



Entre a diversidade e a desigualdade:

uma análise das políticas públicas
para a educação escolar indígena
no Brasil dos governos Lula

Mariana Paladino

Nina Paiva Almeida

Mariana Paladino

Nina Paiva Almeida

Entre a diversidade e a desigualdade:

uma análise das políticas públicas
para a educação escolar indígena
no Brasil dos governos Lula

Revisão técnica

Kleber Gesteira Matos



Copyright © Mariana Paladino, Nina Paiva Almeida, 2012

Coordenação da coleção

Antonio Carlos de Souza Lima

Capa e projeto gráfico

Jorge Tadeu Martins da Costa

Revisão técnica

Kleber Gesteira Matos

Revisão

Malu Resende

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva

Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula

Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

152p. 21 cm.

Série Traçados, n. 2

ISBN: 978-85-7740-114-7

1. Povos indígenas. 2. Políticas públicas. I. Título

Este livro foi integralmente financiado, em sua elaboração, editoração e impressão, pelo projeto *Educação Diferenciada, Gestão Territorial e Intervenções Desenvolvidistas. Pesquisa, sistematização de conhecimentos, produção de material didático*, desenvolvido sob a coordenação de Antonio Carlos de Souza Lima, no âmbito do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED)/Setor de Etnologia/Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ, com recursos da Doação nº 1095-0845-0 da Fundação Ford.

2012

Todos os direitos reservados a:

Contra Capa Livraria Ltda.

<atendimento@contracapa.com.br>

www.contracapa.com.br

Rua de Santana, 198 | Centro

20230-261 | Rio de Janeiro – RJ

Tel (55 21) 2507-9448 | Fax (55 21) 3435.5128

Laboratório de Pesquisas em Etnicidade Cultura e Desenvolvimento – LACED

Setor de Etnologia Departamento de Antropologia

Museu Nacional UFRJ

Quinta da Boa Vista s/nº São Cristóvão

CEP. 20940-040 – Rio de Janeiro – RJ

Tel : (5521) 2568-9642 r. 217

www.laced.etc.br

Sumário

Apresentação	9
--------------	---

I.

A luta pela valorização da diversidade no Brasil

1. Diversidade e interculturalidade	15
2. Ações afirmativas	22
3. Avanços nas políticas de reconhecimento da diversidade no Brasil	28
4. Educação escolar e povos indígenas	35
5. Direitos indígenas na Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas políticas de educação	41
6. Marcos legais e conceituais da educação escolar indígena	46

II.

Políticas públicas voltadas ao reconhecimento da diversidade

7. Políticas de combate à desigualdade e de reconhecimento da diversidade a partir de 2003	53
8. A atuação da Secad	59

9. As políticas de educação escolar indígena durante o governo Lula	68
10. A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena	89
11. Oferta de educação escolar indígena entre 2003 e 2010	99

III.

Uma discussão sobre o estado atual da educação superior indígena

12. Considerações iniciais	107
13. Ações voltadas para a formação de professores indígenas em nível superior	110
14. O acesso de estudantes indígenas nos cursos regulares da educação universitária e a sua permanência neles	120
15. A atuação da Funai e outros órgãos governamentais no apoio à educação superior indígena	130
16. Breves comentários sobre os debates e os desafios em torno da educação superior indígena	138
Considerações finais	141
Referências bibliográficas	145
Sobre os autores	151

Lista de siglas

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CADAI	Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Indígenas
CADARA	Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Relacionados aos Afrodescendentes
CAPEMA	Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho de Educação Básica
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CINEP	Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
CGAEI	Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas
CGEEI	Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI	Comissão Nacional de Professores Indígenas
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
COPIAM	Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FF	Fundação Ford
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio

FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFETs	Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica
IFP	International Fellowships Program
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ISA	Instituto Socioambiental
LACED	Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDU	Programa Diversidade na Universidade
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação para o Campo
PROLIND	Programa de Apoio a Licenciaturas Interculturais Indígenas
PROUNI	Programa Universidade Para Todos

PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PT	Partido dos Trabalhadores
RCA	Rede de Cooperação Alternativa Brasil
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SEPIIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Ensino Superior
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNI	União das Nações Indígenas

Apresentação

Este livro apresenta uma reflexão a respeito das políticas educacionais voltadas ao reconhecimento da diversidade durante os dois governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010). Daremos especial atenção aos programas e às ações dirigidos aos povos indígenas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação.

É importante discutir a atuação desta Secretaria desde quando foi criada em 2004, pois ela foi fruto da pressão dos movimentos sociais para que o Sistema Nacional de Ensino reconhecesse a diversidade sociocultural como um princípio da política pública educacional.

Antes de 2004, a diversidade na educação havia tido muito pouco espaço na estrutura do Ministério da Educação. Naquela época existiam as ações voltadas para os povos indígenas da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, criada para atender ao Decreto nº 26 de 1991. Como sabemos, este Decreto passou a coordenação da educação escolar indígena da Funai para o MEC.

Os dirigentes do MEC afirmam que a criação de uma secretaria voltada para a diversidade permitiu reunir políticas dirigidas àqueles que tiveram menos chances de acesso aos sistemas de ensino, como os povos indígenas, por exemplo. Afirmam também que assim foi possível reconhecer direitos diferenciados e combater a desigualdade de acesso e permanência nas escolas aos que sofrem discriminação causada pela desvalorização e a desconsideração das diferenças étnico-raciais, culturais, de identidade sexual e de gênero. Muitos não concordam com estes argumentos e destacam a confusão que pode causar a criação de uma secretaria que pretende reunir ações tão diversas, além do perigo de isolar certas temáticas sob o manto da “diversidade”.

Nossa intenção neste livro não é aprofundar este tipo de polêmica, ainda que pesquisas neste sentido possam ser bastante pertinentes. Nossa proposta é trazer

informações que permitam aos estudantes, professores e lideranças indígenas compreender melhor os processos de implementação de políticas públicas na educação, oferecendo informações para que possam buscar o cumprimento de seus direitos, incluindo as possibilidades de aperfeiçoamento de sua formação profissional. Com este trabalho, nossa ideia é não apenas descrever, mas fazer uma análise e, sobretudo, estimular a reflexão e o debate sobre o tema abordado, procurando entender as ideias que orientam as ações afirmativas executadas nos últimos anos.

Esperamos que as informações reunidas neste livro possam contribuir de algum modo para o surgimento de novas pesquisas e análises a respeito das questões relacionadas às políticas educacionais para a diversidade, principalmente para os povos indígenas do Brasil. Desta forma, o texto trará também algumas dicas de estudo e pesquisa sobre a temática da educação escolar indígena.

Procuramos contemplar informações úteis também para gestores das políticas públicas educacionais, professores universitários e coordenadores de programas de ações afirmativas nas universidades. Abordamos os principais programas, as ações e as fontes de financiamento do MEC, com o propósito de discutir e oferecer uma base organizada de dados sobre essas políticas.

É importante mencionar a forma como este livro foi elaborado. Ele se sustenta em documentos que coletamos no MEC, na Funai, em entrevistas realizadas com os principais gestores da educação escolar indígena em nível federal e na participação em eventos promovidos por diferentes organizações vinculadas à educação escolar indígena, que resultaram em espaços ricos para o estabelecimento do diálogo com diversos atores e para conhecer perspectivas diversas sobre as ações governamentais no campo da educação indígena.

O livro baseia-se, ainda, nas nossas experiências de pesquisas realizadas no contexto de formação na pós-graduação e em nosso envolvimento como pesquisadoras do projeto “Trilhas de Conhecimento. O ensino superior indígena no Brasil”, coordenado pelo professor Antonio Carlos de Souza Lima (Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento/Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro).

As limitações de nosso trabalho se devem, em grande medida, a termos nos baseado em materiais oficiais publicados pelo MEC e nas entrevistas realizadas com os dirigentes deste Ministério. Outros tipos de documentos, que consideramos importantes para compreender a aplicação e o impacto das políticas do MEC – tais como relatórios e avaliações de cada uma das ações empreendidas – não estavam acessíveis. Arriscamos dizer que a dificuldade em acessar uma documentação mais completa tem a ver com a falta de um acompanhamento eficaz das ações empreendidas, bem como à inexistência de sistematização adequada dos dados já coletados.

De modo geral, as informações que apresentamos aqui estavam dispersas em fontes variadas. No site do MEC é possível acessar apenas informações muito gerais sobre os programas e as ações coordenados pela Secretaria; não existem documentos ou materiais disponíveis sobre o acompanhamento e a avaliação das políticas em andamento.

Ao analisar as políticas e os programas do governo federal, não tivemos como comparar as informações sobre as quais trabalhamos com as realidades locais, em que a aplicação de tais políticas deve acontecer de fato. Isto dificultou, e muito, a possibilidade de analisar com mais profundidade a abrangência e a eficácia das políticas e das ações por nós abordadas.

Apesar dos limites apresentados, esperamos que a leitura ofereça algumas pistas interessantes para a reflexão e a discussão das políticas empreendidas pelo governo federal, e para serem problematizadas em face das experiências e dos conhecimentos específicos de cada leitor.

Para o desenvolvimento do trabalho tal como apresentamos aqui, consideramos importante estruturar o texto em três partes.

Na primeira parte, constituída por seis capítulos, traçamos um panorama da luta pelo reconhecimento da diversidade realizada por vários movimentos sociais depois da redemocratização do país, principalmente pelo movimento indígena. E analisamos os desdobramentos dessa luta, focando os marcos legais que orientaram posteriormente uma série de políticas, bem como certos conceitos que estão presentes nos discursos oficiais sobre a temática da diversidade, da interculturalidade e das ações afirmativas, de modo a melhor entender os seus sentidos e usos.

Na segunda parte, estruturada em cinco capítulos, descrevemos a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no Ministério da Educação e os programas, os projetos, as ações e as publicações, além de algumas políticas educacionais e culturais que têm sido empreendidos por outras instâncias governamentais voltadas para o reconhecimento da diversidade ou para a promoção dos direitos humanos durante o governo Lula. Também analisamos as políticas implementadas no governo Lula para a Educação Escolar Indígena de nível básico. São abordadas diversas ações, como a formação de professores, a produção de materiais didáticos e a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, entre outras.

Na terceira parte, constituída por cinco capítulos, discutimos o ensino superior indígena (licenciaturas interculturais, acesso aos cursos regulares e permanência neles), descrevendo as ações mais recentes executadas nesse âmbito por órgãos do governo federal, e formulamos alguns comentários a respeito dos desafios colocados neste campo.

Agradecemos a Antonio Carlos de Souza Lima (professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, UFRJ) pelo apoio à realização desta publicação, assim como por sua leitura e ricos comentários. Ela se tornou possível graças ao suporte dado pela Fundação Ford ao Laced/Museu Nacional, para o projeto “Educação Diferenciada, Gestão Territorial e Intervenções Desenvolvimentistas. Pesquisa, Sistematização de Conhecimentos, Produção de Material Didático”, coordenado por Antonio Carlos de Souza Lima. Agradecemos também a leitura e as sugestões de Kelly Russo, pesquisadora de Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Escola e Cultura(s), PUC-Rio. Um agradecimento especial é dedicado a Kleber Gesteira Matos, responsável pela edição deste livro e por torná-lo mais claro e didático. Não obstante, as opiniões neste trabalho são de responsabilidade nossa.

I.

**A luta pela valorização
da diversidade no Brasil**

1.

Diversidade e interculturalidade

Atualmente os conceitos de *diversidade* e *interculturalidade* fazem parte das reivindicações de alguns movimentos sociais no país. Estes conceitos também são usados por agentes de governo como matéria de seus discursos, tornando-se, muitas vezes, “fundamentos” ou “princípios” que orientariam as políticas públicas.

No entanto, são raros os documentos oficiais que fazem a definição ou a problematização de conceitos como *cultura*, *tradição*, *diversidade cultural* ou *interculturalidade*. Geralmente não se explicam os sentidos atribuídos a estas noções nem as conotações que determinadas maneiras de usá-las têm para as políticas educacionais e culturais, por exemplo.

Embora a maioria dos documentos oficiais referentes à educação escolar indígena se pronuncie contra uma concepção genérica e homogênea a respeito dos povos indígenas, ao ressaltar sua diversidade étnica e linguística, utiliza amplamente expressões como “princípios próprios da educação indígena”, “educação intercultural”, “conhecimentos étnicos”, “pedagogia indígena”, “ética indígena”, apresentando-as como categorias de consenso.

Pensemos como exemplo, em um documento elaborado pelo MEC, de ampla distribuição pelas secretarias estaduais e municipais de educação, escolas indígenas e outras instituições da área, como é o “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas”, publicado em 1998, com o objetivo de ser um documento básico para o trabalho de professores de escolas indígenas.

Em seu texto, os enunciados de “interculturalidade”, “diversidade”, “pluralidade cultural” e “multiculturalismo” estão presentes, mas não são convenientemente explicados os sentidos destas categorias. Sem pretender fazer aqui uma análise de como estes conceitos surgiram, é importante chamar a atenção para os sentidos e os usos que lhes são dados nas políticas educacionais.

O conceito de *interculturalidade* traz a ideia de inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da *diversidade* como riqueza. Este conceito começou a ocupar um lugar importante nos debates sobre educação a partir da década de 1970, quando a diversidade étnica e cultural tornou-se fonte de preocupação por parte dos chamados países desenvolvidos, principalmente os europeus. Os governos de Espanha, França e Itália, por exemplo, incorporaram estas ideias em seus projetos de educação voltados aos imigrantes e a outras minorias presentes em seus territórios nacionais, como os ciganos.

Na década de 1980, organizações, como o Conselho da Europa e a Comunidade Econômica Europeia, passaram a se preocupar com o aumento da imigração e propuseram medidas que objetivavam melhorar a relação desses grupos com as sociedades que os receberam. Assim, em 1983, na Conferência Permanente dos Ministros da Educação, em Dublin, capital da Irlanda, foi formulada uma Recomendação, no sentido de serem desenvolvidos programas visando à formação de professores, com ênfase na *interculturalidade*.

Consideramos que a abordagem *intercultural* representou um avanço importante em relação às políticas anteriores, que perseguiram objetivos assimilacionistas ou integracionistas. Segundo alguns estudiosos, existiram, e ainda existem, quatro grandes formas ou modelos de lidar com a *diversidade*: a) modelo assimilacionista; b) modelo integracionista; c) modelo multicultural; e d) modelo intercultural

O primeiro modelo, assimilacionista, tem como exemplo a forma de colonização desenvolvida tanto na Inglaterra como na Austrália, na Nova Zelândia e nos Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX. Este modelo estaria voltado não aos indivíduos, mas a grupos ou segmentos das minorias, procurando fazer com que eles adotassem, de forma coletiva, os valores nacionais. Um dos principais meios utilizados para isto foi o sistema de ensino, que procurou impor a ideologia e a língua nacionais para que as minorias perdessem suas especificidades culturais e passassem a fazer parte de um povo concebido de forma homogênea. Assim, por exemplo, uma das medidas adotadas nos Estados Unidos em relação à assimilação da população indígena, em fins do século XIX, foi a criação de internatos para as crianças, onde ficavam isoladas de suas famílias, o que facilitaria a incorporação de hábitos ocidentais e sua definitiva “assimilação”.

O segundo modelo, integracionista, tem como exemplo a política da França dirigida aos países que colonizou ou às minorias existentes dentro do seu território nacional. A ideia era que os indivíduos se integrassem gradualmente à cultura nacional, incorporando a língua e, principalmente, os deveres de um cidadão francês. Mas a maior diferença do modelo anterior está em centrar a ação nos indivíduos e não nos grupos.

O terceiro modelo, multicultural, também tem como exemplo os Estados Unidos, mas já em outra época, quando, depois das lutas do movimento negro de combate ao racismo, nas décadas de 1960 e 1970, o Estado começou a ceder alguns direitos às minorias, desde que elas se mantivessem separadas do que era considerada a sociedade dominante. Existia, desta forma, apenas uma “tolerância” à diversidade, mas não a sua valorização. Foi “aceita” a diversidade de culturas, sua coexistência, mas não a troca ou a relação entre elas.

O quarto modelo, intercultural, propõe um tratamento igualitário da diversidade, sem sobreposição da cultura dominante sobre outra subordinada. O avanço deste modelo está em tratar a diferença como fator enriquecedor e não como um obstáculo. A educação intercultural é vista como instrumento de “empoderamento” das minorias, das populações que estão à parte da cultura hegemônica. A ideia seria a de que as minorias, valendo-se do domínio tanto dos seus códigos específicos quanto dos códigos “ocidentais”, poderiam lutar por seu espaço na sociedade e na economia mundial.

Alguns autores, como Catherine Walsh (2002) e Walter Mignolo (1999), apresentam uma abordagem mais complexa do conceito de *interculturalidade*. Para eles, a interculturalidade deve ser entendida não como simples inter-relação entre culturas diferentes, e sim como um processo de construção de um “outro” conhecimento, de uma “outra” prática política, de um “outro” poder social; uma forma “outra” de pensamento em oposição à modernidade/colonialidade. Estes autores focam seus trabalhos na ideia da “descolonização do saber”, isto é, para eles, um povo não consegue sua autonomia apenas por meio do ato político de separação do Estado colonizador, pois é fundamental a elaboração de outra ideologia capaz de subverter as formas de pensar e agir que esse Estado impõe.

Desta forma, a educação intercultural não deve simplesmente apontar para o diálogo entre conhecimentos, mas para uma ruptura com o modelo de conhecimento da modernidade ocidental, assim como trazer à discussão a temática do poder que muitas vezes é desconsiderada.

Vários autores criticam o fato de que as propostas de educação intercultural se preocupam principalmente com a dimensão da *diferença* e esquecem a *desigualdade* e as relações de poder e dominação às quais as minorias étnicas, raciais, de gênero e nacionais estão submetidas, o que contribuiria para a reprodução de uma estrutura social discriminatória.

Outros autores também criticam a forma com que o sistema educacional implementa a dita *interculturalidade*, de uma maneira simplificada e pouco crítica, sem a complexidade dos conteúdos culturais que supostamente pretende valorizar ao serem tratados no currículo escolar. Para desenvolver uma educação *intercultural*, as complexidades das culturas vão se reduzindo a alguns símbolos, como

comidas, roupas e heróis. Outra crítica aponta a abordagem da cultura como uma coisa “homogeneamente compartilhada por todos os membros da sociedade”, sem considerar, entre outras coisas, diferenças de gênero e idade, e a existência de especialistas no interior das sociedades indígenas, o que supõe que existam áreas de conhecimentos que não são compartilhadas por todos.

Vemos, então, que há diferentes sentidos do conceito de *interculturalidade* que estão relacionados com posicionamentos e projetos políticos, éticos e filosóficos diversos. Uma abordagem que nos parece interessante – reivindicada crescentemente por alguns movimentos sociais – é a de que a *educação intercultural* não deve apenas ter por alvo as populações indígenas, os afrodescendentes e outras minorias presentes no país, mas *deve atingir toda a população nacional*. Nesta abordagem, conhecimentos tradicionais desses povos também devem, de alguma forma, ser oferecidos a todos. Esta perspectiva esteve presente, em certa medida, durante os dois mandatos do presidente Lula (2003 a 2010) na implementação de algumas políticas importantes, tais como:

a) A promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, que instituem a obrigatoriedade da inclusão das histórias e das culturas da África e dos afrodescendentes e dos povos indígenas nos currículos de toda a educação básica, um passo importante a caminho da valorização da diversidade étnico-racial e cultural presente no Brasil.

b) O financiamento de publicações destinadas a capacitar professores da rede nacional de ensino sobre o tema da diversidade, problematizando o racismo e a desigualdade étnico-racial existentes no país.

c) A criação de uma secretaria, no âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que não apenas visa atender às minorias, como também promover uma política de educação ambiental e de direitos humanos.

A seguir, veremos qual definição de *interculturalidade* é defendida pela Secad, presente num caderno organizado por esta Secretaria sobre educação escolar indígena, onde são avaliadas as políticas e as ações realizadas no primeiro mandato do presidente Lula. A ênfase na defesa de uma educação intercultural, específica, diferenciada, comunitária e respeitosa dos usos linguísticos dos povos indígenas está clara:

A interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve trabalhar com os valores, os saberes tradicio-

nais e as práticas de cada comunidade e garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas em relação às experiências dos educandos e de suas comunidades.

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

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

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

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

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

Levar em conta os direitos linguísticos das crianças nas escolas indígenas significa, então, conhecer a realidade sociolinguística da comunidade e discutir

essa realidade na escola, fortalecendo e valorizando a língua indígena em seu uso como língua de instrução, de comunicação, dos materiais didáticos e como objeto de análise e estudo.

Para isso, os professores indígenas devem participar de cursos de formação continuada que possam possibilitar a construção de conhecimento e a reflexão sobre a realidade da sua língua, do bilinguismo ou multilinguismo praticado na comunidade, e formular estratégias no âmbito da escola para fortalecer e ampliar o uso da própria língua (Henriques *et al*, 2007: 21).

Neste texto, nota-se que o MEC reconheceu, no discurso, uma perspectiva da educação escolar indígena próxima das reivindicações e das lutas que as organizações indígenas e os indigenistas empreenderam desde a década de 1970. No entanto, poderíamos fazer uma série de questionamentos sobre a forma com que esse discurso se concretiza na prática. Propomos, como exercício de reflexão, que o leitor pense com base na sua própria experiência e na realidade do seu contexto específico sobre as seguintes questões:

- O que os alunos precisam aprender na escola indígena?
- Os professores da escola indígena estão preparados para ensinar o que os alunos precisam aprender?
- A escola em sua aldeia está integrada ao cotidiano da comunidade ou existem muitos problemas entre professores e pais de alunos ou entre professores e lideranças indígenas?
- Que grupo de pessoas é mais respeitado pelos professores da escola indígena: os funcionários da Secretaria de Educação ou os mais velhos na comunidade?
- A escola de sua comunidade tem os materiais e os equipamentos de que necessita para garantir um bom nível de ensino?
- Ela é de fato articulada com os anseios da comunidade e com os seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural?
- O que é na prática a interculturalidade?
- A sua escola atende às necessidades linguísticas de sua comunidade?
- Como se dá a relação da escola indígena do seu território com as secretarias estaduais e municipais de Educação?

Para saber mais

Sobre os conceitos e as políticas de *interculturalidade* e *diversidade*:

Atualmente podemos ter acesso a muitas abordagens e discussões usando os instrumentos de busca de significados e informações na internet. Um exemplo é a “área de busca” do Google. Se digitarmos a palavra *Intercultural* naquele espaço, teremos à nossa disposição uma grande quantidade de informações a respeito deste conceito. Podemos ter acesso a livros ou a artigos inteiros, que estão disponíveis na rede mundial de computadores. Neste caso, basta escrever o título do texto na “área de busca” para obtermos uma cópia.

Sugestões de leitura

Sobre os temas discutidos neste capítulo, sugerimos os livros:

Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Livro organizado por Luis Donizete Grupioni. Editado pelo MEC. Disponível na internet.

Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilingue. Livro organizado por Ignácio Hernaiz. Editado pelo MEC. Disponível na internet.

Sugerimos também este artigo, que pode ser encontrado nos sites de busca da internet:

“Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico”. Texto de Celia Collet (2006).

2.

Ações afirmativas

O termo *ação afirmativa* chega ao Brasil carregado de uma variedade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e as experiências históricas dos países em que foram desenvolvidos.

A expressão tem origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje é uma importante referência no assunto. Os anos 1960 foram marcados naquele país por intensas discussões políticas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos.

Naquele período, começam a ser revogadas as leis que discriminavam os negros. Estas leis, conhecidas como leis segregacionistas, eram combatidas pelo movimento negro e seus aliados. É nesse contexto que se desenvolve a ideia de implementar *ações afirmativas* por parte do Estado, o qual, além revogar as leis segregacionistas, deveria também assumir uma postura ativa para a melhoria das condições de vida da população negra.

Mas as *ações afirmativas* não ficaram restritas aos Estados Unidos. Também houve experiências em vários países da Europa, na Índia, na Malásia, na Austrália, no Canadá, na Nigéria, na África do Sul, na Argentina, em Cuba, entre outros. Na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, utilizando-se frequentemente a expressão “ação ou discriminação positiva”.

Nesses diferentes contextos, as *ações afirmativas* assumiram diversas formas e seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes em cada país onde foram implementadas e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais e mulheres. As principais áreas contempladas foram o mercado de trabalho, com a contratação, a qualificação e a promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política.

Antonio Sergio Guimarães (1997) apresenta uma definição de *ação afirmativa* baseada no fundamento jurídico e normativo: a convicção, que se estabelece na

filosofia do direito, de que *tratar pessoas de fato desiguais como iguais somente amplia a desigualdade inicial entre elas*. As políticas de ação afirmativa promovem o acesso a meios fundamentais como educação e emprego para as minorias étnicas, raciais ou de gênero que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente.

Outra dimensão dessas políticas é o reconhecimento e a valorização da *diversidade*, tema que tem recebido especial atenção na área educacional. De acordo com alguns autores, existiriam três componentes básicos na formulação das *ações afirmativas*:

- Combater sistematicamente a discriminação existente em certos espaços na sociedade.
- Reduzir a desigualdade entre certos grupos e a parcela da população com melhores indicadores socioeconômicos.
- Contemplar as especificidades e integrar os diferentes grupos sociais por meio da valorização da diversidade sociocultural. Esta ideia tenta conferir uma identidade positiva àqueles que antes eram definidos como inferiores e supõe que a convivência entre pessoas diferentes ajudaria a prevenir futuras visões preconceituosas e práticas discriminatórias, além de essa convivência supor um fator de enriquecimento de conhecimentos e experiências para todos.

As *ações afirmativas* no Brasil têm recebido diferentes ênfases e visado determinados grupos segundo as características dos diversos governos e das pressões dos movimentos sociais. Apesar das diferenças existentes nas *ações afirmativas*, reconhece-se de modo geral a presença de dois tipos de posicionamentos contrários: aqueles que defendem políticas universalistas e argumentam que é necessário olhar a raiz do problema, no caso, a baixa qualidade do ensino básico na rede pública; e os que defendem as políticas diferenciadas, que têm como alvo privilegiado os grupos que historicamente têm sofrido condições de desigualdade e discriminação.

No entanto, também há os que apoiam a ideia de que não deveria haver uma oposição entre estas alternativas, mas sim uma combinação entre elas.

Outra polêmica é sobre se as políticas de *ação afirmativa* deveriam visar à população pobre ou privilegiar as minorias étnico-raciais, ou uma combinação de ambas. Autores como Ivonne Maggie e Peter Fry (2002) argumentam que não se vence o racismo legitimando o conceito de raça numa política pública, e falam que com as cotas para garantir acesso diferenciado ao ensino superior se produz uma “discriminação ao avesso”.

No Brasil, ainda é forte a ideia de que uma política direcionada à população pobre necessariamente também beneficiaria, por exemplo, os negros, já que estariam em maioria nessa camada. Aqueles que discordam desta posição argumentam que ela esquece a especificidade do problema racial, já que a discriminação racial ou étnica não é a mesma coisa que a exclusão social.

João Feres Júnior, em um artigo publicado em 2004, sintetiza quais são os argumentos recorrentes contrários às *ações afirmativas* e os reúne em três blocos:

- Não há racismo no Brasil. Portanto, se não há racismo, a *ação afirmativa* não se justifica. A negação do racismo se apoia no argumento de que as análises estatísticas da desigualdade racial não provam sua existência.
- A *ação afirmativa* é comumente criticada por ser uma política focalizada (isto é, dirigida à parte de certa população) que se encontra no bojo do debate que opõe focalização à universalização de políticas públicas para a educação. Segundo os que criticam as políticas focalizadas, a implementação de cotas para o ingresso de certos segmentos no sistema universitário viria em detrimento de investimentos na melhoria da qualidade do ensino básico universal, cuja precariedade atual seria a causa central da reprodução da desigualdade de oportunidades em nosso país, isto é, argumentam que é o ensino básico que deveria ser melhorado e, assim, supostamente, todos – sem distinção – estariam em condições iguais para concorrer ao vestibular.
- A *ação afirmativa* vai contribuir para o declínio da qualidade das universidades por violar o critério do mérito para a escolha de estudantes. Este argumento baseia-se na ideia de que numa sociedade democrática o acesso a posições e a cargos deve se basear no mérito individual e na competição entre indivíduos livres.

Argumentando contra estas três perspectivas, João Feres Junior (2004: 303) chama a atenção para os dados socioeconômicos, mostrando que a desigualdade racial tem se mantido a despeito do aprimoramento da legislação de caráter universalista de combate à pobreza.

Indicadores oficiais demonstram que, mesmo se os ensinos fundamental e médio melhorassem sua qualidade na atual geração, os negros e outras minorias étnico-raciais ainda levariam mais de três décadas para atingir o nível dos alunos brancos na competição por meio de mecanismos tradicionais universais. Devemos saber que a *ação afirmativa* procura atacar especificamente a reprodução da desigualdade que escapa do alcance das políticas universais. Portanto, não faz sentido algum argumentar que as medidas universalistas para a melhoria do ensino devem

preceder a ação afirmativa, ou ser adotadas em detrimento desta. As duas frentes são importantes e necessárias e deveriam ser aplicadas simultaneamente.

É importante abordar também o terceiro argumento contrário às *ações afirmativas*, isto é, a ideia de que rompem com a lógica da meritocracia. Consideramos que tal argumento é falso, pois as *ações afirmativas* tentam criar as condições de igualdade de oportunidades, outorgando um tratamento preferencial a certas minorias – por exemplo, estabelecendo cotas para o acesso de negros e indígenas às universidades públicas no Brasil – como forma de restituir tal igualdade. Mas o mérito continua a estar presente, pois não é qualquer membro do grupo que sofre discriminação ou exclusão que é beneficiado pelas *ações afirmativas*, e sim os que cumprem certos requisitos ou qualificações.

De acordo com o pesquisador João Feres Júnior, as *ações afirmativas* de recorte étnico-racial se justificam porque:

- Quase metade da população brasileira (pretos e pardos) sofre em função de mecanismos sociais de exclusão que não são remediados pela igualdade formal do direito;
- Há comprovação de desigualdade pronunciada entre brancos e não brancos em nossa sociedade, expressa em diferenciais de renda, educação e ocupação;
- Essa desigualdade tem resistido à passagem do tempo e ao processo de modernização do sistema produtivo e das instituições políticas e sociais do país;
- Os cargos e as posições de maior prestígio em nossa sociedade são quase exclusivamente ocupados por pessoas brancas;
- A educação parece ser um fator-chave de produção ou de reprodução dessa desigualdade.

Diante desse estado de coisas, políticas de *ação afirmativa* parecem plenamente justificáveis. Para terminar, gostaríamos de colocar nossas preocupações em relação à forma com que vem sendo desenvolvida esta política. Embora reconheçamos certos avanços, preocupa-nos seu caráter temporário e objetivo restrito.

As *ações afirmativas* são um conjunto de iniciativas muito recentes. São necessárias observações, muita pesquisa e reflexão para que seja feita uma avaliação consistente a respeito deste assunto. O certo é que as ações afirmativas que as universidades federais implementaram têm um período de vigência delimitado, de um modo geral, entre cinco e dez anos, depois do que a universidade avaliará a continuidade ou não de tal política. Por outro lado, ainda não se coloca em questão a ideia de meritocracia e não se estabelece como bandeira de luta –

como acontece em outros países da América Latina – o direito de qualquer estudante ter acesso a uma universidade pública.

Outro aspecto que vemos com preocupação é o fato de as *ações afirmativas* voltadas para indígenas estarem seguindo o formato que também se aplica para negros ou outros segmentos, sem uma reformulação ou adequação às especificidades e realidades indígenas. Consideramos que este aspecto merece ser questionado, pois os povos indígenas não se pensam necessariamente em termos individuais, e sim enquanto coletividades, portanto, deveriam ser propostas medidas e ações que considerem e respeitem essa condição.

A seguir abordaremos um pouco da história da participação indígena para compreender a implementação de políticas de *ação afirmativa* e de reconhecimento da diversidade no Brasil. No tratamento deste tema, ficará mais clara a questão dos usos e das disputas que essas políticas geraram e ainda continuam gerando.

Para saber mais

Sobre o conceito e as políticas de ação afirmativa, sugerimos os livros:

Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior. Livro de José Jorge Carvalho. Attar Editorial, 2005.

Ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Livro organizado por Jonas Zoninsein e João Feres Junior. Editora UFMG/IUPERJ, 2008.

Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Livro organizado por Angela Randolpho Paiva. Pallas Editora/PUC-Rio, 2010.

Relações raciais e educação: novos desafios. Livro organizado por Iolanda Oliveira. Coleção Políticas da Cor. Editora DP&A, 2003.

Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Livro organizado por Petronilha Beatriz Gonçalves Silva e Valter Roberto Silvério. Publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. Disponível na internet.

Desafios para a Educação Superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Livro organizado por Antonio Carlos Souza Lima e Maria Barroso-Hoffmann. Publicado pelo Museu Nacional-Laced/Trilhas de Conhecimentos, 2007. Disponível na internet.

Sugerimos também os seguintes textos que podem ser obtidos nos sites de busca da internet:

“Ação afirmativa: história e debates no Brasil”. Texto de Sabrina Moehlecke publicado em *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

“Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos”. Texto de Flávia Piovesan publicado em *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

3.

Avanços nas políticas de reconhecimento da diversidade no Brasil

Neste capítulo abordaremos as ações e os projetos de reconhecimento da *diversidade* na educação desde fins dos anos 1990. Em geral, essas ações foram desenvolvidas pelo governo federal em parceria com organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Banco Mundial, e com organizações não governamentais.

A seguir buscaremos compreender as continuidades e as mudanças que aconteceram no Ministério da Educação a partir do governo Lula (2003 a 2010), principalmente no que diz respeito às ações educacionais voltadas aos povos indígenas.

A partir do processo de redemocratização do país, que culmina com a promulgação da Constituição em 1988, alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do governo federal diante das questões relacionadas às temáticas de *gênero*, *raça* e *etnia*, e quanto à adoção de medidas específicas para combater a desigualdade e a discriminação destes segmentos, como as *ações afirmativas*.

A Marcha Zumbi contra o Racismo, em 1995, na comemoração dos 300 anos da morte deste líder negro do famoso Quilombo dos Palmares, representou uma pressão importante sobre o governo federal. O movimento negro apresentou ao governo uma carta de reivindicações pela igualdade racial, que incluiu, entre suas demandas políticas, a adoção de *ações afirmativas*. Vejamos algumas das reivindicações do movimento Marcha Zumbi contra o Racismo:

- Estabelecer incentivos fiscais (como desconto de pagamento de impostos) para as empresas que adotarem programas de promoção da igualdade racial;

- Conceder bolsas remuneradas a adolescentes negros de baixa renda para o acesso e a conclusão do primeiro e segundo graus;
- Desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta;
- Assegurar a representação dos grupos étnicos raciais nas campanhas de comunicação do governo e de entidades que com ele mantenham relações econômicas e políticas.

O presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, recebeu esse documento em 20 de novembro de 1995, data em que instituiu, por decreto, o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Este grupo foi formado por representantes de oito ministérios, além de oito representantes da sociedade civil ligados ao movimento negro.

O Grupo de Trabalho foi encarregado de formular políticas governamentais para a valorização e a promoção dos direitos dos afrodescendentes. O grupo realizou dois seminários para discutir ações afirmativas, em Salvador (BA) e Vitória (ES), a partir dos quais elaborou 46 propostas de *ações afirmativas*, abrangendo áreas como educação, trabalho, comunicação e saúde. Ao longo do governo do presidente Fernando Henrique (1995 a 2002), foram implantadas algumas destas ações, contudo, seus recursos foram limitados e seu impacto, restrito.

Em junho de 1996 aconteceu o seminário “Ações Afirmativas: estratégias anti-discriminatórias”, realizado no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e, no mês seguinte, o seminário internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, promovido pelo Ministério da Justiça, em Brasília.

Nesse período, na área educacional, podemos destacar como iniciativas que deram maior atenção à questão étnica e racial:

- Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientam a organização e a elaboração dos currículos das escolas e seus conteúdos mínimos, passaram a valorizar temas como o da “pluralidade cultural”.
- O Programa Nacional do Livro Didático, que passou a avaliar a ausência de preconceitos e a presença de imagens de negros e indígenas nos livros didáticos a serem adotados nas escolas públicas do país.

No entanto, até o final dos anos 1990, as ações voltadas à melhoria do acesso e da permanência de estudantes negros no ensino superior foram iniciativas da sociedade civil, isto é, foram os movimentos sociais, como o movimento negro,

em parceria com organizações não governamentais, entidades ligadas a organizações religiosas ou a grupos de estudantes universitários. De modo geral, foram experiências de preparação de jovens negros para concorrerem com melhor formação no exame de seleção para o ensino superior.

Ao mesmo tempo que o movimento negro apresentava suas reivindicações pela adoção de ações afirmativas na educação, em muitos outros países o cenário político era favorável a estas medidas. Em 2001 realizou-se em Durban, na África do Sul, a Conferência Internacional contra o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata.

A Conferência de Durban responsabilizou os Estados nacionais pelo combate ao racismo. Apontou para a importância do papel da educação na prevenção e na eliminação da discriminação, e recomendou a adoção de políticas de ação afirmativa voltadas para as vítimas de racismo. Portanto, foi a partir da demanda internacional, somada às pressões internas oriundas dos movimentos sociais, especialmente de negros e de indígenas, que a questão *étnico-racial* ganhou força nos debates sobre as definições da política brasileira.

Naquele momento, algumas iniciativas já vinham sendo discutidas no Poder Legislativo quanto à adoção de políticas de cotas para o acesso de negros ao ensino superior. A deputada Nilce Lobão elaborou o Projeto de Lei 73/1999, conhecido como *lei de cotas*, que pretendia estabelecer como prática corrente nas universidades públicas brasileiras a política de cotas para estudantes de escolas públicas.

Diferentes projetos sobre cotas para negros, indígenas e outros atores sociais vistos como “desfavorecidos” foram discutidos no Congresso Nacional. No entanto, os dirigentes do Ministério da Educação durante o governo Fernando Henrique Cardoso se diziam claramente contrários à adoção deste tipo de política. Durante a preparação para a Conferência Mundial contra o Racismo, conhecida como Conferência de Durban, o debate ganhou força, mas sem produzir resultados imediatos.

A partir daí, realizou-se uma série de pré-conferências regionais, que culminaram na Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, realizada de 6 a 8 de julho de 2001 nas dependências da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A Conferência contou com a participação de lideranças de organizações não governamentais e governos, parlamentares, acadêmicos, intelectuais e representantes de movimentos sociais. Deste encontro resultou a *Carta do Rio – Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Intolerância*, o documento brasileiro que seria encaminhado à Conferência de Durban.

A Conferência Nacional foi organizada a partir do estabelecimento de Grupos Temáticos, cada um deles criando recomendações específicas. Em comum,

os grupos condenaram todas as formas de discriminação que marcam a sociedade brasileira, reconheceram a existência do racismo como um fenômeno com origem histórica e destacaram o papel fundamental do sistema de ensino em todos os seus níveis e da mídia, enquanto formadores de opinião pública, nas manifestações de racismo presentes em nossa sociedade. Além disso, os grupos convergiram em relação à necessidade da adoção de políticas afirmativas que possibilitassem a superação de práticas e políticas socialmente discriminatórias.

Desde então, ficou clara que a questão indígena estava em segundo plano nesse debate. Em muitas das discussões, os povos indígenas apareciam como uma pequena parte da discussão mais ampla que se desenvolvia em relação à situação dos afrodescendentes.

O mesmo se repetiu quanto à proposição de cotas para o acesso ao ensino superior ou em concursos no setor público: de maneira geral, as questões específicas dos povos indígenas e de sua situação escolar – incluindo seu direito, garantido por lei, a uma *educação diferenciada, intercultural e bilíngue* – foram desconsideradas. Na opinião dos professores Antonio Carlos Souza Lima e Maria Barroso-Hoffmann:

As políticas de ação afirmativa, instituídas ao apagar das luzes do segundo mandato FHC, e de fato implantadas na gestão de Lula, enfrentam hoje o desafio de conhecer o mundo específico da educação escolar indígena. Precisam adequar-se mais amplamente às especificidades da situação indígena, criando mecanismos de acesso à universidade que não reproduzam pura e simplesmente as alternativas pensadas para o contexto das populações afrodescendentes, levando em consideração a necessidade de instituir políticas voltadas para *povos*, isto é, capazes de beneficiar, mais do que indivíduos (ainda que por meio deles), *coletividades* que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas (2007: 13).

Foi nesse cenário político que, em 2002, surgiu o Programa Diversidade na Universidade. Tendo em vista sua posição contrária às cotas, o então ministro da Educação resolveu responder às pressões crescentes, tanto no plano nacional quanto no internacional, com a adoção de ações afirmativas para solucionar o problema do acesso ao ensino superior com um programa que daria suporte financeiro a entidades que tivessem experiência na organização de cursos pré-vestibulares com corte *racial* segundo sua população-alvo.

Para tanto, buscou apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento, valendo-se dos posicionamentos favoráveis da instituição às proposições colocadas em Durban. Assim foi lançado, em 2002, o Programa Diversidade na Universidade,

sob a responsabilidade do Ministério da Educação. A visão do Banco Interamericano de Desenvolvimento era a de que a melhoria nos níveis educacionais e a ampliação do acesso ao ensino superior permitiriam a ascensão de *grupos socialmente desfavorecidos*.

O Programa consistia, basicamente, em apoiar iniciativas de promoção do acesso dos afrodescendentes ao ensino superior, combatendo a *discriminação racial* e a *pobreza*, a partir da perspectiva da *inclusão social*. Na prática, o Programa apoiava cursos pré-vestibulares que já vinham sendo desenvolvidos por diversas entidades da sociedade civil.

Quando começaram a ser criadas as políticas de *ações afirmativas* para o ingresso no ensino superior, negros, indígenas e outros segmentos reconhecidos por viverem em condições de vulnerabilidade social estavam praticamente excluídos da universidade. Diversos estudos mostram que a maioria dos alunos universitários no Brasil era branca, de classe média e urbana. Naquela época, 97% dos estudantes universitários consideravam-se brancos, 2% negros e 1% amarelos.

A partir de reivindicações de setores envolvidos com a educação escolar indígena, em especial organizações indígenas e organizações não governamentais indigenistas, os povos indígenas foram incorporados ao projeto do Programa Diversidade na Universidade, mas ainda assim não foram devidamente contemplados, tendo em vista suas especificidades, como, por exemplo, o acesso ao ensino médio ainda incipiente.

As ações do Programa Diversidade na Universidade foram organizadas em três eixos:

- Desenvolvimento de estudos, pesquisas e produtos, de forma a constituir uma base conceitual para a formulação de uma política de inclusão social e de valorização da diversidade cultural para os ensinos médio e superior.
- Fortalecimento institucional de áreas do Ministério de Educação, de modo a poder desenvolver, monitorar e avaliar de uma forma mais qualificada as políticas em andamento.
- Apoio e avaliação de cursos pré-vestibulares que tinham o objetivo de promover o acesso ao ensino superior para estudantes em desvantagem social, com ênfase nos afrodescendentes e/ou indígenas.

No primeiro edital do Programa Diversidade na Universidade, lançado em 2003, apenas duas universidades selecionadas trabalharam exclusivamente com povos indígenas – a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e o Centro Universitário da Grande Dourados – ambas no Mato Grosso do Sul. Nos dois ca-

so foram organizados cursos para estudantes indígenas se prepararem para o vestibular.

Na avaliação do resultado de seu primeiro edital, ficou claro que o Programa Diversidade na Universidade dificilmente contemplaria as coletividades indígenas. Dados do Censo Escolar indicavam que milhares de alunos não tinham possibilidades de concluir nem mesmo o ensino fundamental por falta de professores em suas escolas. Estas constatações e a constante reivindicação indígena em defesa de seus direitos a uma educação escolar diferenciada provocaram as primeiras modificações no desenho do Programa em meados de 2003.

Ficou acertada a realização de duas experiências de cursos de formação de professores indígenas. Esta proposta tinha como justificativa o fato de que o grande gargalo da educação escolar indígena estava no último segmento do ensino fundamental e, conseqüentemente, no ensino médio, sendo necessário, para superá-lo, investir prioritariamente na formação de professores indígenas. Para estas experiências foram escolhidas duas entidades indigenistas, a Associação Nacional de Ação Indigenista da Bahia, para a formação de professores indígenas deste estado, e o Instituto Socioambiental, para a formação de professores indígenas no Xingu.

A partir de 2003, no governo do presidente Lula, o Ministério da Educação passou a desenvolver outras políticas de *ação afirmativa*. A opção pela política de cotas para resolver o problema do acesso de grupos etnicamente diferenciados ao ensino superior foi adotada pelo Programa Universidade para Todos (Prouni), dirigido às universidades privadas. O mesmo aconteceu com as propostas de reforma da universidade pública que estavam em debate.

O Programa Diversidade na Universidade ganhou novos encaminhamentos, tendo assumido um papel relevante no processo de institucionalização da temática da *diversidade* no interior do Ministério da Educação, com a criação da nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004.

Entre as iniciativas de entidades não governamentais na promoção do acesso ao ensino superior de indígenas e negros, cabe destacar a Fundação Ford, por meio de dois programas: Programa Internacional de Bolsas de Estudos e Programa Caminhos para a Educação Superior, lançados em 2000 e 2001, também como consequência da mobilização para a Conferência de Durban. A Fundação Ford foi, de certa forma, pioneira no desenvolvimento de projetos relacionados à promoção da *diversidade* na educação, uma vez que inseriu em suas linhas de ação a perspectiva do “combate às desigualdades raciais na educação” desde os anos 1980, mas principalmente a partir de meados da década de 1990.

O Programa Internacional de Bolsas de Estudos era para a concessão de bolsas de pós-graduação oferecidas para pessoas “com potencial de liderança em seus

campos de atuação”, com o intuito de capacitá-las “para promover o desenvolvimento de seu país, bem como maior justiça econômica e social”. No Brasil, o Programa funcionou de 2002 a 2009, privilegiando como seus beneficiários negros ou indígenas, pessoas nascidas nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste, e pessoas provenientes de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais. Das 295 bolsas concedidas ao longo dos sete anos de funcionamento do Programa, 41 foram destinadas a indígenas.

O Programa Caminhos para a Educação Superior é uma iniciativa que apoia atividades voltadas para grupos sub-representados nas instituições de educação superior, sendo uma das iniciativas da Fundação Ford que têm por finalidade promover a inclusão e a democratização do ensino superior.

O primeiro projeto a receber recursos da Fundação Ford nesta ação no Brasil foi o Programa Políticas da Cor, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ainda em 2001. Durante sua primeira fase este projeto desenvolveu o Concurso Cor no Ensino Superior, que permitiu o apoio e o acompanhamento de 27 projetos destinados a promover e a ampliar as possibilidades de acesso e permanência de estudantes negros ao ensino universitário.

O segundo projeto apoiado pela Fundação Ford foi o Trilhas de Conhecimentos, que teve início em fevereiro de 2004, coordenado pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O projeto visou dar suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas no Brasil por meio de sua formação no ensino superior. Ele investiu em apoiar/financiar núcleos universitários que promovessem iniciativas voltadas para a educação superior de indígenas. Também organizou seminários que representaram instâncias importantes de pressão para que o governo desenvolvesse políticas de apoio à educação superior indígena.

Para saber mais

Sobre a luta pelo reconhecimento e a valorização da diversidade no Brasil:

Muitas informações sobre todos estes assuntos estão disponíveis na internet. Mais uma vez recomendamos ao leitor escrever o título do assunto que precisar pesquisar na área de busca dos programas de pesquisa da internet. Escrevendo “Fundação Ford”, “Projeto Trilhas de Conhecimentos” ou “Programa Políticas da Cor” nos sites de pesquisa da internet, o leitor encontrará muito mais informações.

4.

Educação escolar e povos indígenas

Para compreender as mudanças, as continuidades e as inovações implementadas pelo governo federal entre 2003 e 2010, discutiremos as principais características da oferta de educação escolar aos povos indígenas no decorrer do século XX.

A educação escolar destinada aos povos indígenas, anterior ao processo de organização dos movimentos indígenas e dos direitos garantidos pela Constituição de 1988, estava sob a responsabilidade do órgão indigenista do Estado brasileiro: o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), de 1910 a 1967, e a Fundação Nacional do Índio (Funai), de 1967 a 1991. Missões religiosas e um número indeterminado de escolas públicas municipais também recebiam alunos indígenas em todo o Brasil. Embora estas organizações tivessem ideias e práticas diferentes, coincidiam no objetivo de assimilar os índios, tentando impor-lhes os costumes e as crenças dominantes da sociedade não indígena.

O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, criado em 20 de junho de 1910, por meio do Decreto 8.072, ficou com a responsabilidade de prestar assistência aos indígenas, colocando-os na condição de tutelados por este órgão do Estado. Uma das intenções do governo, naquele início de século XX, era afastar a Igreja Católica da catequese indígena. Outra intenção era fazer os índios adotarem gradualmente hábitos considerados “civilizados” e transformá-los em trabalhadores nacionais.

Com o objetivo de integrar populações e territórios indígenas, o “Serviço”, que a partir de 1918 passou a se chamar apenas SPI – Serviço de Proteção aos Índios –, adotou uma organização administrativa diferenciada conforme o grau de contato que entendia que os índios tinham com a sociedade nacional.

Existiram diferentes tipos de postos indígenas (de atração, de criação, de nacionalização etc.). Segundo João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire (2006), o SPI orientava-se por um comportamento contraditório – o que

chamam de “o paradoxo da tutela” – pois, enquanto se propunha a respeitar as terras e a cultura indígena, agia transferindo índios e liberando territórios para a colonização, ao mesmo tempo que reprimia práticas tradicionais e impunha uma pedagogia que alterava o sistema produtivo indígena.

A respeito da educação nas aldeias, o *Relatório das Atividades do Serviço de Proteção aos Índios*, durante o ano de 1953, assinalou a existência de 66 escolas em seus postos indígenas. Segundo tal relatório, elas eram idênticas às escolas rurais, “usando os mesmos métodos e até o mesmo material didático. [...] Procurando ensinar certas técnicas, como a confecção de roupas e trabalho de agulhas para as meninas, e [...] habilidades artesanais aos meninos, como carpintaria, funilaria, olaria, trabalho em couros, e poucas outras” (Cunha, 1990: 88).

Fica evidente a “universalidade” na ação do órgão, pois o relatório referia-se a *todas* as unidades escolares instaladas, independentemente das inúmeras particularidades históricas, políticas, sociais, linguísticas e culturais de cada comunidade “contemplada”. Um detalhe importante não escapa aos dirigentes do SPI: a oferta de ensino nas aldeias é denominada *Plano Educacional Indígena*. Utiliza-se, dessa forma, uma estratégia de comunicação que tem a intenção de afirmar como benéfica aos povos indígenas uma ação de caráter universal, construída e implementada sem o mínimo diálogo com líderes indígenas.

O governo federal, durante a ditadura militar, em 1967, extinguiu este órgão (dadas as denúncias existentes de irregularidades administrativas, corrupção e gestão fraudulenta do patrimônio indígena) e criou outra agência indigenista, a Fundação Nacional do Índio (Funai), por meio da Lei 5.371, de 5 de dezembro de 1967, com o poder de exercer o papel de tutor dos índios e de prestar-lhes assistência.

Dentre outras funções, a Funai devia “garantir a posse permanente” das terras habitadas pelos índios e o usufruto exclusivo dos recursos naturais nelas existentes. Uma nova legislação indigenista concretizou-se em 1973, quando entrou em vigor o Estatuto do Índio (Lei 6.001). A perspectiva assimilacionista que o Estado tinha naquela época em relação aos povos indígenas ficava clara logo no primeiro artigo desta lei: “integrar os índios à sociedade brasileira, assimilando-os de forma harmoniosa e progressiva”. Porém, enquanto não estivessem integrados “à comunhão nacional”, ficavam sujeitos ao regime tutelar, ou seja, o Estatuto determinou que os índios deviam se integrar à cultura brasileira para requererem sua emancipação.

A atuação do SPI – limitada e escassa de recursos humanos e econômicos – não conseguiu atingir seu objetivo de “civilizar” os índios, nem de fundar escolas em todos os postos indígenas por ele criados. Já a Funai, nos anos iniciais de sua existência, elaborou um programa de educação bilíngue, apoiando a sua ação na experiência do Instituto Indigenista da América Latina e em resoluções técnicas provenientes de Congressos Indigenistas realizados no México.

Assim, o primeiro convênio feito pela Funai, em 1969, foi com o Summer Institute of Linguistics (SIL) – que ficou conhecido no Brasil como Instituto Linguístico do Verão –, uma instituição norte-americana que na época já era amplamente questionada no contexto latino-americano em relação a seus objetivos de conversão dos povos indígenas ao cristianismo. Esta era uma instituição que promovia o ensino escolar bilíngue não com o objetivo de valorizar as línguas indígenas, e sim por considerar que a alfabetização na língua materna seria o método mais eficaz para introduzir o cristianismo entre os povos indígenas.

Antes do convênio com a Funai, o SIL tentou estabelecer um convênio com o SPI, em 1954, para empreender ações educativas junto aos povos indígenas. O SPI, no entanto, recusou tal solicitação porque não via com bons olhos a atuação das missões religiosas entre os povos indígenas.

Com o objetivo de chegar às terras indígenas sem entrar em conflito com agentes do governo, o SIL decidiu adotar uma orientação mais voltada aos estudos de linguística. Assim, em 1957, assinou um convênio com o Museu Nacional para realizar estudos sobre línguas indígenas. As críticas ao SIL foram dirigidas à sua atuação posterior ao convênio com o Museu Nacional, quando foi empreendida uma tarefa não só de pesquisa linguística, mas sobretudo de natureza escolar e de conversão religiosa entre alguns povos indígenas.

O SIL estabeleceu na década de 1970, tanto no Brasil como no Peru, o monopólio da educação indígena oficial de base linguística. No Brasil, editou gramáticas e dicionários de mais de 40 línguas indígenas, assim como material didático para ser utilizado nas escolas indígenas. Além de edições da Bíblia, do Novo Testamento etc.

Na década de 1970, num contexto de crescente mobilização da sociedade civil, surgiram algumas organizações não governamentais de apoio aos povos indígenas com o fim de denunciar a política desenvolvimentista do governo militar e seu projeto de “emancipação dos índios”, o qual traria – entre outras coisas – a crescente perda dos seus territórios. Essas organizações também lançaram questionamentos sobre o tipo de educação escolar que os índios vinham recebendo, considerada como integracionista e autoritária.

Ao mesmo tempo, muitos povos indígenas perceberam, naquele período, que a educação também poderia ser relevante por proporcionar conhecimentos que lhes permitissem um melhor domínio da comunicação e da relação com a sociedade envolvente. Neste contexto, surge uma demanda por maior acesso à escolarização, junto à reivindicação de que esta fosse adequada às suas reais necessidades, respeitando a cultura indígena e pondo fim ao objetivo civilizatório e integracionista até então predominante.

A seguir transcrevemos depoimentos de lideranças e professores indígenas que foram registrados no contexto de reuniões e encontros que as organizações

não governamentais indigenistas promoveram na década de 1980 e que refletem quais eram as preocupações naquela época:

Fazer com que as populações indígenas possam se defender das sociedades envolventes usando o português como “arma”, sem perderem a identidade étnica (depoimento de professor num dos Encontros de Educação Indígena promovidos pela Operação Anchieta – OPAN, 1989. In: Emiri, Loretta & Monserrat, Ruth (orgs.). *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*. São Paulo/Cuiabá: Iluminuras/OPAN, 1989).

[...] porque nós, professores, não queremos só ensinar a ler e escrever, mas também aprender a ensinar a se defender da mão dos brancos que muitas vezes querem acabar com o nosso povo. Porque eles dizem que nosso povo não tem nenhum valor, nem direito, é como se fosse um animal (depoimento de professor ticuna em um curso de formação de professores ticuna, registrado no *Jornal Maguta*, n° 19, 1986).

Nas décadas de 1970 e 1980, tiveram início algumas experiências educacionais de organizações não governamentais que procuravam considerar as especificidades da realidade indígena na concepção do currículo, do calendário escolar, do material didático, da rotina e da disciplina escolar, e no desenvolvimento de metodologias de ensino diferenciadas. Ganhou força o discurso de que uma escola com esse perfil tinha um sentido *libertador*, que poderia contribuir para a *autonomia* dos povos indígenas.

Desta forma, diversas entidades civis, junto com os povos indígenas de distintas regiões, levaram a cabo experiências de educação diferenciada e independente das escolas da Funai. Houve grande esforço para elaborar material didático em línguas maternas, tendo como autores os próprios indígenas. Algumas organizações não governamentais desenvolveram cursos de magistério indígena para capacitá-los no exercício docente e para que pudessem conduzir as escolas de suas aldeias. A formação de professores foi percebida por vários povos indígenas como uma grande conquista, tanto pela possibilidade de assumirem a educação escolar de suas comunidades e elaborar outras modalidades e formas de exercer tal função, quanto por ser uma fonte de recursos financeiros e de acesso a novos espaços.

Nos anos 1980, criou-se um movimento de professores indígenas nos estados de Amazonas, Roraima e Acre, que se reuniram numa organização e realizaram, a partir de 1988, reuniões anuais para analisar e discutir questões relacionadas à atividade educacional que desempenhavam, e trocar experiências e conhecimentos sobre as ações que cada povo executava para conseguir uma escola adequada às

suas necessidades. Passaram a discutir propostas e medidas para que a Funai e os governos municipais e estaduais garantissem uma oferta escolar nas terras indígenas, contratassem professores indígenas e permitissem o desenvolvimento de currículos e de material didático diferenciado. Atualmente esta organização, que reúne professores dos estados de Amazonas, Acre e Roraima, chama-se Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (Copiam), e há uma série de outras organizações de professores indígenas em todas as regiões do país.

As organizações de professores foram resultado de uma mobilização indígena mais abrangente, cuja principal bandeira de luta foi a reivindicação por terras. Essa demanda operou como catalisador de um processo de união de povos que até então estavam separados. Como afirma Gersem Luciano (2006: 30-31), naquela época se operava uma mudança na identidade indígena:

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns (2006: 30–31).

Uma organização pioneira foi a União das Nações Indígenas (UNI), fundada em 1979, como resultado das Assembleias de Lideranças Indígenas que ocorreram ao longo da década de 1970, com apoio do Conselho Indigenista Missionário (Cimi). A UNI desempenhou papel fundamental na campanha “Povos Indígenas na Constituinte” para a reversão de um quadro anti-indígena no Congresso Constituinte. Também foi de extrema importância a atuação de organizações não governamentais e associações profissionais, como a Associação Brasileira de Antropologia e a Coordenação Nacional dos Geólogos.

A Constituição de 1988 colocou fim, no plano do direito, ao paradigma integracionista que pensava os índios como uma categoria transitória, e estabeleceu que o Estado brasileiro deveria assegurar as condições para que estes povos pudessem permanecer como tais, se assim o desejassem. Também reconheceu a diversidade na composição étnico-racial do país.

O artigo 231 da Constituição Federal explicitou, pela primeira vez, que “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”. A partir deste princípio foram estabelecidos, nos anos seguintes, os “marcos legais” da educação escolar indígena no Brasil.

Para saber mais

A respeito dessa história, recomendamos ler:

Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação de Estado no Brasil. Livro de Antonio Carlos Souza Lima, publicado pela Editora Vozes, em 1995.

A presença indígena na formação do Brasil. Livro de João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire. Editado pelo MEC/Secad e Laced/Museu Nacional, em 2006. Disponível na internet.

História dos índios no Brasil. Livro organizado por Manuela Carneiro Cunha e publicado pela editora Companhia das Letras, em 1992.

O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Livro de Gersem dos Santos Luciano, publicado pelo MEC, em 2006. Disponível na internet.

Para saber mais sobre a atuação do SIL no Brasil e em outros países da América do Sul, sugerimos as leituras de:

“Educação bilíngue: linguística e missionários”, artigo escrito por Maria Cândida Drumond Mendes Barros, publicado no *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*. Série Antropologia, Belém, v. 9, p. 229-263, impresso em 1993.

“Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico”. Texto de Celia Collet, publicado em 2006. Disponível na internet.

Também sugerimos para o leitor que faça uma navegação pelo site atual do SIL para conhecer de que forma se apresenta hoje e o que diz que faz. É interessante contrastar essas fontes para perceber como uma instituição que tinha fins de catequese muda sua imagem e discurso a fim de se adaptar ao contexto contemporâneo das políticas indigenistas. O site é: <http://www.sil.org/americas/brasil/index.html>.

5.

Direitos indígenas na Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas políticas de educação

Um novo paradigma para a relação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Entre os direitos reconhecidos aos povos indígenas pela Constituição Federal, expressos no Capítulo VIII, “Dos Índios”, dentro do Título VIII “Da ordem social”, encontramos:

- Direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.
- Os direitos originários e imprescritíveis sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Considerando que são “terras tradicionalmente ocupadas” as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.
- Obrigação da União de demarcar as terras indígenas, proteger e fazer respeitar todos os bens nelas existentes.
- Proibição de remoção dos povos indígenas de suas terras, salvo em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população ou no interesse da soberania do país, após deliberação do Congresso Nacional, garantido o direito de retorno tão logo cesse o risco.
- Usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, determinando que, no caso de uma agência governamental ou privada pretender aproveitar recursos hídricos e de exploração mineral em terras indígenas, seja necessária a prévia audiência das comunidades indígenas afetadas e a autorização do Congresso Nacional.

- O direito dos índios de pleitearem os seus próprios interesses, sem necessidade de mediação da Funai e com a intervenção do Ministério Público.

Em relação à educação escolar, no Capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, é assegurado o direito a uma educação diferenciada, respeitando os modos próprios de ensino e aprendizagem dos povos indígenas. Está escrito na Constituição:

Artigo 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.

Parágrafo Segundo: 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.

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

Parágrafo Primeiro: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Parágrafo Segundo: A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Está assegurado, portanto, o direito dos povos indígenas de ensinar e de serem ensinados nas suas línguas maternas, assim como de receber uma educação escolar de acordo com processos próprios de aprendizagem, isto é, que respeite os modos e os ritmos da educação tradicional, a que se produz no cotidiano doméstico e comunitário. Também são garantidas a proteção e a valorização das manifestações culturais indígenas, que passam a integrar o patrimônio cultural brasileiro.

A partir da Constituição Federal de 1988, começaram a ser implementadas políticas diferenciadas de atendimento aos indígenas nas áreas de saúde e educação. Essas políticas e sua legislação orientaram-se pelas pressões e as demandas que as organizações indígenas e indigenistas vinham exercendo desde as décadas anteriores à Constituinte. Assim, legitimou-se a concepção de que os povos indígenas deveriam ter direito a uma educação escolar indígena *bilíngue, específica, diferenciada e intercultural*.

Atualmente, a educação escolar é considerada um direito social essencial, que garante informação, conhecimentos e instrumentos de comunicação importantes

para uma participação plena dos índios na sociedade nacional. E, mais do que isso, a escola deve servir também à valorização e à reprodução de seus próprios conhecimentos e modos de vida, de suas línguas maternas e, de modo mais amplo, à produção de sua sustentabilidade.

É fundamental lembrar que a administração das políticas voltadas para a educação escolar indígena passou ao Ministério da Educação a partir do Decreto 26, de 4 de fevereiro de 1991, sendo que a execução das ações ficou a cargo das secretarias estaduais e municipais de Educação.

No entanto, todo o corpo de funcionários e professores alocados nos projetos de educação da Funai continuou em ação, cumprindo sua missão original como se nada tivesse mudado. Nos anos seguintes, o órgão indigenista disputaria com o Ministério da Educação a prerrogativa de conduzir as ações de educação escolar em muitos contextos indígenas. Esta disputa, com diversas variantes e ênfases ao longo do tempo, ainda persiste.

A instância diretamente responsável por acompanhar, coordenar e apoiar as ações da educação escolar indígena no país, hoje chamada de Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, foi criada em 1991 e faz parte da secretaria do Ministério da Educação que cuida das políticas educacionais da *diversidade*. Esta secretaria, em 2011, recebeu o nome de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Até 2004 a educação escolar indígena estava alocada na Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (Seif), evidência de que o governo daquele período pensava que sua responsabilidade de oferecer um ensino diferenciado aos povos indígenas se restringia ao ensino fundamental. Ainda não existia a preocupação de garantir assistência aos níveis de ensino médio e superior.

Além da Coordenação Geral, o MEC instituiu em julho de 1992 um Comitê de Educação Escolar Indígena, para contar com a assessoria e a participação dos envolvidos com a questão indígena, especialmente no que tange à educação escolar, e orientar os sistemas de ensino. Este comitê foi composto por representantes indígenas, representantes de organizações não governamentais, universidades e um representante da Funai. A participação indígena nesse Comitê foi crescendo ao longo dos anos do governo Fernando Henrique Cardoso e se transformou, em 2001, em Comissão Nacional de Professores Indígenas, formada por 13 professores de diferentes etnias. Tal medida foi elogiada por alguns por favorecer o protagonismo indígena e criticada por outros por tirar o lugar das organizações indigenistas e restringir a discussão e as decisões só aos professores indígenas, sem incluir outros atores das comunidades indígenas, como lideranças políticas, e representantes de organizações indígenas, entre outros.

Em 2004, já no governo do presidente Lula, em atendimento às propostas e às reivindicações do movimento indígena, essa Comissão foi transformada em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), passando a ser composta não apenas por professores, mas também por outras lideranças e representantes indígenas.

Ao longo desse período, a oferta escolar nas terras indígenas foi ampliada e muitas delas hoje têm ensino fundamental completo; algumas têm até o ensino médio, embora ainda seja grande a demanda por maior quantidade de estabelecimentos e assistência escolar nas aldeias, especialmente nos anos mais avançados da escolarização. São muitos os questionamentos a respeito da qualidade dessas escolas em diversos âmbitos, inclusive em relação ao fato de não serem realmente específicas e diferenciadas. O problema é que seria necessário qualificar a ideia de “educação diferenciada de qualidade”, o que implicaria uma discussão abrangente e bastante interessante, que, no entanto, não estamos fazendo aqui.

Outra mudança importante a ser destacada no campo da educação escolar indígena é o acesso crescente ao ensino superior. Algumas universidades começaram, em 2001, a implementar ações afirmativas para o ingresso de indígenas, seja por meio da reserva de vagas no processo seletivo comum aos outros candidatos, seja pela criação de vagas suplementares ou a realização de vestibular específico, como é o caso, por exemplo, do que ocorre nas universidades públicas do Paraná e na Universidade de Brasília (UnB), entre outras.

Também algumas universidades têm estabelecido cursos específicos para a formação de professores indígenas no nível superior, as chamadas “Licenciaturas Interculturais” ou “Licenciaturas Indígenas”. Alguns desses cursos são coordenados de forma conjunta por universidades, organizações indígenas e organizações da sociedade civil.

Apesar dessas conquistas, observa-se uma defasagem entre o que estabelecem as leis e sua aplicação prática, assim como situações muito diferentes segundo as Unidades da Federação que integram a União. Isto se deve, entre outros fatores, às mudanças e às descontinuidades existentes nas políticas e nos programas de governo, às dificuldades de ordem financeira e burocrática, à incompreensão e ao preconceito que pesam sobre os povos indígenas, e às realidades vividas por eles na atualidade, em função dos gestores e dos servidores dos órgãos públicos estaduais e municipais encarregados de aplicar as leis na oferta da educação básica para os povos indígenas – aspectos que discutiremos à frente.

A seguir, abordaremos o processo de crescente normatização que atravessou a educação escolar indígena depois de ter passado para a coordenação do MEC. Consideramos importante apresentar ao leitor os principais marcos legais nesse campo, pelo entendimento de que o domínio dessa legislação é necessário para poder reivindicar direitos e exigir a formulação e o cumprimento de políticas nesta direção.

Para saber mais

Sobre o processo de mobilização indígena e indigenista na época da Constituinte, ver:

“Os Direitos indígenas na Constituição Brasileira”. Artigo de Márcio Santilli, publicado no livro *Povos indígenas no Brasil – 1987/88/89/90*, em 1991.

Povos indígenas e a Constituinte. Livro de Sílvio Coelho dos Santos. Publicado pela Editora da Universidade de Santa Catarina, em 1989.

Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III. Livro organizado por Antonio Carlos Souza Lima e Maria Barroso-Hoffmann. Publicado pela Contra Capa Editora, em 2002. Disponível na internet.

6.

Marcos legais e conceituais da educação escolar indígena

As leis, que são discutidas no Congresso Nacional, os decretos do presidente da República, as portarias de ministros de Estado e as resoluções de Conselhos Federais formam um conjunto de documentos que informam a todos os brasileiros o que pode e o que não pode ser feito a respeito de um determinado tema.

Este conjunto de textos é a base legal de qualquer ação, projeto ou política pública. Por ser tão importante e levar muito tempo para ser discutido e escrito, esse conjunto de textos é conhecido como os “marcos legais” sobre determinada temática.

Neste capítulo vamos discutir os “marcos legais” da educação escolar indígena, seus pressupostos e posteriores desdobramentos conceituais. Os “marcos legais” formalizam, no campo jurídico, as conquistas asseguradas na Constituição de 1988 que sustentam a política de educação escolar para os povos indígenas em nosso país.

A utilização que fazemos do termo “conquista” não é casual. Queremos ressaltar que os direitos garantidos pelo Estado aos povos indígenas são resultado de uma intensa luta, produto da mobilização indígena e do apoio de organizações da sociedade civil. Nestes marcos legais e conceituais, destacamos:

- A publicação das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena em 1993, documento elaborado para servir de referência aos planos operacionais dos estados e municípios em relação à educação escolar indígena. Este documento retrata a principal mudança quanto ao caráter da legislação brasileira, que passa a reconhecer o direito à diferença e a proteger as organizações sociais, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições próprias das populações indígenas.
- A promulgação da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O direito dos povos indígenas

a uma educação escolar intercultural e bilingue está presente em dois artigos da LDB: o artigo 78, que garante a “criação de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; e garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas”; e o artigo 79, que determina que a União apoie técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, destacando ainda, em seu inciso 1º, que os programas sejam “planejados com audiência das comunidades indígenas”.

- A publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, em 1998, documento que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais, produzido para fornecer subsídios para professores que trabalham em escolas indígenas.
- A publicação do Parecer CNE/CEB nº 14, de 1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Essas diretrizes foram regulamentadas pela Resolução nº 03/CNE/99, de 10 de novembro de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define a competência da União em fixar as diretrizes da política de educação escolar indígena, cabendo aos estados a tarefa de ofertá-la.
- A promulgação da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor de 2001 a 2010. O Plano Nacional de Educação contém um capítulo sobre Educação Escolar Indígena, dividido em três partes. Na primeira parte, faz-se um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda parte, apresentam-se as diretrizes para a educação escolar indígena. E na terceira, estão os objetivos e as metas que deverão ser atingidos, a curto e longo prazos.

Entre os objetivos e as metas previstos no Plano Nacional de Educação, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia das escolas indígenas tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, o que garante a participação das comunidades nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isto se realize, o Plano estabeleceu a necessidade da criação da categoria “escola indígena” a fim de as-

segurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue, e sua regularização junto aos sistemas de ensino.

O Plano Nacional de Educação previu ainda a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a criação de linhas de financiamento para a execução dos programas de educação em terras indígenas. Estabeleceu que a União, em colaboração com os estados, deveria equipar as escolas indígenas com material didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, bem como a adaptação dos programas existentes no Ministério da Educação para as especificidades da educação escolar indígena.

O Plano Nacional de Educação também assumiu como uma das metas a serem atingidas a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, propondo a criação da categoria de “professores indígenas” como carreira específica do magistério e a implementação de programas contínuos de formação sistemática dos docentes indígenas. Ademais, estabeleceu que a União, em articulação com os demais sistemas de ensino e com a sociedade civil, deveria proceder a avaliações periódicas da execução do Plano, e que tanto os estados quanto os municípios deveriam, com base no PNE, elaborar seus planos decenais correspondentes.

Complementando as ações mais significativas dos marcos legais da educação escolar indígenas, encontram-se:

- A criação de uma vaga para um representante indígena no Conselho Nacional de Educação, por meio do Decreto Presidencial de 15 de março de 2002, em decorrência dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001.
- A publicação dos Referenciais Curriculares para a Formação de Professores Indígenas, em 2002.
- E, em 19 de abril de 2004, a entrada em vigor da Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, resultante da Conferência de Genebra, realizada em junho de 1989, e aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002.

A Convenção destina seis artigos à educação dos povos indígenas. Entre as medidas sugeridas, destaca-se a obrigação de garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, ao menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional; o compromisso de que os programas e os serviços de educação destinados aos povos

indígenas sejam desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles, a fim de responderem às suas necessidades particulares; a necessidade de adotar medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, em especial naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminarem os preconceitos que poderiam ter em relação a esses povos. Para este fim, recomenda-se que sejam realizados esforços para assegurar que os livros de história e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e das culturas dos povos interessados.

Em 2008, em consonância com o artigo 31 da Convenção 169 da OIT, o presidente Lula promulgou a Lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígenas no sistema de ensino público e privado.

Para concluir este breve mapeamento dos principais “marcos” que sustentam a política de educação escolar indígena, gostaríamos de destacar que, apesar dos grandes avanços que eles introduzem, ainda existem importantes lacunas em várias áreas, como no que diz respeito ao ensino médio e ao ensino superior, assim como à regulamentação da carreira de professor indígena e da categoria específica “escola indígena” em todos os estados da União. Nos próximos capítulos deste livro, aprofundaremos estas questões.

Para saber mais

Sobre o histórico do movimento e da organização de professores indígenas no Brasil, especialmente da região Amazônica, ver:

“A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil”. Artigo de Marcio Ferreira da Silva, publicado no *Em Aberto*, pelo Ministério da Educação em 1994. Disponível na internet.

“A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil”. Artigo de Mariana Kawall Leal Ferreira, publicado no livro *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. Impresso pela Editora Global em 2001.

“A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas de Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena”. Artigo de Rosa Helena Dias da Silva, publicado em *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 49, dez./99. Disponível na internet.

“Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena em educação”. Artigo de Rosa Helena Dias da Silva, publicado em *Cadernos de Pesquisa*, nº 111, dez./2000. Disponível na internet.

Sugerimos a consulta aos sites das organizações não governamentais que se destacaram no apoio a uma educação escolar indígena diferenciada:

Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP): <http://www.cpis.org.br/>

Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC): <http://www.cpiacre.org.br/1/>

Centro de Trabalho Indigenista (CTI): <http://www.trabalhoindigenista.org.br/>

Conselho Indigenista Missionário (Cimi): <http://www.cimi.org.br/>

Operação Amazônia Nativa (Opan): <http://www.amazonianativa.org.br/>

Associação Nacional de Ação Indigenista (Anai): <http://www.anai.org.br/>

Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), atualmente Instituto Socio-ambiental (ISA): www.socioambiental.org/

II.

**Políticas públicas voltadas ao
reconhecimento da diversidade**

7.

Políticas de combate à desigualdade e de reconhecimento da diversidade a partir de 2003

Durante a campanha eleitoral de 2002, o programa de governo Lula já registrava seu compromisso com a temática étnica e racial no Brasil a partir da adoção de *ações afirmativas* para o combate ao racismo, tal como havia sido proposto nos documentos resultantes da Conferência de Durban, mencionada no terceiro capítulo.

Logo no primeiro ano de governo, várias medidas relacionadas à questão do combate à discriminação étnico-racial e à valorização da diversidade foram tomadas. A primeira lei sancionada pelo novo governo, em 9 de janeiro de 2003, foi a Lei nº 10.639, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, vale dizer, “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil” em toda a rede de educação básica do país, pública e particular.

Pouco depois da promulgação dessa lei, foi criada uma estrutura político-administrativa diretamente ligada à Presidência da República, com *status* de Ministério, voltada para o combate da desigualdade racial: a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR). A seguir, foi instituída, pelo Decreto 4.886, de 20 de novembro de 2003, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, na qual foram expostas ações governamentais para a *promoção da igualdade racial*, com ênfase na população negra.

O reconhecimento da diversidade também ocupou espaço na agenda de outras secretarias e ministérios do governo federal. Quanto a isso, cabe destacar, além da Seppir, que já mencionamos antes, a Secretaria de Políticas para as Mulheres, que foi criada por medida provisória em janeiro de 2003, com o intuito de

incorporar as especificidades das mulheres nas políticas públicas e estabelecer condições necessárias para a sua plena cidadania.

Entre outras ações, tal Secretaria propôs a formação continuada de professores através do Curso Gênero e Diversidade na Escola. O curso foi efetivado a partir de uma parceria entre a SPM, a SEPPIR, a Secretaria de Educação a Distância/MEC, a Secad e o Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Destinado à formação continuada de profissionais da educação nas temáticas de gênero, relações étnico-raciais, sexualidade e orientação sexual, iniciou-se em 2006 como experiência-piloto em várias cidades do país e, desde 2008, é oferecido, por meio de edital da Secad/MEC, a todas as instituições públicas de ensino superior do país que queiram ministrá-lo pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil. Assim, o curso passou a integrar a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do MEC, visando à implantação de um programa de cursos de formação para professores e profissionais da educação para a *diversidade*.

O Ministério da Cultura também desenvolveu uma política que valorizou a expressão da diversidade cultural do país. Existiam ações antes desta gestão, mas não uma preocupação de institucionalizá-las dentro do Ministério da Cultura. O trabalho começou em 2004 com o Fórum Cultural Mundial, com a presença de 33 povos indígenas. As lideranças indígenas demandaram a criação dentro do Ministério de um grupo de trabalho que elaborasse uma política de reconhecimento das expressões culturais indígenas. O grupo de trabalho transformou-se em um colegiado setorial de cultura, e o Conselho Nacional de Políticas Culturais passou a ter um representante indígena. Em 2010, Dora Pankararu foi eleita para este Conselho.

Em 2009, a partir do Decreto nº 6.835, de 30 de abril, criou-se dentro do Ministério da Cultura a Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural, responsável pelo “Programa Identidade e Diversidade Cultural: Brasil Plural”, o primeiro conjunto de políticas públicas do gênero no país. Seu principal objetivo foi garantir a grupos e a redes de agentes culturais responsáveis pela diversidade das expressões culturais brasileiras o acesso aos recursos para o desenvolvimento de suas ações.

Com a consolidação do Programa nos planos plurianuais, o Ministério da Cultura passou a incluir segmentos socioculturais (comunidades populares; grupos étnicos e comunidades tradicionais – indígenas, ciganos, pescadores artesanais e imigrantes; grupos etários – crianças, jovens e idosos etc.); movimentos (pessoas com deficiência física; LGBT etc.), bem como áreas transversais ao segmento cultural (cultura e saúde; cultura e trabalho etc.).

Para garantir a permanência das ações, a Secretaria construiu parcerias institucionais dentro do Ministério da Cultura (com as secretarias de Cidadania Cultural, Políticas Culturais e Articulação Institucional, Fundação Palmares, IPHAN, Funarte etc.), com outros órgãos governamentais (Ministério da Saúde, Secretaria Espe-

cial de Direitos Humanos, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Ministério do Meio Ambiente, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Justiça, secretarias estaduais e municipais de Cultura etc.), com patrocinadores (Petrobras, Caixa Econômica Federal etc.) e com diversas entidades da sociedade civil (Rede Povos da Floresta, Associação Guarani Tenonde Porá, Rede das Culturas Populares, Comissão Nacional de Folclore, Rede Cultura Infância etc.), entre outras.

O Programa influenciou, em certa medida, a formulação de projetos de leis, tais como o Programa de Fomento e Incentivo à Cultura, com a criação do Fundo Setorial da Diversidade, Cidadania e Acesso, o Plano Nacional de Cultura e o Vale Cultura. Vários estados e municípios também passaram a incluir o tema no rol de suas preocupações, seja com a publicação de editais, seja com a criação de secretarias, diretorias ou outras instâncias específicas para o trabalho com a diversidade cultural.

No que diz a respeito à política educativa no início do governo Lula, as ações do MEC voltaram-se basicamente para o acesso à escola de populações de baixa renda e a permanência nela. Desta forma, o Programa Diversidade na Universidade continuou a ser a única iniciativa do governo federal no âmbito da temática da diversidade na educação.

O ministro da Educação nomeado pelo presidente Lula no início de seu governo foi Cristovam Buarque, que permaneceu no cargo até janeiro de 2004. No primeiro mês de sua gestão, o ministro lançou o Programa Brasil Alfabetizado. A sua meta inicial consistia na erradicação do analfabetismo no Brasil até o ano de 2006 e, para tanto, o MEC propunha parcerias com organismos governamentais e não governamentais que tivessem experiência em alfabetização de jovens e adultos. O Programa previa também ações voltadas para a formação de alfabetizadores.

Em janeiro de 2004, Cristovam Buarque foi substituído por Tarso Genro na gestão do MEC. O novo ministro estabeleceu como prioridades o fortalecimento do ensino técnico e profissionalizante, a continuidade das políticas de “inclusão educacional”, a implantação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, e a proposta de reforma universitária, que ficou conhecida pela sigla Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

Tempos depois, diante de todo o contexto favorável à adoção de uma política de ações afirmativas, foi encaminhado ao Congresso Nacional, em maio de 2006, o Projeto de Lei 73/1999, conhecido como “Lei das cotas”. O Congresso, no entanto, não votou o projeto de lei, que atualmente tramita no Senado Federal.¹

1 Ver, no segundo parágrafo da p. 143, comentário sobre a promulgação dessa lei em 29 de agosto de 2012

A discussão das “cotas” pelo Congresso apareceu como uma bandeira importante do governo federal, mas outras ações do Ministério da Educação também concorreram para a instituição de políticas de acesso diferenciado ao ensino superior para negros e indígenas. Em 2004 o MEC lançou um novo programa, o Prouni – Programa Universidade para Todos, que se tornou um dos carros-chefes da política do governo de acesso ao ensino superior. O Prouni consiste basicamente na concessão de bolsas de estudos, que podem ser integrais ou parciais, a estudantes de baixa renda em cursos de graduação em instituições privadas de educação superior, com ou sem fins lucrativos.

As instituições que aderem ao Prouni ficam isentas de Imposto de Renda e outros tributos federais. Na verdade, o Prouni converte o pagamento de tributos em bolsas a serem concedidas aos estudantes de baixa renda, ou seja, não há uma alocação orçamentária para as bolsas do Programa.

Os critérios de seleção de estudantes que podem se beneficiar do Prouni são: ter cursado todo o ensino médio em escola pública ou em escola privada na condição de bolsista integral; ter renda familiar por pessoa de até três salários mínimos para bolsa parcial, e de até um salário mínimo e meio para bolsa integral; e ter feito o Enem.

Podem concorrer também pessoas portadoras de necessidades especiais e professores da rede pública de ensino, os últimos independentemente da renda e somente para cursos de pedagogia e licenciatura. Há um percentual de bolsas destinadas a estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, sendo que este percentual é igual àquele de cidadãos pretos, pardos e indígenas do estado em questão, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os candidatos cotistas, no entanto, devem preencher os demais critérios de seleção do Programa.

O MEC implantou outros programas para a promoção do acesso diferenciado à universidade, como o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), e o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro). Trataremos mais especificamente do Prolind no capítulo a respeito da educação superior indígena.

No início de 2004, com a gestão do novo ministro, houve alterações na estrutura organizacional do Ministério da Educação, com destaque para a criação de uma secretaria que tivesse como prioridade o atendimento a parcelas da população em desvantagem educacional. Para atingir seu objetivo, esta secretaria deveria estar atenta à complexa sociodiversidade presente no Brasil. Seria uma secretaria de *inclusão* educacional.

Outra mudança foi a fusão de todas as temáticas do ensino regular em uma Secretaria de Educação Básica. Neste campo prevalecia uma visão muito generalista, universalizante, com um acentuado recorte de classe social e de pauta sindical.

Para definir responsabilidades e as respectivas coordenações que comporiam as novas secretarias, houve um processo de negociação que envolveu movimentos sociais, outros órgãos do MEC, dirigentes e técnicos do ministério. A proposta de uma secretaria de inclusão era vista com muita reserva pelas lideranças indígenas, que identificavam inclusão com integração. A equipe da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, percebendo que teria muito mais possibilidades de articulação política e apoio financeiro em uma instância voltada para seu público específico, rapidamente optou por sua alocação na nova secretaria. No entanto, a maioria da Comissão Nacional de Professores Indígenas foi contra, optando pela Secretaria de Educação Básica. Alguns outros líderes indígenas, muito alinhados a grupos lotados na Funai, temendo perder espaço, também fizeram esta opção, não entendendo o possível ganho que poderia vir à frente.

O debate durou cerca de três meses. No processo foi construída outra identidade para a nova secretaria, que abandonou o conceito de inclusão e assumiu a proposta mais complexa de atentar para a *diversidade*, em suas múltiplas dimensões. Estava então definida a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

A partir de janeiro de 2008, a Secad sofreu algumas modificações. Elas se deveram tanto às mudanças ocorridas no interior do MEC com o início do segundo governo Lula quanto ao fim do financiamento para o Programa Diversidade na Universidade.

Cabe mencionar os impactos do fim, em 2008, do Programa Diversidade na Universidade sobre a composição da Secad. A maioria dos gestores desta Secretaria avaliava que o Programa Diversidade na Universidade havia tido, fundamentalmente, o papel de trazer para o interior do MEC o debate sobre a temática étnico-racial, especialmente no tocante ao problema do acesso ao ensino superior. No entanto, enfatizavam também seu caráter limitado, apontando para a necessidade de opções mais eficientes de políticas específicas do MEC para as populações afrodescendentes e indígenas.

Se o Programa contribuiu para introduzir a temática étnico-racial nas políticas do MEC, é curioso que não tenha produzido, a partir das experiências apoiadas, memórias sistematizadas que pudessem colaborar de maneira mais forte para a formulação de novas políticas. O apoio aos cursos pré-vestibulares com recorte racial, por exemplo, entrou e saiu da agenda política do governo junto com o Programa, ao que parece, sem deixar maiores aprendizados.

A Secad permaneceu até o início do governo Dilma Rousseff. Em janeiro de 2011, foi anunciada outra reestruturação no Ministério da Educação, com a criação e a fusão de secretarias. Dentro desta mesma proposta, está também a fusão da Secretaria de Educação Especial com a Secad, para formar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), contudo essa

nova estrutura não será abordada aqui, tendo em vista que o foco de nosso trabalho são as políticas educativas do governo Lula.

Voltemos a 2004. O objetivo que orientou a criação da Secad, segundo seus próprios dirigentes, foi o “enfrentamento das dívidas educacionais”. Por isto, a nova direção do MEC orientou-se pelo conceito de *ação afirmativa*. A ideia era que uma política universal, no campo da educação, reproduziria a desigualdade e preservaria as distâncias sociais. Era necessário, portanto, implementar medidas que beneficiassem os segmentos historicamente excluídos do acesso a um ensino de qualidade. Além disto, a nova Secretaria teve por missão disseminar e estabelecer conceitos, conteúdos e práticas de gestão organizados a partir do reconhecimento e da valorização da *diversidade* como patrimônio da sociedade brasileira.

A Secad foi estruturada para reconhecer e valorizar a *diversidade*, combater a discriminação, a desigualdade, e manter uma política de educação continuada. A ideia principal era a do direito à educação por toda a vida, para lidar com os problemas do analfabetismo e da baixa escolaridade da população, apoiando os programas de educação de jovens e adultos desde a alfabetização até o ensino médio profissionalizante.

Em relação à concepção de *diversidade* encampada pela nova Secretaria, esta deveria dar conta de uma série de questões bastante complexas no campo da educação, envolvendo a inclusão de setores sociais e temáticas historicamente desprezadas no sistema de ensino formal. Outra necessidade era articular tudo isto com ações ligadas aos direitos humanos. Segundo seus idealizadores:

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade no Ministério da Educação marcou o reconhecimento da necessidade de estabelecer políticas específicas que pudessem, de um lado, garantir a inclusão educacional de diferentes segmentos da população brasileira à educação e, de outro, valorizar a nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional. Para tanto, tem se buscado construir políticas educacionais que garantam não só o acesso e a permanência na escola, mas qualidade na educação, redimensionando ações em busca da superação da desigualdade, do preconceito e da intolerância (Henriques *apud* Grupioni [org.], 2006: 7).

Para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a educação não pode estar separada, nos debates, de questões como desenvolvimento ecologicamente sustentável, gênero e orientação sexual, direitos humanos, justiça e democracia, qualificação profissional e mundo do trabalho, etnia, tolerância e paz mundial. A compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade são dimensões fundamentais do processo educativo (Henriques *apud* Fávero & Ireland [orgs.], 2007: 2).

8.

A atuação da Secad

Neste capítulo abordaremos a atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), a forma com que foi organizada e os principais programas que desenvolveu. Nosso objetivo, todavia, não é fazer uma descrição exaustiva das políticas, dos programas e das ações desenvolvidas, e sim oferecer subsídios para a reflexão e a pesquisa sobre as temáticas abordadas.

As informações que se seguem foram coletadas no próprio site e nas publicações do Ministério da Educação, e o intuito aqui é o de sistematizar os dados dispersos nestes materiais, de modo a proporcionar um primeiro contato do leitor com algumas das principais políticas educacionais empreendidas pela Secad.

A Secad foi organizada originalmente por dois departamentos de políticas educacionais, cada deles responsável por um dos eixos de sua atuação: a *educação continuada* e o reconhecimento e a valorização da *diversidade*. O primeiro deles, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, tinha como principal ação dar continuidade ao Programa Brasil Alfabetizado. O segundo, o Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania, tinha como missão sobretudo atender e propor ações vinculadas à temática da *diversidade*. E foi composto por cinco coordenações gerais, uma delas a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena.

Cabe ressaltar que, para definir as áreas temáticas e as respectivas coordenações que comporiam este Departamento, houve um processo de negociação que envolveu outras secretarias do MEC, aquelas que eram anteriormente responsáveis por estas áreas, como no caso da Educação Escolar Indígena, que estava a cargo da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, como mencionada anteriormente. Essa nova estrutura da Secad permaneceu até o início do governo Dilma Rousseff, em janeiro de 2011, quando foi anunciada nova reestruturação no Ministério da Educação, já abordada por nós.

No eixo Alfabetização de Adultos destaca-se o Programa Brasil Alfabetizado, lançado em 2003. O Programa foi desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentavam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Deste total, 90% localizava-se na região Nordeste. Esses municípios receberam apoio técnico na implementação das ações do Programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizados. Podiam aderir ao Programa, por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, os estados, os municípios e o Distrito Federal.

O Plano Nacional de Educação de 2001 havia estabelecido como meta a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos no primeiro segmento de educação de jovens e adultos até 2011, assim como a promoção de ações de inclusão social, ampliando as oportunidades educacionais para jovens com idade acima de 15 anos e adultos que não tinham tido acesso ou permanência na educação básica.

O Programa Brasil Alfabetizado contou com o financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação na distribuição de bolsas para os alfabetizadores, que deviam ser, preferencialmente, professores das redes públicas de ensino (mas qualquer cidadão com nível médio completo podia se tornar um alfabetizador do Programa a partir de seu cadastro junto às secretarias estaduais ou municipais de Educação, onde receberia formação adequada).

Além do pagamento de bolsas aos alfabetizadores e coordenadores de turmas, o MEC repassou recursos financeiros aos estados e municípios para financiamento das seguintes ações: formação de alfabetizadores, aquisição de gêneros alimentícios para a merenda e de materiais escolares, pedagógicos, didáticos e literários, e de apoio ao professor em geral.

Na área de educação de jovens e adultos implementaram-se várias outras ações complementares ao Programa Brasil Alfabetizado. Vejamos algumas delas:

1. Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos Criado para possibilitar a distribuição, a título de doação, de obras didáticas aos estados, municípios e Distrito Federal que estabelecem parceria com o MEC para a execução das ações do Programa Brasil Alfabetizado, com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais. O programa visou também ao fornecimento de livros didáticos adequados ao processo de alfabetização de jovens e adultos.

2. Lançamento da Coleção Literatura para Todos

Consistiu na seleção e na distribuição de obras destinadas ao público recém-alfabetizado e às escolas da rede pública que oferecem educação a jovens e adultos.

3. Formação de educadores

O Ministério da Educação financiou projetos de instituições públicas e entidades comunitárias de ensino superior e instituições de educação profissional e tecnológica, objetivando a oferta de cursos de formação continuada na modalidade Educação de Jovens e Adultos sob as formas de extensão, aperfeiçoamento e especialização.

4. Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

Tinha como objetivo firmar um pacto social para melhorar e fortalecer a educação de jovens e adultos no Brasil por meio de reuniões regionais periódicas destinadas a estabelecer uma agenda de compromissos em cada unidade da federação e a traçar metas para a consecução desse objetivo.

Da mesma forma, no eixo Diversidade há vários programas da Secad, tais como:

1. Programa Conexões de Saberes – diálogos entre a universidade e as comunidades populares

Este programa, criado pelo MEC em dezembro de 2004 e desenvolvido pela Secad, resultou de uma iniciativa elaborada, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2002, pela ONG Observatório de Favelas do Rio de Janeiro. Na ocasião, constituiu-se uma Rede de Universitários de Espaços Populares com núcleos de formação e produção de conhecimento em várias comunidades populares da cidade.

Conexões de Saberes tornou-se um Programa de Educação Tutorial, que visa assegurar a permanência dos estudantes de origem popular nas universidades federais. As universidades que aderem ao Conexões de Saberes lançam editais para selecionar estudantes universitários que receberão uma bolsa de iniciação científica para serem formados em metodologia de pesquisa e extensão, e atuarem em diversos programas, tais como cursos pré-vestibulares para estudantes de baixa renda, negros ou indígenas e ações de promoção de saúde e prevenção do uso de drogas, entre outros. Segundo dados de 2008, 33 universidades participam do Conexões de Saberes. O Programa não estabeleceu uma oportunidade específica para os estudantes indígenas, no entanto algumas universidades que aderiram a ele abriram espaço para projetos desses estudantes.

2. Rede de Educação para a Diversidade

A Secad lançou dois editais em 2009 e um edital em 2010 convocando as instituições de ensino superior a apresentarem propostas de cursos voltados para a temática da diversidade, visando à formação continuada de profissionais de educação e à inserção desta temática nas escolas de educação básica.

A partir desses editais, tentou-se promover a criação de uma rede permanente de universidades que ofereçam cursos a professores da rede pública sobre os seguintes temas: relações étnico-raciais; gênero e diversidade; educação do campo; educação integral e integrada; educação ambiental; educação de jovens e adultos; formação de professores na temática cultura e história dos povos indígenas; diversidade e cidadania. A formação é oferecida na modalidade semipresencial no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

É interessante observar que das 16 temáticas que os editais permitem às universidades apresentarem propostas de curso, duas destinam-se à questão indígena: Formação de Gestores em Educação Escolar Indígena e Formação em História e Cultura dos Povos Indígenas. No primeiro item, em 2010, nenhuma instituição apresentou proposta de curso e somente uma foi aprovada na segunda temática, sendo quatro aprovadas parcialmente.

3. Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro)

O Uniafro é um Programa que visa dar apoio aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros ou a grupos correlatos das instituições públicas de ensino superior. Trata-se de incentivar a produção e a divulgação de conhecimento sobre a temática racial e o acesso e a permanência da população negra no ensino superior, contribuindo para a implementação de políticas de ação afirmativa voltadas para este segmento da população brasileira. Os projetos vinculados ao Uniafro têm três linhas de ação:

a) Incentivo a iniciativas voltadas para a promoção do acesso e da permanência de afrodescendentes no ensino superior, o que inclui fortalecimento da temática étnico-racial na educação superior, acompanhamento e apoio ao fortalecimento do desempenho acadêmico de estudantes negros(as), apoio a projetos de pesquisa envolvendo estudantes negros(as) sobre os temas de relações étnico-raciais, ações afirmativas, história e culturas africana e afro-brasileira. Em todas estas iniciativas, dá-se maior atenção aos estudantes que ingressaram no ensino superior por meio de cotas ou reserva de vagas.

b) Incentivo à realização de estudos e pesquisas para publicação de materiais didáticos e paradidáticos, com ênfase em temas regionais, obedecendo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Neste eixo é previsto também o apoio à tradução e à publicação de obras estrangeiras.

c) Formação de profissionais da educação a partir da realização de cursos, presenciais e/ou a distância, de extensão e aperfeiçoamento, prioritariamente nas áreas de Educação das Relações Étnico-raciais, História da África, História do Negro no Brasil e nas Américas, e Literatura Afro-brasileira.

4. Programa Educação em Direitos Humanos

Foi implementado como parte do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O Programa prevê o incentivo às instituições de ensino superior para a criação de centros de referência sobre educação em direitos humanos, tais como núcleos de estudos e pesquisas, e grupos de discussão, entre outros. Para tanto, as instituições de ensino superior que estejam interessadas podem receber recursos financeiros do MEC para a produção de material didático e a criação de cursos de formação e centros de referência. Para participar, precisam se cadastrar no Sistema Universidade Aberta do Brasil e/ou apresentar projetos de desenvolvimento de material didático ao MEC.

Entre as temáticas voltadas ao reconhecimento da diversidade que o Programa abarca, destacam-se as de diversidade sexual e enfrentamento ao sexismo e à homofobia, tanto lançando editais para que as universidades apresentem propostas de cursos de formação continuada nessas temáticas, quanto produzindo material didático e apoiando publicações, algumas das quais disponíveis no site do MEC e no Domínio Público.

5. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

Apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país que estejam voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

Entre os critérios exigidos para que os projetos de cursos de licenciatura sejam apoiados pela Secad, estão previstos: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores atuem na construção e na reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade; e a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, com definição pela universidade das respectivas áreas de habilitação e em consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas.

Até 2010 eram 33 as universidades que desenvolviam licenciaturas em Educação do Campo financiadas pelo Programa. Cabe observar que algumas dessas licenciaturas têm em seu corpo discente alunos indígenas – apesar de eles não serem o público alvo de tais licenciaturas.

6. Projovem Campo – Saberes da Terra

O Programa oferecia qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, visando

ampliar o acesso e a qualidade da educação para essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, e respeitando as características, as necessidades e a pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva dos povos do campo. A Secad promoveu editais para que secretarias estaduais de Educação e as instituições públicas de ensino superior apresentassem projetos de cursos para o segmento abarcado pelo Programa. Em 2008, foram aprovados projetos de 19 estados e 19 instituições públicas de ensino superior, os quais estão sendo executados com a meta de atender a 35 mil jovens agricultores familiares. Em 2009, foram aprovadas 30.375 novas vagas a serem ofertadas por secretarias estaduais de Educação de 13 estados.

A seguir, listamos outros programas que focalizam tanto a educação continuada e a permanência dos estudantes na escola quanto o combate à desigualdade na educação.

7. Programa Mais Educação

Tem por objetivo ampliar o tempo e o espaço educacional dos alunos da rede pública.

8. Programa Escola Aberta

Busca promover que a escola seja um espaço para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte e lazer para os alunos da educação básica e suas comunidades nos finais de semana, com a intenção de estreitar as relações entre escola e comunidade.

9. Projeto Escola que Protege

Voltado à promoção e à defesa dos direitos de crianças e adolescentes, e ao enfrentamento e à prevenção da violência no contexto escolar. A principal estratégia da ação é o financiamento de projetos de formação continuada de profissionais da educação básica da rede pública, além da produção de materiais didáticos e paradidáticos segundo os temas do Projeto.

10. Programa Saúde na Escola

Tem por objetivo articular educação e saúde na formação dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde.

11. Escola Ativa

Busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias, está a implantação

nessas escolas de recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitem os professores.

É importante esclarecer que a maioria dos programas mencionados acima funciona por meio de editais, isto é, não é de fluxo permanente, o que parece evidenciar a pouca institucionalidade e o risco para sua continuidade e financiamento.

A Secad produziu ao longo dos anos de seu funcionamento uma série de publicações relacionadas com as temáticas com as quais trabalha. Destacamos duas coleções: *Coleção Educação para Todos*, integrada por 30 volumes, e *Série Cadernos Temáticos da Secad*, integrada por cinco volumes. Esta é a relação de livros que abordam a temática indígena:

Título da publicação	Autores/Organizadores	Observações
Educação como exercício de diversidade (2005)	Osmar Fávero e Timothy Ireland	O livro aborda cada uma das áreas de atuação da Secad.
Formação de professores indígenas: repensando trajetórias (2006)	Luís Donizete Benzi Grupioni	
O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje (2006)	Gersem dos Santos Luciano	
A presença indígena na formação do Brasil (2006)	João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto Rocha Freire	Série Vias de Saberes – parceria da Secad com o projeto “Trilhas de Conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil”
Povos indígenas e a lei dos “brancos”: o direito à diferença (2006)	Ana Valéria Araújo	
Manual de linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem (2006)	Marcus Maia	
Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilingue (2007)	Ignácio Hernaiz	Publicação da Unesco. Seminário sobre educação intercultural bilingue, realizado na cidade do México em 2003.
O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional antirracista (2007)	Maria Lúcia Santana Braga e Maria Helena Vargas Silveira	Experiências de projetos apoiados pelo Programa Diversidade na Universidade

Na série *Cadernos Temáticos da Secad*, um dos cinco volumes trata especificamente da educação escolar indígena:

Caderno 1 – Educação ambiental: aprendizagens de sustentabilidade

Caderno 2 – Educação do campo: diferenças mudando paradigmas

Caderno 3 – Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena, ressignificando a escola

Caderno 4 – Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos

Caderno 5 – Proteger para educar: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes

A Secad estabeleceu parcerias com organizações acadêmicas para a realização de estudos e pesquisas, disto resultando várias publicações. Entre elas, podemos destacar o convênio com a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, firmado em 2005, com o objetivo de realizar atividades acadêmico-científicas para apoiar as políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, diversidade étnico-racial, educação do campo, educação indígena, relações de gênero e educação ambiental, acesso de jovens das classes populares ao ensino superior público, dentre outras. Houve um edital público para a apresentação de projetos de pesquisa nessas áreas, que foram orientados e acompanhados por pesquisadores seniores, representantes dos grupos de trabalho da Associação diretamente envolvidos com a produção acadêmica nessas áreas.¹

Além disso, a Secad tem promovido, em parceria com organizações não governamentais indígenas e indigenistas e universidades, o financiamento da publicação de materiais didáticos e paradidáticos em línguas indígenas e materiais bilíngues, questão que detalharemos no capítulo 9.

1 Esta parceria resultou na coletânea *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades socioeducacionais*, organizada por Regina Vinhaes Gracindo. Brasília: Líber Livro Ed., 2007. 2 vols.

Para saber mais

As informações e as análises a respeito de programas e políticas de governo podem ser encontradas com mais facilidade na internet. A melhor maneira de fazer esta pesquisa é digitar o nome do programa, da política ou o nome do órgão de governo na área de busca do site de pesquisa.

Desta forma, para informações a respeito da Secad, digitar: “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade”.

Sobre o Plano Nacional em Direitos Humanos, digitar: “Plano Nacional em Direitos Humanos”.

Sobre as publicações lançadas com financiamento e apoio da Secad na área de Direitos Humanos e Educação, digitar: “Secad publicações direitos humanos”, ou um título semelhante a este.

O mesmo procedimento é válido para as ações dos órgãos e das entidades que não são de governo. Portanto, para saber mais a respeito do projeto Trilhas de Conhecimentos, deve-se digitar “Trilhas de Conhecimentos”.

9.

As políticas de educação escolar indígena durante o governo Lula

Neste capítulo vamos abordar as políticas educacionais voltadas aos povos indígenas que foram implementadas durante o governo Lula. Como já mencionamos antes, o órgão responsável por elas é a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI). Esta Coordenação, no início do governo Lula, tinha uma equipe formada por um técnico concursado e duas consultoras.

Um ano depois, com a criação da Secad, três antropólogos que trabalhavam no Programa Diversidade na Universidade passaram a compor o quadro de pessoal da Coordenação. A composição por meio da contratação de consultoria revela a forte flutuação da equipe, que contava com pouquíssimos quadros técnicos efetivos do Ministério da Educação, mantendo-se esta situação até os dias de hoje, o que tem dificultado o desempenho de sua missão.

Quanto ao orçamento destinado à educação escolar indígena, podemos observar que aumentou consideravelmente a partir do primeiro governo Lula: em 2003, os recursos previstos no Plano Plurianual de 2002 foram de R\$ 400 mil, sendo R\$ 200 mil para formação de professores e R\$ 200 mil para produção de material didático, quantias estas encaminhadas às secretarias estaduais de Educação.

Nesse mesmo ano, com recursos de projetos destinados à formação continuada de professores, conseguiu-se contemplar a formação de professores indígenas e aumentar o orçamento inicialmente previsto. A CGEEI também contou com recursos do Programa Diversidade na Universidade enquanto este estava vigente. Em 2004, o orçamento já foi de R\$ 3,6 milhões.

Houve uma progressiva ampliação do orçamento do MEC para o atendimento das demandas da educação escolar indígena, que se destinou majoritariamente

à construção de escolas, ao apoio à formação de professores em nível de ensinos médio e superior, e ao apoio à publicação de material didático.

É importante lembrar a existência de um órgão do governo federal criado especialmente para apoiar com recursos financeiros o funcionamento dos sistemas de ensino e todas as escolas públicas estaduais e municipais de educação básica. Este órgão fica em Brasília, onde trabalham dezenas de técnicos, e é chamado de Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Não podemos confundir este “Fundo” com o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que não é um órgão e não tem sede, nem funcionários. O Fundeb é um fundo bancário, especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de 27 fundos), formado, em sua quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Estes recursos são obrigatoriamente destinados à garantia da oferta de educação escolar a todos os brasileiros.

O FNDE é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Autarquia é uma organização pública com relativa autonomia econômica, técnica e administrativa, mas não é soberana para cumprir sua missão da forma que seus dirigentes quiserem, já que é fiscalizada e tutelada pelo Estado, representado pelo Ministério da Educação. O FNDE fornece recursos e auxilia o MEC na execução de suas obrigações.

O FNDE, portanto, é responsável por captar e distribuir recursos financeiros para vários programas e projetos do ensino fundamental. Os recursos são canalizados para governos estaduais, Distrito Federal, prefeituras municipais e organizações não governamentais, a fim de atender às escolas públicas do ensino fundamental, de acordo com a estratégia educacional definida pelo Ministério da Educação.

Executa-se, assim, uma série de programas para todo o território nacional, entre os quais o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o Programa Nacional do Livro Didático, o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Programa Nacional Biblioteca da Escola, o Programa Nacional de Saúde do Escolar e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar.

Quanto ao Fundeb, o repasse de recursos é feito com base no número de alunos matriculados na educação básica pública, ou seja, os municípios recebem os recursos segundo o número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, e os estados de acordo com o número de alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio. A partir desse repasse, o Fundeb é administrado e distribuído por gestores estaduais e municipais.

O Fundeb prevê um valor mínimo por aluno, com valores diferenciados por etapa e modalidade de ensino da educação básica de todo o país. Para alunos de

escolas indígenas e quilombolas, destinam-se 20% a mais do que para os alunos das escolas urbanas.

Os recursos do órgão FNDE e do fundo bancário Fundeb também abrangem a educação escolar indígena. Deve-se estar atento a estas informações porque, às vezes, os argumentos dos gestores municipais e estaduais para justificarem o seu não atendimento à educação escolar indígena é a falta de recursos.

Além disso, com a luta e as reivindicações das organizações indígenas, foram criados alguns programas com recursos específicos para os povos indígenas, como os de formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos em línguas indígenas. Em 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR indígena), o MEC investiu R\$ 116 milhões na educação escolar indígena para a execução dos estados (MEC, 2009).

Em vários estados, no entanto, grande parte deste montante não foi sequer executado, demonstrando que o problema da educação escolar indígena está além da questão orçamentária: relaciona-se, entre outros motivos, com os entraves políticos e administrativos ocasionados pelas dificuldades de execução de uma política de educação diferenciada a partir de uma burocracia estatal que se quer universalizante e está pouco preparada para lidar com a diversidade.

Como contribuição ao registro e à avaliação do que foi realizado, vejamos as principais características dos projetos, programas e políticas voltados aos povos indígenas desenvolvidos pelo Ministério da Educação a partir de 2003.

Formação de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena)

Esta ação procura garantir aos professores indígenas formação inicial e continuada que considere e respeite suas realidades particulares e os projetos de futuro de suas comunidades, como preconizam os marcos legais da educação escolar indígena no Brasil.

Os primeiros cursos de Magistério Indígena em nível médio foram organizados por organizações não governamentais indigenistas, por algumas iniciativas da Funai e por organizações indígenas para atender às demandas dos professores indígenas por formação. Alguns destes cursos foram assumidos pelas secretarias estaduais de Educação, por vezes de modo contínuo, já que os sistemas de ensino estaduais são os responsáveis pela oferta da educação escolar indígena em nível médio.

Esses cursos costumam ter uma duração média de cinco anos e são compostos por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indí-

genas se reúnem e, durante um determinado período, participam de atividades conjuntas em um centro de formação) e etapas de estudos autônomos, voltados à pesquisa e à reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas de suas próprias aldeias.

Segundo dados de 2010, contabiliza-se que mais de 5 mil professores indígenas foram habilitados em programas específicos de formação inicial no Magistério Intercultural, com recursos do MEC, da Funai e com recursos próprios das secretarias estaduais de Educação.

A formação inicial e continuada de professores indígenas foi financiada com recursos orçamentários do Ministério da Educação, transferidos pelo FNDE para secretarias estaduais de Educação e organizações da sociedade civil indígenas e não indígenas. É comum, todavia, o atraso na descentralização dos recursos, o que muitas vezes compromete a própria execução dos cursos financiados.

A Funai é parceira em alguns cursos de formação para o Magistério Indígena por meio de assessoria técnica e de disponibilização de recursos financeiros, e coordena os cursos de formação de professores indígenas dos povos Mebengokre, Tapajuna e Panará, localizados no norte de Mato Grosso e no sul do Pará, e também os cursos de ensino médio integrado (Enfermagem, Agroecologia e Magistério) Ibaorebu, do povo Munduruku, no estado do Pará.

De 2003 a 2006, a Secad/MEC financiou 67 propostas de formação de professores indígenas em nível médio, investindo mais de R\$ 9 milhões. A partir de 2007, o Ministério da Educação ofereceu apoio técnico e financeiro a 18 secretarias estaduais de Educação, que receberam R\$ 24 milhões para a formação de cerca de 4 mil professores indígenas. Verifica-se, contudo, falta de acompanhamento e sistematização tanto das formas de utilização de tais recursos quanto da situação do andamento dos cursos apoiados.

Apoio à construção de escolas indígenas

Segundo seus dirigentes, a Secad se propôs como objetivos dentro desta linha de ação:

- Reduzir o déficit de prédios escolares nas comunidades indígenas, aportando recursos técnicos e financeiros para as secretarias de Educação executarem ações de construção, ampliação, reforma e aquisição de equipamentos para as escolas indígenas;

- Estruturar a rede das escolas indígenas, levando em consideração as concepções de edificação, ocupação espacial e condições socioambientais próprias de cada povo indígena;
- Assessorar tecnicamente as secretarias de Educação para garantir a participação das comunidades na definição dos padrões arquitetônicos adequados às suas realidades socioculturais e ambientais;
- Fomentar a flexibilização das estruturas destinadas a prédios escolares de modo a atender às especificidades culturais e ecológicas de cada povo indígena.

Não é demais lembrar que estes propósitos já constavam do Plano Nacional de Educação (2001-2011) e da Resolução nº 3 de 1999 do Conselho Nacional de Educação, porém muito pouco ainda tinha sido feito para cumprir tais regulamentações. O Plano Nacional de Educação preconizava o estabelecimento de “padrões flexíveis de infraestrutura escolar que garantam a adaptação às condições climáticas da região e às técnicas de edificação próprias do grupo, de acordo com o uso social e as concepções de espaço próprias a cada comunidade indígena”.

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

Esta ação surgiu da constatação de que a expansão do número de matrículas não foi acompanhada pela construção de escolas, e de que a maioria delas estava funcionando precariamente em espaços que as comunidades disponibilizavam, como salões comunitários, igrejas, áreas externas às casas de professores e de lideranças indígenas, entre outros.

Num esforço de reduzir esse déficit da rede física, tendo em vista que os indicadores mostravam que, em 2004, 46% das escolas indígenas funcionavam em situação precária, a Secad investiu recursos da ordem de R\$ 514.480. Em 2005, esta ação dispôs de R\$ 411.452 para a construção de escolas e, em 2006, foram investidos mais de R\$ 2,5 milhões na estruturação da rede física. Além desses recursos, a Secad captou excepcionalmente R\$ 18 milhões para serem executados no período 2005-2007, destinados às secretarias estaduais e municipais de Educação.

Não temos, no entanto, condições de contrastar estes dados oficiais com as realidades locais. Seria interessante o surgimento de pesquisas que procurassem de

fato investigar como se tem dado o impacto deste crescimento orçamentário nas realidades ainda tão precárias no campo da educação escolar indígena, inclusive no que diz respeito à infraestrutura das escolas.

Nesse sentido, é de se esperar que, a partir das pesquisas dos Observatórios de Educação Escolar Indígena que estão em andamento, possam se preencher estas lacunas de informação, e que os dados levantados sejam realmente divulgados e utilizados para subsidiar as políticas educativas regionais.

Produção de material didático específico

De acordo com os gestores do MEC, o objetivo geral desta linha de ação foi:

Promover a afirmação das identidades étnicas, a recuperação da memória histórica e a valorização das línguas e dos conhecimentos dos povos indígenas por meio da produção, distribuição e difusão de materiais didáticos e paradidáticos específicos aos contextos indígenas, considerando as questões linguísticas e culturais (Henriques *et al.*, 2007).

Com a criação da Secad, estabeleceu-se uma Comissão Nacional de Apoio à Produção de Materiais Didáticos Indígenas com o intuito de garantir a participação social e a qualificação da produção de materiais didáticos e paradidáticos indígenas com relevância sociocultural. A comissão foi constituída por especialistas indígenas e não indígenas (responsáveis por avaliar e selecionar o material didático recebido para publicação), com as seguintes atribuições:

- Promover o diálogo com outros órgãos governamentais e não governamentais e com movimentos sociais para as ações de apoio à produção de materiais didáticos indígenas;
- Valorizar, ampliar e/ou revitalizar o uso das línguas indígenas e da variedade do português falado nas comunidades;
- Criar mecanismos de orientação metodológica para a produção de material didático indígena;
- Propiciar meios para que as comunidades indígenas produzam seus materiais didáticos;
- Selecionar os projetos encaminhados, entre outras.

A Comissão foi composta por representantes das seguintes instituições: Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI/Secad), Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), organizações indígenas, universidades e organizações não governamentais com experiência na produção de materiais didáticos, Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho das Secretarias Estaduais de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Funai.

No período de 2004 a 2008 foram editados, com o apoio financeiro do MEC, mais de 84 títulos, incluindo livros, CDs e DVDs.

Considerando um levantamento realizado por duas consultoras da Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena sobre o material didático editado com o apoio da Secad entre 2003 e 2008, podemos observar que foram publicados textos em línguas indígenas de 38 povos e textos em português relativos a 52 povos indígenas. Até finais de 2009, foi financiada pela Secad a produção de 128 livros de autoria indígena e indigenista.

É possível constatar que a maioria dos livros foi produzida no contexto de cursos de magistério promovidos por organizações indigenistas de longa trajetória, como a Comissão Pró-Índio do Acre, a Comissão Pró-Yanomami, o Instituto Socioambiental e o Centro de Trabalho Indigenista, e pela Funai, ou nas licenciaturas interculturais, coordenadas por universidades. Neste caso, as que mais publicaram foram as licenciaturas coordenadas pela Universidade do Estado de Mato Grosso e pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Outro aspecto importante a observar é que esse material está destinado principalmente a alunos indígenas dos primeiros anos do ensino fundamental. Assim, evidenciamos um déficit de textos de caráter específico e bilíngue para as etapas finais do ensino fundamental e para o ensino médio.

Também existe um déficit de materiais que dialoguem com as consequências do contato dos povos indígenas com a sociedade nacional. A maioria aborda conhecimentos indígenas sobre o território, plantas e animais, histórias, crenças e rituais tradicionais, mas estabelece poucas pontes com outros conhecimentos que também são importantes para a situação contemporânea dos povos indígenas.

Podemos observar que a produção acadêmica de indígenas – isto é, monografias, dissertações, teses e artigos – ainda não está sendo promovida para publicação, apesar de se tratar de materiais riquíssimos tanto pela relevância das pesquisas realizadas quanto por serem fruto de reflexões elaboradas a partir de trajetórias e experiências de vida complexas e densas, circulando muito pouco no meio acadêmico e nos órgãos responsáveis pelas políticas indigenistas. As únicas iniciativas até agora são de algumas universidades, como é o caso da Universidade Estadual do Mato Grosso, que promove cadernos e publicações que divulgam

as produções acadêmicas dos estudantes formados pela Faculdade Indígena, ou da Universidade Católica Dom Bosco, que a divulga por meio da revista *Tellus*, e de algumas organizações indígenas, como é o caso do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, que criou uma linha de publicação para divulgar artigos produzidos por pós-graduados indígenas.

Apoio aos sistemas de ensino para oferta de educação escolar indígena

Aqui, consideramos a articulação do Ministério da Educação com o Conselho Nacional de Secretários de Educação na tentativa de construir uma agenda compartilhada para consolidar a institucionalização da educação escolar indígena no Sistema de Ensino Estadual. Em 2003, este Conselho criou a Comissão Especial sobre Educação Escolar Indígena, que já realizou uma série de reuniões para fomentar o tratamento prioritário da educação escolar indígena pelas secretarias de Educação. Em 2005, o Conselho promoveu um amplo debate sobre este tema, firmando a “Carta do Amazonas”, documento que manifesta o seu compromisso e o do MEC com uma agenda de trabalho que elencou a estruturação da rede das escolas indígenas e a formação de professores como desafios a serem enfrentados para a oferta de uma educação escolar intercultural de qualidade nas comunidades indígenas.

Em maio de 2006, foi realizada a 2ª Reunião da Comissão Especial sobre Educação Escolar Indígena, durante o encontro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), que recebeu um documento com reivindicações de seus representantes para a melhoria das condições de oferta de educação indígena. Esta reunião originou um posicionamento de compromisso dos secretários de Educação dos estados em relação às propostas apresentadas.

Ainda cabe destacar o “Protocolo Guarani”, compromisso firmado em 2004 entre as secretarias estaduais de Educação do Espírito Santo, do Rio de Janeiro, de São Paulo, do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, MEC e Funai para a proposição e a execução de ações conjuntas de interesse do povo Guarani Mbya, cujas comunidades se localizam no litoral destes estados.

Em 2006, foi constituída uma Comissão Especial sobre Educação Escolar Indígena, formada por secretários de Educação do Acre, do Amazonas, do Tocantins e do Mato Grosso do Sul, juntamente com técnicos de 24 secretarias estaduais de Educação, que discutiram o documento “Propostas para o Fortalecimento das Políticas Nacionais de Educação Escolar Indígena”.

A Secad elaborou, em 2005 e 2006, resoluções específicas para a educação escolar indígena, com o objetivo de orientar e normatizar o acesso aos recursos

por meio do FNDE. Foram definidos os critérios para a avaliação técnico-pedagógica dos Planos de Trabalho Anuais, entre os quais a implantação de escolas que possibilitem a expansão da oferta do segundo segmento do ensino fundamental, a localização das escolas definidas em comum acordo com a comunidade beneficiada e os projetos arquitetônicos adequados à realidade cultural e ecológica das comunidades indígenas.

Assim, as secretarias de Educação deveriam apresentar suas demandas por meio de um Plano de Trabalho Anual, que é avaliado pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena quanto ao atendimento aos critérios estabelecidos pelas resoluções, bem como por engenheiros quanto à consistência dos projetos arquitetônicos. Após a emissão de parecer que aprova integral ou parcialmente a proposta, esta retorna ao FNDE para os procedimentos de convênio e pagamento dos valores.

Todos estes procedimentos que expusemos aqui são a reprodução de informações oficiais do próprio Ministério da Educação. Podemos supor, entretanto, que a realização de tais políticas, seja em relação ao financiamento da educação escolar indígena, seja em relação às articulações com instâncias envolvidas com a oferta da educação escolar, se dá de modo muito mais complexo, envolvendo interesses políticos e trâmites burocráticos que não temos condições de avaliar no escopo deste trabalho.

Também cabe observar que a política do MEC de priorizar o estabelecimento de um diálogo com as secretarias estaduais de Educação e de restringir o financiamento das ações de educação escolar indígena somente aos sistemas de ensino estaduais, excluindo as organizações indígenas e indigenistas, foi duramente criticado por alguns setores dessas organizações, já que a falta de apoio financeiro aos programas de formação de professores indígenas e outras ações por elas promovidas comprometeram a continuidade de processos educativos e formativos em curso há vários anos.

Sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR Indígena)

Outra política implementada no âmbito do MEC foi o Plano de Desenvolvimento da Educação, instituído por decreto em 2007 como um instrumento de financiamento para um planejamento multidimensional da política de educação que os municípios, os estados e o Distrito Federal deviam fazer para um período de quatro anos – 2008 a 2011. O plano previa a elaboração de diagnósticos da realidade da educação municipal e estadual, com base nos quais os estados e os municípios deveriam preparar um Plano de Ações Articuladas (PAR).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) condicionou o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação à assinatura pelos estados, o Distrito Federal e os municípios do plano de metas Compromisso Todos pela Educação. Depois da adesão ao Compromisso, os entes federativos deveriam elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR). Todos os 5.563 municípios, os 26 estados e o Distrito Federal aderiram ao Compromisso.

Para ajudar os municípios e os estados na elaboração dos planos, o MEC ofereceu um roteiro de ações com pontuação de um a quatro, 13 tipos de tabelas com dados demográficos e do censo escolar de cada ente federativo e informações sobre como preencher os dados, em que os itens pontuados pelo município/estado com os números um e dois representam suas prioridades. A formação de professores, por exemplo, aparece na maioria dos planos apresentados ao MEC com esses números.

Com o objetivo de implantar o PAR, o MEC tomou duas providências: fez parceria com 17 universidades públicas e com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura e Ação Comunitária para que essas instituições auxiliassem as prefeituras nas tarefas de diagnóstico e elaboração dos planos, e contratou uma equipe de consultores, que foi aos municípios prioritários – aqueles com os mais baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) – para dar assistência técnica local. Além disso, alguns estados assumiram o compromisso de ajudar seus municípios no diagnóstico e na preparação dos planos.

A dinâmica do PAR tem três etapas: o diagnóstico da realidade da educação e a elaboração do plano são as duas primeiras etapas e estão na esfera do município/estado. A terceira etapa é a análise técnica, feita pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e pelo FNDE. Depois da análise técnica, o município assina um termo de cooperação com o MEC, do qual constam os programas aprovados e classificados segundo a prioridade municipal. O termo de cooperação detalha a participação do MEC, que pode ser a assistência técnica por um período ou pelos quatro anos do PAR, e a assistência financeira.

O Plano de Desenvolvimento da Educação aborda a educação indígena e menciona o direito dos povos indígenas a uma educação própria. Em 2007, foi elaborado por consultores do MEC um PAR indígena para ser desenvolvido até 2011.

Segundo uma carta aberta da Rede de Cooperação Alternativa – organização que reúne organizações indígenas e indigenistas de longa trajetória – dirigida ao ministro da Educação Fernando Haddad, em 13 de dezembro de 2008, o programa foi formulado sem a consulta e a participação das organizações e das comunidades indígenas, em desrespeito à Convenção 169, que prevê a participação indígena na formulação e na implementação de medidas administrativas que as afetem.

Na visão dos gestores da CGEEI, o Plano de Ações Articuladas indígena possibilitou que os Sistemas Estaduais de Ensino recebessem recursos suficientes para ações estruturantes, tais como a formação inicial e continuada de professores indígenas, a produção de material didático específico e a organização da rede física das escolas indígenas.

Foram repassados às secretarias estaduais R\$ 116 milhões, dos quais quase R\$ 80 milhões para a construção de escolas e R\$ 38 milhões para a formação de professores e a publicação de materiais didáticos. Segundo dados do Conselho Nacional de Educação de 2009, com esses recursos foram construídas 287 escolas e 680 salas. Entre elas, 204 destinadas a oferecer ensino médio integrado. Contudo, a despeito destes números, como já mencionamos antes, até hoje muitos estados não executaram esses recursos, o que denota a fragilidade institucional dos estados brasileiros e a baixa relevância que a questão indígena tem para eles.

Também cabe mencionar como desdobramento do Plano de Desenvolvimento da Educação a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações externas (provas) e em taxas de aprovação.

Assim, para que o índice de uma escola ou rede cresça, é preciso que o aluno não repita o ano, mostre bom desempenho e frequente a sala de aula. O Ideb, entretanto, tem se mostrado um instrumento pouco adequado às realidades das escolas indígenas, pois não considera seu caráter específico e diferenciado. E, por isto, em muitos casos, as escolas indígenas aparecem com baixos índices.

Promoção do Controle Social Indígena e a criação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena

Na tentativa de responder às demandas de participação e do controle social indígena na proposição, no acompanhamento e na avaliação das políticas educacionais do Ministério da Educação voltadas para a garantia dos direitos indígenas à educação escolar básica intercultural, o MEC procurou realizar algumas ações.

A participação indígena não é uma concessão desse governo, mas é uma obrigação legal, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação e na Convenção 169 da OIT. Desse modo, é responsabilidade dos gestores públicos da educação escolar indígena fundamentarem suas decisões no diálogo intercultural com representantes dos povos indígenas, garantindo com isso resultados eficazes que levem em conta as diferenças culturais e os projetos societários dos povos indígenas. A despeito disso, a parti-

cipação indígena nas políticas de educação encontra muitas resistências nos sistemas de ensino.

Em dezembro de 2004, houve um redesenho da Comissão Nacional de Professores Indígenas, atuante desde 2001, com o intuito de atender às demandas do movimento indígena que reivindicava a participação de lideranças e não apenas de professores indígenas. A Comissão recebeu então o nome de Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e foi ampliada para contemplar a participação de representantes do movimento indígena, que passaram a desempenhar uma função de consulta e de construção de agendas, bem como de fiscalização das ações do MEC.

A Comissão de Professores Indígenas tinha 13 membros titulares e 13 suplentes de todas as regiões do país, indicados por organizações indígenas, organizações não governamentais e, em alguns casos, por secretarias estaduais de Educação. A nova Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena passou a contar com 15 membros titulares e seus respectivos suplentes, dos quais dez são representantes de organizações de professores indígenas, quatro são representantes de organizações indígenas regionais e um é a representação indígena no Conselho Nacional de Educação.

Entre os anos de 2003 e 2006 foram realizadas nove reuniões da CNEEI. Em 2004, a CNEEI compôs a Comissão Especial para a Formação Superior Indígena, instituída pela Secretaria de Educação Superior do MEC. Deliberaram e aprovaram o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), e dialogaram com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais para a reformulação do Questionário Socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), incluindo a realidade dos estudantes indígenas, e com técnicos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), para a avaliação específica dos Cursos de Licenciaturas Interculturais que formam professores indígenas.

Nesse mesmo ano, a CNEEI deliberou e aprovou a criação da Comissão Nacional de Apoio e Produção de Material Didático Indígena, já mencionada anteriormente. Alguns dos membros da CNEEI integraram a Comissão que, em 2005, propôs uma reunião extraordinária para discutir a realização da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.

Em 2006, membros da Comissão Nacional integraram o Grupo de Trabalho criado por uma portaria Interministerial do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde para elaborar documento base sobre oferta de educação profissional e técnica integrada à educação básica intercultural indígena. A Comissão também deliberou em 2006 sobre a realização de um Seminário sobre Controle Social no âmbito da Comissão, convidando oito lideranças indígenas e a coordenadora indígena do Fórum de Presidentes dos Conselhos Distritais de Saúde Indígena.

Em 7 de junho de 2010, foi instituída uma nova Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena como órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o MEC na formulação de políticas para a educação escolar indígena. Esta nova Comissão tem um caráter multi-institucional e dela participam, além de professores indígenas e representantes do movimento indígena, representantes da sociedade civil.

Outro marco legal importante, já mencionado, foi a criação de uma vaga para um representante da educação escolar indígena no Conselho Nacional de Educação, em decorrência dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001.

O primeiro representante indígena foi a professora Francisca Novantino P. de Ângelo, do povo Pareci, do Mato Grosso, para o mandato de 2002 a 2006. Gersem dos Santos Luciano, do povo Baniwa, do Amazonas, foi representante no período de 2006 a 2009, e Rita Potiguara é o atual.

Assim, observam-se a crescente participação e o controle social indígena tanto nos Conselhos Estaduais de Educação existentes quanto em diversos Conselhos de Alimentação Escolar e de Acompanhamento e Fiscalização do Fundeb. Ainda há, no entanto, muitos desafios para a efetiva participação indígena nas instâncias decisórias das políticas públicas.

Para refletir...

[...] se uma grande dinâmica se deu no nível federal, responsável por normatizar, planejar e supervisionar a educação escolar indígena, nos níveis estadual e municipal, responsáveis pela execução, foram frequentes o preconceito, a ignorância, o despreparo, o descumprimento ou a aplicação tacanha das normas mais gerais da educação, pouco aplicáveis aos imperativos da educação escolar indígena. Do mesmo modo, o controle social dessa política, através dos conselhos locais e estaduais, foi malfeito ou limitou-se a medidas administrativas, perdendo o seu caráter eminentemente político. Avaliar essa dimensão demandaria um tipo de investimento e de produção de dados em corte nacional que ainda não foi feito (Souza Lima & Barroso-Hoffmann, 2007: 15).

Implantação do ensino médio intercultural nas escolas indígenas

A ação vinculada à implementação do ensino médio intercultural em territórios indígenas surgiu para dar resposta a uma demanda há longo tempo apresenta-

da pelas comunidades e organizações indígenas, e que responde a diferentes interesses:

- Permitir que adolescentes e jovens possam continuar sua escolarização, pois entre muitas comunidades e povos indígenas acontecia, e ainda acontece, a necessidade de interromper os estudos no nível do ensino fundamental por falta de opções de estudo no nível do ensino médio;
- Evitar que migrem para as cidades em busca da continuidade de seus estudos, o que entre alguns povos é avaliado de forma negativa, tanto por motivos econômicos – em função de tudo o que representa de esforço e custo para a família do estudante – quanto pelas dificuldades, preconceitos e até perigos que se enfrentam no meio urbano. Ainda existe o temor por parte dos adultos e dos mais idosos quanto à perda de identidade e à desagregação do grupo de parentes que o jovem pode enfrentar ao se afastar por um tempo prolongado de seu meio comunitário;
- Receber uma educação diferenciada e de acordo com suas realidades específicas em toda a educação básica.

A partir dessa demanda, e atendendo à legislação que obriga o Estado a garantir oferta de educação específica e diferenciada aos povos indígenas em todo o nível básico, o Ministério da Educação, durante o primeiro governo Lula, traçou como objetivos para este segmento da educação escolar indígena:

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

Com o objetivo de conhecer as perspectivas de professores, lideranças e estudantes indígenas em relação ao ensino médio diferenciado, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica promoveu, em 2003, sob a gestão de Cristovam Buarque no Ministério da Educação, o I Seminário Nacional de Políticas de Ensino Médio para Povos Indígenas.

O seminário foi realizado no mês de outubro, reunindo representantes de organizações indígenas, líderes e professores indígenas de diversos povos, representantes de algumas organizações indigenistas e também representantes das secretarias estaduais de Educação, aos quais caberia a execução do ensino médio. As falas e as discussões presentes neste seminário foram sistematizadas em *Anais*, embora consideremos que não foram devidamente divulgadas em nível local.

Em 2004 e 2005, com o intuito de ampliar o debate sobre o tema com os representantes indígenas, o Ministério da Educação realizou um ciclo de Seminários sobre Políticas de Educação Escolar Indígena, com momentos para tratar do ensino médio.

Como já mencionado, a partir da constatação de que o principal gargalo da educação escolar indígena estava justamente no ensino médio, a CGEEI propôs, em 2005, uma nova linha de ação para os povos indígenas no interior do Programa Diversidade na Universidade: o Projeto Inovador de Fortalecimento de Escolas de Ensino Médio Indígena, com o objetivo de:

[...] apoiar escolas de ensino médio indígena no sentido de ampliar sua capacidade estrutural de funcionamento para viabilizar o oferecimento de uma educação escolar de qualidade e que favoreça a manutenção de sua identidade étnica, por meio do diálogo intercultural (Walker, 2005).

Cabe destacar que em 2004, segundo dados da própria Secad, existiam, cadastradas pelo censo escolar, somente 41 escolas de ensino médio localizadas em terras indígenas, e nenhuma delas estava adequadamente equipada para cumprir suas finalidades.

Como vimos antes, a partir de modificações no escopo das ações que previam possibilitar o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior por meio de apoio a cursos de pré-vestibular, direcionaram-se as ações do Programa Diversidade na Universidade – atendendo em parte às demandas da CNEEI – para o apoio à formação superior de professores indígenas e à implantação do ensino médio nas escolas indígenas. Projetos com este intuito foram executados nos estados de Amazonas, Bahia, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Rondônia. Em 2005 foram financiados seis projetos.

Em 2006 foi proposta a distribuição de equipamentos de informática para 32 escolas de ensino médio indígenas, além da realização de uma oficina de forma-

ção, envolvendo 46 professores indígenas dessas escolas, para o uso das ferramentas básicas de informática e para a sua aplicação na produção autônoma de material didático específico. A oficina aconteceu em Brasília, de 26 de novembro a 3 de dezembro 2006. Esta ação de fortalecimento de escolas indígenas de ensino médio foi realizada em coordenação com a Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena.

Também foi concretizado em Brasília, de 6 a 8 de dezembro 2006, o II Seminário de Políticas de Ensino Médio Indígena.

Além desses eventos, foi posta em prática – dentro do componente 1 do Programa Diversidade na Universidade, “estudos e pesquisas” – a composição de um diagnóstico sobre a situação escolar indígena no ensino médio. Tal diagnóstico consistiu num levantamento da oferta e da demanda do ensino médio para povos indígenas em 14 estados do país e foi realizado por especialistas em educação escolar indígena – muitos deles membros de organizações indigenistas ou professores de cursos de magistérios e licenciaturas interculturais.

Com essa iniciativa, pretendeu-se sistematizar informações e indicadores para a formulação das políticas e a articulação com os Sistemas de Ensino. É importante observar, no entanto, que os resultados desses diagnósticos – a maioria deles realizados entre 2005 e 2007 – não foram tornados públicos até hoje, o que resulta num empecilho para que os gestores responsáveis por atender a tal oferta nos âmbitos estadual e municipal possam se apropriar das informações, das críticas e das sugestões neles presentes.

Outro aspecto a destacar é que muitas das demandas dos representantes indígenas que foram feitas no primeiro Seminário em 2003 continuam até hoje sem o devido atendimento, principalmente no que diz respeito à garantia dada pelo Estado às comunidades indígenas de condições para a implantação e a implementação de seus projetos político-pedagógicos, com participação e organização comunitária, de acordo com a situação linguística e as especificidades sociais e políticas de cada povo, capazes de contribuir para a formação de alunos críticos e comprometidos com as necessidades de suas comunidades. Ainda não existem normas ou diretrizes voltadas para o ensino médio indígena que permitam aos professores ou aos representantes indígenas um sustento legal para reclamar o cumprimento de suas demandas aos gestores públicos de ensino. Também cabe registrar que a construção de prédios escolares para a oferta do ensino médio continua deficitária.

Outra solicitação importante é a elaboração de diretrizes para a definição de um currículo do ensino médio indígena que seja flexível e permita autonomia a cada comunidade, mas ao mesmo tempo oriente sobre como concretizar projetos políticos e pedagógicos que valorizem a identidade étnica, os conhecimentos

tradicionais e propiciem o acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade envolvente. Ainda se enfatiza a necessidade de se discutir com mais profundidade sobre a construção de um sistema de avaliação diferenciado para as escolas indígenas de ensino médio. Essas demandas, colocadas no I Seminário de Ensino Médio Indígena em 2003, se fizeram também presentes na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena realizada em 2009, e permanecem como desafio a ser superado.

Criação de programas com desenhos específicos para as realidades indígenas

Entre os programas com desenhos específicos que a Secad implementou, cabe destacar o Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena, iniciado em 2003, com o objetivo de melhorar a qualidade dos alimentos oferecidos nas escolas indígenas e valorizar os padrões alimentares próprios das tradições de comunidades indígenas. Consiste em outorgar valores maiores para a aquisição da merenda nas escolas indígenas em relação aos valores destinados aos alunos não indígenas, considerando os hábitos alimentares dos povos por elas atendidos e promovendo a aquisição de alimentos de produção comunitária.

Em junho de 2009, houve um aperfeiçoamento do Programa. Ficou estabelecido que ao menos 30% de seus recursos devem ser utilizados para adquirir a produção da própria comunidade, dando apoio a ela e possibilitando que os estudantes recebam uma merenda baseada em seus padrões alimentares e culturais. Mais uma vez, cabe destacar aqui a necessidade de se investigar o impacto dessas ações de governo nas realidades locais, pois é sabido que existem muitas situações específicas em que a questão da qualidade e da adequação da merenda escolar ainda carece de solução.

Também cabe salientar a implementação do Fundeb diferenciado, como já mencionado. O valor *per capita* por aluno indígena é 20% maior do que aquele por aluno não indígena, mas essa medida está aquém dos valores requeridos para o desenvolvimento de uma educação diferenciada de qualidade.

Outra ação que começou a ser posta em prática no período final do governo Lula foi a atenção à territorialidade dos povos indígenas, isto é, pensou-se em privilegiar uma política que valorizasse a organização social, as articulações interétnicas, os valores atribuídos ao espaço sociogeográfico, ao sistema ecológico, às perspectivas cosmológicas e às histórias de contato com a sociedade nacional. Partiu-se da constatação de que os Territórios Indígenas não correspondem às divisões político-administrativas do Estado nacional e que as bases do Regime

de Colaboração que orientam a atuação dos Sistemas de Ensino não possibilitam que a territorialidade dos povos indígenas seja considerada na gestão das políticas públicas de educação, tendo como consequência a não efetividade dos dispositivos constitucionais.

Com o argumento de buscar aprofundar o reconhecimento da sociodiversidade indígena nas políticas públicas, o Ministério da Educação pôs em prática, por meio do Decreto 6861/2009, em 27 de maio de 2009, a proposta dos Territórios Etnoeducacionais, a qual deveria funcionar como mecanismo institucional e gerencial para o desenvolvimento da educação básica e superior intercultural indígena de acordo com os direitos indígenas, considerando-se os contextos socioculturais e as perspectivas próprias a cada povo, seus projetos de futuro e de continuidade cultural.

Os Territórios Etnoeducacionais têm como base uma gestão compartilhada entre os sistemas de ensino, as universidades, a rede federal e estadual das escolas de formação técnica e tecnológica, as organizações indígenas e indigenistas e outros órgãos com interface com a educação escolar, como os setores de saúde, proteção e gestão ambiental, desenvolvimento sustentável e cultura. Não altera, no entanto, a lógica que opera o regime de colaboração entre União, estados e municípios, e assim, na prática, acaba fazendo pouca diferença para a gestão da educação escolar indígena e sua aplicação nos estados e nos municípios. Até o presente momento, o nível de comprometimento de estados e municípios também não parece ter se alterado em função da pactuação que envolve os Territórios.¹

Desde 2009, têm-se realizado reuniões com vistas a pactuar vários Territórios Etnoeducacionais, e o que se pôde ver nesses dois primeiros anos da política foi, mais uma vez, a sua baixa efetividade, tendo em vista quase não haver Territórios pactuados em pleno funcionamento.

Está previsto que cada Território Etnoeducacional deve constituir uma comissão gestora, reunida duas vezes por ano com a participação de todas as instâncias que atuam na educação escolar indígena da região que ele abrange.

A previsão inicial era a de que se constituíssem 21 territórios distribuídos por todas as regiões do país, porém, à medida que foram feitas as consultas aos povos indígenas, esses territórios foram redesenhados e, hoje, já são mais de 35, dos quais cerca de 14 foram pactuados.

1 "Pactuação" aqui tem o sentido de que as diversas entidades responsáveis pela formulação e a execução das políticas de educação escolar indígena firmam um pacto entre si para atuar conjuntamente, de acordo com a proposta dos Territórios Etnoeducacionais.

A lista dos Territórios Etnoeducacionais e sua situação em meados de 2011 é esta:

Territórios pactuados: Rio Negro, Baixo Amazonas, Juruá/ Purus, Cone Sul, Povos do Pantanal, Auwe Uptabi – Xavante, Xingu, Médio Solimões, Ybi Yara – Bahia, Cinta Larga, Pukakwatire – Mebengokré do Pará, Ixamná Mapuera, Alto Solimões e Vale do Javari.

Territórios em processo de implementação: Timbira, Yanomami e Yekuana, Vale do Araguaia, Ceará e Piauí, Tupi Tupari, Tupi Monde, Nambikwara, Guajaramirim, Oiapoque, Tembê e Kaapor, e Tapajós e Arapiuns.

Territórios ainda não iniciados: Médio Xingu, Mato Grosso, Povos do Sul, Litoral Sul – Guarani, Sul do Pará, Guajajara, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte, Parque do Tumucumaque e Wajapi, Acre, Roraima – Lavrado e Xerente.

As ações pactuadas nos Territórios focam na formação de professores, na construção de escolas, na elaboração de material didático e no transporte escolar terrestre, fluvial e aéreo. Cabe registrar que a construção dos diagnósticos e dos planos de ação por parte das comissões gestoras de cada Território está centrada muito mais em questões de infraestrutura do que nos conteúdos e nos fundamentos da educação escolar indígena e de suas especificidades.

Até 2011, quando este livro foi escrito, em razão das mudanças ocorridas no âmbito do governo federal, não foram realizadas ações nos Territórios Etnoeducacionais e nenhuma comissão gestora se reuniu. Isto tem como consequência o aumento dos questionamentos em relação a essa política, à sua eficácia e às suas possibilidades.

Ações voltadas para obter dados estatísticos relativos às escolas indígenas

Nesta ação, cabe destacar o início de um trabalho conjunto entre a Secad, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e as secretarias estaduais e municipais de Educação para uma correta inserção da totalidade das escolas indígenas nos Censos Anuais. Assim, o Inep começou, ao longo desse período, a consultar a Secad sobre se as bases de dados que se elaboravam para coletar informações a respeito das escolas indígenas eram pertinentes à realidade de cada povo.

Foram feitas correções para incluir as escolas indígenas que estavam anexadas às escolas não indígenas rurais ou mesmo urbanas, e que não eram reconhecidas na categoria de escolas específicas e autônomas. Por outro lado, algumas esco-

las não indígenas urbanas eram consideradas indígenas por terem alguns alunos indígenas, o que não correspondia aos critérios de definição da escola indígena. E também muitas escolas não estavam cadastradas em decorrência de se localizarem em áreas de difícil acesso, não sendo conhecidas pelos sistemas de ensino.

A correta declaração das escolas indígenas nos censos educacionais, além de melhorar o seu acesso aos recursos públicos de financiamento da educação, possibilitaria que fossem analisados os dados e os indicadores relevantes para a priorização e o detalhamento de políticas e ações.

Cabe lembrar que a primeira iniciativa feita pelo Ministério da Educação para conhecer a realidade das escolas indígenas, em termos estatísticos, ocorreu em 1999, quando se deu o Censo das Escolas Indígenas. Tratou-se do único censo operacionalizado de forma específica, independente do Censo Escolar, e reuniu um conjunto de atores institucionais. O Censo demorou dois anos para ser divulgado. Os resultados foram publicados em 2001.

A partir de 2003, a estratégia da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena foi trabalhar em conjunto com as equipes do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) para aperfeiçoar de forma continuada o censo da educação básica, que obrigatoriamente deve ser feito todos os anos pelos sistemas de ensino. Dessa forma, optou-se por não investir em outro censo específico, uma vez que os dados das escolas indígenas têm plenas condições de serem retratados adequadamente no Censo Anual, que inseriu campos específicos para recortar as escolas indígenas do conjunto das escolas brasileiras e, com isto, analisar esses dados.

A parceria entre Inep e Secad permitiu ampliar o levantamento de informações sobre a situação escolar indígena, sobretudo no ensino básico. O número de escolas das quais se conseguiram informações aumentou muito nos últimos anos.

Também cabe destacar que, a partir de 2007, começaram a ser coletados dados individualizados na educação básica e, de 2009 em diante, na educação superior. Isto significa que é possível acompanhar a trajetória escolar dos alunos. Segundo a Coordenação Geral do Censo de Educação Básica do INEP, no caso dos povos indígenas, este objetivo esbarra em um obstáculo, porque alunos de alguns povos indígenas mudam de nome ou são registrados de forma diferente ao longo do seu ciclo de vida. Existe, portanto, a dificuldade em identificar as pessoas. Para a base de dados, trata-se de outro indivíduo. Assim, constata-se que um aluno evadiu da escola, mas o que realmente aconteceu é que ele foi cadastrado no ano seguinte com outro nome. Este fato tem sido um complicador no acompanhamento das trajetórias dos alunos indígenas, evidenciando a necessidade de o INEP criar uma base de coleta de dados diferenciada, adequada à realidade de cada povo, em vez de utilizar a base adotada para a população em geral.

Para saber mais

Sobre esse tema, sugerimos consultar:

o site do Inep: <http://portal.inep.gov.br>. O Inep conta com dois endereços eletrônicos nos quais é possível escrever para solicitar informação sobre educação indígena: censoescolar@inep.gov.br e, especificamente sobre educação superior, ensinosuperior@inep.gov.br.

10.

A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

A realização de uma conferência nacional sobre educação escolar indígena era uma reivindicação que vinha sendo feita há longo tempo por lideranças e professores, organizações indígenas, indigenistas e professores universitários envolvidos com a temática, preocupados com a falta de discussão e avaliação das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas.

A demanda só foi atendida em 2008, quando, em agosto, convocou-se uma conferência nacional, planejada para analisar a oferta da educação escolar e propor diretrizes que possibilitassem o seu avanço em qualidade e efetividade. Segundo o Ministério da Educação, a conferência teve como principais objetivos:

- Consultar os representantes dos povos indígenas, das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais e definir o futuro das políticas de educação escolar indígena;
- Discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena a partir da perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- Propor diretrizes que possibilassem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade;
- Pactuar entre os representantes dos povos indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena.

Previu-se que a conferência fosse realizada pelo Ministério da Educação em conjunto com os representantes dos povos indígenas, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes

Municipais de Educação (Undime) e as demais instituições governamentais e não governamentais que atuam diretamente na oferta de educação escolar junto aos povos indígenas.

Antes da Conferência Nacional foram realizadas Conferências Regionais em 18 regiões do país. Todo o processo se deu em três momentos: Conferências nas Comunidades Educativas, Conferências Regionais e Conferência Nacional.

As Conferências nas Comunidades Educativas deveriam ser realizadas nas centenas de escolas indígenas ao longo do ano de 2009. Pretenderam dar voz a diferentes atores locais para que expressassem seus anseios em relação ao papel que a educação escolar deve assumir para o fortalecimento cultural e a construção da cidadania indígena, discutindo os avanços conquistados e os desafios que precisam ser enfrentados para a concretização de seus projetos societários.

As Conferências Regionais foram pensadas como espaços para que representantes dos povos indígenas, dirigentes e gestores dos Sistemas de Ensino, universidades, Funai, entidades da sociedade civil e demais instituições refletissem e debatessem a situação atual da oferta da educação escolar e propusessem encaminhamentos para a superação dos inúmeros desafios existentes. Entre dezembro de 2008 e julho de 2009, foram realizadas 18 Conferências Regionais, reunindo 3.600 delegados, 400 convidados e 2.000 observadores. Todo o território nacional foi abarcado na realização das seguintes Conferências Regionais: Conferência Regional do Rio Negro (São Gabriel da Cachoeira, AM); Conferência Regional do Nordeste I – Bahia, Alagoas e Sergipe; Conferência Regional do Nordeste II – Ceará, Paraíba e Pernambuco; Conferência Regional do Mato Grosso do Sul (Dourados); Conferência Regional do Mato Grosso do Sul (Campo Grande); Conferência Regional do Sul – Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro (Faxinal do Céu, PR); Conferência Regional do Mato Grosso (Cuiabá); Conferência Regional do Alto Solimões e Javari (Tabatinga, AM); Conferência Regional de Manaus (Manaus); Conferência Regional de Roraima (Boa Vista); Conferência Regional do Mato Grosso (Xingu); Conferência Regional do Maranhão, Goiás e Tocantins (Palmas); Conferência Regional de Minas Gerais e Espírito Santo; Conferência Regional de Rondônia (Ouro Preto do Oeste, RO); Conferência Regional do Pará – Sul (Marabá); Conferência Regional do Pará – Norte (Belém); Conferência Regional do Amapá (Macapá) e Conferência Regional do Acre (Rio Branco/Plácido de Castro)

Para orientar os debates, a equipe organizadora elaborou três eixos de discussão sintetizados por estas questões: 1) Por que queremos a escola? 2) O que já conquistamos, o que temos hoje?; e 3) O que fazer para avançar na educação escolar que queremos?

A Conferência Nacional foi realizada em novembro de 2009 na cidade de Luziânia (GO), reunindo 604 delegados das etapas locais e regionais, representados

por lideranças indígenas, pais e mães, estudantes, professores e representantes comunitários dos povos indígenas, as entidades governamentais já citadas, universidades, a Rede de Formação Técnica e Tecnológica e entidades da sociedade civil organizada. Contou também com a presença de 100 convidados (incluindo equipe de apoio) e 100 observadores, totalizando 804 participantes efetivos.

Em termos institucionais, 34 organizações indígenas, 24 secretarias estaduais de Educação, 91 secretarias municipais de Educação (de 179 municípios que trabalham com escolas indígenas em todo o país), 14 instituições indigenistas e 80 outras agências governamentais participaram da Conferência em suas diversas etapas.

Deste modo, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena mobilizou cerca de 50 mil pessoas, entre representantes indígenas e representantes da sociedade civil e do Poder Público que participaram diretamente de alguma etapa do processo da Conferência. Ao todo, 210 povos indígenas estiveram presentes.

Os temas centrais da Conferência Nacional foram: a) educação escolar indígena: gestão territorial e afirmação cultural; e b) construindo a gestão etnoterritorializada da educação escolar indígena.

Os eixos temáticos foram: a) educação escolar, territorialidade e autonomia dos povos indígenas; b) práticas pedagógicas indígenas; c) políticas, gestão e financiamento da educação escolar indígena; d) participação e controle social; e e) diretrizes para a educação escolar indígena.

Dos pontos escolhidos destacou-se a proposição de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, o que foi defendido em todas as Conferências Regionais. No entanto, a despeito da recorrência desta demanda, não se realizou, até o presente momento, nenhuma ação por parte do Ministério da Educação com o intuito de aprofundar o debate sobre a criação de tal sistema próprio.

Outro ponto importante foi a confirmação dos Territórios Etnoeducacionais, política instituída pelo Decreto nº 6.861/2009, como uma nova forma de gestão da educação escolar indígena, que, sem romper com o regime de colaboração, estabelece novas formas de pactuar ações visando à oferta de educação escolar a partir do protagonismo indígena.

O documento final da Conferência Nacional foi resultado das discussões de dez grupos de trabalho que se reuniram em três sessões temáticas, e foi aprovado pelos delegados em três plenárias temáticas e uma plenária final.

As sessões temáticas foram: a) Da Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena no Brasil; b) Das Diretrizes para a Educação Escolar Indígena; e c) Das Modalidades de Ensino na Educação Escolar Indígena.

As discussões em grupos de trabalho foram subsidiadas por um documento-síntese dos documentos finais das 18 conferências regionais.

A seguir, sintetizamos o documento final produzido e aprovado na Conferência Nacional. Acreditamos que se justifica apresentá-lo aqui porque reflete as principais demandas dos povos indígenas em relação à educação escolar e às questões que as políticas educacionais ainda não conseguiram atender.

I. Da organização e gestão da educação escolar indígena brasileira

Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena em âmbito nacional:

- Criação de um sistema com ordenamento jurídico específico e diferenciado e que contemple e respeite a situação territorial de cada povo indígena, sob a coordenação do Ministério da Educação, e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização das ações ligadas à educação escolar indígena.
- Criação de uma Secretaria específica para a Educação Escolar Indígena, no âmbito do Ministério da Educação, para a gestão das políticas públicas voltadas para os povos e a articulação do Sistema Próprio, dispondo de equipes especializadas para esse trabalho e assegurando recursos financeiros para promover discussões, diagnóstico e implantação deste Sistema, com uma comissão de indígenas para trabalhar na sua gestão.
- O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá estabelecer parcerias com instituições de ensino superior, organizações governamentais e não governamentais, com comprovada experiência na área, e/ou com as associações indígenas, para garantir a oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores.
- Criação de um Fundo específico para a educação escolar indígena (Fundepi) – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação dos Povos Indígenas.

Territórios Etnoeducacionais:

- O governo federal somente poderá implantar os Territórios Etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas, a partir de consulta pública ampla, com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação destes Territórios, avaliando sua viabilidade e sua área de abrangência em relação aos povos e aos estados, à luz dos novos marcos legais a serem construídos e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais.

- O governo federal deverá garantir aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou que ainda não tenham definido o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais o envio de recursos de igual qualidade para a educação escolar indígena.
- Deve ser garantida a autonomia das comunidades indígenas na escolha do coordenador de cada Território.
- O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, deverá ser modificado com a alteração da redação do art. 7º, substituindo-se a palavra “Comissão” pela palavra “Conselho”, o qual será composto por ao menos um representante de cada povo do Território.
- Esse conselho deve ser deliberativo, consultivo e fiscalizador, formado também por representantes do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e municipais de Educação, da Funai, das organizações indígenas, das universidades e das organizações não governamentais que trabalham com educação escolar indígena. Além disso deverá ter representação nos Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena.
- Deve ser garantida representação indígena do Conselho Nacional dos Territórios Etnoeducacionais no Conselho Nacional de Educação, a ser indicada por lideranças, professores e comunidade, assegurando-se a rotatividade dos membros por Território.

II. Das diretrizes para a educação escolar indígena

- A escola indígena, em uma perspectiva intercultural, faz parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas e deve trabalhar temas e projetos ligados a seus projetos de vida e à proteção das Terras Indígenas e dos recursos naturais, devendo dialogar com outros saberes.
- Enquanto não se cria o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, os Sistemas de Ensino devem reconhecer a autonomia pedagógica das escolas indígenas no exercício da aplicação dos conhecimentos indígenas e modos de ensinar, incluindo a participação dos guardiões da cultura e os processos específicos de avaliação pedagógica.
- A participação dos sábios indígenas nas escolas, independentemente de sua escolaridade, deve ser reconhecida como a de professores com notório saber para fortalecer valores e conhecimentos imemoriais e tradicionais, conforme as propostas curriculares das escolas, garantindo-se os recursos necessários para sua atuação docente, quando solicitada.

- O projeto político-pedagógico das escolas indígenas deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, bem como integrar os projetos societários dos povos indígenas, contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades.
- Que os setores públicos (União, estados e municípios) reconheçam e cumpram as leis que asseguram a oferta da educação de qualidade para os povos indígenas com a definição do projeto político-pedagógico e de currículo próprio, infraestrutura adequada, garantia de transporte escolar, alimentação escolar de qualidade e material didático e pedagógico específico que atenda aos diferentes níveis e modalidades de educação escolar indígena.
- Deve ser criada legislação específica que garanta a autonomia dos povos na aplicação dos recursos nas escolas indígenas, em todos os níveis e modalidades de ensino, e oriente os gestores indígenas das escolas para administrarem esses recursos junto com a comunidade e de acordo com as suas necessidades.
- Que o MEC, em parceria com universidades, Capes, CNPq, Ict e organizações não governamentais, e em colaboração com a Funai e outros institutos de ensino e pesquisa, apoie a realização de pesquisas linguísticas com a participação dos povos indígenas, garantindo o retorno deste material para as comunidades. Que essas pesquisas sejam realizadas com o consentimento das comunidades a fim de garantir a defesa dos direitos autorais.
- O MEC deve garantir programas de formação regular de professores indígenas bilíngues e multilíngues, com apoio técnico e financeiro, e base na realidade sociolinguística de cada povo, bem como promover a avaliação da abordagem das línguas indígenas nesta formação.
- O MEC e as secretarias de Educação devem garantir e ampliar os recursos financeiros para a produção, a avaliação, a publicação e a distribuição de materiais específicos de qualidade para as escolas indígenas, assim como para a reedição de livros e outros materiais em uso para atendimento às escolas indígenas e às demandas surgidas com a Lei nº 11.645/2008.

III. Das modalidades de ensino na educação escolar indígena

Educação Infantil

- Deve ser garantido às comunidades indígenas o direito de não ser implantada a educação infantil naquelas que não queiram este nível de ensino. Assegura-se,

dessa forma, que a educação infantil não seja estabelecida precipitadamente nas comunidades indígenas, sem que se considerem sua cultura e sua realidade.

- Nas comunidades interessadas na implantação da educação infantil, os Sistemas de Ensino devem garantir a oferta desta modalidade, resguardando a autonomia das comunidades na definição e no planejamento das diretrizes curriculares pedagógicas e linguísticas.
- Será garantida aos professores indígenas formação específica para atuar na educação infantil, preferencialmente com o domínio da língua materna para atender às crianças, que devem estudar também nesta língua até a idade determinada por cada povo ou comunidade.

Educação Especial

- O MEC deve promover um amplo debate sobre educação especial como mecanismo para estabelecer políticas específicas desta temática na formação de professores, a fim de que estes tenham condições de identificar pessoas com necessidades especiais e atendê-las, de acordo com a realidade sociocultural de cada povo. A partir dos resultados deste debate, cabe ao MEC criar programa sobre esse assunto que trate da contratação e da formação de professores indígenas, da produção de materiais didáticos e de equipamentos necessários ao atendimento adequado aos alunos com necessidades especiais, de acordo com as especificidades de cada povo.

Ensino Médio Regular Integrado

- Que seja garantida pelos órgãos responsáveis a implantação e a regulamentação de diretrizes para o ensino médio (Regular e/ou Profissionalizante ou Projeja), a serem debatidas por cada povo dentro das suas aldeias, para que assim possam apontar seus anseios e suas necessidades, orientando as instituições envolvidas com esta modalidade de ensino (MEC, Ifet, Seduc, Funai, universidades, organizações não governamentais), a ser ofertada preferencialmente nas terras indígenas, construindo uma proposta que articule conhecimentos e práticas indígenas com as ciências e as tecnologias não indígenas, capazes de contribuir para os projetos societários e socioambientais dos povos.

Educação de Jovens e Adultos

- Deve-se garantir que a implantação de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas indígenas seja feita quando necessário e respeitando a diversidade e a especificidade de cada povo, com sua ampla participação e sem substituir o ensino fundamental.

Educação Superior

- O MEC e o CNE devem iniciar processo de elaboração das diretrizes para a educação superior indígena, contando com ampla participação dos povos e das associações indígenas e assegurando o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas.
- Que as instituições públicas de ensino superior sejam estimuladas e financiadas pelo MEC para implantar, além das licenciaturas, cursos específicos em diferentes áreas de conhecimento.
- Que a criação de cursos aconteça a partir de diagnóstico feito nas comunidades indígenas, garantindo a sua participação inclusive na definição de critérios para os processos seletivos diferenciados, de modo a atender às suas demandas e a estimular a ampliação do ingresso e da permanência de alunos indígenas em seus cursos, por intermédio de programas de apoio pedagógico e bolsas de estudo com valores condizentes com a realidade das cidades, visando à conclusão dos mesmos.
- Que sejam garantidos espaços físicos e políticos nas instituições públicas para a criação e a manutenção dos cursos.
- Que estes cursos possam ser oferecidos também dentro dos Territórios Indígenas.
- Deve haver a criação, pelas universidades, de programas específicos de pesquisa, extensão e pós-graduação para professores e estudantes indígenas em todos os cursos, com socialização dos resultados das pesquisas para as comunidades.
- O MEC deve incentivar a criação, pelas agências financiadoras (Capes e CNPq), de programas de financiamento de bolsas de pesquisa, extensão e monitoria para estudantes indígenas e sobre a temática indígena junto aos programas de graduação e pós-graduação das Universidades.
- Que o MEC e os demais órgãos de governo priorizem recursos financeiros para a formação inicial e continuada de qualidade dos professores indígenas de todos os níveis e modalidades. E que os cursos organizados capacitem para a prática pedagógica específica e diferenciada, habilitando-a a ensinar com qualidade tanto os conteúdos indígenas como os não indígenas que sejam necessários às comunidades indígenas, e a valorizar a língua materna, o bilinguismo e/ou o multilinguismo e as tradições culturais de seus povos.
- Que o MEC, em colaboração com a Funai e outros parceiros, e com ampla participação dos povos indígenas, avalie e analise de forma específica os cursos de

formação de professores indígenas de nível médio e superior e seu impacto na aprendizagem dos estudantes e na vida da comunidade.

- Aperfeiçoar o Prolind para que se transforme em uma política permanente do MEC para que se garanta o financiamento do ensino superior para professores indígenas.
- Que se assegura, na criação e na implementação do Observatório da Educação Escolar Indígena, a participação dos representantes indígenas que farão o seu monitoramento (acompanhamento de todas as etapas) e inclusive atuarão como pesquisadores. A execução do Observatório somente poderá ocorrer após aprovação pelas lideranças e pelo Conselho de Educação Escolar Indígena.

Da leitura deste documento, que sintetiza as propostas colocadas e aprovadas pela plenária, destaca-se a demanda por autonomia, pela criação de uma política que garanta a participação plena e a possibilidade efetiva de os próprios povos indígenas conduzirem e decidirem seus projetos educativos, com o apoio do Estado no que diz respeito ao financiamento e ao acompanhamento para o cumprimento da legislação e para a orientação dos gestores municipais e estaduais de educação envolvidos com a oferta à população indígena.

O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, como mencionamos antes, foi considerado a forma mais adequada para concretizar a autonomia, a especificidade e a interculturalidade da educação escolar indígena, e para resolver o problema da ineficiência dos estados e dos municípios na oferta e no financiamento da educação escolar aos povos indígenas.

No documento final da Conferência destacou-se que os recursos públicos disponíveis para a educação escolar indígena não são aplicados na melhoria do funcionamento das escolas indígenas. Programas como o Merenda Escolar, com valores próprios e normatização diferenciada e coeficientes específicos no Fundeb, não têm garantido o desenvolvimento da educação escolar indígena. Permanece, portanto, o desafio de criar mecanismos que assegurem a eficácia, a transparência e o controle social na aplicação dos recursos.

Outro aspecto a ser ressaltado foi a ênfase na necessidade e na urgência de formular diretrizes curriculares para todas as modalidades do ensino, incluindo a formação de professores indígenas tanto no ensino médio – magistério – quanto nas licenciaturas interculturais, com a finalidade de consolidar um conjunto de referências conceituais e pedagógicas que vêm se firmando consensualmente entre os povos indígenas, de modo que se respeitem as realidades socioculturais de cada um destes.

Outros aspectos discutidos foram a qualidade do ensino ministrado nas aldeias e a constatação de que ainda não existe uma avaliação adequada desta

questão. Para tanto, demandou-se a criação de um sistema de avaliação próprio para as escolas indígenas.

Por fim, consideramos que não é demais observar que muitas das demandas elencadas acima já faziam parte das metas do Plano Nacional de Educação de 2001 e das ações da Secad, o que revela que não foram atingidas e que há grande distância entre as políticas planejadas e a sua execução.

11.

Oferta de educação escolar indígena entre 2003 e 2010

Comparando os dados dos Censos Escolares do Inep dos últimos dez anos, é possível observar que houve uma significativa expansão da matrícula na educação escolar indígena. Nenhum outro segmento da população escolar no Brasil apresenta crescimento tão expressivo no período. Em 2002, havia 117.171 alunos frequentando escolas indígenas em 24 unidades da federação. Em 2007, 208.205 alunos e, em 2010, 246.793 estudantes em cursos que vão da educação infantil ao ensino médio.

Os dados do Censo Escolar 2010, no que diz respeito à educação escolar indígena, ainda não foram analisados (ou ao menos tal análise não foi divulgada) nem pelo Inep, nem pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC. Desta forma, as informações apresentadas aqui foram retiradas de um resumo feito pelo próprio Inep acerca do Censo Escolar de 2008 (divulgado em seu site), no qual os dados da educação escolar indígena são bem restritos e há falhas em relação aos critérios de especificação das escolas indígenas. Não obstante, diante da falta de outras fontes, nós nos remeteremos a ele.

Como já mencionado, houve significativa expansão das matrículas indígenas nos últimos anos. O quadro abaixo ilustra esse crescimento:

Número de matrículas da educação escolar indígena de 2003 a 2008

Ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Número de matrículas indígenas	165.021	149.170	164.900	173.341	208.205	205.871

Cabe esclarecer que os números acima se referem ao total de matrículas indígenas de ensino básico levantadas pelo INEP; nem todas estão localizadas em terras in-

dígenas. Por exemplo, das 205.871 matrículas indígenas cadastradas em 2008, 32.783 pertencem a alunos que estudam em estabelecimentos fora de territórios indígenas.

Vejam os a seguir a matrícula indígena segundo a faixa etária. É interessante observar atentamente a quarta coluna, pois indica a porcentagem da cobertura escolar segundo a faixa etária. Por exemplo, na faixa etária dos 6 aos 14 anos, que deveria ter cobertura total, pois era meta do Plano Nacional de Educação universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos, observamos que, em 2008, 86,81% da população indígena frequentava algum tipo de escola.

Situação escolar – Estimativa de abrangência

População indígena aldeada e alunos da educação escolar indígena em 2008

Faixa etária	População indígena*	Alunos**	Porcentagem de cobertura
Entre 0 e 3 anos	57.021	1.307	2,29%
Entre 4 e 5 anos	35.533	11.125	31,31%
Entre 6 e 14 anos	149.195	129.516	86,81%
Entre 15 e 17 anos	39.025	20.476	52,47%
Entre 18 e 24 anos	77.167	18.859	24,44%
Entre 25 e 29 anos	44.087	7.225	16,39%
Mais de 29	155.924	16.633	10,67%
Total	557.952	205.141	36,77%

Fontes: População indígena: SIASI-FUNASA, referência 1/6/2008; Matrículas: MEC/INEP-2008

* População aldeada segundo dados da Funasa de 2008.

** Alunos em educação escolar indígena em todas as localidades (não somente aldeias).

A educação infantil e a educação de nível médio cresceram significativamente, embora a matrícula continue concentrada nos primeiros anos do ensino fundamental. Na educação infantil, em 2007, havia 18.389 matrículas. Em 2009, este número passou para 22.537 e, no ano seguinte, apresentou leve decréscimo, totalizando 22.048 estudantes.

A questão da educação infantil para os povos indígenas não é ponto pacífico, pois diversos setores do movimento indígena e suas bases questionam o fato de a educação das crianças pequenas ser transferida, em grande medida, da responsabilidade de seus pais e das comunidades para as escolas.

Quanto à oferta do ensino médio, ela cresceu num percentual de 45,2%, chegando a 27.615 matrículas em 2010, incluindo o ensino técnico e os cursos de

magistério. No entanto, ainda é muito deficiente a oferta deste nível de ensino em relação à demanda das comunidades indígenas.

Sobre o número de escolas indígenas, contabilizava-se, em 2008, a existência de 2.535 estabelecimentos em terras indígenas e de 163 estabelecimentos escolares fora delas. No período de 2003 a 2007, 757 novas escolas indígenas passaram a funcionar, permitindo que mais de 60 mil estudantes indígenas tivessem acesso à educação escolar. Verifica-se maior crescimento nas escolas estaduais do que nas municipais. A seguir, apresentamos tabela que mostra a distribuição por estados de escolas e estudantes indígenas.

Distribuição das escolas e dos estudantes indígenas nos estados, de acordo com o Educasenso, 2008

Unidades da Federação	Escolas	Porcentagem Brasil	Número de estudantes	Porcentagem Brasil
Acre	147	5,9%	5417	3,0%
Amapá	56	2,2%	3115	1,7%
Amazonas	848	34,0%	54514	30,8%
Pará	123	4,9%	10408	5,8%
Rondônia	71	2,8%	2744	1,5%
Roraima	237	9,5%	12796	7,2%
Tocantins	89	3,5%	4629	2,6%
Alagoas	12	0,4%	1761	0,9%
Bahia	54	2,0%	6054	3,4%
Ceará	38	1,5%	5045	2,8%
Maranhão	246	9,9%	10689	6,4%
Paraíba	28	1,1%	4100	2,3%
Pernambuco	119	4,7%	8346	4,7%
Sergipe	1	0,0%	128	0,1%
Goiás	2	0,7%	60	0,0%
Mato Grosso	190	7,6%	13911	7,8%
Mato Grosso do Sul	54	2,0%	16958	9,5%
Espírito Santo	7	0,2%	742	0,4%
Minas Gerais	10	0,3%	3039	1,7%
Rio de Janeiro	3	0,1%	210	0,1%
São Paulo	29	1,2%	1055	0,5%
Paraná	30	1,2%	2764	1,5%
Rio Grande do Sul	53	2,1%	5823	3,2%
Santa Catarina	33	1,3%	2406	1,3%
	2480	100%	176.714	100%

Cabe registrar a expansão das escolas de ensino médio em terras indígenas no período 2002-2008, como mostra o quadro abaixo:

Número de escolas indígenas com ensino médio

	2002	2006	2007	Taxa de expansão
Nº de escolas indígenas com ensino médio	18	91	111	516,66%
Nº de estudantes indígenas nestas escolas	1187	7556	8418	609,00%

Apesar do crescimento da escolarização dos povos indígenas, os indicadores do Educacenso (MEC/INEP) demonstram a permanência de grandes desigualdades. Em 2008, 54,58% dos estudantes indígenas estavam nos anos iniciais do ensino fundamental, 19,15% encontravam-se matriculados na segunda fase desta etapa de ensino e somente 5,57% cursavam o ensino médio, ou seja, de cada três estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, somente um chega aos anos finais – a relação entre o número de alunos indígenas nos dois segmentos do ensino fundamental é de pouco menos de 3. Se a oferta de ensino fundamental estivesse, de fato, garantida às comunidades indígenas, esta relação estaria próxima de 1. É importante considerar que, em 2008, o índice médio para todo o país foi de 1,23, evidenciando-se assim a defasagem no acesso da população indígena ao ensino fundamental.

No ensino médio a situação é mais crítica: de cada 15 alunos no ensino fundamental, somente um tem acesso ao ensino médio na escola indígena (a relação era de 86,4 em 2002, e de 16,6 em 2006). Isto significa que centenas de jovens indígenas estão impossibilitados de continuar seus estudos ou que os que podem migram para as cidades, enfrentando inúmeras dificuldades, além do fato de não receberem em muitos casos um ensino que fortaleça sua identidade cultural e proporcione conhecimentos significativos à sua realidade, conforme estabelecido pela legislação em vigor. Portanto, se comparamos a matrícula indígena (dados do Censo 2008) segundo a faixa etária com a matrícula da população nacional, destaca-se uma defasagem significativa.

Observemos a relação na tabela a seguir:

Faixa etária de	População nacional matriculada	População indígena matriculada
4–5 anos	72%	31,31% *
6–14 anos	97%	86,81%
15–17 anos	84%	50,9%
17–24 anos	84%	24,44%

Também cabe ressaltar que, apesar do expressivo investimento realizado na construção de escolas indígenas, grande parcela delas não conta com estrutura física e equipamentos adequados ao pleno desenvolvimento de suas atividades. Segundo dados do INEP de 2008, 1.057 escolas – isto é, 43% do total – funcionam em estabelecimentos precários ou que não foram construídos para tal fim (espaços comunitários, igrejas, casas de professores etc.). Apenas 4,4% das escolas (106) possuem biblioteca nas suas instalações e 29,9% (725) têm sanitário. Ademais, só pouco mais de um terço das escolas indígenas (38,4%) conta com materiais didáticos específicos para ministrar os conteúdos.

Em relação aos professores que dão aula em escolas indígenas, dados do Censo Escolar de Educação Básica de 2008 mostram que do total de 10.923 (52% são do sexo masculino e 48% feminino) quase 80% não têm curso superior, embora possamos considerar que esta situação se tenha modificado nos últimos quatro anos pela expansão das licenciaturas interculturais e de turmas que já se formaram nesse período.

A partir desta breve análise sobre os dados dos censos escolares, podemos perceber que, se houve avanços em relação às ações do Ministério da Educação na educação escolar indígena, ainda há muitos problemas a serem superados. Entre eles, talvez o mais fundamental seja fazer com que a aplicação de recursos crescentes no âmbito do governo federal ocorra de acordo com os projetos de presente e futuro dos povos indígenas, projetos estes voltados para a sua sustentabilidade, de modo que o objetivo primordial das políticas de educação escolar indígena não seja o da mera universalização da educação entre os indígenas, como o é para a população não indígena. Desse modo, é essencial a constância da reflexão sobre o papel da instituição escolar para cada um desses povos, à luz de suas especificidades e aspirações.

* No caso da pouca matrícula indígena neste nível de ensino, conjugam-se a falta de oferta de educação infantil em aldeias indígenas em vários municípios e o fato de que algumas comunidades não concordam com a escolarização de crianças nesta faixa etária.

III.

Uma discussão sobre o estado atual da educação superior indígena

12.

Considerações iniciais

O acesso da população indígena à educação superior foi uma questão praticamente ausente das agendas governamentais e não governamentais até o fim da década de 1990. Embora houvesse indígenas graduados – muitos deles lideranças destacadas no movimento indígena –, não havia uma reflexão sobre as possibilidades de a formação superior contribuir para uma atuação mais efetiva dos próprios indígenas em projetos e ações de interesse de suas comunidades. Por outro lado, ainda era pouco problematizada a grande desigualdade no acesso de diferentes setores da sociedade à educação superior.

A demanda dos movimentos indígenas por educação superior, portanto, é recente. As estratégias para ingressar e conseguir se manter na universidade eram sobretudo individuais e familiares. Até então, o único órgão de governo que atendia parcialmente a essa demanda era a Funai, por meio da concessão de auxílio financeiro. A maioria dos beneficiados destinava esse dinheiro ao pagamento de matrícula e de mensalidades em universidades privadas.

Em 2003, quando ainda eram poucas as universidades públicas com ações afirmativas, a Funai estimava que haveria aproximadamente 1.300 indígenas na educação superior universitária, dos quais 60 a 70% estavam em instituições de ensino superior privadas. É relevante frisar que, em 2002, estavam matriculados em faculdades e universidades brasileiras 3.479.913 estudantes (Inep, 2002), destacando-se, portanto, a escassa presença indígena. Outra comparação relevante diz respeito ao número de universitários com a respectiva população total. Por este critério, temos 18 universitários para um grupo de 1.000 pessoas e menos de dois universitários indígenas para cada grupo de 1.000 indígenas.

Ao longo desse período, a educação superior passou a ocupar um lugar importante nas reivindicações do movimento indígena, e o governo Lula implementou alguns programas e projetos e ações que responderam parcialmente a tais so-

licitações. Existe, todavia, uma crítica generalizada que aponta a precariedade e a insuficiência de tais ações e a necessidade de que se institucionalizem políticas de acesso de estudantes indígenas ao ensino superior e a sua permanência nele.

É importante ressaltar que têm sido duas as vertentes principais das demandas dos movimentos indígenas em relação à educação universitária. A primeira delas se refere à formação de professores em nível superior, o que reflete a preocupação em aperfeiçoar suas práticas docentes, adquirindo instrumentos para conduzir com autonomia as escolas indígenas e ajustando-se às normativas legais que lhes exigem titulação em nível superior. A outra, decorrente das relações entre povos indígenas e Estado na atualidade, vincula-se à necessidade de formar quadros dentro do movimento indígena que possam assumir, de forma qualificada, os processos de interlocução e intervenção nas políticas públicas em favor dos direitos e dos interesses indígenas.

Também são requeridas formação e capacitação para que possam dar conta dos desafios surgidos a partir dos processos contemporâneos de territorialização, a fim de serem capazes de gerir seus territórios e projetos de etnodesenvolvimento. Para tanto, buscam ter acesso a cursos de nível superior em diversas áreas de conhecimento, para além da formação pedagógica – tanto cursos regulares das universidades públicas e privadas como cursos com modalidade específica e diferenciada para estudantes indígenas – principalmente nas áreas do direito, da saúde e da gestão ambiental e territorial.

Nas palavras do Gersem dos Santos Luciano, indígena baniwa, antropólogo e coordenador geral de educação escolar indígena do MEC de 2007 a 2011:

Por meio de suas organizações e outras formas de representação, os povos indígenas têm reivindicado a universidade enquanto espaço de formação qualificada de quadros não apenas para elaborar e gerir projetos em terras indígenas, mas também para acompanhar a complexa administração da questão indígena no nível governamental, distribuídos entre diversos ministérios. Querem ter condições de dialogar, sem mediadores brancos, pardos ou negros, com estas instâncias administrativas, ocupando os espaços de representação que vão sendo abertos à participação indígena em conselhos, comissões, grupos de trabalho ministeriais em áreas como as de educação, saúde, meio ambiente e agricultura, para citar as mais importantes. Desejam poder viver de suas terras, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito (Luciano, 2009: 10-11).

As duas vertentes de demandas mencionadas acima têm sido percebidas principalmente por algumas organizações não governamentais indigenistas e alguns

setores do governo, de forma separada e até dicotômica, como se somente as modalidades diferenciadas de formação superior e ditas interculturais pudessem acompanhar e respeitar os projetos e as necessidades indígenas, considerando que os cursos de modalidade não diferenciada podem impactar de forma negativa as identidades dos estudantes indígenas e promover perda da identidade e afastamento de suas comunidades de origem, entre outros.

Sem dúvida, a questão é mais complexa e, a partir de nossa experiência de trabalho e pesquisa com este assunto, podemos perceber os matizes que adquire para os próprios estudantes indígenas e suas famílias.

No governo Lula, as políticas públicas de educação superior indígena focaram principalmente a formação de professores indígenas, isto é, a primeira vertente de reivindicações citada acima, atendendo pouco à segunda delas.

A seguir, abordaremos, primeiramente, as ações realizadas pelo MEC visando à formação de professores indígenas, para depois analisar o que foi feito para garantir o acesso de estudantes aos cursos regulares (modalidade não diferenciada) e a permanência neles.

13.

Ações voltadas para a formação de professores indígenas em nível superior

O objetivo principal da formação de professores indígenas em nível superior seria o de melhorar a qualidade do ensino nas escolas indígenas, especialmente de ensino médio, tendo em vista que dos professores deste segmento é exigida formação superior, conforme estabelecem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a meta 17 do Plano Nacional de Educação 2001-2011. Para tanto, a principal ação do MEC foi a criação do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), uma iniciativa da Secretaria de Educação Superior do MEC e da Secad. Este programa começou a ser pensado ainda na gestão de Cristovam Buarque, primeiro a ocupar o cargo de ministro da Educação no governo Lula.

Em 2004, um Grupo de Trabalho foi criado para discutir esta questão. Este grupo se chamou Comissão Especial de Educação Superior (Cesi) e foi instituído pela Portaria nº 52, de 29 de outubro de 2004. Contou com representantes da Comissão Nacional de Professores Indígenas, do Fórum de Pró-reitores do Brasil, do Instituto Socioambiental e da Funai. O trabalho do grupo consistiu na construção de critérios políticos-pedagógicos que deveriam nortear um programa de apoio prioritariamente voltado a cursos de licenciaturas específicas ou interculturais para a formação de professores indígenas para atuarem nas escolas de educação básica.

O Grupo de Trabalho acatou a reivindicação do movimento indígena que resultou na institucionalização da ideia de “licenciatura intercultural” para os povos indígenas, reconhecendo-se como antecedentes duas iniciativas autônomas, uma da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat) e outra do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

A Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), *campus* de Barra do Bugres, foi a primeira instituição de ensino superior a criar um curso específico para a formação de professores indígenas em nível superior – o Projeto 3º Grau Indígena, que formou, no período de 2001 a 2005, 198 professores de 35 povos indígenas, sendo 80% deles pertencentes a povos do estado do Mato Grosso e os demais do Amazonas, Acre, Ceará, Paraíba, Bahia, Espírito Santo, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. O curso institucionalizou-se como Faculdade Indígena Intercultural em dezembro de 2008.

A Universidade Federal de Roraima criou, em 2003, o Curso de Licenciaturas Interculturais. Iniciou com uma turma de 60 professores indígenas. No ano de 2009, formaram-se 180 professores indígenas.

O Prolind teve o objetivo de promover a formação de professores indígenas para a docência no ensino fundamental e no ensino médio nas comunidades indígenas. A fim de atingir este objetivo, era necessário mobilizar e sensibilizar as instituições de ensino superior para a implementação de políticas de formação superior indígena e de cursos de licenciaturas específicas e a institucionalização do diálogo intercultural no âmbito das universidades. Para tanto, estimulou-se o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais por parte de instituições de ensino superior, federais e estaduais, que integrassem ensino, pesquisa e extensão, e promovessem a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, como línguas, matemáticas, gestão e sustentabilidade de terras e das culturas indígenas.

O Prolind teve seus recursos iniciais, da parte que compete à Secad, extraídos do Programa Diversidade na Universidade. Esta proposta surgiu como resposta à dificuldade de adequação das ações desse programa à realidade dos povos indígenas e às suas necessidades no campo da educação.

O primeiro edital do Prolind foi lançado em junho de 2005, convocando as Instituições de Educação Superior públicas, federais e estaduais, para apresentarem projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas que envolvessem iniciativas formuladas em conjunto com as comunidades beneficiadas e que tivessem firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação pública dos estados.

Definiram-se três eixos para a formulação das propostas:

- Manutenção de cursos em andamento, como eram os casos da Unemat e da UFRR, que já tinham criado esses cursos em 2001 e 2003, respectivamente, e a implantação de novos cursos;
- Elaboração de propostas de cursos com participação da comunidade a ser beneficiada;

- Apoio à permanência de estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação oferecidos pelas instituições de ensino superior públicas.

Em fins de agosto desse mesmo ano, reuniu-se no Ministério da Educação uma Comissão de Avaliação de Propostas para analisar os projetos encaminhados em resposta a esse edital. A Comissão foi constituída por representantes da Associação Brasileira de Antropologia e da Associação Brasileira de Linguística, da Fundação Nacional do Índio e do Fórum de Pró-reitores de Graduação. O investimento neste primeiro edital totalizou, para execução em 2006, R\$ 2,6 milhões, que foram distribuídos da seguinte forma:

- No Eixo I, de apoio à manutenção de cursos já em andamento e implantação de novos cursos, foram destinados R\$ 500 mil para cada projeto.
- No Eixo II, Projetos de Elaboração de Cursos de Licenciaturas Indígenas, destinaram-se R\$ 100 mil para cada projeto.
- No Eixo III, apoio às universidades com políticas de cotas ou reserva de vagas para povos indígenas nos processos de permanência nos cursos universitários, os recursos variaram segundo cada projeto.

O Edital Prolind do ano de 2005 recebeu 20 propostas de instituições de ensino superior públicas, das quais o Comitê Técnico selecionou quatro para apoio no Eixo I:

1. Projeto de Formação de Professores Indígenas do Alto Solimões da Universidade Estadual do Amazonas. Parceria: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües (OGPTB), Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola, Funai e colaboração da Prefeitura Municipal de Benjamin Constant (AM).
2. Cursos de Licenciaturas Interculturais para a formação de professores dos povos Makuxi, Ingarikó, Wapichana, Yekuana, Taurepang, Wai Wai, da Universidade Federal de Roraima, Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. Parcerias: Secretaria de Estado da Educação e Funai. Colaboração: Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir), Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (Omir), Associação dos Povos Indígenas de Roraima (Apir), Conselho Indígena de Roraima (CIR).
3. Projeto de Formação Intercultural de Professores Indígenas Maxacali, Xacriabá, Krenak, Pataxó e Kaxixó da Universidade Federal de Minas Gerais. Colaboração da Secretaria de Estado da Educação, Organização da Educação Indígena Xacriabá (OEIX), Funai.

4. Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena da Universidade Estadual do Mato Grosso. Parcerias: Secretaria de Estado da Educação e Funai. Colaboração: Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI, MT), Organização dos Professores de Mato Grosso (OPRIMT), Museu Nacional/UFRJ, Unicamp e Funasa.

Também foram selecionadas quatro propostas que se apresentaram no Eixo II:

1. Elaboração de Projeto de Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Parcerias: Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI, AM), Fundação Estadual de Política Indigenista (Fepi), Funai.
2. Projeto Universidade na Aldeia, coordenado pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Parcerias: Secretaria de Estado da Educação, Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena da Bahia, Associação de Ação Indigenista e Funai.
3. Projeto de Licenciatura para Professores Indígenas, coordenado pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Parcerias: Organização dos Professores Potiguara (Opip), Funai.
4. Diagnóstico Socioeducacional das Populações Indígenas no Paraná para formação de professores Kaingáng e Guarani, coordenado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

No Eixo III, quatro outros projetos foram selecionados para apoio financeiro do MEC:

1. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Recebeu financiamento de R\$ 74.560 para ações de permanência de alunos indígenas em cursos regulares;
2. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Recebeu financiamento de R\$ 31 mil para ações de permanência de alunos indígenas em cursos regulares;
3. Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT). Recebeu financiamento de R\$ 67.700 para ações de permanência de alunos indígenas em cursos regulares;
4. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Recebeu financiamento de R\$ 75 mil para ações de permanência de alunos indígenas em cursos regulares.

Em junho de 2008, foi lançado o segundo Edital, no qual também se convocaram as Instituições de Educação Superior públicas, federais e estaduais, para apresentarem propostas específicas de projetos de Cursos de Licenciaturas para a formação de professores indígenas. Neste edital, foram repassados do Programa Diversidade na Universidade R\$ 2,2 milhões para as licenciaturas que estavam em andamento, para as que estavam por começar e para novos projetos.

Nesse edital, eliminou-se o apoio à ação destinada a fortalecer a permanência de alunos indígenas nos cursos regulares por eles frequentados nas universidades públicas. Tal fato reflete um desinteresse por parte do MEC em elaborar uma política de educação superior para a população indígena que seja consistente e aponte não apenas para a formação de professores, mas também para a inclusão e a permanência de indígenas em outras áreas de formação.

O Edital de 2008 previu a aplicação de recursos financeiros a serem desembolsados no decorrer de três anos, ficando estabelecidos os seguintes valores máximos de apoio a serem repassados anualmente:

- Eixo I: Implantação e desenvolvimento de cursos de licenciaturas Interculturais para formação de professores em nível superior para a docência em escolas indígenas: R\$ 480 mil por ano por projeto/eixo.
- Eixo II: Desenvolvimento de cursos de licenciaturas interculturais para formação de professores em nível superior para a docência em escolas indígenas: R\$ 480 mil por ano por projeto/eixo.
- Eixo III: Elaboração de projetos de cursos de licenciaturas específicas para formação de professores em nível superior para a docência em escolas indígenas: R\$ 60 mil por projeto para execução no período de 12 meses.

Desta forma, o primeiro eixo apoiou a implantação de novas licenciaturas e o segundo, o desenvolvimento das já existentes, ao passo que o terceiro promoveu e financiou a constituição de novas propostas, ou seja, todo o processo que envolve a formulação de projetos, a realização de reuniões entre as universidades envolvidas, as comunidades e as organizações indígenas participantes, entre outros agentes.

No segundo edital do Prolind, foram aprovadas seis propostas no Eixo I:

1. Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb);
2. Curso de Licenciatura em Educação Indígena, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG);

3. Curso de Licenciatura de Educação Intercultural, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);
4. Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade do Estado do Ceará (UECE);
5. Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior, da Universidade Federal de Ceará (UFC);
6. Curso de Licenciatura Específico para a Formação de Professores Indígenas, da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e da Universidade do Estado de Alagoas (Uneal).

Foram aprovadas sete propostas no Eixo II:

1. Curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas, da Universidade Federal do Amazonas (Ufam);
2. Curso de Licenciaturas Indígenas no Contexto dos Guarani e Kaiowá – Projeto Teko Arandu, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD);
3. Curso de Licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões, da Universidade Estadual de Amazonas (UEA);
4. Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade Federal de Goiás (UFG);
5. Cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas, da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat);
6. Curso de Licenciatura Intercultural, da Universidade Federal do Amapá (Unifap);
7. Curso de Licenciatura Intercultural, da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

E duas propostas no Eixo III:

1. Programa de Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica – Guarani, Kaingang e Xokleng, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
2. Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Em abril de 2009 foi lançado o terceiro edital do Prolind. Segundo dados da Secad, os recursos investidos no Prolind foram: em 2005, R\$ 2,6 milhões; em 2008, R\$ 4.925.723; e em 2009, R\$ 8.134.183. Em 2010 estavam previstos R\$ 7.811.913.

Até o final desse mesmo ano, estavam em andamento no país 24 licenciaturas interculturais para indígenas, coordenadas por 23 Instituições de Ensino Superior localizadas em 17 estados: 17 das licenciaturas coordenadas por universidades federais e sete por universidades estaduais, ofertando um total de 2.781 vagas. A seguir apresentamos a relação dessas instituições: Universidade Federal de Roraima; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal de Grande Dourados; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal de Tocantins; Universidade Federal de Pernambuco; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia; Universidade Federal do Amapá; Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal do Amazonas; Instituto Federal do Amazonas; Universidade Federal do Acre; Universidade Federal de Rondônia; Universidade Federal de Campina Grande; Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Estadual do Mato Grosso; Universidade Estadual do Amazonas; Universidade Estadual da Bahia; Universidade de São Paulo; Universidade Estadual de Alagoas; e Universidade Estadual do Ceará.

Consideramos importante observar que, apesar do crescimento quantitativo de licenciaturas interculturais, a formação dos professores indígenas não conseguiu atingir a meta estabelecida pelo PNE quanto à titulação requerida aos professores em exercício. Segundo dados da própria Secad do ano de 2008, apenas 21,2% dos professores que atuavam nos anos finais do ensino fundamental nas escolas indígenas tinham concluído curso superior. Entre os que lecionavam no ensino médio, o percentual de professores licenciados nesse ano era de 51%.

Para além da questão da escassez de titulação no ensino superior, é importante observar que em alguns estados a formação do professor indígena se faz de forma intermitente e com qualidade questionável. Nesse sentido, mereceriam estudos aprofundados os projetos político-pedagógicos das licenciaturas interculturais, as metodologias utilizadas e as dinâmicas de funcionamento, sendo que ainda não existe material disponível sobre o acompanhamento e as avaliações feitas pelo MEC dos resultados e do andamento de tais cursos.

Apesar da inovação teórica e metodológica que muitos deles introduzem ao elaborar propostas de currículo participativas e interculturais, podemos levantar críticas relativas a diferentes aspectos, como o fato de estas estarem baseadas num esquema modular de ensino. A maioria funciona somente durante dois períodos do ano, em um determinado local da universidade coordenadora, e os pro-

fessores-estudantes lá permanecem cerca de 30 a 45 dias. O funcionamento do curso termina sendo muito desgastante, com aulas que vão da manhã até a noite e com concentração de informações e atividades.

Outro aspecto a ser questionado é o fato de as etapas presenciais geralmente coincidirem com os períodos de férias escolares dos cursos regulares da universidade. Sendo assim, há pouquíssimo contato entre estudantes indígenas e não indígenas, o que não condiz com a meta do Prolind de “interculturalizar” a universidade.

Um aspecto importante a ser problematizado acerca de um dos eixos norteadores da maioria dos projetos político-pedagógicos das licenciaturas interculturais, é como vem se produzindo o diálogo entre conhecimentos a partir de uma perspectiva intercultural. As experiências em curso indicam que a relação entre saberes indígenas e saberes da academia ainda é um desafio para os cursos de licenciatura. Uma das dificuldades refere-se à inserção de conhecimentos indígenas como parte dos conteúdos curriculares. Existe consenso de que, para isso, um dos primeiros passos deveria ser a incorporação, no quadro docente, de sábios indígenas, contudo o reconhecimento de saberes não formalizados e academicamente certificados é uma barreira a ser ultrapassada.

Também se levantam críticas sobre a falta de docentes formadores, pois muitos deles participam em várias licenciaturas interculturais ou são convidados para elas, além de estarem envolvidos em outras atividades. Portanto, dificilmente podem realizar o acompanhamento pedagógico dos professores indígenas pós-módulo (intervalos entre cada módulo). Embora muitas licenciaturas incluam nos seus projetos tal acompanhamento entre os períodos em que não há curso presencial de fato, pela pouca quantidade de consultores ou professores formadores, assim como, em alguns casos, de recursos para o seu deslocamento para as aldeias, inviabiliza-se um trabalho continuado de apoio aos professores indígenas, que nesses períodos intermediários têm que realizar pesquisas ou aplicar os conhecimentos aprendidos na licenciatura. Nesse sentido, cabe destacar que existem poucos estudos e avaliações sobre como são as apropriações indígenas dos conteúdos ensinados durante os períodos presenciais e a sua consequente transmissão.

A partir das informações acima, podemos elencar uma série de questionamentos: a) Com que competências sai um professor indígena formado numa licenciatura intercultural?; b) Eles adquirem um domínio adequado do português?; e c) Os conteúdos e as metodologias implementados nas licenciaturas estão possibilitando a complexa tarefa de formar os professores indígenas para uma prática docente de qualidade, crítica e intercultural?

Convidamos o leitor a refletir sobre estas questões tendo em vista o seu conhecimento a respeito de experiências próximas à região onde habita.

Por fim, uma crítica mais enfática tem sido levantada sobre o Prolind como ação governamental, já que foi estruturado como programa e não como política permanente. Isto quer dizer que é um programa que depende, a cada nova edição, de recursos não previstos no orçamento federal. Vejamos o que falam a este respeito algumas pessoas que participam como professores formadores ou coordenadores das licenciaturas:

O MEC lançou, em 2005, o edital do Prolind para o financiamento de cursos de Licenciatura Indígena no valor de R\$ 500 mil para 14 meses. Neste sentido, a Licenciatura Indígena ainda é uma política que está sendo construída através de editais a serem renovados a cada ano. Com uma verba especial, estes cursos acabam também sendo especiais e não regulares, como deveriam ser. É preciso que se construa uma política pela qual o MEC dê condições às universidades que assumiram as Licenciaturas Indígenas, como é o caso da UFMG, de desenvolver estes cursos sem a necessidade de, a cada ano, se submeterem a editais para garantir a continuidade do curso (Leite, 2009: 71).

Estruturado enquanto programa – e não política pública – o Prolind tem se configurado ao mesmo tempo como oportunidade e como um campo de incertezas. A cada ano as universidades são obrigadas a formatar aditivos à proposta original (normalmente de quatro anos de curso de formação) e aguardar com muita fé que as intempéries da burocracia estatal não emperrem o processo, o que não é raro de ocorrer. Mais uma vez, as consequências disto para a ponta podem ser facilmente imaginadas. Entendo que esta é uma forma nada sutil de “guetificar” o ensino superior indígena em seu formato de licenciatura, e um modo contemporâneo de tutela, uma vez que os índios ficam à espera das articulações entre universidade e Ministério da Educação para que o curso tenha continuidade. Distantes em suas comunidades, os professores indígenas ficam sem condições de acompanhar essas articulações políticas, enfraquecendo, em grande medida, o controle social do curso (Cruz, 2010: 8).

No entanto, nos últimos anos, algumas licenciaturas interculturais começaram a ser financiadas pela própria universidade coordenadora, com recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), como acontece nos casos da UFMG e da UFRR. Tornaram-se cursos regulares na universidade, como os demais cursos de licenciatura, o que, por um lado, representa um avanço importante; por outro, porém, as licenciaturas interculturais confrontam-se com a problemática de terem de se ajustar aos requisitos

e à modalidade de avaliação das demais licenciaturas, não diferenciadas, fato que contradiz o seu caráter específico e diferenciado.

Nesse sentido e com o fim de lidar com esta situação, cabe registrar a criação dentro da Secad de um grupo de trabalho voltado para discutir e propor subsídios para a elaboração de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores Indígenas. Esse grupo, como mencionamos em capítulo anterior, foi instituído, por uma portaria em dezembro de 2010, e teria por fim estabelecer normativas a partir das quais os gestores se orientassem para respeitar a especificidade da educação indígena. Pretende, assim, criar um marco legal que dê conta da problemática colocada acima. Prevê-se que a proposta produzida por esta comissão seja encaminhada à Comissão de Formação de Professores do Conselho Nacional de Educação para a sua aprovação.

14.

O acesso de estudantes indígenas nos cursos regulares da educação universitária e a sua permanência neles

Como tratamos em capítulo anterior, o governo Lula não conseguiu a aprovação de uma legislação nacional referente a ações afirmativas nas universidades públicas. Alguns estados, no entanto, promulgaram leis que obrigam as instituições de ensino superior sob sua jurisdição a implementar ações afirmativas para o acesso de certos segmentos da população, entre os quais os povos indígenas.

Algumas universidades federais instituíram ações afirmativas a partir de deliberação e resolução de seus Conselhos Superiores. Esse processo acelerou-se desde a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), pois muitas universidades públicas aderiram ao Programa que promove o estímulo ao acesso de negros e indígenas às universidades.

Vale salientar que a quase totalidade das universidades federais que adotaram políticas de ação afirmativa (92%) foram beneficiárias do Reuni. Três universidades federais incorporaram ações afirmativas mesmo sem o Reuni, ao passo que 19 outras auferiram o benefício sem, no entanto, adotar políticas inclusivas (Feres Júnior, 2011).

O Reuni tem como fim o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. Alinhado com a proposta da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), feita em 1997, o Reuni, com investimento maciço na educação superior, pretende melhorar os indicadores das instituições federais de educação superior, projetando alcançar um milhão de matrículas de graduação.

O Reuni procura uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública. O desdobramento fundamental dessa democratização é a necessidade de uma política nacional de assistência es-

tudantil que, inclusive, dê sustentação à adoção de políticas afirmativas. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) consolida o Reuni (MEC, 2008: 27).

O cenário atual conta com mais de 70 universidades com programas de acesso diferenciado para povos indígenas por reserva de vagas, acréscimo de pontos no vestibular ou sistema de vagas suplementares para a inclusão de estudantes indígenas nos cursos regulares.

Na imprensa, fala-se comumente apenas em “cotas”, porém esse termo genérico esconde a diversidade das modalidades de acesso diferenciado que as universidades vêm implantando. São elas:

- Reserva de vagas: a universidade estabelece, em consonância com o total de vagas disponíveis em cada curso para o ingresso de alunos, uma porcentagem reservada aos indígenas;
- Vagas suplementares: a universidade oferece vagas a mais, fazendo com que os beneficiados que ingressam por esse meio não disputem as vagas com os que ingressam através do vestibular convencional;
- Acréscimo de pontos: o estudante indígena realiza o vestibular comum, mas ao resultado que obtém acrescenta-se uma quantidade de pontos determinada pela Instituição de Ensino Superior.

Simultaneamente ao processo de crescente implementação de ações afirmativas na educação superior pública, o governo federal criou, em 2004, o Programa Universidade para Todos (Prouni), o qual, como já mencionamos, prevê a concessão de bolsas a alunos de baixa renda que estudam em universidades privadas e, em contrapartida, oferece isenção de alguns tributos às instituições de ensino que aderem às suas diretrizes.

Entre os beneficiados pelo Prouni, está incluída uma porcentagem determinada, segundo a região e os dados dos censos do IBGE, para negros e indígenas. No entanto, no que diz respeito à atenção aos indígenas, vários estudantes entrevistados afirmam que não tem sido fácil ter acesso a esse programa. Os motivos são vários, entre os quais se destacam estes: o desconhecimento das questões burocrático-administrativas que a gestão da bolsa requer; a escassez ou a falta de recursos para o deslocamento até os locais onde acontecem as provas do ENEM; e a dificuldade de realizar uma prova cujo conteúdo não é adequado ao tipo de ensino recebido seja pelos que cursaram o ensino médio na aldeia com uma proposta diferenciada, seja pelos que o cursaram em escolas públicas de cidades pequenas, cuja qualidade de ensino está aquém dos tipos de conhecimentos e das habilidades exigidos pela prova

Desta forma, a situação que temos é que das 95.716 bolsas ofertadas pelo Prouni desde a sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2009, somente 0,19% ou 1.144 bolsas foram concedidas a estudantes autodeclarados indígenas. Também existe uma crítica ao Programa em função de exigir do candidato somente a autodeclaração de indígena como requisito para se favorecer da percentagem destinada aos índios, sem ter de mostrar a vinculação com seu povo ou comunidade. E várias lideranças indígenas têm reclamado, inclusive junto ao Ministério Público, do ingresso de estudantes não indígenas nas vagas definidas neste programa.

A seguir apresentaremos uma síntese das instituições de ensino superior que adotam alguma forma de ação afirmativa para o acesso de estudantes indígenas aos cursos regulares. Cabe destacar que não existe um levantamento atualizado e exaustivo sobre tal assunto. Portanto, nós nos baseamos principalmente no levantamento realizado por Vinicius Rosenthal e Rodrigo Cajueiro, colegas do projeto “Trilhas de Conhecimentos”, em 2007 e 2008. Eles analisaram 213 instituições de ensino superior e identificaram 43 que apresentavam alguma forma de ação afirmativa para o acesso de estudantes indígenas.

Nós tentamos atualizar esse levantamento recorrendo a dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), consultando sites das universidades e levantamentos feitos por outras organizações sobre ações afirmativas, mas que não distinguem necessariamente quais estão voltadas a indígenas. O Inep conta com dados sobre educação superior indígena cuja base são as informações que as universidades lhe disponibilizam. Nem todas, contudo, realizam o registro da origem étnico-racial dos seus estudantes, tornando incompletos os dados compilados pelo Inep.

Considerando estas ressalvas, conseguimos levantar 72 instituições públicas de ensino superior que apresentam alguma forma de ação afirmativa para o acesso de estudantes indígenas, 47 delas estaduais e 25 federais. Nesse total, levamos em conta apenas as instituições que declaram ações afirmativas especialmente destinadas à população indígena, isto é, não consideramos as instituições que se orientam pelo recorte socioeconômico ou beneficiam alunos provindos de escolas públicas, o que pode também beneficiar estudantes indígenas, embora não necessariamente.

É importante notar que, entre as 47 instituições de ensino superior estaduais, 42 delas (89%) tinham, segundo dados de 2010, ações afirmativas definidas em função de leis estaduais, enquanto as 25 universidades federais têm ações afirmativas definidas por resoluções internas, uma vez que no plano federal não existe uma política regulamentando tais iniciativas.

As instituições de ensino superior estaduais que implementam ações afirmativas para indígenas são: Universidade do Estado do Amazonas; Universidade

Estadual da Bahia; Universidade Estadual de Feira de Santana; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Universidade Estadual de Santa Cruz; Universidade Estadual de Montes Claros; Universidade Estadual de Minas Gerais; Universidade Estadual de Amapá; Universidade Estadual de Goiás; Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Universidade Estadual de Campinas; Faculdade de Medicina de São João do Rio Preto; Instituto Superior de Educação de Itaperuma; Instituto Superior de Educação de Santo Antonio de Pádua; Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro; Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert; Instituto Superior de Educação Três Rios; Instituto Superior de Tecnologia em Ciência da Informação de Petrópolis; Instituto Superior de Tecnologia em Ciências da Computação do Rio de Janeiro; Instituto Superior de Tecnologia em Horticultura; Instituto Superior de Educação de Bom Jesus de Itabapoana; Instituto Superior Tecnológico de Paracambi; Universidade Estadual do Norte Fluminense; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Centro Universitário Estadual da Zona Oeste; Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro; Universidade Estadual de Londrina; Universidade Estadual de Maringá; Universidade Estadual de Ponta Grossa; Universidade Estadual do Centro-Oeste; Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Universidade Estadual do Paraná; Universidade Estadual do Norte do Paraná; Escola de Música e Belas Artes do Paraná; Faculdade de Artes do Paraná; Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (PR); Fundação Faculdade Luiz Meneghel (PR); Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (PR); Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio (PR); Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (PR); Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho (PR); Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro de Jacarezinho (PR); Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba (PR); Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (PR); Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (PR); e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Por sua vez, as universidades federais que implementam ações afirmativas para indígenas em nível de graduação são estas: Universidade Federal de Tocantins; Instituto Federal de Tocantins; Universidade Federal de Roraima; Universidade Federal Rural da Amazônia; Universidade Federal do Pará; Universidade Federal da Bahia; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia; Instituto Federal Baiano; Universidade Federal do Maranhão; Universidade Federal de Sergipe; Universidade Federal do Mato Grosso; Universidade Federal de Goiás; Universidade de Brasília; Universidade Federal de São Carlos; Universidade Federal de São Paulo; Instituto Federal de São Paulo; Universidade Federal do ABC (São Paulo); Universidade Federal de São

João del Rey; Universidade Federal de Juiz de Fora; Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e Universidade Federal do Pampa.

É possível observar que não existe uma relação positiva direta entre a distribuição da população indígena pelo território nacional e as iniciativas por parte das universidades para garantir o acesso deste segmento ao ensino superior, isto é, não se verifica um maior número de ações afirmativas nas regiões em que a presença indígena é numericamente superior. Por exemplo, na Região Norte, onde está concentrado o maior contingente da população indígena do país, apenas 35% das Instituições de Educação Superior públicas possuem ações afirmativas destinadas a eles. Na Região Sul, onde se verifica o menor contingente populacional indígena do Brasil, 62% das instituições de ensino superior públicas têm ações afirmativas, sendo essa a região brasileira com a maior disseminação de ações afirmativas especificamente dirigidas aos indígenas.

Apesar de as universidades federais não restringirem a inscrição de candidatos indígenas ao estado onde elas se situam, tal discordância entre localização de população indígena e localização da instituição faz com que os candidatos tenham que se deslocar por grandes distâncias, o que representa dificuldades e custos.

Das 72 instituições públicas de ensino superior mencionadas acima, verificamos que 32 delas optaram pelo sistema de reserva de vagas como modalidade de ação afirmativa, ou seja, o estabelecimento de uma porcentagem de cotas para estudantes indígenas; 34 pelo sistema de vagas suplementares, isto é, vagas extras disponibilizadas pela universidade; quatro pelo sistema de acréscimo de pontos no vestibular; e duas por um sistema misto de reserva de vagas e vagas suplementares. Este é o caso da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, que realizam um concurso vestibular unificado no qual reservam 2% do total de vagas para candidatos de escolas públicas autodeclarados indíodescendentes e oferecem até duas vagas suplementares exclusivas para candidatos de escolas públicas autodeclarados índios aldeados.

Em relação aos mecanismos de seleção dos candidatos indígenas, observamos que somente 25 dessas instituições realizam vestibulares específicos para tais candidatos,¹ ou seja, um concurso com critérios de seleção e conteúdos diferenciados. Notamos que todas optaram pela definição de vagas suplementares como mecanismo de implementação das ações afirmativas.

1 UFRR; UFMT; UnB; UFPR; UEL; UEM; UEPG; Unicentro; Unioeste; Unespar; Uenp; Embap; Farp; Fecea; FFALM; Fecilcam; FAFICP; Fafija; Faefija; Fundinopi; Fafipa; Fafipar; Fafiu; UFRGS; UFSCAR.

Apesar do avanço que a realização de um vestibular diferenciado representa, alguns autores questionam a metodologia e os conteúdos utilizados para o processo de seleção. Destacam que são seguidos os padrões dos gestores ou dos coordenadores das políticas afirmativas dentro das instituições de ensino superior segundo o que eles consideram ser mais adequado ou fácil para os candidatos indígenas, com base em pressupostos às vezes baseados mais no senso comum do que em um real diálogo e participação dos candidatos e das lideranças ou organizações indígenas. Por exemplo, muitos desses vestibulares diferenciados privilegiam como mecanismo de seleção as entrevistas, partindo da ideia de que os candidatos indígenas têm maior domínio da oralidade, ou que na redação em língua portuguesa o candidato tenha que desenvolver “temáticas indígenas”, entendidas como questões vinculadas a direitos indígenas, meio ambiente e educação diferenciada, entre outros. Vários autores têm apontado que é necessário complexificar essas perspectivas, pois as experiências e as trajetórias dos candidatos indígenas são muito diversas.

Quanto ao montante da população indígena que cursa o ensino superior, embora não existam estatísticas afinadas, estimava-se em 2008 a presença de mais de 5 mil estudantes indígenas. Entre eles, cerca de 1.600 cursavam as licenciaturas interculturais indígenas e os demais estudavam em cursos universitários regulares, sem orientação diferenciada ou intercultural (Luciano, 2009). No início do ano de 2011, estimava-se a presença de cerca de 7 mil indígenas no ensino superior, realizando licenciaturas específicas ou estudando em cursos regulares de outras áreas.

Segundo dados da Coordenação Geral de Educação da Funai, os cursos de licenciatura são os que contam com o maior número de alunos indígenas matriculados, seguido pelos cursos Normal Superior, Pedagogia e Direito.

Gersem Luciano (2006) chama a atenção para o crescimento acelerado das matrículas indígenas na educação superior, lembrando que, até meados da década de 1990, a quantidade de estudantes neste nível de ensino não chegava a 500. Tal fenômeno reflete, entre outras coisas, o impacto das políticas de ação afirmativa, em particular da política de cotas.

Embora tenha havido uma ampliação considerável da matrícula indígena no ensino superior, existe uma defasagem em relação aos índices da população nacional. A matrícula nacional de jovens de 18 a 24 anos era, segundo dados de 2008, de 30%. No caso da população indígena da mesma faixa etária, só 8% estava cursando este nível de ensino (incluindo cursos regulares e licenciaturas específicas). Portanto, se os estudiosos apontam que no Brasil o índice de acesso dos jovens à educação superior é baixo se comparado com o de outros países latino-americanos, como Argentina, México e Colômbia, a situação se agrava se considerarmos os índices de acesso dos jovens indígenas.

Outro aspecto a problematizar é o fato de que as ações afirmativas voltadas ao acesso de estudantes indígenas nem sempre vêm acompanhadas de projetos ou ações destinados a garantir sua permanência e bom desempenho. É evidente que as situações são muito diversas e que cada uma mereceria um estudo aprofundado.

De modo geral, podemos observar que algumas das universidades que puseram em prática ações afirmativas já tinham antigos vínculos acadêmicos e políticos com grupos indígenas por meio de equipes de pesquisa, núcleos ou laboratórios. Assim, as experiências desenvolvidas com estudantes desses povos se sustentam em um conhecimento prévio e no diálogo a respeito das necessidades colocadas por eles, assim como por lideranças e membros de suas comunidades.

Outras universidades só começaram a estabelecer esse contato a partir da execução de ações afirmativas, havendo em vários casos pouca preparação e conhecimento das realidades indígenas e sobre a forma de implantar políticas e ações que sejam pertinentes e participativas.

Cabe destacar também que, em várias universidades, as políticas de apoio à permanência de alunos indígenas estão se definindo anos depois de se estabelecerem as políticas de acesso em função de suas demandas e da constatação de que as cotas não são suficientes para acabar com a desigualdade educativa.

Esse é o caso, por exemplo, das universidades do Paraná. O estado sancionou a Lei 13.134 para a implementação de acesso diferenciado por aumento de vagas para indígenas no ano de 2001, porém só em 27 de dezembro de 2007 promulgou a Lei 15.759, cujo texto estabelece que a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Paraná deve garantir bolsas aos estudantes indígenas.

Falando em termos genéricos, podemos dizer que as ações de permanência são planejadas e desenvolvidas por iniciativa das próprias universidades, em convênios e acordos com diversos organismos, e apontam principalmente para o auxílio financeiro aos estudantes indígenas.

Vários agentes envolvidos, sobretudo os próprios estudantes, ressaltam a precariedade e a insuficiência de tais ações para resolver seus problemas e necessidades específicas. Por exemplo, as bolsas que a Funai ou alguns governos estaduais oferecem para sua permanência não contemplam o fato de que muitos estudantes são casados e com filhos, e que o dinheiro recebido será destinado também à sua manutenção. O dinheiro é insuficiente para cobrir as despesas requeridas para se manterem na cidade, sobretudo para quem tem uma família para sustentar. Ainda existe pouca compreensão por parte do governo e das universidades de que as ações afirmativas para os indígenas deveriam assumir características distintas das aplicadas às outras populações destinatárias de tais políticas.

Como coloca Souza Lima (2007), não é a mesma coisa instituir uma política orientada para a garantia de um direito individual e uma política voltada para a garantia de direitos coletivos a grupos ou populações que decidem se manter culturalmente diferenciados, como é o caso dos povos indígenas do Brasil.

As poucas universidades que desenvolvem ações destinadas à permanência dos alunos indígenas à luz de uma perspectiva mais ampla, não reduzida à questão do auxílio financeiro, contam com recursos externos à universidade. Estabelecem convênios ou parcerias com órgãos do governo estadual ou federal e com agências não governamentais.

As ações realizadas abrangem tutorias, acompanhamento social e pedagógico, projetos de pesquisa e extensão, que envolvem os estudantes indígenas como estagiários ou pesquisadores, e cursos e eventos que têm como objetivos, entre outras coisas, tornar visível a presença indígena na universidade e valorizar os conhecimentos indígenas.

No apoio financeiro de alguns dos programas de permanência que se desenvolvem nas universidades, destaca-se a atuação da Fundação Ford. Esta instituição financiou, por meio do projeto “Trilhas do Conhecimento, o ensino superior indígena no Brasil”, dois núcleos universitários que promovem iniciativas destinadas à educação superior dos indígenas: o programa Rede de Saberes, coordenado por várias universidades de Mato Grosso do Sul, e o programa E’ma Pia, coordenado pelo núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima.

O programa Rede de Saberes continua em andamento e reúne quatro instituições de ensino superior: Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul, Universidade Católica Dom Bosco, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Universidade Federal da Grande Dourados. Estas universidades atendiam, segundo dados de 2009, 518 estudantes indígenas, e entre as ações realizadas constavam: implementação de um laboratório de informática para os estudantes indígenas; cursos de suplementação; monitoria aos alunos com dificuldades em determinadas disciplinas; cursos de extensão; realização de seminários; encontros anuais de estudantes indígenas; apoio à inserção dos estudantes em projetos de iniciação à pesquisa e de extensão; atividades de vinculação entre estudantes e comunidade.

Outro aspecto a ressaltar neste panorama geral é que as universidades conheciam muito pouco os destinatários de suas ações afirmativas. Algumas instituições, a partir do reconhecimento desse vazio, têm realizado diagnósticos e estudos sobre o perfil dos estudantes indígenas. Além disso, em 2007 e 2008, a organização indígena Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (Cinep) fez um levantamento, próprio, a fim de realizar um primeiro diagnóstico sobre o perfil e a situação dos estudantes indígenas universitários.

Para saber mais

O diagnóstico realizado pelo Cinep está publicado no livro editado por essa organização indígena: Luciano, G. dos S.; Cardoso de Oliveira, J. & Barroso-Hoffmann, M. (orgs.). *Olhares indígenas contemporâneos*. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2010.

Nos últimos anos têm sido produzidos artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado que analisam as ações afirmativas para indígenas desenvolvidas por algumas universidades brasileiras. Cabe ressaltar, no entanto, que grande parte desses trabalhos não foi publicada, o que dificulta a possibilidade de acesso aos resultados dessas pesquisas por parte dos gestores que implementam ações afirmativas e por outros agentes interessados na temática.

Para conhecer as ações desenvolvidas pela Universidade Federal de Roraima:

Carvalho, F.A.; Fernandes, M. L. & Repetto, M. *Projeto político-pedagógico da licenciatura intercultural da UFRR*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

Repetto, M.; Neves, L.R. & Fernandes, M. L. *Universidade inconclusa: os desafios da desigualdade*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

Para conhecer as ações afirmativas das universidades de Mato Grosso do Sul:

Cordeiro, Maria José de J. A. "Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso". Tese de doutorado, PUC-SP, 2008.

Nascimento, Adir C. & Aguilera Urquiza, Antonio H. "O ensino superior indígena no Mato Grosso do Sul. Luta por autonomia e construção de políticas de sustentabilidade". *Anais da 26ª Reunião Brasileira de Antropologia*. Porto Seguro, Bahia, 1 a 4 de junho de 2008.

Nascimento, Adir *et al.* *Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades*. Campo Grande: UCDB, 2009.

Para uma análise das ações afirmativas para indígenas implementadas pelas universidades localizadas no estado do Paraná:

Paulino, Marcos Moreira. "Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná". Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. Disponível no site: <www.trilhasdeconhecimentos.etc.br>.

Amaral, Wagner Roberto. "As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos". Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

Para conhecer as ações desenvolvidas pela Faculdade Indígena Intercultural da Unemat:

Januário, E. & Silva, F.S. “Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil)”. In: Mato, Daniel (org.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009.

Sugere-se também a leitura dos *Cadernos de Educação Escolar Indígena* que estão disponíveis em versão digital no site da Faculdade Indígena Intercultural da Unemat.

Para conhecer o processo de implementação de ações afirmativas para estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos:

Dal’bó, Talita. “Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar. Uma discussão sobre ‘cultura’ e ‘conhecimento tradicional’”. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

15.

A atuação da Funai e outros órgãos governamentais no apoio à educação superior indígena

O apoio da Funai a estudantes indígenas universitários foi iniciado na década de 1980 com o auxílio financeiro individual a alguns dos que chegavam ao ensino superior, mas sem atingir a totalidade das demandas. O apoio se destinava basicamente a custear as despesas do aluno no transporte, na alimentação e na compra de material didático, além do pagamento das mensalidades para quem frequentava Instituições de Ensino Superior privadas.

A partir da crescente demanda, a Funai passou a acompanhar os programas de ações afirmativas voltados para os povos indígenas que as universidades começavam a implementar, bem como a estabelecer termos de cooperação com tais instituições. A Funai criou também instrumentos normativos para a concessão de auxílio financeiro a estudantes indígenas no ensino superior, com o objetivo de ordenar o atendimento aos estudantes, levando em conta a necessidade de critérios que assegurassem a oportunidade com base em princípios de igualdade de condições e em sua realidade orçamentária, em especial para os cursos de graduação.

Entre as regras que estabeleceu, consta a necessidade de o candidato apresentar declaração, para o recebimento do auxílio financeiro, que confirme o interesse de sua comunidade de origem em sua formação, além de uma proposta de trabalho a ser desenvolvida durante ou após o curso junto a essa comunidade ou a outra comunidade indígena. Como critério para a manutenção do auxílio financeiro, figuram a frequência e o desempenho acadêmico do estudante.

Em 2009, foram redefinidos alguns dos critérios para a seleção dos estudantes indígenas aptos a receber o auxílio financeiro da Funai. A principal mudança diz

respeito à prioridade no atendimento a estudantes de Instituições de Ensino Superior *públicas* que tenham convênio firmado com ela.

Nesse mesmo ano, a Funai apoiou financeiramente cerca de 1.900 indígenas no ensino superior: 841 estudantes fazendo cursos regulares em 74 Instituições de Ensino Superior e os demais licenciaturas interculturais. O valor investido em estudantes fora das aldeias chegou a R\$ 1.193.038, cabendo observar que nesse valor está incluído o apoio aos estudantes dos ensinos fundamental e médio que frequentam escolas fora de suas aldeias.

Os termos de cooperação firmados entre a Funai e algumas universidades visam garantir ações que promovam a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior. Nessas parcerias se delimita uma divisão de competências. Em alguns casos, a Funai se responsabiliza pelo pagamento do auxílio financeiro (com valores diferenciados em cada caso) para que os alunos cubram despesas de moradia, transporte, alimentação e/ou materiais didáticos, e a Universidade oferece uma contrapartida, como alimentação, hospedagem ou assistência à saúde. Em outros casos, a Funai tem incluído como condição de apoio que as universidades criem grupos ou comissões que atendam aos estudantes indígenas.

Tendo em vista a diversidade de situações que cada Instituição de Ensino Superior apresenta para o recebimento de estudantes indígenas, os termos firmados com a Funai também são bastante variados. É importante observar que o acompanhamento pedagógico, previsto em muitos dos instrumentos jurídicos firmados com as universidades, nem sempre é devidamente realizado pelo órgão indigenista.

Cabe mencionar também que a Funai estabeleceu convênios e parcerias com as universidades que coordenam as licenciaturas interculturais, responsabilizando-se basicamente pelo deslocamento dos professores indígenas durante as etapas presenciais dos cursos e, em alguns casos, pela aquisição de material didático e o acompanhamento pedagógico. Em 2010, apoiava 19 cursos de licenciatura indígena com 2.354 professores em formação.

A seguir, apresentamos a lista de instituições com as quais a Funai tem convênio firmado (dados de 2011): Universidade Federal do Mato Grosso (licenciatura intercultural); Universidade Federal de Roraima (licenciatura intercultural); Universidade Federal de Goiás (licenciatura intercultural); Universidade Estadual de Mato Grosso (licenciatura intercultural); Universidade Federal de Minas Gerais (licenciatura intercultural e cursos regulares); Instituto Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (licenciatura intercultural e cursos regulares); Universidade Católica Dom Bosco, privada (cursos regulares); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, privada (cursos regulares); Universidade Federal do Paraná (cursos regulares); Centro Universitário de Grande Dourados, privada (cursos regulares); Universidade do Oeste de Santa Catarina, privada (cursos regulares); Universidade

de Brasília (cursos regulares); Universidade Federal da Bahia (cursos regulares); Universidade Federal de São Carlos (cursos regulares); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (cursos regulares); Universidade Federal de Feira de Santana (cursos regulares); Universidade Federal do Pará (cursos regulares); Universidade Federal de Santa Catarina (cursos regulares); Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (cursos regulares); e Universidade Federal de Grande Dourados (cursos regulares).

É importante ressaltar que o auxílio financeiro da Funai não se configura como uma política efetiva de apoio à permanência dos estudantes indígenas no ensino superior. O apoio ocorre de forma insuficiente, uma vez que a Funai trabalha com recursos humanos e financeiros limitados, existindo ainda um número imenso de estudantes indígenas sem nenhum tipo de apoio institucional, sustentados exclusivamente pela rede familiar ou comunitária. No entanto, devido à falta de uma política por parte do MEC, é fato que, sem o apoio da Funai, muitos estudantes não teriam condições de se manter nas universidades para dar continuidade à sua formação em nível superior.

Em 2010, a Secad estabeleceu uma parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes) para a criação de um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência com foco na diversidade (Pibid/Diversidade). A Capes, órgão do MEC que tradicionalmente se preocupava com a formação dos professores universitários, sofreu uma reformulação para cuidar também de aspectos da formação dos professores dos níveis fundamental e médio.

Em 25 de outubro de 2010, foi publicado um edital da Capes para a seleção de propostas de projetos de iniciação à docência para a diversidade no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, atendendo às Licenciaturas Interculturais/Prolind e as Licenciaturas do Campo/Procampo. Esta ação teria por objetivo a tentativa de institucionalizar o Prolind.

Cada instituição pode apresentar um único projeto institucional, mas com a possibilidade de ser constituído de subprojetos para as seguintes áreas de licenciatura: Línguas/Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; e Ciências Agrárias/Desenvolvimento Agroecológico.

Os recursos destinados ao edital Pibid-Diversidade preveem o atendimento de até oito subprojetos por instituição de ensino superior, com um financiamento máximo de R\$ 2 milhões por projeto institucional, pelo prazo de 24 meses. Os itens financiáveis são bolsas de estudo nas modalidades de iniciação à docência (para o estudante de pedagogia ou de cursos de licenciatura), coordenação institucional (para o responsável pelo projeto na universidade), coordenação de área (professor especialista nas áreas de língua, matemáticas etc.), supervisão (professor da escola que vai supervisionar o trabalho do aluno em formação docente) e verbas de custeio destinadas ao pagamento de despesas essenciais à

execução do projeto institucional, tais como deslocamentos (passagens) terrestres, fluviais e aéreos, concessão de diárias no país, aquisição de material de consumo e serviços de terceiros (pessoa física e jurídica).

Apesar da importância de tal programa, as discussões ocorridas na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena dão conta de que houve uma demanda pela criação de um Pibid indígena, isto é, que tenha uma feição mais adequada à realidade indígena. Por exemplo, que atenda à possibilidade de que as bolsas não sejam outorgadas individualmente, mas que sejam destinadas ao total de alunos licenciandos dos cursos específicos; que exista um aumento das bolsas para supervisores indígenas e um aumento dos recursos de custeio para a realização de atividades nas aldeias; e também que se trate de um programa permanente e não apenas de um edital cuja continuidade não está garantida. Nesse sentido, cabe chamar a atenção para o fato de que até hoje só foi lançado um edital do Pibid/Diversidade, em 2009, e os primeiros 21 projetos contemplados por esse edital, cujo resultado foi divulgado em janeiro de 2011, não tiveram, até o mês de julho desse mesmo ano, seus recursos liberados.

Outra iniciativa mais recente que cabe ser destacada é a implementação dos Observatórios da Educação Escolar Indígena, resultado de uma proposta do MEC. Têm por finalidade fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas que façam diagnósticos da educação escolar indígena e das demandas indígenas em determinado território para qualificar os Planos de Trabalho em cada Território Etnoeducacional.

O MEC pretende também promover, por meio dos Observatórios, a formação inicial e continuada de professores, preferencialmente indígenas; a inserção e a contribuição destes profissionais nos projetos de pesquisa em educação; e a produção e a disseminação de conhecimentos que priorizem atividades centradas em cursos e oficinas, e na produção conjunta de material didático e paradidático nos formatos impresso e digital. Também visa estimular a produção acadêmica e a formação de indígenas em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) e fortalecer a formação de profissionais da educação básica intercultural indígena, professores e gestores para os Territórios Etnoeducacionais.

Em 31 de julho de 2009, foi lançado, como dissemos, o único edital do Pibid/Diversidade, que convocou propostas a serem apresentadas por grupos de pesquisa em educação ou afins com a temática da educação indígena, organizados em núcleos locais ou em núcleos em rede, utilizando a infraestrutura disponível das instituições de educação superior e das bases de dados existentes no MEC.

São estas as atribuições de cada um dos órgãos envolvidos:

- Compete à Capes: implementar o Observatório da Educação Escolar Indígena, de acordo com as disposições do Decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006;

desenvolver, elaborar e prover apoio técnico aos programas de pós-graduação para a implementação do presente acordo; exercer a articulação interinstitucional, nos âmbitos federal, estadual e municipal, para a viabilização da parceria; acompanhar e monitorar a implementação dos projetos e avaliar os resultados alcançados nas atividades programadas, visando à sua otimização e/ou adequação, quando necessário; financiar as modalidades de bolsas descritas no edital; e estabelecer parceria para a realização de seminário anual para apresentação e discussão dos principais resultados e conclusões referentes às etapas de pesquisas.

- Compete à Secad: propor linhas temáticas de pesquisa que atendam às demandas de conhecimento nas áreas das políticas educacionais da secretaria; acompanhar os processos de seleção e implementação das atividades programadas; colaborar na promoção e participar de seminários relacionados à implementação do Observatório da Educação Escolar Indígena; financiar as despesas de custeio previstas no edital; e estabelecer parceria para a realização de seminário anual para apresentação e discussão dos principais resultados e conclusões referentes às etapas de pesquisas.
- Compete ao Inep: fornecer as bases de dados solicitadas pelos pesquisadores; participar da comissão de avaliação de projetos; e estabelecer parceria para a realização de seminário anual para apresentação e discussão dos principais resultados e conclusões referentes às etapas de pesquisas.

Foram habilitados para apresentar propostas:

- Os núcleos locais compostos por, ao menos, um programa de pós-graduação *stricto sensu* de uma instituição de educação superior, um docente orientador, um estudante de doutorado e dois de mestrado ou três estudantes de mestrado, até seis estudantes de graduação, preferencialmente de licenciatura intercultural, e dois professores em exercício efetivo na educação básica indígena.
- Os núcleos em rede, compostos por, ao menos, três programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições de ensino superior distintas, sendo uma delas a instituição sede, três docentes orientadores, seis estudantes de doutorado ou mestrado, até 18 estudantes de graduação, preferencialmente da educação básica indígena, e seis professores em efetivo exercício na educação básica indígena.

As propostas tiveram como prazo final de apresentação o dia 3 de setembro de 2009. Previu-se um montante de até R\$ 200 mil para cada projeto local ou

de até R\$ 580 mil para cada projeto em rede, de acordo com a disponibilidade orçamentária da Capes e da Secad. A execução dos projetos estava prevista para ser acompanhada por equipe da Capes, por meio da solicitação de questionários periódicos aos coordenadores e de visitas *in loco*.

Ao todo, foram apoiados 17 projetos, 14 pertencentes a núcleos locais e três a núcleos em rede, que concederam 260 bolsas, das quais 116 se destinaram a alunos de graduação e 62 a professores indígenas atuantes na educação básica.

Instituições e projetos aprovados:

1. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP): “Momentos e lugares da educação indígena: memória, instituições e práticas escolares”.
2. Universidade Católica Dom Bosco (UCDB): “Formação de professores indígenas guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul: relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar”.
3. Universidade de Brasília (UnB): “Projeto rede de estudos, pesquisas e formação de professores pesquisadores em linguística e educação escolar indígena”.
4. Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat): “Estudo sobre a atuação de professores indígenas egressos de cursos superiores no estado de Mato Grosso”.
5. Universidade do Estado do Amazonas (UEA): “Educação intercultural: ensino de ciências dos povos indígenas do Amazonas”.
6. Universidade Estadual de Maringá (UEM): “Avaliação socioeducacional, linguística e do bilinguismo nas escolas indígenas kaingang no território etnoeducacional – planalto meridional brasileiro”.
7. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp): “Território Etnoeducacional Juruna/Yudjá: projeto político-pedagógico e sua implementação, com ênfase no ensino da língua indígena”.
8. Universidade Federal da Bahia (UFBA): “Observatório da Educação Escolar Indígena – Núcleo local do Território Etnoeducacional do Nordeste I”.
9. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD): “Investigações em linguística aplicada: entre política linguística e educação bilíngue – o caso dos Tekoha Kuera no MS”.
10. Universidade Federal de Goiás (UFG): “A função social das línguas indígenas na educação bilíngue intercultural”.

11. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): “Práticas de interculturalidade, plurilinguismo e aprendizagem nas propostas de formação de professores e nas escolas indígenas: explorando perspectivas transdisciplinares”.

12. Universidade Federal de Roraima (UFRR): “Projetos político-pedagógicos e diversidade cultural em escolas indígenas em Roraima”.

13. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): “Autogestão e processos próprios de aprendizagem – desafios para uma educação escolar indígena com autonomia”.

14. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): “A educação escolar indígena em duas realidades: uma comparação entre os Territórios Etnoeducacionais da Amazônia Oriental e do Rio Negro”.

15. Universidade Federal do Pará (UFPA): “Observatório da Educação Escolar Indígena dos Territórios Etnoeducacionais Amazônicos”.

16. Universidade Federal do Tocantins (UFT): “A educação escolar apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural”.

17. Universidade Regional de Blumenau (Furb): “Planejamento pedagógico-didático e formação intercultural de professores para a revitalização da língua e da cultura xokleng nas escolas indígenas Laklanô e Bugio em Santa Catarina”.

Entre os compromissos que os coordenadores dos projetos aprovados tiveram de assumir, constam a utilização obrigatória das bases de dados do Inep, principalmente do Censo Escolar Indígena, sem prejuízo de outras que julgassem necessárias; a apresentação de um artigo síntese do projeto desenvolvido sem prejuízo de outros registros técnicos e/ou acadêmicos realizados ao longo dos trabalhos; a citação obrigatória do apoio das entidades financiadoras (a Capes e a Secad) nas publicações científicas e em qualquer outro meio de divulgação de trabalho de pesquisa apoiado pelo edital; a participação no Seminário anual do Observatório da Educação Escolar Indígena a ser realizado conjuntamente por Capes, Secad e Inep; a consulta prévia à Coordenação do Programa na DEB/Capes em função de qualquer necessidade de alteração do plano de trabalho em fase posterior à aprovação do projeto.

É importante notar que os resultados e os relatórios finais dos projetos ainda não se encontram disponíveis, salvo alguns textos acadêmicos que resultaram das pesquisas e que estão sendo divulgados em congressos, o que nem sempre é de fácil apropriação por parte dos gestores das políticas educativas.

Outro órgão vinculado ao MEC que apoia de certa forma a educação superior indígena é o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este órgão criou um programa de incentivo para promover uma ação de

equidade com recorte étnico-racial na adjudicação de bolsas: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Ações Afirmativas (Pibic/Ações Afirmativas). O Programa surgiu em função de um pedido da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial ao CNPq para que atendesse a uma demanda de inclusão dos estudantes negros, embora o acordo não tenha se restringido a este segmento. Quando o programa foi implementado em 2009, o CNPq não tinha um diagnóstico de quantas universidades adotavam ações afirmativas, razão pela qual não se sabia qual poderia ser a procura de bolsas e o impacto que o Programa teria. Em 2009, 47 instituições participaram do Pibic Ações Afirmativas, das quais 21 tinham programas atendendo a povos indígenas.

Vejam os a seguir o quadro que sistematiza a quantidade de bolsas distribuídas por região no primeiro edital do Pibic Ações Afirmativas, agosto de 2009.

Região	Número de instituições de ensino superior beneficiadas	Número de bolsas
Norte	5	37
Nordeste	14	185
Centro-Oeste	6	72
Sudeste	11	164
Sul	11	142
Total	47	600

Segundo informações de uma das coordenadoras do Programa, durante o Seminário de Políticas de Ensino Superior e Povos Indígenas, realizado pela Secad em junho de 2010, o CNPq não havia contabilizado quantas dessas bolsas tinham sido oferecidas a estudantes indígenas.

Para saber mais

Sobre bolsas de estudos concedidas pelas Capes ou CNPQ:

Escrever “bolsas Capes”, “bolsas CNPq” ou “bolsas Pibic ações afirmativas” na área de busca do programa de pesquisas de seu computador. Depois é só ler o que estiver disponível na internet a respeito deste assunto.

16.

Breves comentários sobre os debates e os desafios em torno da educação superior indígena

A partir do que vimos até aqui, podemos observar que as principais ações que o governo Lula privilegiou em relação à educação superior indígena foram, de um lado, a formação de professores indígenas na modalidade das licenciaturas interculturais (através do Prolind) e, de outro, o ingresso de indígenas nos cursos universitários de modalidade não específica, com a implementação do Reuni nas universidades públicas e do Prouni nas privadas.

Trata-se de políticas que privilegiaram o *acesso* à educação superior. Assim, vemos que o governo Lula não procurou elaborar uma política consistente que promovesse a permanência dos estudantes indígenas ou dos demais segmentos beneficiados por ações afirmativas. As bolsas de estudo atuais (das instituições Capes e CNPq) visam garantir não a permanência, e sim a inserção dos estudantes em atividades de pesquisa, docência e extensão, atendendo apenas a uma pequena porcentagem de alunos indígenas. Continuam, portanto, reproduzindo a lógica meritocrática do sistema universitário tradicional.

Embora essas bolsas tenham evidentemente um impacto positivo nos estudantes e colaborem com suas despesas, não chegam a suprir todas as suas necessidades, como deslocamento, transporte e manutenção da família do bolsista, entre outros. O valor das bolsas é insuficiente para dar conta dessas despesas. Nesse sentido, encontramos apenas o auxílio financeiro da Funai, que também não responde totalmente à crescente demanda.

Outro desafio é o acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas, consideradas as dificuldades encontradas pelos próprios estudantes e pelas instituições que os recebem. Observamos que existem enormes problemas para que as instituições de ensino superior assumam as experiências de apoio à perma-

nência dos estudantes indígenas como projetos institucionais, pois a realidade mostra que, em alguns casos, ainda são iniciativas isoladas e de responsabilidade de um ou outro profissional.

Desta forma, julgamos fundamental que se realize uma avaliação dos impactos da primeira década de crescimento vertiginoso do acesso de estudantes indígenas ao ensino superior, para que saibamos em qual situação eles se encontram e que tipos de ações vêm sendo realizadas pelas universidades que implementaram ações afirmativas. Ainda são escassas as informações sobre essa realidade e, de modo geral, as avaliações sobre o Reuni, o Prolind e as licenciaturas interculturais não foram devidamente realizadas ou não se encontram disponíveis.

Outro aspecto a ser ressaltado é o fato de o governo não ter apoiado ações para a criação de cursos e carreiras específicos destinados à população indígena em outras áreas que não a formação pedagógica, atendendo a interesses diversificados de formação. Também não tem promovido a transformação dos cursos tradicionais para que se introduzam novas perspectivas metodológicas, de ensino, pesquisa e extensão em consonância com a diversidade e a complexidade das formas de vida contemporâneas dos povos indígenas. Esta omissão é grave, se considerarmos que ela é parte das preocupações e das solicitações dos estudantes indígenas, assim como dos representantes e das lideranças do movimento indígena.

Para finalizar o capítulo, gostaríamos de sintetizar algumas das demandas que vêm sendo formuladas pelos estudantes indígenas em diferentes eventos dos quais tivemos a oportunidade de participar. Eles destacam a urgência de se consolidarem políticas de acesso e de permanência dos indígenas no ensino superior, já que são muitas as dificuldades que atravessam e boa parte deles estuda sem qualquer apoio do governo ou da universidade.

Os estudantes indígenas enfatizam também as dificuldades acadêmicas que enfrentam, as diferenças linguísticas e o fato de as universidades não estarem preparadas para atendê-los. Reivindicam a criação de núcleos de apoio dentro das universidades – como já ocorre nos programas de permanência desenvolvidos por várias universidades –, que possam acompanhá-los de forma qualificada em termos pedagógicos, psicológicos, culturais e políticos, de modo a garantir sua permanência, o bom desempenho e a graduação no ensino superior. Também solicitam a criação de uma política sólida e com qualidade de interiorização das universidades brasileiras, já que, por falta de opções, muitos têm tido que se deslocar para cidades distantes de seu lugar de origem.

Diante deste breve panorama da situação da educação superior indígena, das políticas existentes e das demandas levantadas pelos estudantes universitários, cabe fazer alguns questionamentos.

- Tendo como base a relevância que a educação universitária tem hoje em dia para os povos indígenas, no sentido de que existe a expectativa de que as pessoas formadas possam dar resposta às problemáticas e às necessidades que atravessam, como propiciar a apropriação de conhecimentos significativos para as formas de vida indígenas contemporâneas?
- Como concretizar a “interculturalização” da universidade, a mudança de conteúdos, de metodologias de ensino e de avaliação? É importante observar que, embora o discurso que defende a interculturalidade em todos os níveis de ensino venha atingindo um consenso cada vez maior, ainda existe pouco debate sobre como implementar na prática a interculturalidade à luz de perspectivas críticas e descolonizadoras do saber. Também existe pouca discussão sobre o tipo de formação e de competências que os professores universitários deveriam ter para propiciar um *diálogo intercultural*.
- Como garantir aos indígenas formados o acesso a um mercado de trabalho justo em regiões nas quais predominam o preconceito e a violência contra a população indígena? Será que o Estado deveria elaborar uma política para apoiar o retorno de profissionais, cientistas e técnicos indígenas às suas comunidades? Cabe perguntar também se o intelectual indígena deve ser sempre um intelectual orgânico.

Estas são apenas algumas das questões que se discutem hoje no âmbito indígena e indigenista em torno da educação superior indígena, apresentadas muito brevemente aqui com o intuito de chamar a atenção sobre os múltiplos desafios a serem enfrentados.

Considerações finais

Procuramos, neste livro, destacar a importância das políticas voltadas para o reconhecimento e a valorização da complexa sociodiversidade presente no Brasil. Tentamos descrever e analisar um ciclo completo de criação, implantação e desenvolvimento de um conjunto de políticas públicas, formulação das reivindicações e lutas dos movimentos sociais, bem como a repercussão e os desdobramentos que ocorreram junto ao governo federal, culminando com a implementação destas políticas no campo da educação e os seus resultados iniciais.

Especial atenção foi dada ao principal instrumento criado pelos dirigentes e técnicos do Ministério da Educação para enfrentar este desafio, ou seja, a criação de uma Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Ao colocar um ponto final neste texto (junho de 2012), lembramos que no momento da criação da nova Secretaria, ainda em 2004, houve grande resistência da parte de setores do movimento indígena envolvidos com a temática da educação em relação à nomenclatura da Secretaria que se gestava e que pretendia abarcar em seu organograma a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena. A ideia de inclusão, afinal, não corresponde bem ao que os povos indígenas pretendem, tendo em vista que “inclusão” remete à “integração”, e os povos indígenas querem fazer valer o seu direito a uma educação “diferenciada” e não “inclusiva”. A junção da Secad com a Seesp agrava as críticas que já apontavam para o fato de uma única Secretaria pretender tratar de variedade tão extensa de temáticas no campo da educação, tendo em vista que, a partir de então, a educação especial, com todas as suas especificidades, passou a compor a nova Secadi. Precisaremos de mais tempo para observar e avaliar o quanto tal mudança na estrutura do MEC interferirá na condução das questões da educação escolar indígena.

Para o escopo deste trabalho, vale levantar alguns questionamentos mais gerais que podem ser alvo de reflexão por parte do leitor. O que significa, de fato, a educação bilíngue, específica, diferenciada e intercultural para além de um chavão amplamente utilizado como consenso? Qual a qualidade e, principalmente, quais os impactos deste tipo de educação escolar para os povos indígenas?

É importante mencionar mais uma vez que este livro deve ser lido, levando-se em consideração as condições de realização da pesquisa que resultou neste trabalho, em grande parte centrada em materiais de divulgação de discursos oficiais. É preciso ter em mente ainda que as políticas também devem ser entendidas como um discurso, e não apenas como algo concretamente implementado.

Um exemplo disto foi a realização da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que levantou uma série de proposições, muitas das quais ainda não foram postas em prática. A principal delas, a demanda pela criação de um sistema próprio para a educação escolar indígena, não teve desdobramentos. A necessidade de um sistema específico de avaliação para a educação escolar indígena também não foi minimamente atendida. Faltam, portanto, encaminhamentos para atender às principais deliberações aprovadas na primeira CONEEI.

A Conferência, no entanto, foi importante por ter reunido os mais diversos setores envolvidos com a educação escolar indígena e pela tentativa de implementar políticas com maior participação dos povos indígenas. É fundamental observar que, embora o governo tenha estabelecido um diálogo com organizações indígenas e indigenistas, a resposta às suas solicitações foi muito lenta ou não chegou a se concretizar.

A despeito de todos os problemas de que ainda padece a realidade da educação escolar indígena, é preciso apontar para os avanços nos marcos legais, o aumento da participação indígena nas políticas públicas, a ampliação dos programas de formação de professores indígenas – que necessitam de uma política institucionalizada por parte do Ministério da Educação – e o aumento da publicação de materiais didáticos específicos.

Por outro lado, mantêm-se as dificuldades de execução das políticas nacionais em nível local, de modo que dialoguem de fato com as realidades de cada região. Tais dificuldades, entre outras coisas, têm a ver com a força de certos poderes locais anti-indígenas, uma vez que a oferta da educação escolar indígena é responsabilidade dos estados e dos municípios.

Outro grande obstáculo ao cumprimento adequado das leis que garantem aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada diz respeito a uma total falta de coordenação entre as políticas públicas indigenistas. Existem diversos órgãos públicos que trabalham com as questões indígenas de maneira desarticulada, sem uma perspectiva abrangente da situação e da demanda dos povos que são alvo de tais políticas.

Outros entraves situam-se nos processos de reconhecimento e regularização das escolas indígenas; na implantação de turmas de 5ª a 8ª séries e do ensino médio; na má distribuição de recursos do Fundeb; na ausência de mecanismos de controle social das políticas públicas; na dificuldade de produção de material didático específico; na pouca ou nenhuma oferta de transporte escolar adequado; nos limites da legislação em reconhecer o caráter diferenciado das escolas indígenas; na não aplicação completa dos programas educacionais específicos federais nas escolas indígenas; e na falta de atendimento adequado à demanda por ensino superior indígena.

Cabe esclarecer que, durante o período de revisão e edição deste livro, foi promulgada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como “Lei das cotas”, determinando que as universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio reservem 50% de suas vagas a estudantes provenientes de escolas públicas. Metade dessas vagas devem ser reservadas a estudantes provenientes de famílias com renda inferior a 1,5 salário mínimo per capita, observando-se em sua distribuição o percentual de autodeclarados pretos, pardos e indígenas no censo do IBGE. Em 11 de outubro de 2012, foi publicado o Decreto nº 7.824, que regulamenta a referida lei. Essas normativas estabelecem o prazo de quatro anos para que as instituições federais de ensino alcancem os percentuais estabelecidos na lei, o que modificará bastante o panorama traçado neste livro (principalmente nos capítulos 14, 15 e 16), trazendo novos desafios e questões que não puderam ser aqui analisados.

Constata-se, pois, que muitos são os desafios que persistem no campo das políticas de educação voltadas para os povos indígenas. A pesquisa e o adequado conhecimento dos processos históricos recentes, bem como dos mecanismos que atuam na formulação e na implementação das políticas públicas podem auxiliar na definição dos rumos a serem traçados.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Nina Paiva de. "Diversidade na universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil". Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.
- AMARAL, Wagner Roberto. "As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos". Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- ARAÚJO, Ana Valéria *et al.* *Povos indígenas e a lei dos "brancos": o direito à diferença*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Via dos Saberes, nº 3.
- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. "Educação bilíngue, linguística e missionários". *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, vol. 9, n. 2, Belém, 1993.
- BRASIL. Ministério da Justiça. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, 1996.
- CAJUEIRO, Rodrigo. *Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais*. Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento/Museu Nacional, 2008.
- CAMPOS, Maria Malta. "Da formação de professores de ciências à reforma da educação". In: BROOKE, Nigel & WITOSHYNKY, Mary (orgs.). *Os 40 anos da Fundação Ford no Brasil. Uma parceria para a mudança social*. São Paulo: Edusp/Fundação Ford, 2002, p. 97–127.
- CARVALHO, Fábio Almeida; FERNANDES, Maria Luiza & REPETTO, Maxim. *Projeto político pedagógico da licenciatura intercultural da UFRR*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.
- CARVALHO, José Jorge. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

- CARVALHO, José Jorge de & SEGATO, Rita Laura. "Uma proposta de cotas para estudantes negros e na Universidade de Brasília". Brasília: Universidade de Brasília. Departamento de Antropologia (Série Antropologia, n. 314), 2002. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie314empdf.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2010.
- CÉSAR, Raquel & COELHO Lenz. "Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de contas e de legitimidade". In: BRANDÃO, André A. (org.). *Cotas raciais no Brasil – a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p. 13–34. Coleção Políticas da Cor.
- COLLET, Celia G. "Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico". In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: SECAD/MEC, 2006, p. 115–129.
- CORDEIRO, Maria José de J. A. "Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso". Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- CRUZ, João Guilherme N. "Ensino superior e povos indígenas: escola e legitimação do saber". In: *Anais da 27ª Reunião Brasileira de Antropologia*. Belém: Pará, 2010.
- CUNHA, Luiz O. Pinheiro da. "A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela Funai". Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1990.
- CUNHA, Manuela Carneiro (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- DAL'BÓ, Talita. "Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar. Uma discussão sobre 'cultura' e 'conhecimento tradicional". Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, 2010.
- D'ANGELIS, Wilmar. "Do índio na web à web indígena". In: D'ANGELIS, Wilmar & VASCONCELOS, Eduardo Alves (orgs.). *Conflito linguístico & direitos das minorias indígenas*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2011.
- DIAS DE PAULA, Eunice. "A instauração da escrita entre os Tapirapé". In: D'ANGELIS, Wilmar & VASCONCELOS, Eduardo Alves. (orgs.). *Conflito linguístico & direitos das minorias indígenas*. Op. cit.
- EMIRI, Loretta & MONSERRAT, Ruth (org.). *A conquista da escrita. Encontros de educação indígena*. São Paulo: OPAN/Iluminuras, 1989.
- FERES JÚNIOR, João. "Ação afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas". *Econômica*, vol. 6, n. 2, Rio de Janeiro, 2004, p. 291–312.
- FERES JÚNIOR, Joao; DAFLON, Verônica Toste. & CAMPOS, Luiz Augusto. *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje: análise de desenho institucional*. Rio de Janeiro: IES/UERJ, 2011.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. "Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil". Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1992.

- _____. "A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil". In: SILVA, Aracy Lopes & FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. 2ª ed.
- FIALHO, M. H.; MENEZES, G. & RAMOS, A. "O ensino superior e os povos indígenas no Brasil. A contribuição da Funai para a constituição de políticas públicas". In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos & BARROSO HOFFMANN, Maria (orgs). *Abrindo trilhas I: contextos e perspectivas*. Rio de Janeiro: LACED/E-papers. No prelo.
- GARCÍA, Stella Maris & PALADINO, Mariana. *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Ed. Antropofagia, 2007.
- GREENMAN, Nancy & GREENBAUM, Susan. "Multicultural education". *Encyclopedia of Cultural Anthropology*, vol. 3. New York, 1996.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. "Educação escolar indígena: a trajetória no governo federal". In: RICARDO, Beto & RICARDO, Fany (eds.). *Povos indígenas no Brasil 2001/2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, p. 155–160.
- _____. (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- _____. "Olhar longe, porque o futuro é longe. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil". Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2008.
- _____. (org.). *Em Aberto*, vol. 20, n. 76: experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. Brasília: INEP/ MEC, 2003.
- GUIMARÃES, Antonio S. A. "A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil". In: SOUZA, Jessé (org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 233–242.
- _____. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Editora 34, 1999.
- GUIMARÃES, Susana Grillo. "A diversidade sociocultural nas políticas públicas educacionais". In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos & BARROSO HOFFMANN, Maria (orgs). *Abrindo trilhas I: contextos e perspectivas*. Op. cit.
- HAVIGHURST, Robert. "Contributions of anthropology to cultural pluralism. Three case studies: Australia, New Zealand and the United States". In: CALHOUN, Craig & IANNI, Francis (eds). *The Anthropological Study of Education*. Paris: Mouton Publishers, 1976.
- HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana & CHAMUSCA, Adelaide (orgs.). *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: SECAD/MEC, 2007. Cadernos SECAD 3.
- HERNAIZ, Ignácio (org.). *Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue*. Brasília: SECAD/MEC, 2009.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MEC. *Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil*. Brasília: INEP, 2007.

- _____. *Um olhar sobre a educação indígena com base no censo escolar 2008*. Brasília: MEC/INEP, 2009.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos indígenas no Brasil*. São Paulo: ISA, 1996-2000.
- JANUÁRIO, Elias & SILVA, Fernando Selleri. “Estudo sobre a experiência dos cursos de licenciatura para a formação de professores indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil)”. In: MATO, Daniel (org.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009.
- JULIANO, Dolores. *Educacion Intercultural: escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema, 1993.
- LEITE, Lúcia Helena A. “Espaço público, diversidade cultural e desigualdade social: as políticas de ação afirmativa em questão”. In: NASCIMENTO, Adir C. et al. (orgs). *Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades*. Campo Grande: UCDB, 2009.
- LOPES DA SILVA, Aracy & GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. *A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- _____. & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <www.trilha.deconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET12_Vias01WEB.pdf>. Acesso em 18 de outubro de 2011.
- _____. “Indígenas no ensino superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil”. Comunicação apresentada no 53º Congresso Internacional de Americanistas, México D. F., 2009.
- LUCIANO, Gersem dos Santos; CARDOSO DE OLIVEIRA, João & BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). *Olhares indígenas contemporâneos*. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2010.
- MAGGIE, Yvonne & FRY, Peter. “O debate que não houve”. *Enfoques online*. Revista eletrônica dos alunos do PPGSA, vol. 1, n. 1, dez. 2002.
- MARCHA ZUMBI. *Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida*. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.
- MEC. *O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, princípios e programas*, Brasília: MEC, 2008.
- _____. *Plano Nacional de Educação – Proposta do Executivo ao Congresso Nacional*. Brasília: INEP/MEC, 1998.
- MEC/SECAD. *Escolas indígenas no sistema de ensino brasileiro. Educacenso 2007*. Brasília: MEC/SECAD, 2009.
- MIGNOLO, Walter D. “Colonialidad del poder y diferencia colonial”. *Anuario Mariateguiano*, vol. IX, n. 10, 1999.

- MOHELECKE, Sabrina. "Ação afirmativa: história e debates no Brasil". *Cadernos de Pesquisa*, nov. 2002, p. 197-217
- MUNANGA, Kabengele. "O antirracismo no Brasil". In: _____. (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996, pp. 79–111.
- NASCIMENTO, Adir C. & AGUILERA URQUIZA, Antonio H. "O ensino superior indígena no Mato Grosso do Sul. Luta por autonomia e construção de políticas de sustentabilidade". *Anais da 26ª Reunião Brasileira de Antropologia*, Porto Seguro, Bahia, 1-4 de junho 2008.
- NASCIMENTO, Adir et al. *Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades*. Campo Grande: UCDB, 2009.
- OLIVEIRA, Iolanda (org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Coleção Políticas da Cor
- PACHECO DE OLIVEIRA, João (org.). *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/Marco Zero, 1987.
- _____. "O nosso Governo": os Ticuna e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero, 1988.
- _____. & FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: MEC/Secad; Laced/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <www.trilha.deconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoIET13_Vias02WEB.pdf>. Acesso em 24 de junho de 2011.
- PAIVA, Angela Randolpho (org.). *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Pallas/PUC-Rio, 2010.
- PALADINO, Mariana. "Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a revitalização cultural e a desintegração do modo de ser tradicional". Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.
- _____. "Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre 'jovens' indígenas Ticuna, Amazonas". Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- PAULINO, Marcos Moreira. "Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná". Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.
- PIOVESAN, Flávia. "Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos". *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005, pp. 43–55. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>. Acesso em 18 de outubro de 2011.
- REPETTO, Maxim; NEVES, Leandro Roberto & FERNANDES, Maria Luiza. *Universidade inconclusa: os desafios da desigualdade*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.
- RICARDO, Carlos Alberto. "Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil". In: LOPES DA SILVA, Aracy & GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. *A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Op. cit.
- SANTILLI, Márcio. "Os direitos indígenas na Constituição Brasileira". In: *Povos Indígenas no Brasil – 1987/88/89/90*. São Paulo: Cedi, 1991.

- SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Povos indígenas e a Constituinte*. Porto Alegre: Movimento, 1989.
- SANTOS, Sales Augusto. "Introdução". In: _____. (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC/SECAD/, 2005, p. 13–29. Coleção Educação para Todos.
- SILVA, Marcio Ferreira. "A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil". *Em Aberto*, vol. 14, n. 63, Brasília, jul./set. 1994.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. "A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas de Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena". *Cadernos Cedex*, vol. XIX, n. 49, dez. de 1999.
- _____. "Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena em educação". *Cadernos de Pesquisa*, nº 111, dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n111/n111a02.pdf>. Acesso em 18 de junho de 2010.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- _____. "Educación superior para indígenas en el Brasil: más allá de los cupos". In: GARCÍA, Stella Maris & PALADINO, Mariana. *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia, 2007.
- _____. "Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior". In: MATO, Daniel (org.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, innovaciones y desafíos*. Op. cit.
- _____. & BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 2002.
- _____. *Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002. Disponível em: http://www.laced.etc.br/livros_alem_tutela.htm. Acesso em 28 de setembro de 2010.
- _____. (orgs.). *Desafios para a educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Museu Nacional-Laced/Trilhas de Conhecimentos, 2007.
- WALKER, Robert. "Relatório parcial da avaliação intermediária, Programa Diversidade na Universidade", 2005. Mimeo.
- WALSH, Catherine. "(De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador". In: FULLER, Norma (ed.). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, 2002, p. 115–142.
- ZONINSEIN, Jonas & FERES JUNIOR, João (orgs.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte/ Rio de Janeiro: Editora UFMG/IUPERJ, 2008.

Sobre os autores

Mariana Paladino

Mestre e doutora em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (PPGAS/MN/UFRJ). Professora adjunta na área de Antropologia e Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora associada ao Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (MN/UFRJ).

Nina Paiva Almeida

Formada em História pela Universidade Federal Fluminense. Mestre e doutoranda em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (PPGAS/MN/UFRJ). Servidora da Fundação Nacional do Índio (Funai) desde outubro de 2010. Pesquisadora associada ao Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (MN/UFRJ).

Kleber Gesteira Matos

Mestre em Ciências Sociais pelo Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas da Universidade de Brasília. Licenciado em Física pela UFMG. Atualmente, é diretor da Anaya Produções Culturais. Secretário Executivo Adjunto da Secretaria Geral da Presidência da República (2009–2010). Responsável pela execução das Políticas de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC (2003–2008). Atuou como docente em cursos de formação de professores indígenas entre 1990 e 2003, orientando a produção de materiais didáticos, construção de currículos e realização de pesquisas.



Revisão técnica Kleber Gesteira Matos

LACED

LABORATÓRIO DE PESQUISAS
EM ETNICIDADE, CULTURA
E DESENVOLVIMENTO

