Macena, assumiu o cargo de meados de 2015 ao fim de 2016. Adriana voltou para sala de aula, e atualmente encontra-se afastada por motivo de licença maternidade.

Atualmente, tanto o Diretor, Wellington Aranha, como a Vice-Diretora, Luciana Ravazzani, são de fora da aldeia.

O gestor da escola não aceitou participar do diagnóstico, o que indica falta de disposição para o diálogo e cooperação.

Como a escola é gerida pelo município, fica indefinida a sua forma de participação no NEI e em outros colegiados criados para fomentar o diálogo e a criação de consensos e acordos, o que acaba criando dificuldades no cotidiano da comunidade escolar.



■ À esquerda sala de aula de alvenaria, à direita refeitório e contêineres que abrigam duas salas de aula

A merenda é fornecida pela mesma empresa terceirizada da prefeitura de Bertioga. As auxiliares de limpeza são da própria comunidade, enquanto as merendeiras vem de fora da aldeia.

As aulas ocorrem no período da manhã, nas salas da escola estadual e em um dos containeres. Às 7hs é servido um café da manhã e ao meio-dia é servido o almoço.

AS ESCOLAS DO RIO SILVEIRA

Escola Txeru Ba'e Kuai	80 alunos	10 professores	1 vice-diretor
Escola Nhemboe'a Porã	72 alunos	5 professores	2 diretores

DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO – RESULTADOS OBTIDOS

Apresentamos a seguir os principais resultados obtidos por este diagnóstico a partir do trabalho realizado com a comunidade da aldeia Rio Silveira durante o ano de 2017.

As conclusões aqui apresentadas foram construídas a partir das respostas aos questionários aplicados a professores e alunos, entrevistas em profundidade com pais e lideranças, e reuniões realizadas na comunidade da aldeia Rio Silveira.

Os questionários, elaborados com a participação de professores da aldeia, abordaram perguntas relativas a letramento, língua, experiência escolar, visão de escola e de futuro, gestão escolar, interculturalidade, currículo, materiais didáticos, legislação, relação com a comunidade, merenda e estrutura física.

Organizamos aqui as principais idéias sobre o que os membros da comunidade esperam e desejam da educação escolar na aldeia, e sobre seus problemas mais urgentes.

■ *Alunos respondendo aos questionários*





■ Alunos respondendo aos questionários

Optamos por apresentar os resultados e eixos de soluções divididos nos seguintes temas: conceito de escola; plano político pedagógico; participação da comunidade na escola; gestão escolar; currículo; línguas, alfabetização e leitura; formação de professores e orientação pedagógica; material didático; espaço físico; equipamento e material; merenda; e ensino infantil.

O conjunto de atividades realizadas na aldeia para a realização do diagnóstico provocaram assim uma reflexão inicial sobre modelos e conceitos de escola, sobre as possibilidades e desafios para sua efetivação, sobre a organização política e as práticas vigentes na aldeia e na escola, e sobre a relação da escola com a vida cotidiana e o futuro da aldeia.

Essa reflexão deverá ser aprofundada a partir da apresentação dos resultados deste primeiro diagnóstico, suscitando novas questões e novas idéias. Esperamos que ele venha a ser aprimorado e atualizado no futuro, a partir de novas contribuições e iniciativas da comunidade, nos ajudando assim a compreender melhor os processos que acontecem na aldeia, e que levam a escola a ser como é.

Vejamos, então, qual é o estado atual das escolas da T.I. Ribeirão Silveira, quais os seus principais problemas e quais são as soluções apontadas para esses problemas.

Principais Problemas Identificados

Conceito de Escola e Plano Político Pedagógico

O Plano Político Pedagógico (PPP) é uma exigência legal da Secretaria de Educação para todas as escolas estaduais do Estado de São Paulo. Trata-se de um documento a ser elaborado com ampla participação e representatividade da comunidade escolar, visando a definição do conceito de escola a ser adotado e orientando ações para a realização das atividades escolares.

Mesmo que tenha havido algumas iniciativas no sentido de construção de um PPP nos últimos anos, as escolas da aldeia Rlo Silveira até hoje não chegaram a concluir este documento.

A primeira questão que surge e dificulta a elaboração de um PPP é a falta de familiaridade da comunidade com o tema da pedagogia e modelos de educação escolar. Há uma falta de entendimento sobre os processos de aprendizado e sobre os recursos técnicos, materiais e humanos necessários para se desenvolver uma boa educação escolar. Não há espaços permanentes e adequados que propiciem discussões, reflexões e debates efetivos sobre pedagogia, processos de aprendizagem e gestão escolar.

A comunidade tem pouca ou nenhuma referência de outras escolas (tanto indígenas como não indígenas), e muitas pessoas tem a expectativa de que a escola eduque "automaticamente" os alunos que a frequentam, sem que haja necessidade de participação, trabalho e construção coletiva dos processos de ensino oferecidos pela escola, e sem que haja interesse e engajamento de professores, pais e lideranças na construção do processo de formação dos alunos.

Há uma discussão sobre modelos de escola que vem se ampliando ultimamente,

Nesse contexto, prevalece a visão de que existiriam dois modelos praticamente antagônicos de escola e que seria impossível conciliá-los – um voltado à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e outro voltado ao ensino das práticas e saberes tradicionais guarani. O entendimento é de que a escola só pode ser orientada por um destes modelos, de modo a excluir o outro.

Há quem pense que a escola serve apenas para trazer aos alunos os conhecimentos não indígenas. Assim, como apontado em uma entrevista, "alguns pais não concordam ou não entendem o propósito das atividades interculturais na escola". Por outro lado, conforme afirmaram alguns professores nas entrevistas, deve-se perseguir "um modelo de escola em que se prepara para a vida, um modelo que a comunidade compreenda mais, e com mais atividades tradicionais que dos *juruá*".

Essa dicotomia entre aprendizado tradicional guarani e preparação para o mercado de trabalho é uma questão importante. Grande parte da comunidade considera que a única

função da escola é ensinar aos jovens conhecimentos da sociedade não-indígena. Vários acreditam que a inclusão de práticas e saberes guarani no currículo e na gestão escolar pode prejudicar o ensino "para o vestibular", e não consideram que, pelo contrário, as atividades interculturais podem ter importante função na preparação e formação dos alunos como indivíduos, e que podem trazer benefícios igualmente importantes para que se encaixem no mercado de trabalho.

Não há tampouco uma discussão e reflexão mais aprofundada sobre as especificidades das formas guarani de transmissão dos conhecimentos e sobre as diferenças entre a pedagogia guarani e a pedagogia não indígena, praticada através da instituição "escola". Portanto, a discordância entre os modelos de ensino está calcada sobre uma discussão ainda muito carente de argumentos, ou melhor, uma ausência de diálogo que leva ao embate de ideias ainda muito pouco discutidas.

Os questionários mostram que a maioria dos alunos desejam aprender tanto conhecimentos dos juruá, como por exemplo "ciências e tecnologias", como práticas tradicionais indígenas, como "construir casas, artesanatos e armadilhas". Alguns alunos responderam que após a escola querem ir para faculdade e seguir carreiras profissionais – de professor da aldeia a arquiteto e advogado. Os mesmos alunos, quando perguntados se gostariam de aprender práticas tradicionais guarani na escola, disseram em sua maioria que sim, e citaram "rituais indígenas", "pinturas", "histórias antigas". Uma aluna de 11 anos, por exemplo, que deseja "ser professora de matemática" afirmou também que gostaria de "saber como se faz as plantações" e que "os professores deveriam ensinar a fazer cestas".

Pela análise dos questionários, verificamos que o desejo por uma formação profissional não exclui o desejo pelo aprendizado das práticas e saberes guarani. O que aparece, na verdade, é o desejo de estudar nos dois campos.

Portanto, é fundamental aprofundar o entendimento e o debate sobre conceitos de escola e modelos pedagógicos, assim como buscar soluções capazes de conciliar o interesse pelo ensino intercultural e diferenciado e a formação que prepara os alunos para o ensino superior.

- As escolas não têm plano político pedagógico
- Não há clareza nem consenso sobre processos pedagógicos e conceitos de escola
- Faltam espaços adequados e apoio técnico para diálogos sobre a escola

Participação da Comunidade na Escola

A comunidade está bastante alheia às questões da escola. Foi constatado um baixíssimo envolvimento dos pais na vida escolar dos alunos. Poucos participam de reuniões com os professores ou acompanham as atividades e tarefas dos filhos. Um dos grandes problemas apontados pelos professores foi a “falta de união” entre pais, alunos, gestores, docentes e lideranças.

Uma das lideranças da aldeia apontou que parte da comunidade tende a jogar toda a responsabilidade para os professores, e ressaltou: “os pais têm que acompanhar para saber o que seus filhos estão aprendendo”.

Os espaços de diálogo para questões referentes às escolas se resumem às reuniões de pais, reuniões da Comissão Étnica Regional e de outras reuniões eventuais com gestores da Diretoria Regional de Ensino de Santos. No entanto, poucos membros da comunidade costumam comparecer a esses encontros, e os que participam falam pouco. Em geral os interesses e preocupações da comunidade acerca da escola não são claramente expressos e debatidos. As reuniões são pouco resolutivas e não representam um espaço efetivo de diálogo e encaminhamento de propostas.

As escolas não criaram oficialmente a Associação de Pais e Mestres (APM), que daria direito a alguns recursos federais.

■ *Entrevista com as lideranças do núcleo Cachoeira*



Há também as reuniões da comunidade, que acontecem uma vez por semana, na qual os gestores da escola são convidados a participar. Mas tampouco nessas reuniões delineou-se um projeto da comunidade para a educação das suas crianças e para a sua escola.

A comunidade acompanha pouco o trabalho dos representantes da aldeia em fóruns e colegiados de defesa dos direitos pela educação escolar indígena, tais como o Núcleo de Educação Indígena (NEI), a Comissão Étnica Regional, o Fórum de Articulação de Professores Indígenas do Estado de São Paulo (FAPISP), a Conferência Estadual de Educação Indígena, e em outros eventos relacionados à educação escolar indígena, como palestras, conferências e debates.

O baixo envolvimento das pessoas da comunidade nos diálogos e resoluções em conjunto precisa ser melhor investigado e compreendido. Por um lado, parece que os pais e avós não entendem qual seria o seu papel, e como poderiam de fato contribuir com a escola; por outro lado, parece que não consideram suas idéias e percepções necessárias ou úteis para uma melhor educação escolar.

A idéia de que o Estado é o principal responsável pelos problemas da escola, e que o dever de educar é apenas das pessoas que trabalham diretamente na escola é bastante comum, respondendo, em parte por esse baixo envolvimento da comunidade com a escola.

Pode se perceber que apesar das reuniões na escola e na comunidade, as formas de interação entre lideranças, representantes da educação em colegiados, gestores da escola, professores e pais estão desorganizadas e são pouco claras e efetivas, gerando mal entendidos, descontentamentos (na maioria das vezes velados) e frustrações. Essa dinâmica acaba também desmotivando a todos e desmobilizando aqueles com vontade de trabalhar pela educação.

Uma questão a ser melhor investigada é se alguns conflitos e diferenças entre pessoas da comunidade devem-se a diferenças culturais entre os grupos mbyá e nhandeva (tupi guarani) que vivem atualmente na aldeia.

- Baixa participação da comunidade na escola
- Reuniões pouco efetivas
- Participação pouco informada = pouco entendimento do que é educação intercultural
- Interação entre lideranças, representantes da educação em colegiados, gestores da escola, professores e pais não está funcionando bem
- Desmotivação e desmobilização
- Possíveis diferenças de pensamento entre os mbya e os tupi-guarani

Gestão Escolar

Como vimos, a gestão participativa não acontece nas escolas do Ribeirão Silveira. A qualidade do diálogo da comunidade com a escola e com o Estado é ainda muito baixo.

As escolas da aldeia apresentam uma situação ímpar quanto à gestão, já que é a única aldeia cuja escola tem diretores não indígenas. São dois diretores vinculados à Secretaria Municipal de Educação do Município de Bertioga, e um diretor vinculado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, todos eles não-indígenas.

Os professores indígenas não podem assumir cargos de diretoria porque apenas professores contratados na categoria "F" podem assumir cargos de direção, e não há professores com esse tipo de contrato na aldeia, dispostos ou aptos a desempenharem essa função. Já houve diretores indígenas na escola anteriormente, mas as lideranças decidiram que seria melhor voltar a ter diretores não-indígenas.

A troca de direção é constante em ambas as escolas, o que segundo os professores, “atrapalha muito o andamento das tarefas da escola”. Um dos motivos ressaltados para explicar essa rotatividade foi justamente o fato de serem pessoas que vêm de fora e residem na cidade, o que dificulta a integração da diretoria na dinâmica e nas questões da aldeia.

A falta de especialização dos diretores para trabalhar com povos indígenas torna ainda maior o desafio de construção de um projeto de escola intercultural, diferenciado e específico.

Os professores e pais precisam se adaptar ao português e à forma de pensamento dos diretores não indígenas, tanto para resolver as questões cotidianas, como para discutir sobre temas mais complexos, como gestão participativa, currículo, conceito de escola, pedagogia, interculturalidade, gestão e tantos outros assuntos importantes. A pouca familiaridade dos diretores com as culturas dos povos Guaraní Mbyá e Tupi-Guarani cria limites e dificuldades para o aprofundamento dessas discussões (em si já bastante complexas), e para a criação de ações e estratégias capazes de transformar positivamente essa escola.

Outro aspecto que merece destaque em relação à gestão das escolas é o fato das escolas terem duas direções diferentes, uma da escola municipal (ensino fundamental I), e outra da escola estadual (ensino fundamental II e médio), que dialogam pouco entre si.

Embora o espaço físico seja compartilhado por ambas as escolas, os dois diretores da escola municipal e o diretor da escola estadual não estabeleceram acordos de trabalho e espaços de articulação e coordenação, visando ao melhor funcionamento da escola como um todo. A colaboração e o diálogo entre as distintas esferas é bem pequena e, por vezes, problemática. Em função das gestões separadas, há muito pouco diálogo e troca de informações entre os professores do ensino fundamental I e os do Fundamental II. Não há uma coordenação entre os programas das duas escolas, nem planejamento conjunto.

Como esse é um caso único de escola indígena gerida pelo Município, também não fica claro quais são os mecanismos de participação da comunidade na gestão da escola, quem

supervisiona o trabalho dos gestores da Escola Municipal, qual a sua relação com a SEE, e que diretrizes eles devem seguir.

Mesmo tratando-se de ações ou programas federais, como por exemplo o Saberes Indígenas na Escola, os professores da escola municipal encontram dificuldades com o diretor da escola da aldeia, que proíbem a utilização do espaço físico aos finais de semana para fazer os trabalhos, ou não autorizam a participação dos professores nas oficinas de produção de material didático do programa. Um caso emblemático foi o de um professor, também delegado na Conferência Nacional de Educação Indígena, que teve a sua participação em uma reunião oficial da Conferência proibida pelo diretor.

Em várias ocasiões, os diretores do município não autorizaram os professores a participar de reuniões e eventos sobre educação, como palestras, congressos e seminários, e reuniões. Alterações no calendário escolar em função de eventos da comunidade também não são muito bem aceitos pela direção, assim como a participação em mobilizações políticas. As lideranças costumam interferir pouco nesses casos, preferindo evitar conflito e confusão.

Enfim, apesar da legislação determinar que toda e qualquer ação do Estado em comunidades indígenas deve ser previamente autorizada pela comunidade e que a comunidade deve estar bem informada para que possa ou não consentir à proposta apresentada, as diretorias não indígenas acabam impondo sua forma de trabalhar e de desenvolver o trabalho nas escolas, sem que se faça uma discussão qualificada com a comunidade sobre esses temas.

- Diretores não indígenas, e sem especialização para o trabalho com educação indígena
- Falta de coordenação entre estado e município
- Falta de espaços de controle social na escola do município
- Problemas entre corpo docente e diretorias da escola estadual e municipal
- Gestão participativa não acontece

Currículo

O currículo da escola de ensino Fundamental II e Médio segue o padrão das escolas do Estado de São Paulo, não atendendo à legislação vigente que determina a existência de currículo diferenciado e intercultural nas escolas indígenas. A escola municipal não forneceu informações sobre o currículo do fundamental I e os professores entrevistados não souberam informar detalhes sobre o currículo desses anos.

Um dos professores apontou que um dos principais problemas da escola é a falta de participação dos docentes na elaboração do currículo. A diretoria entrega o currículo pronto a eles, sem que haja participação dos professores em sua elaboração.

Sem haver diálogo e cooperação entre a direção da escola e os professores para a elaboração do currículo, a educação escolar está longe de ocorrer enquanto “projeto orgânico e articulado” que garanta “as especificidades dos processos educativos indígenas”, como estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2012. Ao contrário, os calendários são rígidos e a cobrança pelo formato “tradicional” de aula é grande, restringindo a aprendizagem em outros espaços, formas e ritmos.

Assim, mesmo tendo algumas idéias de como construir um currículo mais adequado à realidade da aldeia, a atual equipe da ainda não conseguiu formalizar e implementar uma



proposta de reforma curricular.

É um desafio para os professores indígenas tentar implementar uma educação diferenciada enquanto muitos pais, lideranças, e mesmo os diretores ainda não compreendem bem ou não concordam com a proposta de ensino intercultural e diferenciado. Os conhecimentos tradicionais e o diálogo com rezadores e sábios guarani ainda são, portanto, muito pouco presentes em sala de aula, e as práticas socioculturais da comunidade, seus conhecimentos e modos de aprender encontram pouco espaço no ensino escolar.

Vale destacar, ainda, que as escolas reconhecem a especificidade cultural e linguística do grupo Mbyá, mas tratam pouco da língua e da cultura Nhandeva ou Tupi-Guarani. Assim, não há aulas de língua Nhandeva/Tupi Guarani, e as diferenças históricas e culturais dos dois grupos étnicos que vivem na aldeia Rlo Silveira – Guarani Mbya e Tupi-Guarani ou Nhandeva, não são plenamente consideradas pelas escolas.

- Falta de entendimento sobre educação intercultural e diferenciada
- O currículo escolar não é intercultural, diferenciado e específico
- A língua e cultura do povo guarani mbyá é pouco valorizada na escola
- A língua e cultura do povo guarani nhandeva ou tupi guarani é pouco considerada na escola

Línguas, Alfabetização e Leitura

A alfabetização é bem básica, e os alunos chegam ao ensino médio com pouca capacidade de leitura escrita e interpretação de textos. O processo de alfabetização é incompleto e deficitário. Alunos que já estão no ensino fundamental II apresentaram grandes dificuldades na interpretação de textos e, sobretudo, na escrita - tanto em português quanto em guarani.

A alfabetização e as práticas de leitura e escrita foram destacados por pais e alunos como elementos fundamentais na escola.

“A escola me ensina a ler e a lutar pelos meus direitos”, disse a aluna Nice Kerexu dos Santos Duarte, de 16 anos.

Quase todos os alunos têm como primeira língua o guarani mbya ou o tupi-guarani (guarani nhandeva). O português é aprendido principalmente a partir do ingresso na escola, aos seis ou sete anos. Com a criação da nova sala de ensino infantil, a partir dos 4 anos, o contato com a língua portuguesa deverá ser ainda mais cedo.

A alfabetização é em língua portuguesa, a partir dos 6 anos de idade. Tivemos informações de que a escola municipal está tentando inserir a alfabetização em guarani, mas a intenção é muito recente e as iniciativas são ainda incipientes.

O coordenador pedagógico dos professores alfabetizadores (Fundamental I) é a vice diretora da escola. Como ela não fala guarani, a orientação para os professores de alfabetização é realizada em português, desestimulando o uso do guarani nas discussões sobre pedagogia e na programação das aulas. Os professores responsáveis pela alfabetização não têm formação específica na área de alfabetização.

São ministradas aulas de guarani mbya no ensino fundamental e médio. As aulas de língua portuguesa e língua materna são introduzidas no ensino fundamental II e permanecem até o ensino médio.

As aulas do ensino fundamental II e médio ministradas pelos professores indígenas são em língua Mbyá, mas o português também é usado. As aulas dos professores não indígenas são ministradas apenas em português. Não há aulas de guarani nhandeva nem aulas faladas em guarani nhandeva, nem se trata dessas diferenças nas aulas.

Mesmo os professores têm dificuldades de leitura, interpretação e escrita, e pouco hábito de ler.

Falta a percepção e consciência da baixa qualidade da alfabetização e da capacidade de leitura dos alunos. Principalmente as deficiências de alfabetização e letramento dos alunos mais velhos e dos professores é pouco reconhecida, assumida e trabalhada.

Também é pouco presente a idéia de que há uma importante relação entre o estímulo à leitura (gostar de ler, se interessar, cuidar dos livros), o processo de alfabetização, e o bom rendimento escolar no futuro (em séries avançadas e no ensino superior) e de que, inversamente, o baixo rendimento escolar decorre também de uma alfabetização ineficiente e da falta de hábito e gosto pela leitura.

- Alfabetização ruim
- Baixa capacidade de leitura, escrita e interpretação de texto
- Língua materna pouco usada na escola

Formação de Professores e Orientação Pedagógica

A falta de formação continuada do quadro docente é apontada como um dos mais graves problemas das escolas do Ribeirão Silveira. A formação dos professores indígenas inexistente no contexto do Rio Silveira, configurando um dos problemas centrais da educação na aldeia.

Dos quinze (15) professores que lecionam nas escolas, oito (8) possuem apenas o ensino médio completo e sete (7) tem formação superior. Dos sete (7) professores com formação

superior, uma (1) possui formação em filosofia pela UNESP e seis (6) se formaram no magistério indígena, resultado do programa MagIND realizado em parceria com a USP em meados dos anos 2000.

Apesar de demonstrarem muito interesse em participar de cursos de formação e aperfeiçoamento, os professores não encontram meios necessários para que isso ocorra. Ainda que tenham muitas ideias sobre cursos interessantes para os docentes, o Estado não conseguiu até hoje oferecer essas formações. Dessa forma, existem poucas condições para que os professores possam se qualificar e oferecer aulas melhores aos alunos da aldeia.

Tampouco há orientação pedagógica efetiva e continuada para os professores. Existem coordenadores pedagógicos (PNCP) vinculados à Diretoria Regional de Ensino de Santos, mas o trabalho desenvolvido é pouco estruturado e pouco adequado à realidade da aldeia e dos professores, resumindo-se a raros encontros em que se discutem práticas pedagógicas e outros assuntos referentes a realidade dos professores. Segundo uma das professoras, as reuniões são úteis e ajudariam bastante na preparação das aulas, porém, os encontros são tão raros que se tornam pouco efetivos.

A definição sobre o programa curricular de cada matéria e a forma como será ministrado aos alunos é pouco definido. Cada professor decide como vai administrar suas aulas, utilizando para isso seus recursos e conhecimentos. Existe algum apoio da DRE de Santos na definição do programa curricular, através de reunião no início de cada ano letivo com os coordenadores pedagógicos (PNCP). Entretanto, segundo os professores este apoio se mostra ainda pouco efetivo.

É importante destacar o empenho e esforço de todos os professores indígenas, que mesmo com condições de trabalho muito precárias, quase nenhum apoio do Estado, e pouco respaldo da comunidade, insistem em seguir lutando por uma educação de qualidade na aldeia.

- Falta formação para os professores indígenas nas áreas de alfabetização, pedagogia e nas especialidades

Material Didático

Os material didático utilizado nas escolas de ensino Fundamental II e Médio são os livros distribuídos pela Secretaria de Educação, padronizados para todas as escolas do Estado. Os alunos recebem material didático todo começo de ano. O material didático, portanto, não é adequado à realidade cultural dos alunos.

Livros para alfabetização na língua materna ou materiais que deem conta de história indígena e do indigenismo, de legislação e de direitos permanecem bastante ausentes das salas de aula e foram apontados pelos professores como um dos elementos que fazem falta

no ensino.

Há uma ação do Ministério da Educação em curso, o Saberes Indígenas na Escola, que fomenta a produção pelos próprios professores indígenas de materiais específicos para serem utilizados nas escolas das aldeias. Em São Paulo, contudo, a ação é incipiente e os primeiros materiais ainda devem ser publicados em Janeiro de 2018.

Professores, coordenadores pedagógicos e diretores não tem acesso a exemplos ou referencias de materiais didáticos interculturais elaborados para outras etnias.

A maioria dos livros que existem na escola são cartilhas e livros didáticos, mas há também algumas coleções de livros de literatura infantil e juvenil, doados pelo município ou por outras instituições.

Os livros não são especialmente valorizados e apreciados na escola, sendo tratados de forma bastante utilitária e descartável. Muitas vezes o material didático que chega na aldeia acaba se estragando, pois não há local adequado para armazenamento, e também não há um trabalho de valorização e cuidado com os livros.

A relação entre o gosto das crianças pelos livros e pela leitura, e a qualidade da alfabetização é muito pouco explorada e compreendida. A falta de valorização e cuidado com os livros pelos próprios educadores reflete a precariedade dos processos pedagógicos da escola, especialmente no que tange à alfabetização das crianças.

- Falta material didático adequado, diferenciado e específico

Espaço Físico, Equipamento e Material

As instalações físicas da escola são consideradas pela maioria como ruins ou péssimas e há consenso – entre alunos, professores, pais e gestores – a respeito da urgente necessidade de reformas.

Entre muitos problemas elencados, destacam-se falta de espaço de uso comum, falta de lousas e ventiladores, ausência de área de lazer para as crianças (como parquinho ou quadra), necessidade de reformas nos banheiros e até mesmo em algumas paredes que estão caindo devido ao desgaste da construção. Espaços de apoio às salas de aula, tais como sala multimeios, laboratório e biblioteca, não existem, há apenas uma sala de informática precária e de pouco uso. Com as novas turmas de EJA e educação infantil, vão faltar salas de aulas.

Na última reunião do Núcleo de Educação Indígena (NEI) foi trazida a questão sobre os contêineres que servem de sala de aula na escola municipal. Há mais de dez anos está proibido por lei que contêineres sejam utilizados como sala de aula. Assim, segundo uma das

professoras da escola estadual, representante da Aldeia Rio Silveira nas reuniões do NEI, na próxima reunião será elaborado um documento requisitando a construção de novas salas de aula para substituírem os atuais contêineres.

Também falta material escolar. Não há tinta, materiais de desenho e artes, papéis, e armários para guardar livros e materiais escolares.

- Estrutura física precisa de reformas e ampliação
- Falta material escolar

Merenda

Em muitos casos, a merenda ainda é o principal motivo dos pais para deixarem ou estimularem seus filhos a irem para a escola, o que revela um cenário bastante complexo, em que a falta de recursos básicos, como alimentação e saúde, afeta diretamente o cotidiano da comunidade.

As comidas servidas não contemplam em nada os alimentos tradicionais guarani, sem contribuir para a educação de hábitos nutricionais das crianças e dos jovens na escola. Tudo que é servido vem de fora da aldeia e alguns alimentos, como salsichas, são extremamente inapropriados do ponto de vista guarani.

As cozinheiras não são indígenas. Elas não foram autorizadas pelos diretores da escola municipal a participar deste diagnóstico, o que nos informa sobre a falta de confiança, integração e harmonia entre os membros da equipe escolar, além de certo autoritarismo, principalmente com as merendeiras.

A oferta de alimento pela escola causa impactos importantes nas dinâmicas de plantio e produção de alimentos tradicionais. A tendência é a diminuição das práticas tradicionais de plantio e das práticas tradicionais de culinária e alimentação.

Pais e professores declararam que gostariam que houvesse uma alimentação mais próxima dos costumes guarani e fizeram muitas sugestões de alteração do cardápio. Em uma entrevista com um pai de aluno, ele disse que não sabem a procedência dos alimentos oferecidos na escola, e que desconfiam de sua qualidade. Disse ainda que não há necessidade de se oferecer alimentos de fora da aldeia, pois poderiam servir variações dos alimentos tradicionais guarani, como batata e mandioca, por exemplo.

Foram feitas sugestões de trabalhos na escola sobre práticas de plantio e sobre culinária e alimentação tradicionais que poderiam incluir as atividades relacionadas à merenda.

Algumas lideranças disseram conhecer experiências de outras aldeias, em que a comunidade produz e vende para a escola os alimentos que são servidos como merenda aos alunos. Mas essas mesmas pessoas não sabem explicar por que esse tipo de trabalho não ocorre no Rio Silveira.

Nos foi relatado durante a elaboração do diagnóstico que por algumas vezes pessoas entraram na cozinha da escola para roubar alimentos, o que indica uma situação grave de insegurança alimentar na aldeia e que extrapola os limites da escola.

- A merenda não contempla as formas tradicionais de alimentação e impõe alimentos inadequados
- A merenda inadequada prejudica os sistemas tradicionais de alimentação e produção de alimentos (plantio)

Ensino Infantil

Considerando que em 2018 será criada uma nova sala de ensino infantil, é preciso pensar como será definido o currículo e as diretrizes pedagógicas para o trabalho com essas crianças.

Será importante acompanhar o desenvolvimento deste trabalho que acontecerá pela primeira vez na aldeia e deverá causar um impacto considerável na dinâmica das famílias e da comunidade, alterando toda a experiência cotidiana de pais, avós e crianças de 4 a 6 anos.

- Ensino infantil pela primeira vez na aldeia sem mecanismos efetivos de acompanhamento e avaliação

Relação com o Estado e Instituições da Sociedade Civil

Há poucas pessoas preparadas para representar os interesses da comunidade relativos à educação frente a outras instituições, sejam públicas ou privadas, dispostas e capacitadas a discutir demandas da escola em fóruns participativos do Estado ou em encontros de educação, o que prejudica a luta autônoma da comunidade para fazer valer as legislações e diretrizes da educação indígena. Os representantes que se empenham em participar em reuniões, colegiados, movimentos ou reivindicações, em algumas ocasiões não encontram apoio e respaldo da comunidade e das lideranças.

- Poucas pessoas preparadas para representar os interesses da comunidade relativos à educação
- Direitos à educação não são assegurados

Principais Soluções Identificadas

Frente às principais dificuldades identificadas foram formuladas algumas diretrizes para tentar solucioná-las. Apresentamos a seguir as soluções identificadas para os temas investigados.



■ Lousa após conversa com alunos sobre o diagnóstico

Conceito de Escola e Plano Político Pedagógico

Um primeiro passo para transformar a escola no Rio Silveira deve ser a construção de um consenso entre toda a comunidade sobre o modelo escolar a ser adotado. É preciso debater e deixar claro o que significa uma educação diferenciada, e qual o papel da escola na comunidade. Em suma, é preciso que a comunidade reflita e se informe para responder a pergunta: *que escola queremos?*

A articulação da comunidade em torno dessas questões pode se organizar em torno da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), ainda inexistente nas escolas locais. O PPP é o documento que reúne o conjunto de aspirações que a escola se propõe, bem como os meios para concretizá-las, constituindo um “parâmetro para discutir referências,

experiências e ações de curto, médio e longo prazos”³⁴.

O PPP deve englobar as duas escolas, municipal e estadual. É importante que seja feito com a participação dos vários grupos e setores da comunidade, para que seja legítimo e represente bem os interesses de todos.

A elaboração desse documento pode trazer a atenção da aldeia em torno das questões educacionais, permitindo o debate, a troca de informações e a consolidação de um modelo educacional comum que oriente as escolas da comunidade.

Adentrar o tema da pedagogia e refletir sobre a questão: *o que é uma boa escola?* é um passo essencial para que seja possível entender os diferentes modelos de escola possíveis e então definir diretrizes.

Para que se possa de fato estabelecer um debate intercultural na gestão da escola falta fazer mais debates em guarani sobre os conceitos guarani de educação, e precisa traduzir esse debate para os gestores não indígenas. É preciso também que a comunidade entenda o que significa a educação diferenciada que uma escola desse tipo também pode levar os alunos ao ensino superior.

Ao definir e esclarecer as diretrizes de ação da escola com todos, o PPP pode ainda contribuir para amenizar desentendimentos entre pais, gestores e professores, e possibilitar uma maior convergência na concepção e atuação de todos os envolvidos na escola – por exemplo, quando se trata de a escola sediar atividades de outras ações, ensinar fora da sala de aula ou liberar professores para que participem de eventos relevantes para a educação indígena.

Será necessário realizar reuniões e encontros para chegar a um consenso, e construir uma proposta de trabalho que concilie os diversos interesses existentes na comunidade.

O apoio técnico de pessoas que já tenham experiência em elaboração de PPP em comunidades escolares diferenciadas pode ser um elemento que facilite o processo de elaboração do PPP.

É importante também que haja reuniões periódicas de revisão do PPP, incluindo novos setores e pessoas que queiram participar da definição dos rumos das escolas.

Projeto Político-Pedagógico

- **PROPOSTA:** busca de parceiros que possam oferecer gratuitamente o trabalho de apoio técnico para a elaboração do PPP com a comunidade escolar da aldeia Rio Silveira.

³⁴ Paulo Roberto Padilha, diretor do Instituto Paulo Freire - SP.

Participação da Comunidade na Escola

A construção de espaços permanentes e constantes de diálogo com a comunidade e a criação de métodos e estratégias para maior participação da comunidade nos encontros foi apontada como fundamental para ampliar a participação da comunidade do Rio Silveira na escola.

Também foi apontada a necessidade de criação de mecanismos mais eficientes de participação da comunidade escolar nas reuniões que já acontecem na escola, como as reuniões da Comissão Étnica Regional e as reuniões de pais.

As entrevistas mostraram que é muito importante que as reuniões façam sentido para todos os participantes e de fato mobilize as pessoas. As pessoas precisam sentir que são ouvidas e suas posições são consideradas. Para isso, as reuniões tem que ser mais ao estilo tradicional guarani, com mais espaço para discussões em guarani, e em espaços onde as pessoas fiquem mais à vontade e seguras para se expor e se expressar.

Um maior número de gestores indígenas pode facilitar o envolvimento entre escola e aldeia. A definição de regras mais claras e bem estabelecidas (definição de um sistema de governança) entre lideranças, gestores, professores e representantes da área de educação foi apontada como uma estratégia para melhorar a comunicação, a troca de informações e o entendimento comum sobre os trabalhos em andamento na escola e na área de educação.

A criação da Associação de Pais e Mestres (APM) também pode ser uma forma de promover o diálogo entre a escola e a comunidade, além de abrir a possibilidade de captação de recursos financeiros do governo federal.

É preciso que a comunidade esclareça para os gestores como quer que a escola funcione, de forma que eles possam desempenhar suas funções de forma mais adequada e em entendimento com a comunidade.

Mostrou-se forte a percepção de que os pais poderiam ajudar “participando mais das reuniões”. Alguns pais sugeriram frequentar a escola diariamente e ajudar os filhos nas tarefas de casa. Membros da comunidade podem ter uma maior atuação na escola dando palestras e outras atividades de forma voluntária.

Participação da Comunidade na Escola

PROPOSTAS:

- Construir espaços permanentes de diálogo entre a comunidade e a escola
- Fazer reuniões com melhores condições de participação da comunidade
- Aprofundar o debate sobre educação intercultural
- Criar regras e construir um sistema de governança e organização claro entre professores, pais, gestores, lideranças e representantes da educação em fóruns e colegiados
- Aumentar a participação dos pais e professores indígenas na gestão escolar

■ *Núcleo Cachoeira, um dos mais distantes da escola*



Gestão Escolar

A falta de professores indígenas em cargos de gestão escolar e a troca constante de diretores são problemas que interferem no bom andamento das escolas. Uma maior participação indígena na direção da escola contribuiria para diminuir as trocas constantes de diretores, além de possibilitar um maior diálogo com a comunidade.

A contratação de diretores indígenas é uma demanda antiga, mas ainda não resolvida. Atualmente o projeto de lei que institui a carreira do Professor Indígena espera para ser encaminhado à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Enquanto a luta política segue em curso e as circunstâncias legais não permitem a contratação de professores para cargos de gestão, é preciso formar e qualificar pessoas da comunidade que possam se encarregar da gestão das escolas, para que possam cumprir bem essas atribuições quando forem contratadas ou para que possam contribuir voluntariamente com esse trabalho.

Um trabalho de formação de gestores indígenas, que os permita dirigir as suas escolas e atividades com maior autonomia, foi apontado como solução para enfrentar esse desafio. A idéia da criação de programas de intercâmbios com outras escolas (indígenas e não indígenas) para trazer referências de gestão e modelos pedagógicos para a comunidade escolar do Rio Silveira também foi apontada como uma forma de enfrentamento dessa questão.

É necessário capacitar também os diretores não indígenas que atuam na escola. Essa capacitação pode ser dada pelos próprios membros da comunidade, consistindo em explicações gerais que ajudem os diretores não indígenas a compreender melhor as dinâmicas, modos de funcionamento, costumes e práticas da comunidade.

A falta de diálogo entre gestores da Escola Estadual e Escola Municipal é um problema específico desta aldeia, pois é a única que tem escola gerida pelo município. Esse problema pode ser solucionado com a formalização de espaços de diálogo e cooperação entre as diretorias e equipes das 2 escolas. O diálogo entre as duas escolas deve ter como objetivo a construção de um programa pedagógico coordenado e coerente, e também a criação de normas e princípios compactuados de atuação na escola.

Nesse sentido, a participação dos gestores municipais e estaduais no trabalho de construção conjunta e colaborativa do PPP e do currículo foi considerada relevante.

Também foi apontada a importância da formalização de mecanismos de diálogo e cooperação da escola municipal com a Secretaria Estadual de Educação e o Núcleo de Educação Indígena – NEI, a fim de que sejam otimizados os esforços e recursos disponíveis pelo Estado e pelo Município.

Não é claro quem orienta e supervisiona o trabalho dos gestores da Escola Municipal. É importante criar procedimentos de acompanhamento e controle das ações da escola do Município.

Gestão Escolar

PROPOSTAS:

- Capacitar e contratar gestores indígenas
- Capacitar diretores não indígenas, sem especialização para o trabalho com educação indígena
- Melhorar dialogo e coordenação entre estado e município
- Criar espaços de controle social da escola municipal
- Ampliar participacao dos professores na gestao das escolas estadual e municipal

Currículo

A elaboração de um currículo específico é um dos elementos fundamentais da educação diferenciada. É importante que o currículo seja construído de acordo com o Plano Político Pedagógico (PPP), em conjunto com os professores e incluindo outras pessoas que queiram participar de sua elaboração.

Um dos principais caminhos sugeridos nesse sentido é a elaboração de um currículo próprio para as escolas do Rio Silveira. Para tal, conhecer outros currículos (tanto de escolas indígenas como não indígenas) pode ajudar bastante ao trazer referências.

É interessante também que a gestão da escola reserve espaços para aprimorar o currículo constantemente, uma vez que a construção de um currículo representativo dos desejos da comunidade exige revisão constante.

Tanto professores quanto alunos têm ideias para compor e melhorar o atual currículo, em geral incluindo modos de aprender e de saber guarani, e promovendo o ensino interdisciplinar.

Foi apontada a importância de estabelecer um calendário letivo diferenciado, que se acomode melhor às dinâmicas sociais e atividades próprias da aldeia, dando liberdade aos professores para combinar os períodos de aula com a comunidade. Adaptações são fundamentais para que a escola não atrapalhe o convívio na aldeia, o modo de vida guarani e as formas tradicionais de aprendizagem, mas, ao contrário, se integre com eles.

Perguntados sobre a possibilidade de a escola ensinar de formas diferentes, em sua maioria professores e alunos responderam afirmativamente. Agnaldo, aluno de 15 anos, disse que “a gente poderia ir para a casa de reza e para a cachoeira aprender”. A interculturalidade pode servir também à essa expansão do espaço e das formas de aprender, para que sejam mais interessantes, instigantes e relevantes, extrapolando os limites físicos da escola e permitindo que os alunos aprendam também fora dela.

As ideias que apareceram nos questionários foram diversas. Uma das professoras sugeriu “juntar aulas de artes com arte indígena” ou aulas de corte e costura guarani. A aluna Nice Kerexu ofereceu-se para “ensinar a fazer artesanato”. Sugeriu-se ainda incorporar no ensino “práticas de canto e dança” dos Guarani. Surgiu também a ideia de se aprender sobre os limites e hidrografia da TI, sobre as áreas para roçado, ou construir mapas da aldeia e genealogias das famílias. Propostas que, a partir de aulas de campo, poderiam puxar uma sorte de outros conteúdos da geografia, da biologia e da ecologia do currículo “tradicional” e, ao mesmo tempo, proporcionar aos estudantes um conhecimento maior da própria terra em que vivem.

Ao citar o que gostariam de aprender da cultura guarani na escola, os alunos mencionaram “fazer roças e casas, cestaria, artesanato, caça e armadilhas, pinturas, danças e cantos, medicina tradicional e as histórias dos antigos”. Da “cultura dos brancos”, disseram se interessar por como se fazem as plantações, por informática e fabricação de eletrônicos e

pelos cuidados com o lixo.

Todos esses conteúdos são absolutamente relevantes para a formação escolar e para a vida cotidiana da comunidade. O aprendizado pode ser articulado de formas distintas da repartição disciplinar estanque³⁵ mais comum, e ensinados a partir de outros espaços que não só a sala de aula. Nesse sentido, foram pensadas atividades possíveis para toda a aldeia, como “palestras sobre materiais feitos com os alunos, jogos e atividades de canto e dança”.

Os sábios e conhecedores podem lecionar na escola e assim participar do processo de formação dos alunos, incluindo os detentores de conhecimentos da cultura indígena (rezadores, anciãos, artesãos, caçadores, etc) como membros do corpo docente.

Outra demanda central é pelo aprendizado a respeito da legislação indigenista e dos direitos indígenas. Os alunos demonstram grande interesse em relação a “aprender a política”, ou seja, utilizar a escola para se munirem dos instrumentos necessários ao conhecimento e defesa de seus direitos enquanto indígenas. “Gostaria de saber mais da demarcação da terra e sobre política, com aulas diferenciadas”, respondeu a estudante Liviane de Lima. Outra aluna, Ludmila, afirmou que “queria saber mais da história indígena e da aldeia”. O estudo da legislação indigenista é apontado como uma das maiores lacunas existentes – tanto por docentes quanto por discentes. A importância de se conhecer as leis e direitos que dizem respeito aos povos indígenas é evidente, e no entanto o desconhecimento acerca do assunto ainda é grande.

Liviane de Lima, aluna de 16 anos, ao tratar da importância da educação escolar, respondeu que “tem pessoas que não são índios e que têm preconceito com os índios. A escola pode dar conhecimentos para a gente se defender, ela ajuda a aldeia e pessoas a se defender e a aprender a ler”.

Ao falar das possibilidades dadas a partir da educação, Fabiano Werá da Silva, 18 anos, respondeu que sonha “conquistar o direito que nunca foi respeitado”.

É importante ressaltar que há duas línguas faladas na aldeia (Guarani Mbya e Guarani-Nhandeva) e que o currículo deveria considerar ambas as línguas e culturas, possibilitando aos alunos escolherem se querem estudar ambas ou uma destas línguas. Este ponto deve ser ainda melhor discutido e definido com a comunidade.

³⁵ Tendência que vem ganhando força nos últimos anos também nas escolas dos brancos, vide todas as discussões recentes sobre interdisciplinaridade.

Currículo

PROPOSTAS:

- Desenvolver um currículo próprio para as escolas do rio silveira de acordo com o plano político pedagógico
- Estabelecer calendário letivo adaptado à realidade da aldeia
- Valorização da língua e cultura do povo guarani mbyá no currículo
- Maior atenção para a língua e cultura do povo guarani nhandeva ou tupi guarani no currículo

Línguas, Alfabetização e Leitura

A alfabetização é considerada uma das principais funções e razões de ser da escola. O domínio da leitura e da escrita é considerado por todos os pais e alunos entrevistados como uma ferramenta indispensável hoje em dia. Foi enfatizada a importância da alfabetização de boa qualidade e a necessidade de formação de bons professores alfabetizadores.

Para enfrentar os problemas de fluência na leitura e escrita, e de interpretação de textos foram sugeridas a realização de aulas de reforço de alfabetização e práticas de leitura para os alunos já alfabetizados, além de cursos e oficinas e programas de estímulo e valorização à leitura e escrita, em língua nativa e língua portuguesa, para todas as idades.

Também foi bastante destacado que a criação de uma biblioteca, de espaços para leitura e de acesso a livros de qualidade, adequados à realidade da aldeia poderiam ajudar a trabalhar com os alunos as práticas de leitura.

Alguns professores e diretores comentaram em conversas e entrevistas que seria importante estudar e discutir melhor com a comunidade sobre o significado e implicações da alfabetização em língua indígena ou em português, assim como da idade adequada para a introdução da língua portuguesa no currículo escolar.

Mesmo que não tenha sido feita uma ampla discussão com a comunidade sobre o tema da inserção da língua portuguesa na vida escolar das crianças, muitas pessoas da comunidade defendem a alfabetização em língua materna. Nesses casos, a formação dos professores alfabetizadores indígenas foi a solução apontada para que as crianças possam ser alfabetizadas em sua língua, ressaltando-se que alfabetizadores não indígenas desestimulam o uso da língua materna entre os alunos, por isso é preciso investir fortemente na formação

de professores indígenas fluentes nas línguas indígenas mbya e nhandeva, com formação específica em alfabetização.

Uma escola verdadeiramente guarani talvez não precisasse dar muita ênfase à escrita, já que as tradições de transmissão oral dos conhecimentos seriam mais importantes e mais praticadas, praticadas com todo o vigor. Infelizmente, porém, as práticas orais guarani ainda são pouco valorizadas e promovidas na escola.

Os resultados do trabalho apontaram para a necessidade de investir em uma maior valorização das línguas indígenas no ambiente escolar em geral. É preciso criar estratégias e atividades capazes de transformar a realidade atual, em que se fala mais o português, desestimulando o uso das línguas maternas. A inserção de mais aulas e atividades em língua indígena na escola depende, porém, da adesão e compreensão dos gestores responsáveis. Daí a necessidade de melhorar o diálogo entre comunidade e gestores escolares, como vimos anteriormente.

Uma idéia interessante para aproximar os profissionais não indígenas que trabalham na aldeia com a língua e a cultura guarani, foi a de convidar os diretores e professores não indígenas a assistir algumas aulas de língua materna do fundamental I e II ministradas por professores indígenas. Dessa forma, ganhariam um pouco mais de familiaridade com o idioma falado por seus alunos.

Outra proposta interessante foi a de conhecer experiências de alfabetização em língua indígena em outras escolas indígenas e não indígenas para ter outras referências e idéias sobre isso.

Línguas, Alfabetização e Leitura

PROPOSTAS:

- Formação de alfabetizadores guarani
- Aulas de reforço de alfabetização
- Programas de incentivo à leitura e escrita
- Atividades em língua materna na escola
- Intercâmbio para conhecer outros casos e experiencias de alfabetizacao
- Aulas de lingua indigena para profissionais nao indígenas da escola

Formação de Professores e Orientação Pedagógica

A formação de professores indígenas é fundamental para a realização de uma educação de qualidade, diferenciada ou não, e até hoje não foi oferecida para os professores do Rio Silveira, salvo o caso dos seis professores do município que fizeram o curso de magistério indígena.

Indagados sobre possíveis soluções, os professores entrevistados responderam: “curso de especialização na área, formação pedagógica, capacitação dos professores com aulas de métodos educacionais, e mais suporte dos PCNPs”.

Os cursos de formação continuada foram considerados a ação mais importante para a qualificação docente em uma escola indígena, possibilitando uma educação de qualidade, e capaz de criar e seguir os parâmetros de uma educação diferenciada.

Boa parte dos docentes da aldeia declarou que pretende dar continuidade ao trabalho de professor fazendo uma faculdade e buscando uma formação que ajude a melhorar seus trabalhos em sala de aula. Mas, sem programas ou ações de formação continuada na aldeia, será muito difícil que as lacunas na formação do quadro docente da escola sejam preenchidas. Além de pouco acessível aos indígenas, os que entram na universidade deparam-se com maiores dificuldades para chegar até o fim do curso que os demais alunos, o que muitas vezes resulta no abandono do curso.

Diferentemente dos não indígenas, que geralmente chegam ao magistério depois de uma longa trajetória na educação escolar, os professores indígenas, na maior parte dos casos, como no Rio Silveira, trazem uma enorme bagagem de conhecimentos de seu povo, mas com experiências mais restritas em relação aos saberes acadêmicos.

Por isso também as formações continuadas de docentes indígenas são parte tão decisiva para se transformar a qualidade das escolas, uma vez que visam não apenas a formação pedagógica para o exercício do magistério, mas também o aprimoramento da escolarização formal de seus participantes³⁶.

Os professores indígenas, além disso, precisam lidar muitas vezes com trabalhos bem anteriores à sala de aula, como a elaboração do PPP e de materiais didáticos que sigam os parâmetros da educação diferenciada.

A única ação do MEC no Rio Silveira voltada aos professores indígenas, o Saberes Indígenas na Escola, tem fomentado a produção de materiais didáticos específicos e diferenciados com uma equipe de professores indígenas.

São poucos professores envolvidos nessa ação, já que os recursos disponibilizados pelo MEC são escassos, e o alcance do projeto ainda é relativamente pequeno. No entanto, as ações

³⁶ MAHER, Terezinha Machado. “Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória” In: GRUPIONI, Luís (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=645-vol8profind-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

deste projeto apontam para um caminho a ser melhor explorado: o do ensino via pesquisa, em que o professor indígena trabalha como pesquisador, de forma a se engajar com as questões da aldeia e envolver o pessoal de sua comunidade no trabalho docente.

A pesquisa abre caminhos para que se possa integrar conhecimentos e práticas tradicionais aos conteúdos e práticas escolares. Nesse sentido, é interessante também que os alunos sejam formados como pesquisadores, para que, além de receber conteúdos, sejam capazes de produzir conhecimentos e perseguir interesses acadêmicos de maneira mais autônoma.

Nos questionários realizados, tanto professores quanto alunos ressaltaram a importância e a vontade de explorar outras formas de ensinar e aprender. Foram comuns afirmações a respeito de processos de formação e pesquisa como “renovar as maneiras de ensinar”, e “aprimorar a capacidade de dar aula, aprender mais a didática”. Nesse sentido, o diagnóstico propõe que sejam realizados cursos e projetos em parceria com profissionais de diversas áreas para fortalecer as atividades de pesquisa entre alunos e professores e para aprofundar a formação do corpo docente indígena do Ribeirão Silveira.

Uma série de pesquisadores já sinalizaram positivamente para a possibilidade de parcerias com as escolas da aldeia. Profissionais da agroecologia para oficinas e projetos na área, fortalecendo não só o conhecimento escolar mas também estimulando renovadas práticas de manejo territorial; arquivistas que suscitem discussões acerca da memória e história indígena, propiciando a criação e organização de acervos de materiais Guarani e do Rio Silveira, de forma a estimular a pesquisa historiográfica e museológica; fotógrafos e videastas que promovam oficinas de técnicas audiovisuais para fomentar uma produção de materiais própria da aldeia, entre outros.

A busca de parcerias com ONGs e universidades para viabilizar os cursos de formação de professores indígenas foi um ponto de destaque entre as idéias discutidas com professores e gestores.

Também foi proposta a criação de intercâmbios entre a comunidade escolar do Ribeirão Silveira e professores e pesquisadores de outros lugares em que haja experiências bem sucedidas de educação indígena diferenciada. Por exemplo, trocas com os Baniwa e Coripaco do Alto Rio Negro envolvidos na Escola Pamáali, escola indígena que nasceu de ricas discussões na década de 1990 acerca da educação escolar no contexto do Rio Negro e cuja metodologia de ensino fundamenta-se em pesquisas a partir do conhecimento tradicional³⁷. Ou diálogos com os professores Wajãpi do Amapá, que, há mais de duas décadas têm uma formação que é referência no ensino via pesquisa, nascida e mantida com apoio do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (Iepé)³⁸.

Uma dificuldade comum enfrentada pelos indígenas que chegam ao Ensino Superior é a

³⁷ Ver <https://pamaali.wordpress.com/about/>

³⁸ Destacamos que a experiência da Escola Pamáali teve como parceiro central o Programa Rio Negro do Instituto Socioambiental. Isso para frisar que as experiências bem sucedidas que encontramos no campo das escolas indígenas tiveram ou têm contribuições decisivas exteriores ao Estado, que, sozinho, tem se mostrado incapaz de efetivar a legislação que ele próprio elaborou.

permanência até o encerramento do curso. Depois de atravessar o gargalo do vestibular, muitos desistem da faculdade por conta de problemas para se manterem no curso, seja pelas distâncias entre campus e aldeia, pela falta de moradia e de auxílios financeiros, pelos altos custos nas cidades, entre outros fatores que contribuem para a desistência. Para enfrentar esse problema é preciso buscar o apoio de instituições públicas e privadas que possam garantir bolsas de estudos para esses estudantes.

Formação de Professores e Orientação Pedagógica

PROPOSTAS:

- Cursos de formação continuada – cursos de especialização, formação pedagógica, capacitação dos professores com aulas de métodos educacionais
- Buscar parcerias públicas e privadas e voluntários para dar cursos de formação e orientação pedagógica
- Ensino via pesquisa, em que o professor indígena trabalha como pesquisador
- Intercâmbios
- Bolsas de estudos para esses estudantes universitários
- Mais suporte dos PNCPs

Material Didático

A utilização de material didático específico em guarani é um importante meio de valorização da língua materna, um valioso recurso para alfabetização, além de apoiar os professores em seus programas específicos de forma mais adequada.

Atualmente o Centro de Estudos Ameríndios (CEstA), vinculado à USP, desenvolve nas escolas da aldeia o programa Saberes Indígenas na Escola, fomentando a produção de material didático específico guarani. É necessário, porém, ampliar o alcance do programa, pois os recursos disponibilizados pelo MEC são escassos, há poucos professores envolvidos e a produção de materiais didáticos ainda é insuficiente.

Em conversas com professores, surgiu a ideia de realizar intercâmbios dos professores do Rio Silveira em outras escolas participantes do programa Saberes Indígenas na Escola que já estejam mais avançadas na produção de material didático, como por exemplo algumas escolas em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul.

Nesse sentido, acreditamos que é possível desenvolver outras parcerias a fim de fortalecer a elaboração de material didático intercultural levando em conta as especificidades da Aldeia Rio Silveira.

Recomenda-se também fazer um levantamento de todo o material didático já produzido para as etnias Guarani Mbya e Guarani Nhandeva (Maria Inês Ladeira), a fim de avaliar a possibilidade de sua utilização nas escolas do Rio Silveira. Além destes, podem ser escolhidos também outros livros e textos relevantes, além de materiais didáticos produzidos por outras etnias.

Material Didático

PROPOSTAS:

- Programa saberes indígenas na escola
- Levantamento de materiais didáticos já existentes, voltados para guarani mbya e guarani nhandeva,
- Levantamento de outros livros e textos que podem servir como material didático na escola

Espaço Físico

Foram várias as críticas e propostas referentes ao espaço físico. Mostrou-se a necessidade urgente de reformar espaços existentes e construir novos. Professores e estudantes concordam que algumas paredes precisam de nova pintura, os banheiros precisam de reparos, assim como algumas portas e janelas. O número e o tamanho atual das salas de aula são insuficientes. Faltam salas de aula, uma sala de professores e uma sala da direção, bem como uma biblioteca, espaço fundamental de qualquer escola e ainda inexistente nas do Ribeirão Silveira. A criação de um espaço para atividades físicas e de lazer (quadra de esportes e espaço para dançar xondaro) foi um grande consenso. A idéia de um espaço para atividades tradicionais das culturas mbyá e nhandeva também foi bastante mencionada. Outras idéias, como sala de artes, de computação, jardins e hortas, brinquedos educativos na área externa e até um aquário também foram mencionados.

Alguns chegaram a sugerir a construção de uma nova unidade, mais bem estruturada. Para a construção de uma nova unidade ou mesmo para a ampliação da escola existente, será necessário pensar, em conjunto com a comunidade, em que local serão implantadas as novas construções e como será esse projeto.

Foram apontados dois caminhos principais para as reformas e ampliações necessárias na estrutura física da escola: a busca de recursos técnicos e financeiros privados para esse fim, e a cobrança dessas obras ao Estado e ao Município.

Considerando a situação irregular dos contêineres da escola do Município e da gravidade dessa situação, uma recomendação é buscar o diálogo com o município e negociar a realização de obras de reforma e ampliação da escola. Contudo, devem ser garantidos os espaços de discussão sobre esse projeto com a comunidade, garantindo a ampla participação de todos na criação do novo projeto da escola.

É importante, assim, que a própria comunidade crie mecanismos capazes de esclarecer a comunidade sobre as possíveis negociações em curso e consultá-la sobre o que deverá ser realizado.

Espaço Físico

PROPOSTAS:

- Desenvolver um projeto de reforma ou ampliação da escola com a participação da comunidade
- Buscar apoio técnico e recursos financeiros para a reforma e ampliação da estrutura física da escola em instituições privadas (ongs, empresas) e públicas (see, municípios de bertioga e são sebastião)

Equipamento e Material

Tanto professores como alunos demonstraram grande interesse em poder utilizar recursos pedagógicos ainda inexistentes em suas escolas, como computadores, tablets, projetores, telões, lupas, microscópios e telescópios, além de objetos que enriquecem e potencializam as atividades escolares e que abririam novas possibilidades para o ensino no Rio Silveira, como brinquedos, jogos, dicionários de ciências naturais, manuais de botânica, etc.

Para isso, sugeriu-se a criação de uma lista de desejos, com materiais para uso em aulas de artes, livros, jogos e brinquedos educativos, equipamentos, etc, e a busca desses recursos com parceiros e doadores.

Equipamento e Material

- **PROPOSTA:** buscar apoio e parcerias para aquisição de recursos pedagógicos, equipamentos e materiais escolares

Merenda

As respostas relativas à merenda que apareceram nos questionários apontam para a importância de contemplar alimentos da dieta tradicional guarani e, sobretudo, de promover uma integração entre a alimentação escolar e as roças da comunidade – o que não existe atualmente.

As famigeradas salsichas que hoje compõem a merenda poderiam ser substituídas pelas dezenas de variedades de batatas doce ou de milhos que os guarani mantêm tradicionalmente. Poderia até ser feito um mapeamento dos cultivos e espécies nativas tradicionais existentes na aldeia e próprias à alimentação, enquanto atividade escolar de pesquisa que embasaria uma mudança nos hábitos alimentares – conduzida pela própria comunidade e referenciada na própria terra.

Para além de novos alimentos na composição da merenda, o diagnóstico aponta para que se estabeleçam conexões entre o que é cultivado na aldeia pelos guarani, as tradições de cultivo, e aquilo que é consumido na escola por seus filhos e netos.

Foi sugerido que a comunidade produzisse alimentos e os vendesse para que o Município ou o Estado abasteçam as escolas. Poderiam ser feitas roças ou hortas em cada núcleo (ou uma comum na escola), em que trabalhassem pessoas de todos os núcleos, de forma a garantir coletivamente os alimentos necessários para a merenda.

Além de uma alimentação nutricionalmente mais adequada e saudável, uma integração assim seria um estímulo para se façam mais roças e para envolver mais a comunidade com a escola, como também para se ensinar e conhecer melhor as práticas guarani de cultivo e produzir reflexões conjuntas com os estudantes a respeito da produção de alimentos e suas implicações.

O documento do FAPISP indica o projeto Horta Educativa como um caso em que a situação da merenda escolar melhorou muito. O projeto consiste em realizar plantios junto com os alunos e utilizar o alimento proveniente das roças na merenda da escola. Esse projeto foi realizado em duas aldeias muito próximas da aldeia Rio Silveira, na Aldeia Renascer, em Ubatuba, e na Aldeia Aguapeú, em Mongaguá. A sugestão é de que uma comissão da aldeia Rio Silveira conheça essa experiência como forma de inspiração e motivação.

O apoio técnico necessário para ações de plantio pode ainda ser oferecido pela CATI ou por colaboradores voluntários da área de agroecologia e permacultura.

Merenda

PROPOSTAS:

- Contemplar alimentos da dieta tradicional guarani na merenda escolar
- Trabalhar com os alunos as conexões entre as formas tradicionais de cultivo de alimentos, de preparo e consumo de alimentos, e a merenda da escola
- Trabalhos na escola sobre culinária tradicional guarani, sobre saúde e alimentação tradicional, etc
- Promover uma integração entre a alimentação escolar e as roças da comunidade
- Trabalho na escola, envolvendo alunos e comunidade, voltada à produção de alimentos tradicionais
- Implantação de projeto de produção de alimentos tradicionais na aldeia para fornecimento da merenda escolar

Ensino Infantil

A criação da sala de ensino infantil ainda foi muito pouco conversada entre os pais e lideranças. É preciso fazer uma reflexão profunda com a comunidade sobre o trabalho a ser desenvolvido na nova sala de educação infantil.

Será necessário preparar os professores responsáveis por essa sala, e definir as formas adequadas dessa formação.

Foi destacada a importância de se chamar as pessoas mais velhas para falar sobre as crianças pequenas e a sala de educação infantil, e que elas devem opinar sobre e em última instância definir como deve ser conduzido o trabalho com as crianças da sala de educação infantil.

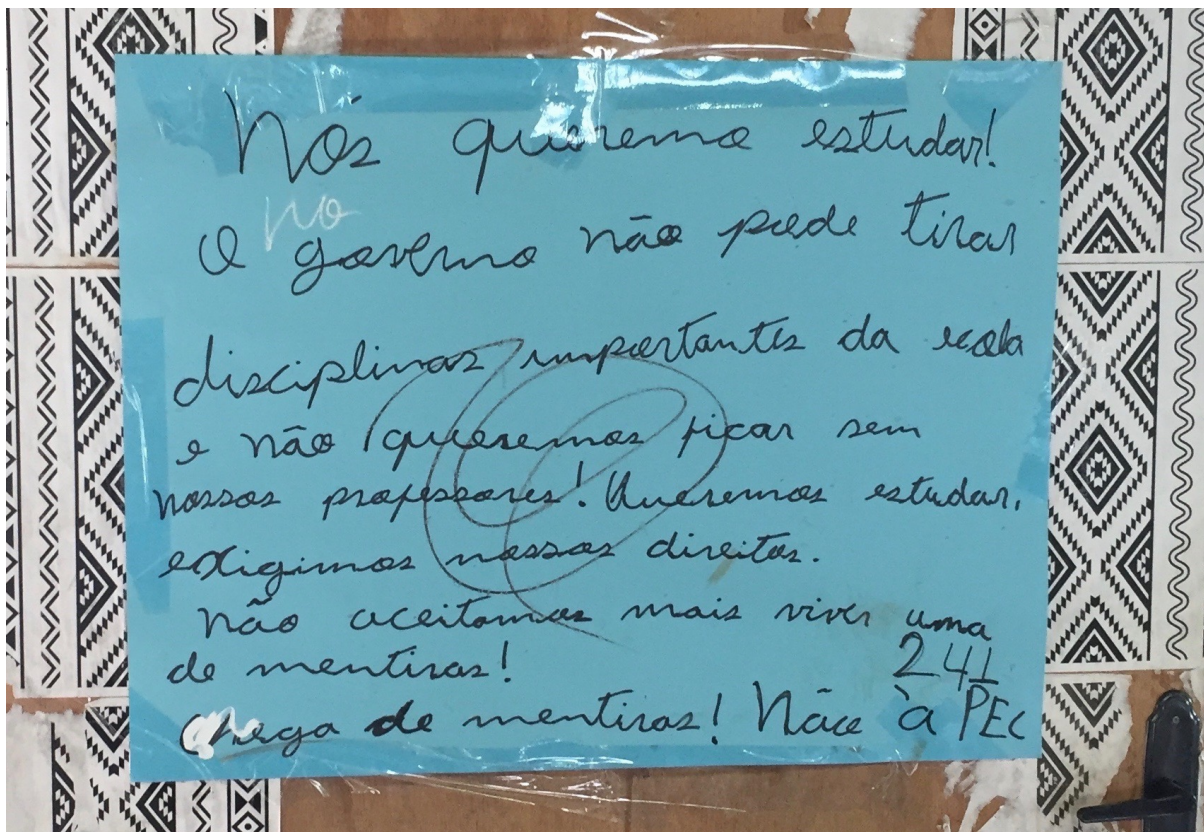
Será preciso criar mecanismos de acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido na sala de educação infantil.

Ensino Infantil

PROPOSTAS:

- Chamar os mais velhos para definir como deve ser conduzido o trabalho com as crianças da educação infantil.
- Capacitação específica para os professores que trabalharão no ensino infantil.
- Intercâmbio com outras escolas de ensino infantil para ter referências
- Criar mecanismos de acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido na sala de educação infantil

■ Cartaz feito pelos alunos e colocado na escola



CONCLUSÃO

O Diagnóstico da Educação Escolar Indígena na Aldeia Rio Silveira reuniu informações sobre os principais problemas enfrentados pela comunidade na área da educação escolar e identificou uma série de diretrizes ou eixos de soluções, apontando caminhos a serem trilhados na busca da resolução destes problemas.

A seguir, é preciso planejar e organizar as ações que precisam ser realizadas para que essas soluções possam começar a ser implantadas de fato.

O diagnóstico mostrou que o diálogo e a mobilização da comunidade são pontos centrais e estratégicos para dar início às ações de melhoria da escola. Todas as diretrizes e eixos de soluções apontam para a importância e necessidade de participação e envolvimento da comunidade para que a escola venha a ser mais adequada e possa oferecer um ensino de melhor qualidade.

A elaboração deste diagnóstico, além de sistematizar as principais demandas e propostas da comunidade em relação à escola, também provocou uma maior reflexão sobre as questões abordadas, contribuindo assim para essa mobilização da comunidade.

O processo de construção do diagnóstico participativo, desde a elaboração e aplicação dos questionários, até as entrevistas, conversas e reuniões, mobilizou professores e pais, levantou questões nas reuniões de comunidade, e chamou a atenção para a necessidade da comunidade se organizar e assumir responsabilidades e posições em torno das questões educacionais. Assim, começaram a se delinear algumas idéias para realizar as ações indicadas pelo diagnóstico, e um projeto com essas idéias já começou a ser desenvolvido.

Identificou-se a necessidade de apoio para as ações que podem ser realizadas com poucos recursos financeiros e que dependem mais da mobilização da comunidade e de parcerias, como ações de articulação interna da comunidade, e ações de articulação e diálogo com o Estado e outras instituições. Também se ressaltou a necessidade a elaboração de projetos e articulações de parcerias para ações de capacitação e formação. Conquistando maior organização, objetividade, e capacidade de articulação, a comunidade poderá desenvolver e executar outros projetos, inclusive projetos que envolvem maior aporte de recursos financeiros, para continuar aprimorando os sistemas de ensino da aldeia em geral.

O projeto que se está formulando propõe a revitalização de um espaço já existente na aldeia, o *Ponto de Cultura Arandu-Porã*, que atualmente está deteriorado e pouco utilizado, como forma de reunir e centralizar os esforços e interesses de pessoas da aldeia e de fora da aldeia, interessadas em tentar melhorar os sistema educacional da aldeia.

Projeto de Fortalecimento do Ponto de Cultura Arandu Porã

A proposta é que o ponto de cultura seja revitalizado com o objetivo de promover, inicialmente, a organização e o debate de questões referentes à educação com a comunidade, promover o diálogo de qualidade entre comunidade, docentes e gestores da escola, organizar e promover a realização das iniciativas da comunidade em torno das melhorias do sistema educacional, alinhar os desejos e interesses da comunidade com as

possibilidades de atuação de parceiros e apoiadores, e promover a realização de atividades culturais e educativas, trabalhando sempre com a participação da comunidade.

Para isso, será necessário ter uma pessoa responsável por coordenar as ações que envolvem a comunidade e outros parceiros e instituições, e condições de trabalho para essa pessoa se dedicar às atividades de articulação, comunicação e diálogo entre os vários parceiros e colaboradores que já declararam interesse e disposição em desenvolver trabalhos na aldeia.

A idéia é, portanto, restaurar e ampliar o espaço físico do atual Ponto de Cultura, criando um local onde poderá ser realizado o trabalho de articulação da comunidade, o contato com os possíveis parceiros e colaboradores, reuniões, e pequenos cursos ou oficinas; definir uma pessoa responsável por organizar e promover essas atividades; e garantir condições para essa pessoa trabalhar. Com isso, as principais ações indicadas pelo diagnóstico já podem começar a ser realizadas.

Esta opção permitirá que o trabalho se desenvolva de forma articulada e integrada ao funcionamento da escola, mas também com certa autonomia em relação a ela, conferindo maior agilidade e flexibilidade em termos de gestão dos projetos e parcerias a serem desenvolvidas, e incentivando uma maior autonomia da comunidade em relação ao Estado.

O Instituto Maracá - uma organização não governamental formada recentemente, que reúne lideranças indígenas de diversas etnias e desenvolve projetos nas áreas de educação e cultura indígena - já se comprometeu a oferecer apoio técnico à comunidade para a elaboração do projeto de fortalecimento do Ponto de Cultura Arandu Porã.

Esse projeto deverá ser publicado em breve e esperamos que ele represente novas possibilidades e um bom caminho para seguir adiante.



ANEXOS

Anexo 1 - Resumo das Cartas de Ubatuba e Takuari elaboradas pelo FAPISP – Fórum de Professores Indígenas do Estado de São Paulo

Problemas gerais levantados pela comunidade escolar:

- Material didático em falta e de pouca qualidade,
- Falta de incentivo da Secretaria de Educação à formação e contratação dos professores indígenas,
- Falta de participação da comunidade indígena na dinâmica escolar,
- Falta de integração das práticas tradicionais guarani ao currículo escolar.

Impasses na educação escolar indígena:

- Construção e ampliação de escolas,
- Criação do plano de carreira (categoria) do professor indígena,
- Curso de formação inicial e continuada dos docentes indígenas,
- Padronização do fornecimento da merenda escolar para escolas indígenas,
- Contratação das merendeiras indígenas,
- Assessoria na construção do PPP (Plano Político Pedagógico),
- Elaboração de material didático específico, agilização na contratação dos professores em caráter emergencial,
- Contratação de professores coordenadores, contratação de vice-diretores,
- Cumprimento da agenda de reuniões do NEI,
- Cumprimento das propostas elaboradas na Conferência Estadual de Educação escolar Indígena realizada na cidade de Serra Negra/SP em 2013.

Notou-se a importância de se construir parcerias para a consolidação da Educação Escolar Indígena no Estado de São Paulo e no Brasil.

Propostas de melhorias encaminhadas:

Diante do exposto reivindicam e apresentam as seguintes propostas de melhorias para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e demais Órgãos que respondem pela Educação Escolar Indígena no Estado de São Paulo.

Para o Governo:

1. Ampliar o diálogo com todos agentes envolvidos com a Educação Escolar Indígena no Estado de São Paulo;
2. Acelerar o processo de criação do plano de carreira do professor indígena;

3. Garantir recursos financeiros para EEI SP de acordo com as necessidades atuais existentes.
4. Dar providências aos processos de regularização fundiária das TIs no Estado de São Paulo.

Para SEE SP:

1. Exigir que as DERs atuem da mesma forma com relação a todas as questões referentes a EEI em nosso Estado;
2. Dar encaminhamento as contratações de professores em caráter emergencial já no início de 2017, devido ao grande número de escolas que ficaram sem professores neste ano de 2016;
3. Acelerar o processo de criação do plano de carreira do professor indígena;
4. Realizar as reuniões do NEI de acordo com as datas previstas no regimento e resoluções;
5. Criar uma (CGEEI) Coordenação de Gestão da Educação Escolar Indígena do Estado de São Paulo com autonomia para resolver as questões da EEI;
6. Realizar a 3ª Conferência da Educação Escolar Indígena do Estado de São Paulo;
7. Realizar audiências periódicas para concretização das demandas EEI, com a participação do Secretário de Estado da Educação, CGEB, NINC, NEI, DREs, FUNAI, Universidades Públicas, Caciques, Vice-caciques, Pajés, Lideranças Indígenas, professores e demais envolvidos com a EEI SP.
8. Viabilizar as edificações das EEI de acordo com o modelo padrão elaborado pelo FDE em parceria com a SEE/SP.

Para o MEC:

1. Ampliar o Programa Ação Saberes Indígenas para todas as escolas do Estado de SP;
2. Implantar os Programas de Formação Inicial e Continuada para Professores Indígenas;
3. Ampliar o diálogo com a SEE SP a respeito da EEI SP;
4. Orientar e esclarecer sobre os processos de organização das CONEEIs neste ano de 2016 e no ano de 2017;
5. Ampliar o diálogo sobre os TEEs através de reuniões com todos os agentes envolvidos com a EEI SP.
6. Esclarecer o acesso ao Programa Bolsa Permanência – PBP, para os estudantes

universitários indígenas, bem como a apresentação dos documentos necessários para não haver atraso no pagamento dos estudantes.

Para a FUNAI:

1. Acompanhar e assessorar nas questões da EEI SP;
2. Disponibilizar e ampliar recursos financeiros para a participação dos professores no Fórum.
3. Dar providências aos processos de regularização fundiária das TIs no Estado de São Paulo.

Para o Ministério Público Estadual e Federal:

1. Acompanhar, fiscalizar e impor as ações do Governo e da SEE a respeito das demandas da EEI SP.
2. Fazer cumprir as garantias constitucionais em relação a regularização fundiária das TIs no Estado de São Paulo.

Para as DREs:

1. Dar encaminhamento as contratações de professores em caráter emergencial já no início de 2017, devido ao grande número de escolas que ficaram sem professores neste ano de 2016;
2. Assessorar e acompanhar os professores na elaboração do PPP
3. Apoiar a criação da APM – Associação de Pais e Mestres nas EEIs, espaço de autonomia e responsabilidade de toda a comunidade escolar indígena, a depender do processo de reflexão da própria comunidade.

Para as Prefeituras:

1. Melhorar e ampliar o diálogo acerca da merenda escolar diferenciada;
2. Adequar o PNAE de acordo com a realidade de cada comunidade indígena presente no município;
3. Viabilizar transportes para os Fóruns da EEI SP.

Para as Universidades Públicas:

1. Divulgar e implantar os programas de formação superior para professores indígenas;
2. Garantir e Ampliar os sistemas de cotas para estudantes indígenas juntamente com os programas de apoio permanência.

Conquistas até o momento:

Consolidação do FAPISP (Fórum de Articulação dos Professores Indígenas do Estado de São Paulo). Ficou definido que todas as escolas devem ter seus respectivos representantes.

Anexo 2 – Fontes e Links de Acesso da Legislação Citada

- **1988 - Constituição Federal - Artigos 210, 215, 231 e 232**
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- **1991 - Decreto Presidencial nº 26 de 04/02/91 - Artigos 1º e 2º**
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm
- **1991 - Portaria Interministerial nº 559 de 16/04/91**
<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/index?system=news&action=read&id=409>
- **1993 - Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena - Publicação do MEC**
https://www3.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/ml_04.pdf
- **1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20/12/96 - Artigos 32, 78 e 79)**
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- **1999 - Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação**
<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>
- **1999 - Resolução nº 03/99 do Conselho Nacional de Educação**
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>
- **2001 - Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172) - Capítulo 9**
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
- **2001 - Referenciais para a Formação de Professores Indígenas - Publicação do MEC**
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>
- **2004 - Decreto Presidencial nº 5.051 de 19/04/2004**
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm
http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf
- **2009 - Decreto Presidencial nº 6.861 de 27/05/2009**
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm
- **2012 - Resolução CNE/CEB nº 05/12 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192
- **2013 - Portaria nº 1.061 de 30/10/13 do MEC - Ação Saberes Indígenas na Escola**
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16385-

[portaria-1061&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192](#)

- **2013 - Portaria nº 1.062 de 30/10/13 do MEC - Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais**

http://www.lex.com.br/legis_25017657_PORTARIA_N_1062_DE_30_DE_OUTUBRO_D

- **Resolução CNE/CP nº 01 de 07/01/15 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas**

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192

**Anexo 3 – Projeto de Lei para Criação da Carreira do Professor Indígena
no Estado de São Paulo**

LEI COMPLEMENTAR Nº , DE DE DE 2015

*Institui a Classe de Docente Indígena no Quadro do Magistério da Secretaria da Educação,
e dá providências correlatas.*

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte
lei complementar:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Artigo 1º – Fica instituída a classe de docentes indígenas no Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, com o cargo público de Professor Educação Básica Indígena – SQC-II.

Parágrafo Único – O Professor Educação Básica Indígena está sujeito a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968, aplicando-se aos subsidiariamente as disposições das Leis Complementares nº 444, de 27 de dezembro de 1985 e nº 836, de 30 de dezembro de 1997, e alterações posteriores, naquilo que não colidirem com os dispositivos desta lei complementar.

Artigo 2º – Para os efeitos desta Lei Complementar, considera-se

I – Magistério da Educação: cargos de provimento efetivo lotados na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo;

II - Cargo do Professor Educação Indígena: conjunto de atribuições e responsabilidades conferidas ao profissional do quadro do magistério lotado nas unidades escolares indígenas do Estado de São Paulo;

III - Classe de docentes: o conjunto de cargos de mesma natureza e igual denominação lotados nas unidades escolares do Estado de São Paulo;

VI - Unidade Escolar Indígena - estabelecimento de ensino que funciona em território indígena, como unidade escolar indígena própria, autônoma e específica;

Artigo 3º - O exercício do cargo de Professor Educação Básica Indígena fundamenta-se nos direitos das comunidades indígenas à educação escolar com utilização de suas línguas maternas e secundárias e processos próprios de aprendizagem e ampara-se nos seguintes princípios:

I - Fortalecimento e a valorização das diferentes identidades indígenas e sentimentos de pertencimento étnico de seus povos, das práticas culturais e das línguas faladas em suas comunidades.

II - Desenvolvimento de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes próprias de seu meio cultural, ancorando nos saberes e práticas indígenas, o acesso a outros conhecimentos e informações técnico-científicas específicas a cada nível de ensino.

III - Adoção e prática da interculturalidade e do bilinguismo para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios; produção de materiais didático-pedagógicos diferenciados e elaboração e implementação de calendários escolares de acordo com as práticas culturais de sua comunidade

CAPÍTULO II

DO INGRESSO

Artigo 4º - O ingresso do Professor Educação Básica Indígena dar-se-á mediante a aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos, de conteúdo

específico e na Jornada Multidisciplinar Indígena.

§ 1º Para a investidura do respectivo cargo exclusivamente nas unidades escolares indígenas, deverá preencher os seguintes requisitos:

I – apresentar declaração de autorreconhecimento como indígena;

II – residir na comunidade indígena e ser, preferencialmente, da mesma etnia do grupo;

III – ser portador de Carta de Apresentação da Comissão Étnica Regional, assinada pela maioria dos membros;

IV – possuir Ensino Médio completo ou diploma de curso superior, preferencialmente em pedagogia intercultural; e

V – ter conhecimento dos processos de produção e dos processos próprios econômicos da comunidade e dos métodos de ensino-aprendizagem para que possam desenvolver a interlocução cultural e prática da cidadania.

§ 2º. As regras de classificação dos candidatos, o número de vagas por comunidade escolar indígena e outros assuntos pertinentes ao ingresso estarão previstas nas Instruções Especiais, que regerão o concurso público;

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

Artigo 5º – Na organização administrativa das unidades escolares indígenas, o Professor Educação Básica Indígena deverá exercer a docência nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Artigo 6º – Aplica-se ao docente indígena a Jornada Multidisciplinar Indígena caracterizada por carga horária equivalente a 12 (doze) horas semanais de trabalho, composta por 9 (nove) aulas em atividades com alunos e 5 (cinco) aulas de trabalho pedagógico, sendo 2 (duas) aulas em atividades coletivas na escola e 3

(três) aulas em atividades pedagógicas em local de livre escolha.

Parágrafo Único: Os docentes sujeitos à Jornada Multidisciplinar Indígena prevista no “caput” deste artigo poderão exercer carga suplementar de trabalho.

Artigo 7º – A Jornada Multidisciplinar Indígena não se aplica aos ocupantes de função-atividade e candidatos à contratação, que deverão ser retribuídos conforme a carga horária que efetivamente vierem a cumprir.

Artigo 8º – Poderá ser concedido horário especial ao docente Indígena, desde que estudante, quando comprovada a incompatibilidade do horário escolar com o da Unidade de Ensino, sem prejuízo do exercício do cargo, bem como ao docente Indígena que participe de atividades referentes à política indígena de interesse da comunidade.

Parágrafo único – A licença para frequentar curso de aperfeiçoamento ou especialização somente será concedida se este for compatível com a formação e as funções exercidas pelo servidor e do interesse do Governo do Estado.

CAPÍTULO IV

DA REMOÇÃO *EX OFFICIO*

Artigo 9º - O Professor Educação Básica Indígena poderá ser removido a pedido ou ex officio, a qualquer tempo.

Artigo 10 – A remoção *ex officio* ou a pedido, de que trata o artigo anterior, para outra unidade escolar indígena, preferencialmente, da mesma etnia, está condicionada à aprovação da comunidade indígena de destino, comprovada por Carta de Apresentação, bem como à existência de vaga em unidade escolar indígena à qual o servidor está habilitado.

Parágrafo único – A remoção *ex officio* ou a pedido do docente Indígena será

disciplinado em regulamento pela Secretaria da Educação.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO

Artigo 11 – Fica assegurada de forma permanente a formação de Professores Indígenas em todos os níveis de ensino, a ser regulamentada por resolução do Secretário.

Artigo 12 – Caberá à Secretaria da Educação viabilizar a formação dos integrantes de da carreira de docente Indígena, com oferecimento de cursos que serão equivalentes a seguinte titulação:

I – Formação Superior em Licenciatura Intercultural – nível superior

II – Programa de Formação Continuada Intercultural

Parágrafo único – O docente Indígena deverá realizar a Formação Superior em Licenciaturas Indígenas, a que se refere o inciso I deste artigo, no prazo máximo de 5 (cinco) anos, decorridos do ingresso no serviço público.

CAPÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Artigo 13 – Fica a Secretaria da Educação autorizada a utilizar a contratação por prazo determinado para função de Professor Educação Básica Indígena nos termos da Lei Complementar 1.093, de 16 de julho de 2009.

Artigo 14 - Podem integrar, nas unidades escolares indígenas, as seguintes funções e respectivos postos de trabalho:

1 - Professor Educação Básica Indígena;

2 - Professor Coordenador Indígena;

2 - Vice-Diretor de Escola Indígena;

§ 1º - Para o exercício da função de Professor Coordenador Indígena, o docente terá a carga horária semanal de 20 (vinte) horas e mais 9 (nove) aulas com alunos, correspondente à Jornada Multidisciplinar, para o exercício da docência, totalizando 32 (trinta e duas) horas semanais de trabalho;

§ 2º - A carga horária a ser cumprida pelo docente para o exercício da função de Vice-Diretor de Escola Indígena será de 40 (quarenta) horas semanais;

§3º - Com relação à Gratificação de Função, deverá ser observado o disposto no parágrafo único do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.018, de 15 de outubro de 2007, sendo proporcional a carga horária efetivamente trabalhada no posto de trabalho.

§ 4º - As atribuições, direitos e deveres do Professor Coordenador Indígena e do Vice-Diretor de Escola Indígena deverão ser estabelecidos em regulamento.

Artigo 15 - As unidades escolares indígenas terão matriz curricular e calendário próprios, bem como terão organização, estrutura, módulo e funcionamento específicos, a serem regulamentados pelo Secretário da Educação.

Artigo 16 - Ficam criados 250 (duzentos e cinquenta) cargos de Professor de Educação Básica Indígenas – SQC-II.

Artigo 17 - Os valores dos vencimentos e salários dos servidores abrangidos por esta lei complementar são os fixados na Escala de Vencimentos - Classe Docente Indígena - EV-CDI, Estrutura Única - constituída de 8 (oito) faixas e 8 (oito) níveis,

conforme Anexo desta lei complementar.

Artigo 18 – Fica assegurado enquadramento automático em nível retributivo superior da respectiva classe, dispensados quaisquer interstícios, quando o Professor Educação Básica Indígena apresentar diploma ou certificado de curso de grau superior de ensino, de graduação correspondente à licenciatura plena, sendo enquadrado no Nível IV.

Artigo 19 – Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, xx de xxxx de 2015.

Anexo

a que se refere o artigo 21 da Lei Complementar nº xx, de xx de xxx de 2015.

ESCALA DE VENCIMENTOS - CLASSE DOCENTE INDIGENA

ESTRUTURA ÚNICA

PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA INDIGENA

TABELA I – 40 HORAS SEMANAIS

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	2.086,93	2.191,27	2.300,84	2.415,88	2.536,67	2.663,51	2.796,68	2.936,51
2	2.306,05	2.421,36	2.542,42	2.669,55	2.803,02	2.943,17	3.090,33	3.244,85
3	2.548,19	2.675,60	2.809,38	2.949,85	3.097,34	3.252,21	3.414,82	3.585,56
4	2.815,75	2.956,54	3.104,36	3.259,58	3.422,56	3.593,69	3.773,37	3.962,04
5	3.111,40	3.266,97	3.430,32	3.601,84	3.781,93	3.971,03	4.169,58	4.378,06
6	3.438,10	3.610,00	3.790,51	3.980,03	4.179,03	4.387,98	4.607,38	4.837,75
7	3.799,10	3.989,06	4.188,51	4.397,93	4.617,83	4.848,72	5.091,16	5.345,72
8	4.198,01	4.407,91	4.628,30	4.859,72	5.102,70	5.357,84	5.625,73	5.907,02

TABELA II – 30 HORAS SEMANAIS

Faixa/Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.565,19	1.643,45	1.725,63	1.811,91	1.902,50	1.997,63	2.097,51	2.202,39
2	1.729,54	1.816,02	1.906,82	2.002,16	2.102,27	2.207,38	2.317,75	2.433,64
3	1.911,14	2.006,70	2.107,03	2.212,39	2.323,00	2.439,16	2.561,11	2.689,17
4	2.111,81	2.217,40	2.328,27	2.444,69	2.566,92	2.695,27	2.830,03	2.971,53
5	2.333,55	2.450,23	2.572,74	2.701,38	2.836,45	2.978,27	3.127,18	3.283,54
6	2.578,57	2.707,50	2.842,88	2.985,02	3.134,27	3.290,99	3.455,54	3.628,31
7	2.849,33	2.991,79	3.141,38	3.298,45	3.463,37	3.636,54	3.818,37	4.009,29
8	3.148,50	3.305,93	3.471,23	3.644,79	3.827,03	4.018,38	4.219,30	4.430,26

TABELA III – 24 HORAS SEMANAIS

Faixa/Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.252,16	1.314,76	1.380,50	1.449,53	1.522,00	1.598,10	1.678,01	1.761,91
2	1.383,63	1.452,81	1.525,45	1.601,73	1.681,81	1.765,90	1.854,20	1.946,91
3	1.528,91	1.605,36	1.685,63	1.769,91	1.858,40	1.951,32	2.048,89	2.151,33
4	1.689,45	1.773,92	1.862,62	1.955,75	2.053,54	2.156,21	2.264,02	2.377,22
5	1.866,84	1.960,18	2.058,19	2.161,10	2.269,16	2.382,62	2.501,75	2.626,83
6	2.062,86	2.166,00	2.274,30	2.388,02	2.507,42	2.632,79	2.764,43	2.902,65
7	2.279,46	2.393,43	2.513,10	2.638,76	2.770,70	2.909,23	3.054,69	3.207,43
8	2.518,80	2.644,74	2.776,98	2.915,83	3.061,62	3.214,70	3.375,44	3.544,21

TABELA IV – 12 HORAS SEMANAIS

Faixa/Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	626,08	657,38	690,25	724,76	761,00	799,05	839,00	880,95
2	691,82	726,41	762,73	800,86	840,91	882,95	927,10	973,45
3	764,46	802,68	842,81	884,95	929,20	975,66	1.024,45	1.075,67
4	844,72	886,96	931,31	977,87	1.026,77	1.078,11	1.132,01	1.188,61
5	933,42	980,09	1.029,10	1.080,55	1.134,58	1.191,31	1.250,87	1.313,42
6	1.031,43	1.083,00	1.137,15	1.194,01	1.253,71	1.316,40	1.382,21	1.451,33
7	1.139,73	1.196,72	1.256,55	1.319,38	1.385,35	1.454,62	1.527,35	1.603,71
8	1.259,40	1.322,37	1.388,49	1.457,91	1.530,81	1.607,35	1.687,72	1.772,10

CRÉDITOS

Participaram da elaboração deste diagnóstico:

Adriana Calabi

Cristine Matias de Lima

Carlos Papá Mirim

Rafael Monteiro Tannus

João Paulo Lacôrte Benvenuti

Bárbara Foina

Coordenação geral: Adriana Calabi

São Paulo

Janeiro 2018

