

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO/IRATI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

JUCELLY SHEILA CHAVES

O PAPEL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS PARA O
RECONHECIMENTO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DA ESCOLA ARANDU
MIRI DA ALDEIA RIO D'AREIA - INÁCIO MARTINS - PR

IRATI
2019

JUCELLY SHEILA CHAVES

**O PAPEL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS PARA O
RECONHECIMENTO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DA ESCOLA ARANDU
MIRI DA ALDEIA RIO D'AREIA - INÁCIO MARTINS - PR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário – PPGDC da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus Irati.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Dorigan de Matos

**IRATI
2019**

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

- M521c Chaves, Jucelly Sheila
O papel das políticas educacionais indígenas para o reconhecimento dos professores indígenas da escola Arandu Miri da aldeia Rio D'Areia – Inácio Martins – PR / Jucelly Sheila Chaves. – – Irati, 2019.
x, 115 f. : il. ; 28 cm
- Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário, linha de pesquisa: Processos do desenvolvimento humano nos contextos humanitários, 2019.
- Orientadora: Raquel Dorigan de Matos
Banca examinadora: Wanda Terezinha Pacheco dos Santos, Adriano da Costa Valadão
Bibliografia
1. Política Educacional Indígena..Desenvolvimento comunitário. 2. Aldeia Rio D'Areia. 3. Reconhecimento. 6. VO2. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário.

| CDD 610



Universidade Estadual do Centro-Oeste

Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 3.444, de 8 de agosto de 1997

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

TERMO DE APROVAÇÃO

JUCELLY SHEILA CHAVES

O PAPEL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS PARA O RECONHECIMENTO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DA ESCOLA ARANDU MIRI DA ALDEIA RIO D'AREIA – INÁCIO MARTINS – PR

Dissertação aprovada em 17/12/2019 como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, área de concentração Desenvolvimento Comunitário, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, pela seguinte banca examinadora:

Dr.^a Raquel Dorigan de Matos ----- orientadora e presidente da banca
Instituição: UNICENTRO

Dr.^a Wanda Terezinha Pacheco dos Santos ----- examinador interno
Instituição: UNICENTRO

Dr. Adriano da Costa Valadão----- examinador externo
Instituição: UEPG

Irati, 17 de dezembro de 2019

Home Page: <http://www.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Salvatore Renna – Padre Salvador, 875 – Cx. Postal 3010 – Fone: (42) 3621-1000 – FAX: (42) 3621-1090 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR

Campus CEDETEG: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Fone/FAX: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-080 – GUARAPUAVA – PR

Campus de Irati: PR 153 – Km 07 – Riozinho – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – FAX: (42) 3421-3067 – CEP 84.500-000 – IRATI – PR

AGRADECIMENTOS

Gratidão aos povos originários do Brasil por sua resistência e luta em especial pela Educação Escolar Indígena. Ela inspirou este trabalho e me deu força para concluí-lo.

À toda comunidade da Aldeia Rio D'Areia, pelo carinho, pelos conhecimentos compartilhados, pelo acolhimento, por me permitir olhar seu modo de viver e de estar no mundo.

Às professoras e aos professores da Escola Indígena Arandu Miri, Marlene, Eva, Dona Ivanilda, Elisete, Luciana, Adriana, Maninho e Thiago, vocês me ensinaram muito.

À minha orientadora, Raquel Dorigan de Matos, por acreditar e confiar em mim. Sempre me preocupei em não a decepcionar. Gratidão por ter me ensinado com as suas exigências que a vida é antes de tudo uma capacidade de acumular forças, como diz Rosa Dias. Serei sempre grata por ter me apresentado a Teoria do Reconhecimento que me despertou a criticidade e sobretudo a capacidade de enxergar as injustiças do mundo.

À minha filha Yasmim por ser tão companheira, compreensiva e encorajadora durante todo o mestrado. A minha força vem da certeza de que eu sou exemplo para você!

Ao Programa Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário pela oportunidade de uma formação que me proporcionou dar novo sentido às coisas e aos valores. O meu olhar sobre o mundo se divide antes e depois do mestrado. E em meio a esse caminhar, gratidão, por ter me apresentado pessoas tão especiais que muito contribuíram nesse processo de formação, Angie e Mariana, e ter oportunizado trilhar parte desse caminhar com minha amiga Mariana Pereira.

Aos meus pais, Ivo e Cleide, por sempre me incentivar a estudar e pela disposição de ajudar sempre e em tudo o que foi necessário.

À banca de qualificação, Adriano e professora Wanda, por terem aceitado ao convite de participar da etapa de qualificação e da defesa, e por terem contribuído com este trabalho.

À professora Rosangela Faustino por contribuir com a pesquisa compartilhando artigos, documentos importantes, demonstrando sempre disposição em ajudar. Gratidão!

Sou grata ao Universo por tudo, pelas condições materiais indispensáveis para dar concretude a esta pesquisa, e a todos que de alguma forma contribuíram com este trabalho! Em especial, o professor Rogério Ferreira, que me revelou a maior história de injustiça que já conheci. Suas aulas influenciaram minhas escolhas e certamente este trabalho, pois contribuíram essencialmente a prática da alteridade num encontro interétnico. Gratidão!!!

RESUMO

As políticas de reconhecimento para os povos indígenas são maneiras de remediar as diversas formas de injustiça atribuídas a essa população como meio de saldar uma dívida histórica. A política educacional indígena é pautada pelo reconhecimento e pela valorização da diversidade étnica, representada pelos mais de duzentos povos somando-se quase um milhão de indígenas em território brasileiro. Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar as ações e programas da política nacional de educação escolar indígena, sob a perspectiva do reconhecimento econômico, social, político e emocional, de professores indígenas da Escola Estadual Arandu Miri na aldeia Rio D'Areia do município de Inácio Martins-PR. A Teoria do Reconhecimento baseada nos escritos de Nancy Fraser e José Henrique de Faria, permitiu analisar as políticas educacionais indígenas que se revelam por meio de ações e programas apoiados pelo Ministério da Educação (MEC), e, propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação (SEED), organizações não governamentais e universidades. Tais projetos, devem visar, o investimento na formação inicial e continuada dos profissionais de educação indígena, estimular a produção e publicação de material didático, e, divulgar para a sociedade, a existência da diversidade étnica, linguística e cultural no país. Os procedimentos metodológicos utilizados são de abordagem do tipo qualitativa e incluem vários instrumentos de análise como diário de campo, entrevistas e documentos oficiais que se iniciaram em janeiro de 2018 até novembro de 2019, baseado na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). Assim, foi possível perceber que nas últimas décadas, houve avanços significativos ao que se refere a legislação, porém, falta a consolidação da mesma, a fim de que o proposto na lei se materialize nas escolas indígenas. Observou-se que a concretude das políticas educacionais indígenas, na visão dos professores sujeitos da pesquisa, poderia trazer reconhecimento. Porém, a consolidação dessas políticas depende do investimento na educação, mas a sua ausência revela o desrespeito e não reconhecimento que causam frustrações as quais puderam ser observadas nas diferentes formas de viabilização para a efetivação dessas políticas.

Palavras-Chave: Política Educacional Indígena. Aldeia Rio D'Areia. Reconhecimento.

ABSTRACT

Recognition policies for indigenous peoples are ways to make amend the various forms of injustice attributed to this population as a means of paying off a historical debt. The Brazilian Indigenous Educational Policy is based on the recognition and appreciation of ethnic diversity, and represents almost one million indigenous people in Brazil. Thus, this study aims to analyze the actions and programs of the National Policy of Indigenous Education from the perspective of economic, social, political and emotional recognition of indigenous teachers of Arandu Miri State School in the indigenous village Rio D'Areia of the county of Inácio Martins, State of Paraná. The Theory of Recognition based on the writings of Nancy Fraser and José Henrique de Faria, allowed to analyze the indigenous educational policies that are put forward through actions and programs supported by the Ministry of Education (MEC), and proposed by the State Departments of Education (SEED), non-governmental organizations and universities. Such projects should aim to invest in the initial and continuing formation of indigenous education professionals, to foster the production and publication of didactic material, and disseminate the existence of ethnic, linguistic and cultural diversity in Brazil. The methodological procedures used are qualitative approach such as field diary, official documents and interviews that began from January 2018 to November 2019, based on content analysis by Laurence Bardin (2011). Therefore, it was possible to perceive that in recent decades, there have been significant advances in terms of legislation, but its consolidation is lacking, so that what is proposed in the law materializes in indigenous schools. It was observed that the materiality of indigenous educational policies could bring recognition, in the view of this research teachers. However, the consolidation of these policies depends on investment in education, but their absence reveals the disrespect and non-recognition that cause frustrations that could be observed in the different forms of viability for the implementation of these policies.

Keywords: Indigenous Educational Policy. Recognition. Rio D'Areia Village.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECID- Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
AEE- Atendimento Educacional Especializado
ASIE – Ação Saberes Indígenas na Escola
CNE- Conselho Nacional de Educação
CNEEI- Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI- Conselho Nacional de Política Indigenista
DCNEEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
DEMEC- Departamento de Engenharia e Mecânica
EJA- Educação de Jovens e Adultos
ENCEJA- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPT- Educação Profissional e Tecnológica
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IES- Instituição de Ensino Superior
INEP- Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
LDB- Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC – Ministério da Educação
NEI- Núcleo de Educação Indígena
NRE- Núcleo Regional Estadual
OCD- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT- Organização Internacional do Trabalho
ONG- Organização Não Governamental
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE- Plano Estadual de Educação
PIB- Produto Interno Bruto
PME- Plano Municipal de Educação
PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PNTEE- Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
PPPI- Projeto Político Pedagógico Indígena

PROLINDI- Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

PSPN- Piso Salarial Profissional Nacional

SUED- Superintendência de Estado da Educação

UFG- Universidade Federal de Goiás

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICENTRO- Universidade Estadual do Centro-Oeste

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Diretrizes do PNE/2014	20
QUADRO 2 - Secretarias Do Mec	27
QUADRO 3 - Ações e políticas do MEC.....	28
QUADRO 4 - Documentos oficiais que visam assegurar o direito a educação escolar indígena	30
QUADRO 5 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena	36
QUADRO 6 - Atribuições da União e dos Estados em relação ao cumprimento das DCNEEI.....	36
QUADRO 7- A Educação Escolar Indígena no PEE/PR.....	38
QUADRO 8 - Estratégia do PME/Inácio Martins.....	40
QUADRO 9 - Propostas da II CONEEI /2018	42
QUADRO 10 - Dilema redistribuição e reconhecimento	49
QUADRO 11 - Medidas afirmativas e medidas transformativas.....	50
QUADRO 12 – Dimensões do Reconhecimento	55

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Processos de uma Política Pública.....	17
FIGURA 2 - Mapa do estado do Paraná	58
FIGURA 3- Área indígena Rio D'Areia.....	58
FIGURA 4- Escola antiga e escola nova	61
FIGURA 5- Centro cultural	62
FIGURA 6- Artesanato	73
FIGURA 7- Casa de reza	74
FIGURA 8- Extração da erva mate.....	74
FIGURA 9- Bolo de milho para o batismo.....	75
FIGURA 10- Ritual do Batismo	76
FIGURA 11- Casa natural.....	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA.....	15
2.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	15
2.1.1 Plano Nacional de Educação (PNEII- 2014/2024)	19
2.1.2 A Política Educacional Indígena na legislação	28
2.1.2.1 O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 – Território Educacional: por uma definição	33
2.1.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica	35
2.1.2.3 Plano Estadual de Educação do Paraná (Lei nº 18.492) - metas e estratégias para a educação escolar indígena	37
2.1.2.4 Plano Municipal de Educação de Inácio Martins (lei 876/2017) - metas e estratégias para a educação escolar indígena.....	40
2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (EEI).....	41
2.3 CONCEPÇÕES SOBRE A TEORIA DO RECONHECIMENTO.....	47
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
3.1 AS DIMENSÕES DO RECONHECIMENTO: CATEGORIAS DE ANÁLISE	55
4 A ALDEIA RIO D’AREIA – INÁCIO MARTINS-PR.....	57
4.1 A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA ARANDU MIRI E OS PROFESSORES INDÍGENAS SUJEITOS DA PESQUISA.....	59
5 ANÁLISE DO RECONHECIMENTO A PARTIR DAS CATEGORIAS.....	61
5.1 DIMENSÃO ECONÔMICA: RECONHECIMENTO ECONÔMICO	61
5.2 DIMENSÃO SOCIOCULTURAL: RECONHECIMENTO SOCIAL ASSOCIADO A VALORAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL	71
5.3 DIMENSÃO JURÍDICA POLÍTICA: RECONHECIMENTO REPRESENTATIVO, PROVENIENTE DA REPRESENTAÇÃO PARITÁRIA NAS ESFERAS DE DECISÃO	81

5.4 DIMENSÃO PSICOSSOCIAL: RECONHECIMENTO EMOCIONAL, RESULTANTE DA REALIZAÇÃO EMOCIONAL RELACIONADA AO SENTIMENTO DE PERTENÇA.....	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
7 REFERÊNCIAS	98
8 ANEXOS.....	107
APENDICE A: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	108
APÊNDICE B: CARTA DE GOIÂNIA I.....	110
APÊNDICE C: CARTA DE GOIÂNIA II	113
APÊNDICE D: DOCUMENTO REABERTURA DE ESTRADA	115

1 INTRODUÇÃO

Foi em Goiás, em 2012, com mais de trinta anos, no ano seguinte da conclusão da minha graduação, que me foi apresentada a verdadeira história e luta dos povos originários do Brasil. Naquele momento, tive a oportunidade de conhecer uma guerra que se iniciou há mais de 500 anos, marcada por invasão, sobreposição de uma cultura a outra e etnocídio. História esta, que até então, me teria sido apresentada de forma distorcida, sem causar qualquer tipo de estranheza, indignação ou revolta, propagada como descobrimento do Brasil.

Lembro-me de ficar extremamente estarecida me questionando como não conhecia aqueles episódios de violência, desrespeito, etnocídio e escravidão e como se não bastasse, o que ia se revelando, era que essas e outras formas de injustiça contra esses povos duravam até aquele presente momento. E duram até hoje.

Desta primeira aproximação, com a verdadeira história da colonização do Brasil, e da forma de viver e de olhar o mundo, de alguns dos povos, me despertou o interesse pela temática indígena. Não sei dizer, se foi pela forma que me foi apresentada, na disciplina de Diversidade, cultural e etnomatemática da especialização em Educação Matemática na Universidade Federal de Goiás (UFG), ou por outro motivo que até o momento não faz parte do meu consciente.

O que posso esclarecer é o que eu sinto até aqui, que é a gratidão pela oportunidade de estudar as questões indígenas e o desejo de trilhar um caminho que me proporcione me aproximar cada vez mais das questões indígenas.

Conhecer a forma de viver e de estar no mundo, daqueles que ainda resistem, é o que motiva e desperta o desejo de contribuir para a educação escolar indígena, dando voz a aqueles que, por tantos anos, tiveram seus direitos negados, e, se ainda hoje os tem, na visão de cada um, este é mais um motivo para a realização deste estudo.

No contexto da resistência, as políticas de reconhecimento para os povos indígenas, são formas de remediar as diversas formas de injustiça atribuídas a eles como meio de saldar uma dívida histórica. Sendo assim, a política educacional indígena é pautada pelo reconhecimento e pela valorização da diversidade étnica, representada pelos mais de duzentos povos somando-se quase um milhão de indígenas em território brasileiro. Em contradição, as políticas educacionais no Brasil, são frutos de acordos internacionais de interesses diversos, com objetivos que se colocam acima de qualquer forma de reconhecimento.

A Teoria do Reconhecimento proporcionou o entendimento sobre o papel das políticas educacionais indígenas para os povos indígenas sob a perspectiva do reconhecimento econômico, social, político e emocional.

Assim, chegou-se ao seguinte problema de pesquisa: Qual o significado das políticas de educação escolar indígena, para o reconhecimento dos professores indígenas, da Escola Estadual Arandu Miri da aldeia Rio D’Areia - Inácio Martins - PR?

Para a operacionalização do problema tem-se como objetivo geral: analisar as ações e programas da política nacional de educação escolar indígena, sob a perspectiva do reconhecimento econômico, social, político e emocional, de professores indígenas da Escola Estadual Arandu Miri, na aldeia Rio D’Areia do município de Inácio Martins-PR.

E, para que o estudo seja realizado, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a política nacional de educação escolar indígena, e, verificar como é implementada na Escola Estadual Arandu Miri.
- Analisar a política de formação de recursos humanos, produção e publicação de material didático, divulgação da temática indígena, e, a cooperação técnica, considerando a visão dos professores no desenvolvimento dessas políticas.
- Investigar quais ações e programas do MEC, em colaboração com os Estados e municípios, contribuem para o reconhecimento dos professores da Escola Estadual Arandu Miri da aldeia Rio D’Areia Inácio Martins-PR, tendo por pressuposto teórico, a Teoria do Reconhecimento.

Para tanto, o estudo foi dividido por seções. Na primeira seção, encontram-se a legislação, as políticas educacionais indígenas, e, a Teoria do Reconhecimento.

Dessa forma, foi possível perceber que nas últimas décadas, houve avanços significativos ao que se refere a legislação. Segundo Sobrinho et al. (2017, p.71) “há uma política educacional vigente para a educação escolar indígena que, como afirmado anteriormente, apresenta avanços na sua formulação, faltando, no entanto, uma consolidação da mesma, a fim de que o proposto na lei reverbere na concretude destas escolas”.

Neste sentido, tem-se que o desrespeito e a ausência de reconhecimento, causam frustrações que podem ser observadas nas diferentes formas de organização, tais como fóruns e encontros regionais e nacionais, que buscam o debate e formas de viabilização para a efetivação dessas políticas. Portanto, esse esforço por parte da população indígena para que essas políticas educacionais se concretizem, demonstram que há luta por reconhecimento.

A próxima seção, refere-se a metodologia, com a apresentação das categorias de análise e, na sequência, breve histórico da aldeia Rio D’Areia, a partir das palavras de um morador.¹

¹ Nesta sessão, para que se tenha acesso aos aspectos históricos da aldeia, sugere-se a leitura da monografia de Diomedes de Oliveira Taborda: Inácio Martins: Aspectos Sociais, Políticos e Econômicos disponível no acervo da

Ainda, uma abordagem da Educação Escolar Indígena, por meio das reivindicações do seu povo, em relação à legislação e as políticas educacionais indígenas.

Por fim, a análise dos dados², sendo documentos, entrevistas e observação não participante, considerando a Teoria do Reconhecimento e as considerações finais.

UNICENTRO, e a dissertação de Eder Augusto Gurski: Territorialidades Guarani: A circularidade e a terra indígena Rio D'Areia disponível em:

https://www2.unicentro.br/ppgh/files/2015/07/Dissertao_de_Eder_Augusto_Gurski_56cb684b076dd.pdf?x48341

² Foram considerados como conteúdo para análise documentos que estão nos anexos como apêndices.

2 QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

2.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Há de se ter cuidado ao tentar definir política pública, pois, corre-se o risco de cair em uma definição, ou vaga, ou pragmática, ou limitada, ou minimalista, ou reducionista ou até conveniente, quando há diferentes percepções dos pesquisadores nesse assunto. Para Gianezini et al. (2017, p. 1070)

A ideia de política pública é algo complexo, pois não há uma teoria completa e definida sobre o tema, mas sim vários conceitos que formam o que pode ser traduzido como política pública. As políticas públicas estão diretamente associadas ao Estado. Contudo, há outros atores que agem na construção delas, tanto de cunho privado como público.

Nessa direção, Neto et al. (2015, p.848) aponta que “conforme afirmam Cavalcanti (2007), Souza (2006) e Bucci (2002), esse termo se caracteriza como uma locução polissêmica cuja conceituação só pode ser aproximada, não existindo uma única, nem melhor, definição sobre o que [ela] seja”. De acordo com Frey (2000); Pennings et al. (2006); Zimmermann (2008) e Secchi (2010), *apud*, Neto et al. (2015, p.849):

Paralelamente à nebulosa conceitual, diversos autores optam por se concentrar em três conceitos-chave: *policy*, *polity* e *politics*. Em linhas gerais, *policy* (ou *public policy*) se refere aos conteúdos da política, *politics* se relaciona aos processos políticos e *polity* às instituições políticas, ou seja, ao conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e se destinam à resolução dos conflitos quanto aos bens públicos.

Os autores destacam que, no Brasil como em outros países de língua latina, há uma dificuldade na diferenciação desses termos, pois os três conceitos descritos acima, são sintetizados na palavra política (NETO et al., 2015).

A sociedade apresenta um conhecimento não formal sobre o que seja uma política pública, porém, há certa dificuldade em defini-la, analisá-la e avaliá-la, quando se tornam programas de ação. Os atores e instituições políticas envolvidas na decisão e implementação de uma ação pública, tenderão de um lado sobrevalorizar a ação, e, de outro, duvidar da existência da ação governamental (SUREL, 2002). Nessa direção, Faria (2002, p. 149) aponta essa contradição ao relatar que “a mesma organização que viabiliza o projeto do grupo e cujo

domínio o mobiliza é a que lhe limita as ações”. Dentro de uma conceituação com *locus* de conflito de interesse, o mesmo autor destaca que:

[...] um grupo social definirá e realizará seus interesses devido às relações que se desenvolvem entre os sujeitos que o constituem em um processo dinâmico e dialético, no qual as contradições vão dando forma a esta unidade não monolítica, pois não só os indivíduos formulam e mantêm esta capacidade quanto são determinados por ela (o que garante a coesão da unidade), ao mesmo tempo em que por força das relações e das práticas de grupos sociais ou de seus conflitos internos, podem reformular ou reestruturar tal capacidade, redefinindo uma nova coesão da unidade do grupo social ou desagregando-a definitivamente (FARIA, 2002, p.143).

Uma política pública constitui uma ordem local combinando elementos de força pública e elementos de competência (expertise). O quadro normativo de ação, demanda de recursos financeiros, intelectuais, reguladores e materiais, dentro de um conjunto de medidas envolvendo numerosos atores pertencentes a múltiplas organizações públicas e privadas (SUREL, 2002). As políticas públicas brasileiras, permeadas por demandas de diversas ordens, sobretudo na década de 1990, causam impacto no trabalho e formação docente (FARAH, 2013).

No cenário brasileiro, o estudo das políticas públicas, teve seu auge nos anos 1980 como resultado das exigências da Constituição Federal de 1988. Na década de 1980, o Brasil passou por um importante momento de redemocratização: da volta dos exilados depois da promulgação da anistia em 1979, do banimento da censura aos meios de comunicação e da volta do poder de se expressar abertamente, havendo transformações políticas e econômicas. Porém, foi na década de 2000 que, consolidaram-se os conselhos de políticas públicas, expandindo-se na esfera federal, ganhando reconhecimento como área de estudos das ciências sociais relevantes no debate sobre a democracia (CAYRES; TABAGIBA, 2015).

A política pública antes de ser implementada, passa por fases de percepção e definição do problema, inserção deste na agenda política, elaboração de programas de decisão, implementação e avaliação, e, eventual correção. O ciclo abaixo proposto pelo Britânico Paul Spicker (2014) e adaptado por Gianezini et al. (2017), representa o processo de uma política pública.

FIGURA 1- Processos de uma Política Pública



Fonte: Gianezini et al., 2017, p. 1072

Uma política pública, após ser implementada passa por um processo que permite mudanças, uma vez que, os objetivos podem ser transformados depois de serem avaliados. O processo de construção, acima apresentado, é comum a todos os tipos de políticas públicas, sejam elas, distributivas, redistributivas, regulatórias ou estruturadoras. Os conteúdos para as políticas públicas, podem ser apresentados em forma de programas (atividades previstas que podem ser pauta de discussões e ações), objetivos (metas de determinada política), estratégias (como atingir os objetivos), finanças (análise de custo para atingir determinada meta), ou, assuntos (concernentes ao governo) (GIANEZINI et al., 2017).

A Política Educacional, pertence ao grupo de políticas públicas sociais do país. Dentro da perspectiva de Gianezini et al. (2017), é uma política regulatória, pois, tem a finalidade de administrar e regulamentar os espaços e serviços públicos, visando manter, ou, estabelecer, uma ordem. A Política Pública na área da Educação, é um tema bastante amplo e muito divergente, porém, no Brasil, o termo se remete as ações do Estado, que, interferem diretamente nos sistemas de ensino, como edificação de instituições, contratação de profissionais da área, formação de professores, valorização dos profissionais da educação, matriz escolar, dentre outros. É por meio da legislação educacional, que, essa política é implantada, com o intuito de não apenas garantir o direito à educação, mas, como também, cumprir os planos mundialmente acordados com organizações internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, dentre outros, sendo os governos apenas signatários de acordos transnacionais (FAUSTINO, 2017).

Alguns documentos, foram fundamentais na produção das políticas educacionais, como a Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988. Nela, há um capítulo dedicado a Educação, o capítulo III: da educação da cultura e do desporto. Na seção I, o Art. 205 apresenta, desde então, o seguinte: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família,

será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No início da década de 1980, de acordo com dados, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a taxa de analfabetismo no Brasil, da população, num recorte de 15 anos ou mais, contava-se com mais de 25%. Isso significa que, grande camada da população, não tinha acesso à educação, principalmente em regiões mais carentes.

Com a nova constituição, houve mudanças significativas na década de 1990, quando ocorreram diversas reformas. A mais importante delas, para a educação, foi a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9.394/96. A partir dela, novas propostas foram adotadas para a melhoria da educação, como as de gestão escolar, financiamentos, programas de avaliação educacional e políticas de valorização dos profissionais da educação. A LDB, é uma política pública regulatória, pois, é a principal fonte de implementação da educação nacional, e, das políticas que assim as definem, que foram reformuladas, até o modelo atual, sofrendo alterações e atualizações, de acordo com cada governo (BRASIL, 1996).

A primeira LDB, foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, com base na constituição, definindo e regularizando o sistema de educação. A segunda LDB, lei nº 5.692, foi publicada dia 11 de agosto de 1971, fixando Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e, outras providências.

Com a aprovação da Nova LDB, em 20 de dezembro de 1996, houve um momento de transição significativo para a educação brasileira, pois, nessa data, completavam-se 35 anos em que se revogou a 1ª LDB.

A Lei 9.394/96 denominada “Lei Darcy Ribeiro”, foi resultado de amplos debates entre Câmara Federal, governo, partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários, dentre outros, numa disputa dividida entre representantes da população e do governo, em que, venceria a política neoliberal dominante na dimensão global. Nela, estava prevista uma alteração curricular para todos os níveis de ensino da Educação, e, muitas de suas metas, pareciam ambiciosas para o cenário mundial, no campo político, econômico e social, do final da década de 1990. Portanto, a LDB foi alvo de críticas por ser uma lei que, deixa para a sua regulamentação e implementação, a definição de boa parte dos objetivos, conteúdos e o modelo do sistema escolar brasileiro (CARVALHO, 1998). E, foi assim, que, sucederam-se, vários documentos posteriores, que, vieram para a implementação da LDB. Porém, cabe destacar, dois importantes documentos para a educação brasileira, os quais serão detalhados a seguir.

O primeiro documento, apresentado pelo governo federal, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, trazendo objetivos gerais, critérios de avaliação e orientações didáticas. Foi elaborado procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL,1998).

O segundo documento, é o Plano Nacional de Educação (PNE), que, determina diretrizes, metas e estratégias para o cumprimento de políticas educacionais. O primeiro PNE, foi aprovado pela lei nº 10.172/01 (I PNE/2001-2011). Passados mais de 10 anos, após longo período de tramitação no Congresso Nacional, foi aprovado e sancionado, pela então presidente da república Dilma Rousseff, com a lei nº 13.005 em 25 de junho de 2014, o segundo Plano Nacional de Educação (II PNE/2014-2024). Para que se possa entender as políticas educacionais a que se propõe estudar, é necessário compreender o PNE, visto que, as ações e programas que serão analisados, estão ancorados nesse importante documento da educação brasileira.

2.1.1 Plano Nacional de Educação (PNEII- 2014/2024)

O PNE estava previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB/96. Com base no II PNE (2014) a Constituição Federal de 88, (redação dada pela emenda constitucional nº 59, de 2009) em seu artigo 214, assegura que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]

A LDB, de 1996, também faz referência ao PNE, em seu artigo Art. 9º, afirmando que, a União incumbir-se-á de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”.

Um Plano Nacional de Educação, resulta de demandas que envolvem projetos políticos – sociais. Portanto, o texto com as suas 20 metas, e, respectivas estratégias, foi resultado de

demandas que envolvem disputas de representantes diversos (movimentos sociais/grupos empresariais), acordos internacionais, questões e interesses de diversa ordem (AGUIAR, 2010).

O quadro 1 apresenta diretrizes do PNE.

QUADRO 1 - Diretrizes do PNE/2014

I	Erradicação do analfabetismo
II	Universalização do atendimento escolar
III	Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação
IV	Melhoria da qualidade da educação
V	Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade
VI	Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública
VII	Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
VIII	Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade
IX	Valorização dos (as) profissionais da educação
X	Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental

Fonte: PNE, 2014

No entanto, estas diretrizes estão longe de serem atingidas, visto que, o processo de construção e conquistas, pelo qual o país estava passando, foi interrompido com o retrocesso, a partir de ideias conservadoras que ameaçam a educação. Estas ideias, são contrárias aos princípios, em especial, das diretrizes II, VII, IX e X (FERNANDES, 2018). Este retrocesso que o país atravessa, não só no campo da educação, fere a constituição federal, visto que, restringe a liberdade de manifestação, criminaliza movimentos sociais e retira direitos, inviabilizando o cumprimento da lei do PNE. Um exemplo disso é a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 (LINO, 2018).

A Emenda Constitucional, supracitada, resultado das propostas 241 e 55, limita por 20 anos, os gastos públicos em saúde e educação, impedindo a manutenção e expansão dos serviços públicos. As regras, desconsideram taxas de crescimento econômico e demográficas, deste período, consequentemente, podendo levar a um sucateamento das políticas sociais (MARIANO, 2017).

Contudo, é importante verificar alguns apontamentos de pesquisadores da área de políticas educacionais, sobre as metas do PNE, após a Emenda Constitucional 95/2016, presentes no caderno de debates para a avaliação das metas, publicado no ano de 2018.

De acordo com o PNE/2014 a Meta 1 é:

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, n.p.).

Em relação a esta meta, com as suas 17 estratégias, há de se ir além dos aspectos quantitativos, pois não há indicadores qualitativos nas estratégias. Mesmo com a ampliação da oferta, há filas de espera para creches em diversas regiões do país, e, no contexto dos retrocessos que assola a sociedade brasileira, cumprir essa meta será um grande desafio, e, motivo de preocupação (CÔCO; SALGADO, 2017).

A meta 2 do PNE, por sua vez, compreende-se como: “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população, de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, e, garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos, concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014, n.p.). ”

O cumprimento da meta até 2024, exigirá mudanças significativas, não só na estrutura e organização do espaço escolar, mas, no currículo, na didática, como também, na avaliação, principalmente nos anos finais em que há muito para avançar. Sem falar que, a meta 2 depende de outras questões que chamam a atenção para a educação inclusiva, formação e plano de carreira de professores, alfabetização e financiamento (FERNANDES, 2017).

A pretensão da meta 3 é de “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014, n.p.). ”

A taxa líquida de matrícula para essa população, de 15 a 17 anos, não será alcançada, considerando o número praticado de matrícula no ensino médio, entre o ano de 2009 a 2016, que foi de 7,8% percentuais (SILVA, 2018).

Lacerda e Kassar (2018), denunciam a fragilidade do sistema de avaliação do PNE, realizada pelo INEP ao avaliar o andamento da meta 4 (BRASIL, 2014, n.p.) que, tem como objetivo:

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

Ao avaliar a meta 5 (BRASIL, 2014, n.p.), “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, Frade, 2017, explicita que, para que todos possam efetivamente ter a oportunidade de participar e manter a cultura escrita, é preciso ir além das medidas e propostas apresentadas, por meio de decretos e expectativas, permeados por crenças em inovações e pacotes tecnológicos em uma espécie de mistificação do trabalho pedagógico. Nesse sentido, é preciso considerar a necessidade de distribuição de renda, políticas de afirmação linguística para comunidades indígenas e quilombolas, bem como, políticas culturais que permitam a circulação dos escritos na sociedade.

Analisando a meta 6 do PNE, (BRASIL, 2014, n.p.), “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”, percebe-se que, compromissos assumidos no âmbito da educação integral, estão paralisados (exceto os contendo temas de interesse de mercado) desde a ruptura democrática de 2016. Mister se faz a retomada da agenda, e, o amplo debate e articulações para que se possa oferecer uma educação com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, como direito constitucional, pois, educação integral, vai muito além de ações do governo que, restringem-se apenas em reforço escolar com foco nas avaliações de grande escala (MOLL, 2018).

Em relação a meta 7, (BRASIL, 2014), tem-se que

fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais conforme a tabela abaixo:

IDEA	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5	5,2	5,5

Fonte: Brasil, 2014, n.p.

Freitas (2018), aponta que, a grande maioria das estratégias não está sendo implementada, e, mesmo que fossem, poucas delas, teriam condições de colocar a política educacional em outra direção. A meta 7, contém o maior número de estratégias dentre todas as

demais, abrangendo um total de 36 (trinta e seis). Isso revela que, há um interesse maior para que se cumpra essa meta.

Neste interim, tem-se o conjunto de estratégias da meta 8 (BRASIL, 2014, n.p.):

Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados

Assim, percebe-se quão contraditórias são, as estratégias quando se trata da perspectiva de defesa de uma educação básica para os jovens trabalhadores. Ao criticar a existência da necessidade de certificação, como o Exame Nacional de Certificação de Competências para Jovens e Adultos (ENCEJA), revela-se uma preocupação em relação à indústria de certificados, tão difundida no Brasil (MACHADO, 2018).

Na sequência, tem-se a meta 9, (BRASIL, 2014, n.p.):

eleva a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

A palavra “erradicar” apresentada na meta 9, apresenta um conceito equivocado, uma vez que, não trata o analfabetismo como consequência de uma sociedade desigual, ou seja, um problema que precisa ser tratado como questão sociológica. Além disso, o próprio INEP, revela a dificuldade de se alcançar a meta, tendo em vista que, os programas de alfabetização avançam, mas, as matrículas no primeiro ano da educação de jovens e adultos, caem ano a ano (MACHADO, 2018).

Em relação a meta 10 (BRASIL, 2014, n.p.), “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”, é preciso compreendê-la, como política compensatória, com vistas ao pagamento de dívidas sociais, que, revela práticas pedagógicas que não atendem as especificidades de uma formação profissional. Além disso, o financiamento não garante, aos estudantes, efetivações do seu direito a educação. Portanto, essa dívida não está sendo saldada (CASTRO, 2018).

Passando, então, para a análise da meta 11 (BRASIL, 2014, n.p.), que tem em vista “triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a

qualidade da oferta, e, pelo menos 50% da expansão no segmento público”, onde observa-se que, os dados, sinalizam que, a meta não será alcançada caso se mantenha o movimento observado entre 2014 e 2016, pois, ao invés de aumentar a matrícula total, a mesma diminuiu (MOURA, 2018).

Assim, tem-se que a meta 12 trata de

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014, n.p.).

Atingir a meta 12, por sua vez, será um desafio, visto que, o Brasil é o segundo país da América Latina, que, mais apresenta crescimento em relação ao número de matrículas no ensino superior privado. E, esse desafio, torna-se maior, ao considerar as desigualdades regionais e as dificuldades de muitos jovens, em conseguir acesso e permanência no ensino superior (OLIVEIRA; DOURADO, 2018).

Desta forma, segue-se para a meta 13 do PNE, onde a mesma, “prevê elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores (BRASIL, 2014, n.p.)”. Esta meta, está equacionada em duas regiões do país, Sul e Sudeste, adiantada na Região Nordeste, e, crescendo nas regiões Norte e Centro-Oeste. No entanto, o prazo, até 2024, é curto para que esta seja realizada, diminuindo as expectativas do seu cumprimento. Além disso, é preciso considerar o aspecto quantitativo, que, afasta a perspectiva de qualidade, que, fundamenta essa meta (NETO e CASTRO, 2018).

Dando sequência a análise, a meta 14 do PNE, refere-se ao número de titulados na pós-graduação: “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores (BRASIL, 2014, n.p.)”. A crise dos órgãos de financiamento de bolsas, o que contribui para uma queda na formação principalmente de mestrado no ano de 2016, é algo preocupante, pois, diminuindo a oferta e condições dos estudantes, o cumprimento da meta estará comprometido (GOUVEIA, 2018).

Assim, tem-se que a proposta da meta 15 (BRASIL, 2014, n.p.) é:

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Dentre os retrocessos nas políticas educacionais, o mais grave é a precarização da formação docente, visto que, está sendo reduzida a um viés tecnicista, desvalorizando os profissionais de educação. As estratégias relativas à formação do profissional de educação, estão sendo ignoradas. Dentre as ações, que, promovem sua desconstrução, pode-se destacar: a redução do financiamento estudantil, ao invés de sua consolidação; a descontinuidade de programas de iniciação à docência, e não sua ampliação; o desmonte dos programas de formação, voltados para as escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas, e, educação especial; o corte de bolsas e o término de programas como, Ciências sem Fronteiras e as Licenciaturas internacionais, inviabilizando também, o aprimoramento da formação dos professores de idiomas estrangeiros. Registra-se, também, o descaso com o fomento e a implantação de política de formação dos profissionais da educação não docentes (LINO, 2018).

Em relação à meta 16, (BRASIL, 2014, n.p.), onde a mesma se refere à necessidade de

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino [...]

Há de se considerar, a influência da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A nova base acaba por precarizar os processos de formação, uma vez que, há padronização curricular e alvo nas avaliações de larga escala. Portanto, há a necessidade urgente da implantação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que está em total sintonia com a meta (FREITAS, 2018).

A meta 17 (BRASIL, 2014, n.p.), é mais uma das metas que trata da valorização da carreira docente, tendo como objetivo “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. ”

Os profissionais de educação básica, no Brasil, obtiveram em 2018, por meio da lei nº 11.738/2008 o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Mesmo esta conquista sendo importante, o Brasil está entre os países, que, pagam os piores salários aos professores. Sem

falar das condições de trabalho, e, de carreira muito aquém de uma verdadeira valorização dos profissionais do magistério (OLIVEIRA e FILHO, 2018).

A meta 18 (BRASIL, 2014, n.p.), tem em vista:

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Camargo e Jacomine (2018), denunciam o descaso de muitos estados e municípios, em relação ao cumprimento da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008), e, também, um “achatamento” das carreiras docentes em diferentes estados e capitais, diminuindo as diferenças de vencimentos entre pessoas, seja da mesma formação, ou mesmo, com formação/titulações diferentes.

A meta 19 (BRASIL, 2014, n.p.), prevê:

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

De acordo com Souza (2017), a forma de construção das leis de gestão democrática, necessita de atenção, como a urgência do compromisso de todos que fazem parte da comunidade escolar. Há de se garantir, a ampla participação com destaque aos gestores públicos, visto que, a qualidade desta legislação, dependerá de processo mais democrático.

A Meta 20 (BRASIL, 2014, n.p.), prevê “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.” Pinto (2017), anunciava a morte do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), caso a Emenda Constitucional 95/2016 fosse implementada, onde no caso, a mesma de fato foi. Restando para o atual governo, a partir deste orçamento construído e aprovado no anterior, bons argumentos para iniciar-se somente no orçamento de 2020. Desta forma, ter-se-ia, então, apenas 4 anos para incrementar ações que levassem ao cumprimento das metas, o que se apresentaria, praticamente, impossível (AMARAL, 2017).

Essas análises revelam que, o Plano Nacional de Educação, não está sendo cumprido, o que prejudica o sistema educacional, favorecendo interesses do mercado, financiados por instituições privadas.

Mesmo assim, para dar conta do cumprimento da legislação educacional, o MEC possui sete secretarias. Tais secretariados, são evidenciados no quadro 2 a seguir.

QUADRO 2 - Secretarias Do MEC

(continua)

SECRETARIAS	ATRIBUIÇÕES
Secretaria Executiva (SE)	Assistir ao ministro na supervisão e coordenação das atividades das secretarias integrantes da estrutura do ministério e das entidades a ele vinculadas; auxiliar o ministro na definição de diretrizes e na implementação das ações em educação; supervisionar e coordenar as atividades relacionadas aos sistemas federais de planejamento e orçamento, organização e modernização administrativa, recursos da informação e informática, recursos humanos e de serviços gerais, no âmbito do ministério.
Secretaria de Educação Básica (SEB)	Zela pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio tendo como documentos norteadores a LDB, o PNE como também a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC)	Responsável por propor ações que objetivam a qualidade e a organização da oferta da educação profissional e tecnológica adequados aos diferentes públicos. “Sua atribuição é formular, implementar, monitorar, avaliar e induzir políticas, programas e ações de EPT.
Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres)	Responsável pela regulação e supervisão de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior; e cursos superiores de graduação e pós-graduação <i>lato sensu</i> , todos na modalidade presencial ou a distância.
Secretaria de Educação Superior (SESu)	Responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, a supervisão e o desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior.
Secretaria de Alfabetização (Sealf)	Composta por três diretorias, entre as suas competências, encontram-se o planejamento, a orientação e a coordenação da implementação de políticas para a alfabetização de crianças, jovens e adultos; a viabilização de ações de cooperação técnica e financeira entre os entes da Federação voltadas à alfabetização; a coordenação da elaboração de currículos e de materiais relativos à alfabetização que tenham eficácia comprovada; a elaboração e a fomentação de programas de formação de professores alfabetizadores; a promoção e o apoio de programas e de ações que incentivem a leitura e a escrita; e a aplicação de mecanismos que permitam avaliar as competências e habilidades, com base em evidências científicas, relacionadas à alfabetização.
Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) ³	Tem por atribuição planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos. É da sua competência também

3 Com o Decreto nº 9.465, publicado no Diário Oficial da União, em 2 de janeiro de 2019, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD), foi um marco para a política do reconhecimento no Brasil. Criada em julho de 2004, pelo Ministério da Educação, nesta secretaria reuniram-se as ações ligadas à alfabetização, à educação de jovens e adultos, à educação do campo, à educação ambiental, à educação em direitos humanos, à educação escolar indígena e à diversidade étnicoracial, temas antes dispersos em outras secretarias (SILVA, 2012).

(Conclusão)

Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP)	desenvolver e fomentar a produção de conteúdo, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos, bem como propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações, em suas áreas de atuação, a fim de evitar sobreposições e desperdício de recursos públicos.
---	---

Fonte: (BRASIL, 2019, n.p.).

Para este estudo, é oportuno destacar que a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) que possui em sua estrutura a Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras, composta por coordenações, dentre elas, a Coordenação-Geral de Educação Indígena, Quilombola e do Campo.

2.1.2 A Política Educacional Indígena na legislação

O Ministério da Educação, por meio das secretarias de educação nos Estados e Municípios, busca pôr em prática as ações e políticas registradas e apresentadas no quadro 3 (BRASIL, 2019, n.p.).

QUADRO 3 - Ações e políticas do MEC

ORDEM	ATRIBUIÇÕES
1	Promover a articulação das instituições locais ligadas à causa indígena (Universidades, Organizações de Professores Indígenas, FUNAI, DEMECs e ONGs), visando a execução da política estadual de educação escolar indígena, em consonância com as diretrizes do MEC.
2	Promover a formação dos recursos humanos para as escolas indígenas, tanto de professores quanto de técnicos.
3	Estimular no Estado a produção de material didático específico para as escolas indígenas.
4	Manter articulação com os Conselhos Estaduais de Educação, de modo que estes normatizem, em nível estadual, a educação indígena.
5	Promover concursos públicos específicos para professores indígenas.
6	Manter em pleno funcionamento as escolas localizadas nas áreas indígenas.
7	Investir na construção e manutenção das escolas indígenas.
8	Manter atualizados os cadastros das escolas indígenas junto aos órgãos competentes do Ministério da Educação e do Desporto.

Fonte: (BRASIL, 2019, n.p.)

Estas ações estão ancoradas na legislação brasileira, no que se refere a educação escolar indígena. É importante destacá-las, pois, os objetivos desse estudo, têm por base, analisar estas ações e políticas.

São vários os textos legais, que, regulamentam a Constituição Federal, procurando assegurar as sociedades indígenas, uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue (BRASIL, 2011, n.p.).

Os artigos da Constituição Nacional, promulgada em 1988, importantes para os avanços na Educação Escolar Indígena, foram:

Art. 210: Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 2º: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização das suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Art. 215: O estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. §1º: O estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Art. 231: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

A superficialidade percebida, no sentido de como se alcançará os objetivos inerentes a cada artigo, revela a necessidade de se formular documentos posteriores, que, tenham em vista, dar concretude a cada um deles. Esta superficialidade, também, pode ser vista em documento anterior, nos artigos da lei 6.001 de 19 de dezembro de 1973 (BRASIL, 2019, n.p.) que dispõe sobre o estatuto do índio:

Art. 48: Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País. Art. 49: A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencam, e em português, salvaguardado o uso da primeira. Art. 50: A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

A reformulação no sistema de ensino, decorrente da promulgação da Constituição, provocaram mudanças na LDB. Os artigos que fazem referência aos povos indígenas são:

Art. 26: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia. §4º o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das

diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.

Art. 78: o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento a cultura e de assistência ao índio, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências I - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas Art. 79: A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. (BRASIL, 1996, n.p.).

O disposto na lei, revela avanços no que se refere à forma de conceber a educação escolar indígena, bem como, o apoio financeiro para a concretização de um sistema de ensino diferenciado. O direito a Educação Escolar Indígena, foi contemplado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Nele, está apresentado um diagnóstico da oferta de Educação Escolar Indígena, desde o século XVI aos dias atuais, apontando para a definição de diretrizes, objetivos e metas, que, dependem da iniciativa da União e dos Estados, para a implantação dos programas de Educação Escolar Indígena, bem como, ressaltando que, estes, só deverão acontecer com a anuência das comunidades indígenas (BRASIL, 2001). Vale lembrar que, o PNE/2001 reconhecia a importância da formação inicial e continuada dos professores indígenas, quando, anuncia que ela deveria ocorrer de forma concomitante a sua escolarização, capacitando-os de forma que possam elaborar seus currículos e programas específicos, como também, produzir pesquisas com vistas a incorporar conhecimentos e saberes tradicionais, capazes de resultar em material didático-pedagógico, bilíngue ou não. Para Almeida (2011), as metas reproduzem grande parte de documentos divulgados anteriormente, e, não levam em conta a realidade dos povos indígenas, nem a necessidade de preparação para lidar com suas especificidades.

O fomento para colocar em prática a legislação em relação a educação escolar indígena, pode ser observado no quadro 4, ressaltado na sequência, que, apresenta uma série de documentos posteriores a Constituição Federal, onde estes, representam, por sua vez, avanços para a política educacional escolar indígena no Brasil e no Paraná.

(Continua)

QUADRO 4 - Documentos oficiais que visam assegurar o direito a educação escolar indígena

DOCUMENTOS OFICIAIS	ASSUNTOS
DECRETO Nº 26, DE 04 DE FEVEREIRO DE 1991	Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

(continuação)

DOCUMENTOS OFICIAIS	ASSUNTO
RESOLUÇÃO Nº 1119/92	Resolve criar e implantar na SEED o núcleo de educação indígena - NEI/PR, vinculado e subordinado à SUED, para fins de assegurar uma educação escolar específica, visando à preservação cultural dos povos indígenas, bem como subsidiar definição de um currículo básico diferenciado.
DIRETRIZES PARA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (1994)	Documento que serve de instrumento para a implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas e a sua diversidade interna (linguística, cultural e histórica).
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN/MEC,1997)	Além de tratar da questão da pluralidade cultural como tema transversal contribuindo para o combate ao preconceito e discriminação dos povos indígenas, reconhece a necessidade de valorizar a presença indígena em território nacional reafirmando seus direitos como povos nativos.
REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS (RCNEI) (1998)	Tem por objetivo oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e, assim, melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas como cidadãos.
RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.
PARECER 14/99 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas em 14.09.1999, por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação.
RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999	Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.
RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999	Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.
LEI Nº 10.172 DE 2001 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (I PNE)	Apresenta um capítulo sobre a educação escolar indígena, com observações gerais e 19 metas. Assegura juridicamente a tão almejada autonomia, ao afirmar que cabe às comunidades indígenas a prerrogativa de elaborar e implementar seus processos pedagógicos.
INSTRUÇÃO Nº005/2006- SUED	Seleção de candidatos ao Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade normal bilíngue Kaingang - aproveitamento de estudos.
INSTRUÇÃO Nº 016/2006- SUED	Curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade normal bilíngue Kaingang - aproveitamento de estudos.
PARECER Nº 423/07	Prorrogação do prazo para a estadualização das escolas indígenas.
INSTRUÇÃO Nº 006/2007- SUED/SEED	Seleção de candidatos ao curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade normal bilíngue Kaingang/Guarani - integrado (4 anos) e normal Kaingang - aproveitamento de estudos (2 anos).
LEI Nº 11.645/2008, DE 10 DE MARÇO DE 2008.	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
RESOLUÇÃO Nº 2075/2008	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná

(Continuação)

DOCUMENTOS OFICIAIS	ASSUNTO
PARECER Nº 826/08	Alteração da Matriz Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Bilíngue Kaingang ou Guarani para professores leigos da etnia Kaingang ou Guarani.
DELIBERAÇÕES DA CONEEI - CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA 11/2009	Tem em vista delinear políticas públicas e orientar as agendas políticas, de modo a contemplar demandas e especificidades da educação escolar indígena no Brasil.
Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009	Trata sobre a educação escolar indígena e define sua organização em territórios Etnoeducacionais. Entre as principais definições do documento estão a garantia da participação dos indígenas na organização escolar; as normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue; a produção de material didático e paradidático específico para as escolas indígenas; e o respeito à alimentação, levando em consideração os hábitos alimentares das comunidades.
RESOLUÇÃO Nº 787/2009	Dispõe sobre o processo de designação de diretores das escolas indígenas da rede estadual de educação básica do Paraná.
PORTARIA Nº 734, DE 7 DE JUNHO DE 2010	Institui a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena - CNEEI, órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a educação escolar indígena.
RESOLUÇÃO Nº 3399/2010 – GS/SEED	Resolve compor Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação – NREs e Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica.
OFÍCIO Nº 157/CEB/CNE/MEC/2010	Implementação da Lei nº 11.645/2008.
CONVENÇÃO Nº169 SOBRE POVOS INDÍGENAS E TRIBAIS E SOBRE A RESOLUÇÃO REFERENTE A AÇÃO DA OIT- 2011	Sobre Povos Indígenas e Tribais. A quinta edição desta publicação se realizou no âmbito dos Projetos “Programa Conjunto de Segurança Alimentar e Nutricional de Mulheres e Crianças Indígenas no Brasil” e “Apoio aos Esforços Nacionais em Prol de um Estado Livre de Trabalho Infantil, Bahia - Brasil”, respectivamente financiados pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID) e pelo Departamento de Estado de Trabalho dos Estados Unidos (USDOL).
RESOLUÇÃO nº5 DE 22 DE JUNHO DE 2012 e o PARECER CNE/CEB Nº 13/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
PORTARIA Nº 1.062, DE 30 DE OUTUBRO DE 2013	O Ministério da Educação institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE.
PORTARIA Nº 98, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2013	A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares.
PNE (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO) APROVADO PELA LEI Nº 13.005/2014	Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.
PEE- PR (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO) Lei nº 18.492 de 24 de junho de 2015	Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências com vigência por dez anos, a contar da publicação desta Lei.
RESOLUÇÃO SEED 3945 DE 07 DE DEZEMBRO DE 2015	Dispõe sobre o processo de Designação de Diretores e Diretores Auxiliares dos Estabelecimentos de Ensino Indígenas e Quilombolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.

(Conclusão)

DOCUMENTOS OFICIAIS	ASSUNTO
DECRETO N.º 8.593, DE 17/12/15	Criado por esse decreto foi instalado no dia 27 de abril de 2016 o Conselho Nacional de Política Indigenista – CNPI, é um órgão colegiado de caráter consultivo, responsável pela elaboração, acompanhamento e implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas. É composto por 45 membros, sendo 15 representantes do Poder Executivo federal, todos com direito a voto; 28 representantes dos povos e organizações indígenas, sendo 13 com direito a voto; e dois representantes de entidades indigenistas, com direito a voto.
PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE INÁCIO MARTINS (PME) 2015/2025	Propõe metas e estratégias para a educação de Inácio Martins para o período de 10 anos.
PARECER CEE/CEIF/CEMEP Nº 28/18	Pedido de análise do Projeto de Línguas Kaingang, Guarani e Xetá para os alunos indígenas das instituições de ensino, estaduais ou municipais, que não possuem em seus currículos a língua materna.

Fonte: A autora, 2019

Dentre os documentos oficiais do quadro acima, é importante para este estudo, destacar o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, o qual ampara o programa Ação Saberes Indígenas na Escola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, o Plano Estadual De Educação (PEE/Pr) lei nº 18.492 e o Plano Municipal de Educação (PME) de Inácio Martins (lei municipal 780/2015), visto que, todas as ações e políticas para a educação escolar indígena, são norteadas por esses documentos. Além disso, estudá-los é fundamental para alcançar os objetivos desta pesquisa.

2.1.2.1 O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 – Território Educacional: por uma definição

Desde 2005 se discutia e experimentava-se uma nova forma de organização da Educação Escolar Indígena por meio de Territórios Etnoeducacionais. Inicialmente, instituindo uma nova pactuação em regime de colaboração entre os estados, definiu-se a criação de cursos de Magistério Indígena para povos indígenas específicos, respeitando o conceito de territorialidade. (AMARAL e FRAGA, 2016, p.172).

Porém, foi em 2009 que o direito diferenciado a uma educação escolar voltada aos interesses e necessidades das comunidades indígenas foi assegurado pelo Decreto nº 6.861/2009 definindo a organização da Educação Escolar Indígena, em territórios Etnoeducacionais. Nele, é proposto um modelo diferenciado de gestão que, “visa fortalecer o regime de colaboração na oferta da Educação Escolar Indígena pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2013, p. 356). Em seu art. 1º, e determinado que a Educação Escolar Indígena seja organizada com a participação

dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. Os territórios Etnoeducacionais, definidos pelo Ministério da Educação (BRASIL,2013, p. 359)

compreenderão, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações Inter societárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

De acordo com o Art. 7º,

Cada território etnoeducacional contará com plano de ação para a educação escolar indígena, nos termos do art. 8, elaborado por comissão integrada por: Um representante do Ministério da Educação; II- Um representante da FUNAI; III- Um representante de cada povo indígena abrangido pelo território etnoeducacional ou de sua entidade; e IV- Um representante de cada entidade indigenista com notória atuação na educação escolar indígena, no âmbito do território etnoeducacional (BRASIL, 2013, p.359).

O principal debate na I Conferência de Educação Escolar Indígena (I CONEEI, 2009), foi a questão dos Territórios Etnoeducacionais como “uma recente e inovadora ferramenta de gestão e organização das políticas públicas de educação escolar indígena no país” (AMARAL e FRAGA, 2016, p. 175). Reivindicava-se a implantação dos Territórios Etnoeducacionais, e, que deveria ser feito mediante amplo processo de discussão sobre: marcos legais específicos; formação presencial de professores indígenas e de demais profissionais indígenas; regulamentação da oferta de ensino a distância; construção das escolas indígenas de acordo com a decisão das comunidades; controle social; gestão dos recursos financeiros destinados às escolas indígenas; implantação ou não de todos os níveis e modalidades de ensino nas aldeias; planos de trabalho dos Territórios e mecanismos de punição para assegurar que os entes federados cumpram com suas responsabilidades.

De acordo com o MEC (2019), o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE) tem em vista o planejamento de um conjunto de ações ministeriais de apoio técnico e financeiro à Educação Escolar Indígena, articuladas com ações de governos estaduais e municipais, instituições de ensino superior, organizações indígenas e indigenistas e órgãos de governo, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Até onde houve apoio técnico e financeiro foram 25 Territórios Etno Educacionais (TEEs) pactuados, 3 TEEs em implantação e 13 TEEs em consulta.

Tendo em vista o referido programa, de acordo com a portaria nº 98, de 06 de dezembro de 2013, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituiu a ação Saberes Indígenas na Escola (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, p. 28). De acordo com o Art. 2º a ação Saberes Indígenas na Escola destina-se a:

- I - promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas;
- II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
- III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;
- IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

No Paraná, o Programa ofereceu formação continuada aos professores/as indígenas com o apoio das universidades, secretarias de educação, escolas indígenas, envolvendo toda a comunidade à medida que articulou saberes ancestrais, com estudos, proposições e epistemologia elaboradas por indígenas em práticas pedagógicas contextualizadas (FAUSTINO, 2018, p. 22-23).

2.1.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica

Desde a primeira Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, ocorrida em novembro de 2009, marcada pelo protagonismo indígena, falava-se da necessidade em criar diretrizes próprias para a educação escolar indígena. A construção dessas Diretrizes, deu-se em diálogo estabelecido entre o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CNEEI/MEC) e o Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar, (criado pela Portaria nº 593, de 16 de dezembro de 2010), no domínio da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) do MEC (BRASIL, 2013). Portanto, ela é resultado de um trabalho coletivo com a participação de esferas governamentais e não governamentais.

O Art.2º da Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 (BRASIL, 2012) descreve os objetivos de caráter mandatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEEI).

Desta forma, tais objetivos estão evidenciados no quadro 05.

QUADRO 5 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena

I. Orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
II. Orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;
III. Assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;
IV. Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;
V. Fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios Etnoeducacionais;
VI. Normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;
VII. Orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;
VIII. Zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Fonte: (BRASIL, 2012)

Resultado de amplo debate, as diretrizes têm objetivos claros quanto à educação escolar indígena, que se quer para o país. Os artigos 24 e 25 merecem destaque para este estudo, pois, esclarecem o que é responsabilidade da União, e, o que é do Estado, para dar concretude aos objetivos da DCNEEI.

QUADRO 6 - Atribuições da União e dos Estados em relação ao cumprimento das DCNEEI (Continua)

ATRIBUIÇÕES DA UNIÃO	ATRIBUIÇÕES DOS ESTADOS
Legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena;	Ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;
Coordenar as políticas dos territórios Etnoeducacionais na gestão da Educação Escolar Indígena;	Estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena com a participação de indígenas e de profissionais especializados nas questões indígenas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Indígena;

(Conclusão)

ATRIBUIÇÕES DA UNIÃO	ATRIBUIÇÕES DOS ESTADOS
Apoiar técnica e financeiramente os Sistemas de Ensino na oferta de Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa com a participação dessas comunidades em seu acompanhamento e avaliação;	Criar e regularizar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino;
Ofertar programas de formação de professores indígenas – gestores e docentes – e das equipes técnicas dos Sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena;	Implementar e desenvolver as ações pactuadas no plano de ação elaborado pela comissão gestora dos territórios Etnoeducacionais;
Criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, a fim de atender às necessidades escolares indígenas;	Prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno atendimento da Educação Básica para as comunidades indígenas;
Orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;	Instituir e regulamentar o magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitindo os professores indígenas nos quadros do magistério público mediante concurso específico;
Promover a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas;	Promover a formação inicial e continuada de professores indígenas – gestores e docentes;
Realizar as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena.	Promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas.

Fonte: (BRASIL, 1999, n.p.)

É importante ressaltar, como a legislação se mostra avançada, para que se possa analisar que práticas escolares estão respaldadas nela, e, a consequência disso, para os professores.

Cada estado brasileiro deve elaborar seu Plano Estadual de Educação (PEE) considerando a EEI.

2.1.2.3 Plano Estadual de Educação do Paraná (Lei nº 18.492) - metas e estratégias para a educação escolar indígena

As metas e estratégias do Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE/PR), que se referem a educação escolar indígena, em seu art. 8, este Plano estabelece estratégias que “II consideram as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas, quilombolas e demais grupos sociais singulares, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (PARANÁ, 2015, p.4)

QUADRO 7- A Educação Escolar Indígena no PEE/PR

(Continua)

METAS	ESTRATÉGIAS																				
<p>Meta 1: Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola, para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta em creches, de forma a atender, todas as crianças de até três anos até o final da vigência deste Plano.</p>	<p>1.11 Estabelecer programas, em regime de colaboração entre União, Estado e municípios, para garantir o direito de acesso às creches e pré-escolas de crianças ciganas, em situação de itinerância, do campo, indígenas e quilombolas, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades, preferencialmente nas 60 comunidades às quais pertencem, e ampliar a oferta de formação continuada aos profissionais da educação que atendem essas populações.</p>																				
<p>Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste Plano.</p>	<p>2.21 Assegurar que a educação das relações étnico-raciais, a educação que efetive o respeito entre homens e mulheres, o ensino de história e cultura afro-brasileira, indígena, e dos ciganos, os planos nacional e estadual de cidadania, direitos humanos, e o plano estadual de política para mulheres sejam contemplados nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, nos planos de ações da educação básica, com o fortalecimento de estruturas institucionais de acompanhamento, respeitando as especificidades da faixa etária.</p>																				
<p>Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste Plano, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.</p>	<p>3.1 assegurar e ampliar oferta e matrícula no Ensino Médio, incluindo as populações do campo, cigana e em situação de itinerância, indígenas e quilombolas, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades, preferencialmente em suas comunidades.</p> <p>3.5 elaborar, organizar e disponibilizar materiais teórico-metodológicos e equipamentos para os laboratórios de física, química e biologia, específicos para a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio, inclusive para as populações do campo, cigana e em situação de itinerância, indígenas e quilombolas, dentre outros segmentos conforme suas especificidades.</p> <p>3.26 Desenvolver programa específico para atender à pedagogia da alternância nas escolas do campo, respeitando as especificidades dos povos situação de itinerância, indígenas, ciganas e quilombolas.</p>																				
<p>Meta 6: Oferecer Educação Integral em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 60% dos estudantes da Educação Básica, até o final da vigência deste Plano.</p>	<p>6.1 Instituir políticas públicas estaduais para a oferta de Educação Integral em tempo integral, inclusive nas escolas do campo, quilombolas e indígenas.</p>																				
<p>Meta 7: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias estaduais para o Ideb:</p> <table border="1" data-bbox="244 1653 715 1933"> <thead> <tr> <th>Ideb</th> <th>2015</th> <th>2017</th> <th>2019</th> <th>2021</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Anos iniciais do EF</td> <td>5,2</td> <td>6,0</td> <td>6,3</td> <td>6,5</td> </tr> <tr> <td>Anos finais do EF</td> <td>4,7</td> <td>5,2</td> <td>5,2</td> <td>6,0</td> </tr> <tr> <td>Ensino Médio</td> <td>4,3</td> <td>4,7</td> <td>5,6</td> <td>5,7</td> </tr> </tbody> </table>	Ideb	2015	2017	2019	2021	Anos iniciais do EF	5,2	6,0	6,3	6,5	Anos finais do EF	4,7	5,2	5,2	6,0	Ensino Médio	4,3	4,7	5,6	5,7	<p>7.24 consolidar propostas pedagógicas curriculares específicas à educação escolar para escolas do campo e comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos relativos aos conhecimentos e processos próprios de aprendizagem, bem como a trajetória histórica, a cultura indígena e quilombola nas propostas pedagógicas das escolas que recebem estudantes oriundos dessas comunidades.</p> <p>7.30 assegurar a produção e aquisição de material pedagógico específico para as escolas do campo, quilombola e indígenas.</p> <p>7.32 garantir a construção e melhoria das escolas nas comunidades quilombolas, indígenas e do campo, ou escolas que atendem estudantes dessas comunidades, em conformidade com a legislação vigente.</p> <p>7.33 Produzir e distribuir materiais pedagógicos que promovam igualdade de direitos, contemplando a realidade das populações negras, indígenas, do campo, cigana e em situação de itinerância, conforme suas especificidades.</p>
Ideb	2015	2017	2019	2021																	
Anos iniciais do EF	5,2	6,0	6,3	6,5																	
Anos finais do EF	4,7	5,2	5,2	6,0																	
Ensino Médio	4,3	4,7	5,6	5,7																	

(Conclusão)

METAS	ESTRATÉGIAS
<p>Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 97% e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência deste Plano.</p>	<p>9.1 Aperfeiçoar a proposta pedagógica e as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino da Educação de Jovens e Adultos para que possibilitem organizações diferenciadas, adequando-as às reais necessidades de educandos jovens, adultos e idosos dos diferentes grupos populacionais, tais como do campo, quilombola, indígena, cigana, em situação de itinerância, privados de liberdade, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades.</p>
<p>Meta 12: Articular, com a União, a elevação da taxa bruta de matrícula no Ensino Superior para 55% e a taxa líquida para 35% da população de 18 a 24 anos de idade, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público de Ensino Superior do Paraná.</p>	<p>12.6 ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil, de modo a reduzir as desigualdades, oportunizando o acesso e permanência, no Ensino Superior, de estudantes egressos da escola pública, mulheres, população negra, quilombola, cigana, do campo, indígena e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dentre outros segmentos, conforme suas especificidades, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico.</p> <p>12.20 Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas a estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de Ensino Superior e beneficiários do Fies, de que trata a Lei Federal n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, no Ensino Superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência de estudantes egressos da escola pública, negros e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico.</p>
<p>Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre União, Estado e municípios, no prazo de um ano de vigência deste Plano, política estadual de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61, e o art. 62-A da Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que 88 todos os profissionais do magistério da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>15.11 fortalecer, em regime de colaboração entre União, Estado, municípios e IES (preferencialmente públicas), a formação inicial e continuada dos profissionais de instituições de Educação Básica, em todas as etapas e modalidades de ensino, promovendo a educação sobre as relações étnico-raciais, sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, indígena e cigana, sobre a educação que efetive o respeito entre homens e mulheres, sobre os direitos humanos, a Educação do Campo e Meio Ambiente.</p> <p>15.13 Ofertar, por meio de iniciativa interinstitucional, formação inicial mediante cursos de Licenciatura Intercultural, atendendo a demanda de formação de docentes indígenas.</p>

Fonte: (PARANA, 2015, p.58 - 94)

O PEE/PR tem 20 (vinte) metas, sendo que, 10 (dez) delas, trazem estratégias que se referem as escolas indígenas de uma forma genérica incluindo a educação escolar indígena numa política de reconhecimento às diferenças.

É oportuno verificar, também, o Plano Municipal de Educação de Inácio Martins, no que tange à Educação Escolar Indígena, pois, este estudo tem como campo de pesquisa a Escola Estadual Indígena Rio D'Areia localizada neste município.

2.1.2.4 Plano Municipal de Educação de Inácio Martins (lei 876/2017) - metas e estratégias para a educação escolar indígena

A Escola Estadual Indígena Arandu Miri, local onde foi realizada esta pesquisa, está localizada na aldeia Rio D'Areia, pertencente ao município de Inácio Martins. O Plano Municipal de Educação de Inácio Martins, Lei Municipal 780/2015 alterada pela Lei Municipal 876/2017, é um documento importante para a análise deste estudo, pois, como já visto anteriormente nas Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena, poderá ser realizada em regime de colaboração com os municípios, desde que tenham condições financeiras (BRASIL, 2012).

Com base nas diretrizes, o PME/ Inácio Martins em relação a educação escolar indígena, tem como meta:

Promover ampla discussão, com a participação dos professores do campo e indígenas, do processo de reformulação do currículo, inserindo as especificidades próprias de cada modalidade no Projeto Político Pedagógico da Escola, visando elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano. (INACIO MARTINS, 2017, p.46).

Percebe-se que, a referida meta que, embora aparente reconhecer os professores indígenas, tem por objetivo final, elevar a escolaridade média da população, portanto, está ancorada no PEE/PR, e, não efetivamente, nos vários documentos que são se referem especificamente a Educação Escolar Indígena. O quadro 8 apresenta as estratégias para o cumprimento da meta descrita.

QUADRO 8 - Estratégia do PME/Inácio Martins

(Continua)

<p>1)consolidar, até o terceiro ano da vigência deste Plano, a educação escolar no campo de populações tradicionais, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para formação continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; (Redação dada pela Lei n.º 876/2017)</p>
<p>2)aderir, até o segundo ano da vigência deste Plano, em colaboração com a União e Estado a currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência; (Redação dada pela Lei n.º 876/2017)</p>

(Conclusão)

3) Adaptar, a partir do primeiro ano da vigência deste Plano, a estrutura das escolas de acordo com as normas de acessibilidade; (Redação dada pela Lei n.º 876/2017)
4) Prover, até o segundo ano da vigência deste Plano, recursos tecnológicos para a Educação no Campo, bem como bibliotecas e equipamentos que possibilitem atividades culturais, artísticas, de esporte e lazer, assegurando assim, aos alunos, o acesso e a utilização das novas tecnologias; (Redação dada pela Lei n.º 876/2017)
5) Promover, até o segundo ano da vigência deste Plano, programas de formação continuada de educadores com currículos adequados às necessidades dos sujeitos sociais do campo, visando e incentivando a permanência das pessoas no campo, inclusive do profissional da educação. (Redação dada pela Lei n.º 876/2017)
6) Integração e inclusão dos alunos com necessidades especiais, oferecendo ao professor formação específica até o segundo ano de vigência deste Plano; (Redação dada pela Lei n.º 876/2017)
7) Nuclearizar / centralizar as escolas mais próximas, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano visando a qualidade nos processos de ensino e aprendizagem; (Redação dada pela Lei n.º 876/2017)
8) Instituir, até o final da vigência deste Plano, cargo de Coordenação Pedagógica ou Direção nas escolas do campo já centralizadas, sendo esta designada pela SME, com formação específica conforme prevê o Plano Municipal de Educação. (Redação dada pela Lei n.º 876/2017)

Fonte: (INACIO MARTINS, 2017, p. 47-48)

Percebe-se que o PME/PR, ancorado no PEE/PR, que foi formulado com base no PNE que conforme visto anteriormente não há expectativas de cumprimento das suas metas.

Está em tramitação, o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), com previsão de aprovação ainda para o ano de 2019, e, para entrar em vigência no ano de 2020. Desta forma, os planos estaduais e municipais, podem estar ancorados num documento elaborado pelos povos indígenas, que dialogue com outros documentos oficiais, conquistados pela sociedade indígena, que garantam a educação escolar que realmente desejam (BRASIL, 2019, n.p.).

2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (EEI)

Ao final da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI)⁴, buscando garantir à população de 305 etnias, a consolidação de uma política nacional de

⁴ Evento realizado em Brasília, do dia 20 a 22 de março de 2018, reuniu aproximadamente 900 pessoas. O tema – O Sistema Nacional de Educação e a educação escolar indígena: Regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas – tinha como objetivo dar maior visibilidade e promover a ampliação do diálogo entre os entes federados para a efetivação de um regime de colaboração que fortaleça o protagonismo indígena na área da educação.

educação escolar indígena, nas 3345 escolas indígenas do Brasil⁵, para os 255.888⁶ estudantes matriculados na educação básica, e, aos 30 mil na educação superior, foram aprovadas 25 propostas, apresentadas no quadro 9, que segue ao texto, onde pretendem contribuir para aperfeiçoar a educação escolar indígena em todo país.

QUADRO 9 - Propostas da II CONEEI /2018

(Continua)

<p>1. Que a União, os estados e municípios valorizem os professores e demais profissionais indígenas da Educação Escolar Indígena, com a criação das leis das categorias de escola indígena e professor indígena, regulamentação dos planos de cargos, carreiras e salários e realização de concursos públicos específicos e diferenciados, com a garantia de participação indígena nas comissões organizadoras de elaboração dos editais. Nestes documentos, devem estar garantidas as condições adequadas de trabalho e remuneração compatível com as funções e a formação, respeitando a lei do piso salarial nacional, com resguardo da participação das organizações indígenas e atendimento das demandas e especificidades de cada povo.</p>
<p>2. Criar e regulamentar um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, considerando as diferentes realidades étnicas e o protagonismo indígena e definindo obrigações específicas para cada ente federado, com ordenamento jurídico próprio e consulta aos povos indígenas, a partir do qual o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios assegurem a implantação da Política dos Territórios Etnoeducacionais, com consulta prévia aos povos indígenas para a construção dos critérios de definição e gestão dos TEEs, bem como recursos financeiros específicos para a realização e execução das ações pactuadas.</p>
<p>3. Que a União, Distrito Federal, estados e municípios alterem e/ou criem leis e normas específicas, administrativas e jurídicas, que garantam: a) construção, reforma e ampliação da estrutura física das escolas indígenas, com consulta prévia às comunidades sobre os projetos arquitetônicos adequados à identidade cultural e geográfica de cada povo indígena, equipando-as com mobiliário e materiais apropriados, conforme preconiza a legislação da Educação Escolar Indígena, prevendo o controle social na elaboração e acompanhamento em todas as fases da execução; b) transporte escolar (fluvial, terrestre e aéreo) para estudantes, professores e gestores, adequado às diferentes realidades geográficas, demandas pedagógicas e calendários específicos e diferenciados; c) alimentação escolar, com gestão eficiente do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, respeitando as especificidades culturais e hábitos alimentares dos povos indígenas, garantindo a aquisição de gêneros alimentícios das comunidades indígenas.</p>

5 Atualmente, 1.029 escolas indígenas não funcionam em prédios escolares; 1.027 escolas indígenas não estão regularizadas por seus sistemas de ensino. Do total de escolas, 1.539 são estaduais distribuídas em 26 unidades federativas. Outras 1.806 são escolas municipais e estão em 203 municípios. Ao todo, 3.288 escolas estão localizadas em área rural e 57 escolas em área urbana. (BRASIL, 2019, n.p.)

6 Das 255.888 matrículas registradas nas escolas indígenas do país, 5.365 são em creches, enquanto outras 27.053 estão matriculadas na pré-escola. No ensino fundamental está concentrado o maior número de estudantes – 174.422 – e no ensino médio são 26.878. Além disso, 21.891 estão matriculados na educação de jovens e adultos e 279 se inscreveram em cursos de educação profissional (BRASIL, 2019, n.p.).

(Continuação)

<p>4. Que o MEC assegure e amplie a Ação Saberes Indígenas na Escola como política pública nacional estruturante e permanente de formação continuada, incluindo pesquisa para todas as etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena, assegurando a elaboração, produção e publicação de material didático específico, nas línguas maternas, e garantindo recursos financeiros para sua execução.</p>
<p>5. Que o MEC assegure junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e às Instituições de Ensino Superior (IES) o apoio técnico, a formação dos professores indígenas e os recursos orçamentários específicos e diferenciados necessários para a produção, publicação, distribuição e divulgação de materiais didáticos e paradidáticos específicos para a Educação Escolar Indígena, respeitando a especificidade linguística de cada povo, que sejam interculturais, bilíngues, multilíngues e adequados aos diferentes níveis e modalidades de ensino. Esses materiais devem ser elaborados por professores e comunidades indígenas, assessorados por especialista de cada área de conhecimento, assegurando a valorização dos saberes tradicionais, o respeito às diversidades culturais e as especificidades de cada povo.</p>
<p>6. Que as Secretarias de Educação (estaduais e municipais) garantam o apoio técnico e financeiro para a elaboração dos Projetos Político Pedagógicos Indígenas (PPPIs) de cada escola, construídos pelas comunidades indígenas, com autonomia e protagonismo das comunidades indígenas, de acordo com as suas especificidades e contextos sócio linguístico culturais, assegurando sua implementação e reconhecimento pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Que seja garantida a autonomia na execução dos calendários escolares elaborados pelas escolas indígenas, de forma a respeitar as práticas pedagógicas diferenciadas, socioculturais, espirituais, econômicas, o tempo cultural, os jogos e as realidades climáticas de cada comunidade indígena. Fomentar, ainda, o desenvolvimento de projetos educacionais de caráter socioambiental nas comunidades indígenas, com apoio técnico das Instituições de Ensino Superior, em parceria com os sábios tradicionais e apoio financeiro dos entes federados, para contribuir para a preservação, conservação e manejo dos diferentes recursos naturais e ambientais existentes nos Territórios Indígenas, relacionando questões ambientais e questões sociais.</p>
<p>7. Que as Secretarias de Educação garantam autonomia para a elaboração e implementação de matrizes curriculares interculturais específicas para as escolas indígenas, em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando os direitos indígenas, o notório saber e o respeito aos conhecimentos tradicionais de cada povo, incluindo o ensino das línguas indígenas e valorizando a oralidade, a escrita e a memória de cada etnia, com garantia de assessoria linguística, formação e apoio a pesquisas e projetos sobre as línguas indígenas, conforme as demandas e especificidades sociolinguísticas de cada povo.</p>
<p>8. Que seja criado pelo Governo Federal, em diálogo com os povos indígenas, um Fundo de Financiamento Específico para a Educação Escolar Indígena, garantindo a transparência na gestão e prestação de contas dos recursos, bem como assegurando e ampliando os recursos financeiros para a Educação Escolar Indígena nas Leis Orçamentárias anuais e plurianuais, respeitando as especificidades geográficas de cada região.</p>
<p>9. Garantir, nas esferas federal, estadual, distrital e municipal, a criação de: a) Secretarias de Educação Escolar Indígena; b) diretorias, gerências, coordenadorias, departamentos, fóruns, superintendências e/ou núcleos de Educação Escolar Indígena nas estruturas organizacionais das Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de Educação; c) Conselhos de Educação Escolar Indígena, de caráter consultivo, normativo e deliberativo, com servidores indígenas habilitados, conselheiros indicados pelas comunidades indígenas e os recursos financeiros necessários para seu bom funcionamento, prevendo a criação de um Ministério dos Povos Indígenas.</p>
<p>10. Que a União crie e fomenta uma Política Nacional de Educação Superior com e para os povos indígenas, em parceria com as Universidades, Institutos Federais e demais instituições de ensino superior, assegurando o suporte necessário aos estados e municípios para que garantam as condições de acesso e permanência na graduação e pós-graduação (nas diferentes modalidades: presencial, alternância e EaD), envolvendo: criação e ampliação de vagas e cotas; processos seletivos específicos; mecanismos de consulta às comunidades indígenas sobre os processos de reconhecimento étnico dos estudantes indígenas cotistas; criação, expansão e</p>

(Continuação)

<p>aperfeiçoamento de programas específicos, como Bolsa Permanência e Assistência Estudantil (moradia, transporte e alimentação); o fomento à concessão de bolsas de ensino, pesquisa e extensão; ações de acompanhamento acadêmico (assistência pedagógica, psicológica e à saúde), em especial para as mulheres indígenas, de acordo com as especificidades de cada povo indígena.</p>
<p>11. Criar universidades indígenas e outras Instituições de Ensino Superior (campi e polos), no âmbito da União, estados, municípios e DF, garantindo gestão pelos povos indígenas e recursos para a consulta e participação dos povos indígenas em todas as etapas do processo de construção do projeto (formulação, execução e avaliação), bem como para o seu funcionamento e manutenção, priorizando a atuação dos indígenas no seu quadro institucional.</p>
<p>12. Garantir, pelos Sistemas de Ensino (Secretarias e Conselhos de Educação), o reconhecimento da(o): a) autonomia das escolas indígenas no que tange à sua organização, gestão e práticas pedagógicas, de acordo com as especificidades de cada povo; b) participação dos povos indígenas no planejamento, gestão e avaliação das políticas públicas relacionadas à Educação Escolar Indígena; c) protagonismo dos povos e das comunidades indígenas nas parcerias das escolas indígenas com as Instituições de Ensino Superior, Tecnológico e Técnico e as ONGs para o desenvolvimento de projetos e ações de valorização da cultura indígena, assegurando os recursos financeiros necessários para sua execução, conforme estabelecido na Convenção 169 da OIT.</p>
<p>13. Criar política pública de formação de professores indígenas, definindo as atribuições e responsabilidades da União, estados e municípios, com financiamento próprio, mediante rubricas específicas, para o atendimento às necessidades de pessoal indígena qualificado para as escolas indígenas (professores, gestores, agentes educacionais e demais profissionais indígenas da comunidade educativa), assegurando a oferta de formação inicial em magistério, pedagogia e licenciaturas, específicas e interculturais, bem como formação continuada e pós-graduação (<i>lato e stricto sensu</i>), nas universidades, institutos federais e outras instituições de ensino superior, contemplando todas as áreas de conhecimento, incluindo línguas indígenas, e as diferentes modalidades e etapas da educação básica.</p>
<p>14. Que a União, estados e municípios, por meio de seus respectivos órgãos de fomento, criem, mantenham e aperfeiçoem programas, com fomento específico e bolsas, para que as universidades, institutos federais e demais instituições de ensino superior garantam a oferta de cursos de graduação (presencial, alternância e EaD) e pós-graduação (<i>lato e stricto sensu</i>) em cursos acadêmicos e profissionais, específicos e interculturais para os povos indígenas, nas diferentes áreas de conhecimento, conforme demanda dos povos indígenas e a partir de consulta prévia às comunidades, seguindo a Convenção 169 da OIT.</p>
<p>15. Garantir o financiamento, a institucionalização, a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de pedagogia e Licenciatura Intercultural nas instituições de ensino superior, voltados para professores envolvidos na Educação Escolar Indígena, assegurando a participação remunerada de professores e sábios(as) indígenas como docentes.</p>
<p>16. Que a União, estados e municípios reconheçam e assegurem o apoio financeiro necessário para a implementação das práticas pedagógicas diferenciadas dos povos indígenas, valorizando suas culturas, línguas, costumes e tradições, garantindo a participação remunerada dos sábios e anciãos nas escolas, a produção e a aquisição de materiais pedagógicos específicos para a realização dessas práticas, assim como o apoio financeiro necessário para a realização de intercâmbios científico pedagógicos e culturais entre professores, estudantes e mestres tradicionais.</p>
<p>17. Que a União, estados e municípios regulamentem o reconhecimento do notório saber indígena e promovam a contratação remunerada de sábios e anciãos como formadores, além de profissionais indígenas com formação de nível superior, para atuarem na Educação Básica e nas Instituições de Ensino Superior (IES), nos cursos de formação inicial e continuada, de acordo com as demandas específicas dos povos indígenas.</p>
<p>18.20. Que a União, os estados, Distrito Federal e municípios garantam e executem a oferta de Educação Infantil específica e diferenciada para os povos indígenas que assim solicitarem, conforme prevê a Resolução</p>

(Conclusão)

CNE/CEB Nº 5/2012, tanto nas aldeias, quanto em contextos urbanos e em terras em situação de litígio, mediante consulta livre, prévia e informada, resguardando a autonomia das comunidades na gestão e definição das diretrizes pedagógicas, culturais, linguísticas e curriculares e assegurando, ainda, formação para os professores indígenas e construção de infraestrutura, com equipamentos e materiais didáticos adequados.

19. Que a União, os estados, Distrito Federal e municípios garantam e executem a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a contratação de professor indígena auxiliar, além do apoio de equipes pedagógicas multiprofissionais nas escolas indígenas, de modo a atender os estudantes indígenas com necessidades educacionais especiais e dificuldades de aprendizagem, ao longo de toda a Educação Básica, assegurando formação específica aos professores indígenas, o uso das línguas de sinais indígenas em sala de aula, bem como acessibilidade e permanência, infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos e paradidáticos específicos, mediante a consulta livre e esclarecida, respeitando as demandas de cada povo indígena

20. Implementar e ampliar a oferta de Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas escolas indígenas, independentemente do número de alunos, assegurando a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, bem como calendários e currículos específicos, recursos humanos e financeiros, estruturas físicas, equipamentos e materiais didáticos necessários, de acordo com as especificidades e demandas dos povos, com a participação das comunidades na definição dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas.

21. As universidades, institutos federais e demais instituições de ensino superior devem promover o diálogo intercultural, a socialização de experiências e a valorização das culturas, histórias e línguas indígenas nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação (lato e stricto sensu), por meio de ações formativas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, a fim de efetivarem a implementação da Lei Nº 11.645/2008.

22. Que o MEC e demais órgãos responsáveis pela educação garantam o acesso às novas tecnologias, com cursos de inclusão digital e de tecnologias educativas, além de estrutura física adequada para todas as escolas, núcleos e extensões indígenas, por meio da instalação e manutenção de laboratórios científicos e de informática com acesso à internet de boa qualidade nas escolas indígenas, bem como a criação de contas de armazenamento de aplicativos, visando apoiar a documentação digital e a prática pedagógica diferenciada.

23. Que a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal, elaborem e publiquem políticas nacional, distrital, estaduais e municipais, desenvolvidas em conjunto com os povos indígenas, com vistas a um sistema de avaliação da oferta da Educação Escolar Indígena, bem como da qualidade da educação intercultural desenvolvida nas escolas indígenas, instituindo o censo escolar indígena específico e elaborando indicadores interculturais, considerando os contextos socioculturais, linguísticos e processos próprios de aprendizagem, bem como assegurando os recursos didáticos, financeiros, estrutura física e territorial e gestão pela comunidade indígena.

24. Os sistemas de ensino devem criar mecanismos específicos e apropriados, com a participação e protagonismo dos povos indígenas, para garantir a implementação e efetivação da Lei n. 11.645/2008 no âmbito da educação básica, em todas as suas etapas e modalidades, promovendo sua ampla divulgação, conforme prevê o Art. 31 da Convenção 169/OIT.

25. Que a União, os estados e municípios valorizem os professores e demais profissionais indígenas da Educação Escolar Indígena, com a criação das leis das categorias de escola indígena e professor indígena, regulamentação dos planos de cargos, carreiras e salários e realização de concursos públicos específicos e diferenciados, com a garantia de participação indígena nas comissões organizadoras de elaboração dos editais. Nestes documentos, devem estar garantidas as condições adequadas de trabalho e remuneração compatível com as funções e a formação, respeitando a lei do piso salarial nacional, com resguardo da participação das organizações indígenas e atendimento das demandas e especificidades de cada povo.

Fonte: (BRASIL, 2018, n.p.)

Todas estas reivindicações, dão um panorama da Educação Escolar indígena no Brasil. As propostas aprovadas, há pouco mais de 1 (um) ano, revelam que, as bases legais as quais reconhecem o direito à educação diferenciada, à população dos mais de 900 mil indígenas do país, não estão sendo efetivadas em todo o território nacional.

Um ponto que merece destaque na educação escolar indígena, é a desigualdade regional, no que se refere ao cumprimento da legislação por meio das ações e programas dos Estados. Onde mais se concentra a população indígena no Brasil (região Norte), é a que mais sofre com o descumprimento. Por isso, é importante dar concretude as ações e políticas, de acordo com as reais necessidades de cada população indígena. No entanto, o atual cenário brasileiro revela a falta de investimentos na educação para que se consolide as ações e políticas da EEI, reconhecidas por meio da legislação.

Em entrevista ao Canal Universitário de Brasília UnBTV, publicado dia 16 de julho do ano de 2019, Ailton Krenak, influente liderança indígena e escritor, em nome dos povos originários, diz que “[...]estamos imersos na colonialidade. Estamos sendo nocauteados do ponto de vista da cidadania, dos direitos civis, das políticas públicas, dos investimentos obrigatórios que o estado deveria fazer em saúde, educação, infraestrutura. Está tudo sendo banalizados”.

Para Faria (2011) na luta política dos trabalhadores de educação que se trava nesse cenário, também está em jogo a luta pelo reconhecimento e pela redistribuição da riqueza material.

A política educacional nos anos de 1990 que, por consequência, interfere na política educacional indígena, é baseada em orientações advindas dos órgãos internacionais em que prioriza o reconhecimento e o respeito a diversidade cultural (FAUSTINO, 2010). Nesse sentido, esta pesquisa na aldeia Rio D’Areia, dará voz aos professores indígenas da escola, para que se possa também analisar, a partir dos seus pontos de vistas, as políticas da educação escolar indígena das quais fazem parte sobre a perspectiva da teoria do reconhecimento.

2.3 CONCEPÇÕES SOBRE A TEORIA DO RECONHECIMENTO

Axel Honneth⁷, Nancy Fraser⁸, e, Charles Taylor⁹, são os principais pensadores que procuram trabalhar cada um à sua forma, o tema reconhecimento como sendo central, para uma teoria crítica da sociedade contemporânea (MATTOS, 2004). Para ressaltar a importância do reconhecimento, Charles Taylor e Axel Honneth, de forma independente, retomaram trabalhos de Hegel¹⁰, para ressaltar a importância do reconhecimento (MENDONÇA, 2007).

Honneth, a partir da reconstrução das ideias do jovem Hegel, e, recorrendo à psicologia social de G.H. Mead, procura desenvolver sua própria teoria crítica da sociedade. Portanto, a teoria do reconhecimento, é vertente teórica da “teoria crítica”¹¹, com a pretensão de compreender situações sociais de desigualdade, opressão, injustiça e desrespeito, identificando possibilidades concretas de superação prática dos problemas diagnosticados (MELO, 2014).

Em sua obra, *O multiculturalismo e a política do reconhecimento* (1993), Taylor defende a sobrevivência das comunidades culturais presentes nas sociedades multiculturais, assim como, à concessão de direitos especiais aos grupos culturais específicos. Por isso, aprova à necessidade de uma política de reconhecimento público das diferenças, por parte das instituições, por meio de políticas públicas (SILVA, 2006).

Honneth e Fraser discutem pressupostos para se pensar em uma teoria da justiça, desejando colocar a categoria do reconhecimento, como central para reconstrução de um pensamento crítico. Ambos pretendem, estabelecer uma posição crítica em relação as lutas

7 Filósofo e sociólogo que postula uma investigação empírica no campo da sociologia do reconhecimento (FARIA, 2011, p. 06).

8 Cientista política norte-americana que se dedica aos estudos dos movimentos sociais e dos conflitos políticos (FARIA, 2011, p. 06).

9 Filósofo político canadense que busca na filosofia histórica, as bases do reconhecimento social como o vínculo fundamental entre os sujeitos (FARIA, 2011, p. 6).

10 Pensador filósofo alemão que se põe como primeira e principal referência para Honneth, em *Luta por reconhecimento*, já que, este, une pretensões estritamente universalistas, com a preocupação permanente com o desenvolvimento do indivíduo no singular (HONNETH, 2003, p.17).

11 No sentido que lhe foi dado originalmente por Max Horkheimer, em seu artigo de 1937 “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, a expressão designava o campo teórico do marxismo. De acordo com o artigo, a teoria crítica não se limita a descrever o funcionamento da sociedade, mas pretende compreendê-la a luz de uma emancipação ao mesmo tempo possível e bloqueada pela lógica própria da organização social vigente. De sua perspectiva é a orientação para a emancipação da dominação o que se permite compreendê-la a luz de uma emancipação da dominação o que permite compreender a sociedade em seu conjunto, compreensão que é apenas parcial para aquele que se coloca como tarefa simplesmente “descrever” o que existe – no dizer de Horkheimer, aquele que tem uma concepção tradicional de ciência. (Honneth, 2003, p.9)

sociais contemporâneas, teorizar o lugar da cultura no capitalismo, e, pensar padrão da justiça. Porém, Honneth, defende que, os conflitos sociais têm como natureza primária, a luta por reconhecimento, já Fraser, acredita que Honneth, tenha subsumido as lutas por distribuição de renda ao reconhecimento (MATTOS, 2004). Para Amadeo (2017, p. 242) na visão da maioria dos autores que trabalham com o tema “como conceito, o reconhecimento significa que um indivíduo ou um grupo social reivindica o direito a ter a sua identidade reconhecida, de forma direta ou através da mediação de um conjunto de instituições. ” Mas, para Fraser (2002), o reconhecimento visto através da lente da identidade que requer reconhecimento da identidade cultural específica dos grupos, é um falso reconhecimento (dominação cultural, não-reconhecimento e desrespeito), pois, trata o não reconhecimento como um mal cultural, ocultando a sua ligação com a má distribuição. Nessa direção Lima (2016, p. 126) aponta que

os indivíduos são socialmente marginalizados porque não são devidamente reconhecidos, de modo que a exclusão social é produto do não-reconhecimento. Aqui irrompem os nomes de Charles Taylor para quem o não-reconhecimento é uma forma de opressão, e Honneth para quem o desrespeito é tomado como uma agressão à integridade.

Segundo Fraser (2002, p.15) “o que requer reconhecimento no contexto da globalização não é a identidade específica de um grupo, mas o estatuto individual dos seus membros como parceiros de pleno direito na interação social”, buscando superar as desigualdades sociais. Portanto, dimensão econômica e cultural está entrelaçadas. Nesse sentido, Fraser (2002) critica o “modelo da identidade” que iguala identidade a reconhecimento, deslocando a luta por redistribuição para um segundo plano. Por isso, defende a necessidade de conceituar reconhecimento, sem separar a dimensão econômica da cultural. Seu esforço pode ser visto em seu texto, “Da Redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós- socialista”. O texto chama a atenção no sentido de que, o “reconhecimento cultural toma o lugar da redistribuição socioeconômica como remédio para a injustiça e objetivo da luta política. ” Assume, que a justiça exige tanto reconhecimento e redistribuição, por isso, propõe neste artigo, conectar essas duas problemáticas políticas, as quais, enfatiza que, são costumeiramente dissociadas, (fazendo uma crítica a Honneth) considerando o seguinte aspecto: em que circunstância uma política de reconhecimento, pode apoiar uma política de redistribuição? Quando é provável que a enfraqueça? Qual das variedades de política de identidade mais se adéqua as lutas por igualdade social? E qual, dentre elas, tende a inferir com essa última? No entanto, a maior preocupação da autora nesse artigo, é a relação entre o reconhecimento da

diferença cultural e a desigualdade social. Para a injustiça sócio econômica, propõe redistribuição, e, para injustiça cultural, reconhecimento, enfatizando que ambas estão interligadas. O quadro 10, sobre o dilema redistribuição e reconhecimento, apresenta os tipos de injustiças e seus respectivos remédios (FRASER, 2006).

QUADRO 10 - Dilema redistribuição e reconhecimento

<p>INJUSTIÇA SÓCIO ECONÔMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Redistribuição -Estado de bem-estar liberal -Realocações superficiais de bens existentes; * apoia diferenciação entre grupos; pode gerar não reconhecimento; propõe correções paliativas para as injustiças. 	<p>REMÉDIOS (redistribuição)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reestruturação político-econômica - Redistribuição de renda -Reorganização da distribuição do trabalho -Investimentos sujeitos a decisão democrática -Transformação de outras estruturas econômicas básicas - Visa desconstruir o <i>status quo</i> que gera a injustiça.
<p>INJUSTIÇA CULTURAL</p> <p>Arraigada a padrões sociais de representação e interpretação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominação cultural - Não reconhecimento - Desrespeito 	<p>REMÉDIOS (reconhecimento)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reavaliação das identidades e produtos culturais marginalizados - Transformação dos padrões sociais de representação - Percepções das individualidades

Fonte: Fraser, (2002, p.238)

Para Fraser (2009), uma visão bidimensional, redistribuição e reconhecimento, não é suficiente para oferecer uma compreensão da justiça para a sociedade capitalista. Assim a autora assinala, uma terceira dimensão da justiça, a dimensão política. Esta outra forma de injustiça apontada por Fraser (2013), é a de representação. Ela acontece quando pessoas são impedidas de participar em iguais condições na tomada de decisões democráticas, nesse caso, sofrem de injustiça política ou má representação. Não que injustiça econômica e cultural, provenientes de má redistribuição e falta de reconhecimento, não sejam formas de injustiça política, porém, a dimensão política da representação é mais específica por ser uma questão de pertencimento social. Isso quer dizer que, pode haver falsa representação quando não é dada a algumas pessoas a chance de participar plenamente como um par nas interações sociais, nas arenas políticas, ou, pior ainda, quando são excluídas do pertencimento a qualquer comunidade política, impossibilitando-as de formular reivindicações. Fraser (2009) chama essa falsa representação que torna o indivíduo um não-sujeito em relação a justiça de mau enquadramento, que é considerada por alguns, a injustiça definidora da era da globalização. De forma retrospectiva, a mesma aponta que no auge do Estado de bem-estar pós-guerra, a preocupação quando se tratava de justiça, era a distribuição. As atenções se voltaram para o reconhecimento com o surgimento de novos movimentos sociais, e, do multiculturalismo colocando a questão política da justiça em segundo plano. Agora as reivindicações por justiça, pressupõem alguma noção de representação. As lutas por redistribuição e reconhecimento, dependem das relações de

representação, assim como, a capacidade de se expressar politicamente, depende das relações de classe (associada as questões da redistribuição), e, status (associado a dimensão social do reconhecimento). Os que sofrem de má representação estão sujeitos a sofrerem as injustiças de classe e status. Portanto, não há redistribuição ou reconhecimento sem representação (FRASER, 2009).

Faria (2011, p.10) apresenta uma síntese da proposta de Fraser (2003;2008), considerando que sujeitos coletivos:

- i. Lutam pelo reconhecimento social, como forma de integração plena na sociedade como sujeitos iguais;
- ii. Lutam por uma redistribuição isonômica, igualitária e justa da riqueza material enquanto resultado da produção de suas condições de existência;
- iii. Lutam pela representação política nas esferas de decisão como forma de pertença social e como procedimentos que estruturam os processos públicos de confrontação.

QUADRO 11 - Medidas afirmativas e medidas transformativas

AFIRMAÇÃO	TRANSFORMAÇÃO
-Redistribuição -Estado de bem-estar liberal -Realocações superficiais de bens existentes; * apoia diferenciação entre grupos; pode gerar não reconhecimento.	-Socialismo -Reestruturação profunda das relações de produção; *elimina diferenciações entre grupos; pode ajudar a curar algumas formas de não- reconhecimento.
-Reconhecimento -Multiculturalismo dominante -Realocações superficiais de respeito às identidades de grupo; *apoia a diferenciação entre grupos.	-Desconstrução -Reestruturação profunda das relações de reconhecimento, *desestabiliza diferenciações entre grupos.

Fonte: Fraser, 2006, p.238

Dessa forma, segundo Fraser (2013), acatar as reivindicações por redistribuição, reconhecimento e representação, cria um espaço que pode acolher a todos.

De acordo com Faria (2011, p. 06):

Estas três formas para Fraser, correspondem a três dimensões da justiça: cultural (reconhecimento); econômica (redistribuição); política (representação). Assim, do ponto de vista analítico emergem três categorias: reconhecimento social, redistribuição igualitária da riqueza material; representação paritária nas esferas de decisão.

Faria (2011, p.7) “Argumenta ainda que é necessário admitir a ausência, nestas teorias de uma categoria analítica que possa dar conta dessa dimensão constitutiva do sujeito coletivo

concreto em sua prática racional e emocional”. Dessa forma, propõe uma análise quadridimensional, acrescentando a categoria da realização ou recompensa emocional, para materializar o sujeito coletivo como parte da prática da luta por reconhecimento, pela redistribuição e pela representação (FARIA, 2011, p. 07). O mesmo autor, complementa as quatro categorias descritas a seguir.

Redistribuição igualitária da riqueza material, a qual corresponde a dimensão econômica; Reconhecimento social, a qual corresponde a dimensão cultural; Representação paritária nas esferas de decisão, a qual corresponde a dimensão jurídico-política; Realização emocional, a qual corresponde a dimensão psicossocial;

De acordo com Faria (2011) a realização emocional pode ser considerada como uma categoria analítica assim como as demais (redistribuição, reconhecimento e representação), integrando uma sociologia crítica a uma psicologia de base psicanalítica. Trata-se de uma dimensão psicossocial que relaciona o sujeito ao seu ambiente social, a qual procura integrar aspectos objetivos (econômicos, político ideológicos) a aspectos constitutivos do sujeito, ou seja, a sua afetividade. O mesmo autor, apresenta a dialética dessa dimensão com as relações de trabalho que resulta numa estrutura na qual o sujeito não tem capacidade de transformação da realidade, mesmo ele sendo explorado, assediado moralmente ou submetido a privações no ambiente de trabalho pelo fato de que pode ter estabelecido vínculos afetivos, econômicos, ideológicos e sócio culturais com a organização da qual faz parte. O autor enfatiza a necessidade do sujeito em reconhecer-se e ser reconhecido. Em processos de trabalho e gestão democrática, Faria coloca que em relação às aspirações do sujeito coletivo do trabalho na vida em sociedade, o trabalhador aspira ser: socialmente reconhecido, economicamente recompensado, politicamente representado e emocionalmente realizado. Porém, revela que não há grupo de trabalhadores nesse sistema de capital, no mundo atual, que se deleite com essas aspirações, reforçando ainda o cuidado com as armadilhas e falsas recompensas tão presentes.

Em gestão democrática e emancipação, a proposta de Faria vai à contramão da lógica do capital. O autor enfatiza as dimensões de reconhecimento, redistribuição, representação e realização emocional como condicionantes para uma proposta de gestão democrática e emancipação, importantes na contemporaneidade. A importância de se utilizar a quadridimensionalidade das categorias de análise da gestão social se dá para Faria (2011) por quatro fatores:

- Pelos espaços que se abriram por meio de enfrentamento ao sistema de capital como criação e incentivo de empreendimento com formato não capitalista;

- Pelo aparecimento de grupos sociais que trazem reivindicações não mais unidas a luta de classes, mas de cunho jurídico político, econômico e ideológico ligadas a dominação cultural;
- Pela adaptação do neoliberalismo ao capitalismo que promove o desenvolvimento da mercantilização das relações sociais e ameaça direitos como acesso a saúde, educação, transporte, infraestrutura urbana e rural marginalizando bilhões de pessoas;
- Pelo entrelaçamento que há nas quatro dimensões de reconhecimento já que o desrespeito social tem relação direta com a redistribuição da riqueza material e vice-versa, bem como, com a representação paritária e a realização emocional dos sujeitos coletivos.

Ainda para Faria (2011) pode haver mais razões que levam a adoção dessas categorias analíticas.

Considerando os estudos de Fraser e Faria a respeito do reconhecimento o que se pretende é compreender o papel das políticas educacionais indígenas para o reconhecimento dos professores indígenas da aldeia Rio D'Areia de Inácio Martins - PR, em suas diferentes dimensões.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método é um instrumento que proporciona ao pesquisador, orientações que facilitam planejar sua pesquisa, mostrando o caminho a ser seguido, auxiliando-o nas decisões, de forma que possa interpretar os resultados. De acordo com o problema se estabelece o método apropriado para se atingir um fim que é o saber (FACHIN, 2017).

Para alcançar os objetivos, este estudo pretende analisar as ações e programas de políticas educacionais indígenas, sob a perspectiva do reconhecimento econômico, social, político e emocional dos professores indígenas, da Escola Indígena da aldeia Rio D'Areia de Inácio Martins - PR. Para tanto, é indispensável a aproximação com o campo a ser pesquisado. Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa descritiva interpretativa, com abordagem qualitativa, uma vez que, sua fonte direta de dados é o ambiente natural e o pesquisador é o principal instrumento (BOGDAN e BIKLEN, 1991; LUDKE e ANDRÉ, 1986). Esse tipo de pesquisa conforme Gil, *apud*, Silva, (2004, p. 14):

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.

Na primeira etapa da pesquisa de campo, buscou-se uma aproximação precária, com a intenção de conhecer a comunidade a ser estudada. Para Faria (2015, p. 29)

A aproximação precária corresponde a uma relação primeira do sujeito com o objeto de seu conhecimento, na qual não se processa uma elaboração científica, pelo sujeito, sobre o objeto e sobre o próprio pensar. O objeto precariamente percebido o será, mesmo assim, a partir da iniciativa do sujeito, com as condições determinantes do pensamento, que são histórica e socialmente produzidas. Da aproximação precária para a construção de um objeto elaborado, o sujeito necessitará refletir sobre sua percepção tanto quanto sobre o seu pensar. Assim, essa aproximação precária fornecerá os primeiros elementos de uma investigação, cabendo ao sujeito investigador ordenar essas primeiras informações e classificá-las, de forma a poder retornar ao real com seu esquema aprimorado, de modo a definir suas categorias de análise.

Dessa forma, a primeira visita a aldeia ocorreu em novembro de 2017, com alguns professores que trabalham no Núcleo Regional de Educação de Irati, que, na oportunidade, promoveriam curso para os professores do ensino fundamental 1. Nesta primeira visita, houve

uma conversa com o cacique da aldeia de maneira informal, porém, neste momento, foi concedida a sua autorização para a realização da pesquisa, bem como, a autorização da hospedagem na casa dos professores durante as férias. Sendo assim, em janeiro de 2018 realizou-se a primeira e importante aproximação com o campo a ser estudado.

De acordo com Boni e Quaresma, *apud* Bourdieu (2005, p. 76) “para se obter uma boa pesquisa é necessário escolher as pessoas que serão investigadas, sendo que, na medida do possível estas pessoas sejam já conhecidas pelo pesquisador ou apresentadas a ele por outras pessoas da relação da investigada.” Essa aproximação, mesmo que precária, permitiu certa familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado, sendo assim, esperava-se que as pessoas ficassem mais à vontade e se sentissem mais seguras para colaborar com a pesquisa. Assim, desejou-se que, nas entrevistas com os professores indígenas no espaço escolar que foi o próximo passo da pesquisa, os entrevistados estivessem à vontade para falar.

O tipo de entrevista indicada para este estudo, é a semiestruturada. Esse tipo de entrevista combina perguntas abertas e fechadas, seguindo um conjunto de questões pré-definidas, obtendo assim, um direcionamento maior para o tema, permitindo intervenções por parte do pesquisador a fim de alcançar os objetivos. Há a possibilidade de uma aproximação maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite tocar em assuntos mais complexos e delicados. Com respostas mais espontâneas, podem surgir questões inesperadas que poderão ser de grande valia para o pesquisador (BONI e QUARESMA, 2005, p. 75).

As entrevistas foram realizadas no espaço da escola nos dias 04 e 05 de setembro de 2019 com os oito professores indígenas contratados.

O processo de análise e interpretação, ocorreu após a realização das entrevistas. Foi feita a análise de conteúdo baseada em Laurence Bardin. Para Bardin (2011, p.47), o termo análise de conteúdo designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para alcançar uma análise interpretativa diante do que a pesquisa se propôs, foi necessária uma fundamentação teórica sólida que, permitisse organizar as informações, possibilitando o fornecimento de respostas ao problema proposto. A grade escolhida para análise, foi do tipo fechada, recomendada para pesquisas descritivas em que, as categorias são definidas antecipadamente. Portanto, as quatro dimensões do reconhecimento: reconhecimento

econômico, reconhecimento social, reconhecimento político e reconhecimento emocional, foram utilizadas como categorias de análise.

3.1 AS DIMENSÕES DO RECONHECIMENTO: CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para analisar as políticas educacionais indígenas sob a perspectiva da Teoria do Reconhecimento, a partir da metodologia da análise de conteúdo é necessário distinguir as categorias de análise mesmo sabendo que as dimensões de reconhecimento econômico, social político e emocional estão entrelaçadas. Para Faria (2011 p.12), “estas dimensões estão imbricadas, de modo que se reforçam dialeticamente.” A análise quadridimensional proposta pelo autor possibilita compreender o campo empírico, pois “considera-se que as dimensões propostas são abstrações do real condensadas em categorias analíticas, ou seja, é um recurso de análise inspirada na realidade enquanto síntese de múltiplas contradições.” Neste sentido, Faria ressalta que as considerações a partir das análises são apreensões da realidade estudada, portanto trata-se de uma realidade pensada. Desse modo, para compreender a realidade desvendada pelo campo empírico apresentam-se os elementos constitutivos de cada categoria de acordo com o esquema apresentado por Faria (2011, p. 29) permitindo assim exibir o trabalho de campo desta pesquisa pertencente a cada categoria, expressos no quadro 12.

QUADRO 12 – Dimensões do Reconhecimento

(Continua)

Dimensão	Elementos Constitutivos	Dados do campo empírico
Econômica (Reconhecimento Econômico)	<ul style="list-style-type: none"> •Distribuição igualitária da riqueza •Acesso aos resultados da produção social •Acesso aos bens públicos e à infraestrutura urbana e social •Redistribuição justa pelo trabalho realizado 	<ul style="list-style-type: none"> •Construção e manutenção das escolas indígenas •Construção do Centro Cultural Indígena •Melhoria na estrada de acesso à aldeia •Magistério Indígena •Inexistência de concurso público específico para professores indígenas •Cortes em benefícios monetários que eram proporcionados por meio de programas como Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas Indígenas (PROLIND)
Cultural (Reconhecimento social)	<ul style="list-style-type: none"> •Objetivação Normativa •Inserção nos espaços coletivos de poder (relação de pertença) •Definição de um projeto social comum 	<ul style="list-style-type: none"> •A Política Educacional Indígena na Legislação – A questão do Material didático específico •A oportunidade dos indígenas de exercer a profissão de professor na escola Arandu Miri •O papel da escola na valorização da cultura
Jurídico-político (Reconhecimento representativo, proveniente da representação paritária nas esferas de decisão)	<ul style="list-style-type: none"> •Acesso às esferas públicas de decisão •Práticas políticas coletivas •Inserção na gramática no conceito de justiça 	<ul style="list-style-type: none"> •A direção nas escolas indígenas do Paraná •A direção da escola indígena Arandu Miri •Participação na elaboração dos documentos

(Conclusão)

Dimensão	Elementos Constitutivos	Dados do campo empírico
Psicossocial (Reconhecimento emocional, resultante da realização emocional relacionada ao sentimento de pertença)	<ul style="list-style-type: none"> • Sublimação coletiva • Desejo do reconhecimento do desejo • Afirmção da identidade • Recompensa emocionalmente avaliada 	<ul style="list-style-type: none"> • A escola na aldeia • A oportunidade de ser professor • A percepção do outro em relação a eles • A valorização do papel assumido

Fonte: elaborado pela autora, 2019

4 A ALDEIA RIO D'AREIA – INÁCIO MARTINS-PR

Um pouco da história...¹²

Escrito em mbyá guarani por Daniel Papa Veríssimo

Yma 1930 rupi nhande kuery ikuai Ypyiraka'e va'eri maraevve ndoikuaai ranke okuapy, jurua kuery voi ndoikuaai. Ikuaaia rami rei'i ikuai raka'e, vixo kaaguay re rive'i okaru. Pindo rū'a rei ei re ha'e gui pirare. Opy i re Ikuai xamoi kuery xaryi kuery, avakeu oje'oi ka'agauy re joupive pive, ojou'i va'e omboja'o pa'ẽ reve. 1965 rupy ma ojekuaa ko'e tekoa rio d'areia. Hb'e jave ma 12 omenda ca'e kuery ikuai, kova'e tekoa ma opyia, município de Inácio Martins tetã gui Opyia, 45 km teko. Hae jave py OĨ VAKAE cacique Antonio Julio Pires de Lima Aỹ, cacique Oĩ vae Ru Antonio Pires de Lima Filho (Toninho).

Ha'e ejave lidernaça nhamairumba oje'oi Curitiba re ha'e rami py Funai Oikevy o'pytyvõ tekoa a demarca aguã. Aỹ ma kova tekoa o demarca pama, ha'e javi vy oi 128056 ha. Aỹ cacaquie Oi va'e ojapo, heta, proejeto, oqueveko, comunidade pegua, hav" javive Oyganã'i are amo'epo aguá, ka'a ovende, ei, pira, oi, hani associação comunitária. Aỹ cacaquie oi va'e ojapo, heta, proejeto, oqueveko, comunidade pegua, have javive Oyganã'i are amo'epo aguá, ka'a ovende, ei, pira, oi, hani associação comunitária.

Tradução

A aldeia Rio D'Areia está localizada no município de Inácio Martins/PR, distante 45 km da cidade. Segundo dona Maria Conceição, mãe do atual Cacique, por volta de 1930 um grupo de Mbyá Guarani, veio de vários lugares, na época não tinham organização entre eles e as famílias viviam conforme o *Xamoĩ* ordenava, viviam juntos, pois ninguém tinha sustento próprio. Os guaranis sobreviviam de caça, pesca e da coleta do mel, etc.

Na época eles não tinham contato com os não índios e viviam isolados, destaca que não houve conflitos entre os indígenas e os não indígenas. Todos os homens da comunidade se uniam e faziam as atividades juntos, como: a caça e a pesca e a coleta do mel. Compartilhavam tudo o que achavam com a comunidade na *Opy'i*.

No ano de 1965 a aldeia de Rio D'Areia, com 12 famílias, foi localizada por um não índio que era funcionário da FUNAI. O cacique Antonio Julio Pires de Lima era o 5º da aldeia na época e era pai do atual cacique, Antônio Pires de Lima Filho.

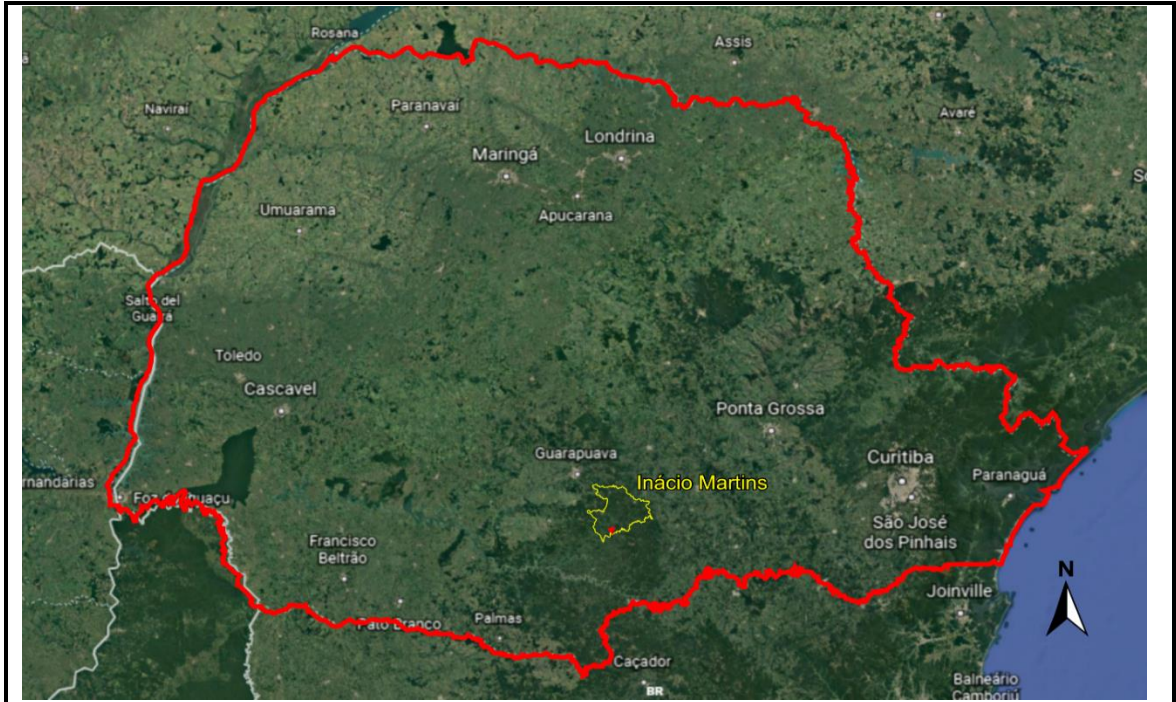
Em 1975 a comunidade começou a se organizar tinham lideranças, *Xamoĩs* e começaram a ir até Curitiba e Brasília para participar de reuniões na luta pela demarcação da área. Com a ajuda da FUNAI conseguiram a demarcação de 1.280,56 hectares.

Atualmente vivem na aldeia 25 famílias, totalizando 110 pessoas, sendo 35 mulheres, 34 homens e 35 crianças. A organização da comunidade é feita pelo Cacique e pelo vice-cacique e demais lideranças, orientados pelo *Xamoĩ*. Com o atual cacique estão sendo organizadas várias atividades dentro da aldeia, juntamente com as lideranças, *xamoĩs*, estão sendo implantados projetos para a geração de renda das famílias. A aldeia possui uma Associação Comunitária com atividades de apicultura, reflorestamento e tanques para criar peixes (TEMBIAPO, 2019).

12 A tradução do português para o Guarani é uma tarefa considerada difícil para os professores Guarani da aldeia Rio D'Areia. Por isso escolheu-se trazer este texto que conta um pouco da história da aldeia mesmo sabendo que pode haver divergências em algumas informações como a quantidade de moradores na comunidade.

Como meio de elucidação cabível ao documento, torna-se relevante a apresentação do recorte territorial, correspondente a delimitação do âmbito indígena Rio D'Areia. As figuras 2 e 3 apresentam a localização da área indígena em questão, assim como do estado do Paraná e da cidade de Inácio Martins.

FIGURA 2 - Mapa do estado do Paraná



Fonte: elaborado por Prado, Pablo Jonathan, 2019

FIGURA 3- Área indígena Rio D'Areia



Fonte: elaborado por Prado, Pablo Jonathan, 2019

4.1 A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA ARANDU MIRI E OS PROFESSORES INDÍGENAS SUJEITOS DA PESQUISA

A Escola Estadual Indígena Arandu Miri, oferece as etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental - anos iniciais e anos finais, e, educação de jovens e adultos. Neste ano de 2019, estão matriculados 52 estudantes distribuídos em 12 turmas, sendo 7 matrículas na educação infantil, 30 matrículas no ensino fundamental e 15 matrículas no ensino médio-educação de jovens e adultos. Em relação a infraestrutura, possui alimentação escolar para os alunos, água de poço artesiano, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à queima e acesso à internet. Segundo dados do último censo, a escola possui os seguintes equipamentos : TV, DVD, antena parabólica, copiadora, impressora, e, as seguintes dependências: 7 salas de aulas, 24 funcionários, sala da diretoria, sala de professores, laboratório de informática, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, área verde e lavanderia.

Para que se possa melhor compreender as percepções apresentadas nas entrevistas, e expostas nas análises desse estudo, cabe aqui relatar um breve histórico de cada professor indígena, o qual expõe sua formação escolar e profissional. Para isso, nomes fictícios para os professores serão utilizados nos próximos parágrafos como em todo este trabalho.

“Andreia” de 28 anos é professora de Arte do pré 4 e 5, 1º, 3º e 4º ano e Língua Guarani do 6º ano. Estudou na aldeia todo o ensino fundamental e o 1º ano do Ensino Médio em Inácio Martins. Posteriormente concluiu o ensino médio na escola em que hoje é docente.

“Elisa” tem 23 anos, sendo a mais nova dos professores. Sua vida escolar foi toda dentro de aldeia do pré ao 9º ano. O ensino médio conclui na escola em que agora atua. Ela fala que a profissão a escolheu. Relata o quanto gosta de trabalhar com a disciplina de Educação Física, portanto pretende continuar estudando e cursar nível superior nesta área.

A professora “Iara” tem 29 anos e é professora de língua guarani do pré 4 e 5, 2º e 3º ano. Começou a lecionar na escola depois de ter trabalhado por 4 anos como agente 1, responsável pela limpeza da escola. Iniciou na docência quando sobrou aula na escola e a diretora na época a convidou para assumir uma vaga.

Com 48 anos “Ivete” é a professora com mais experiência em sala de aula. Trabalha com a disciplina de língua Guarani do pré 4, 1º, 4º, 5º e 8º anos. Seus filhos, os professores

“Elisa” e “Paulo” foram seus alunos. Trabalhou na escola das aldeias Palmerinha, Rio das Cobras e Shangrilá no litoral.

A professora “Marilda” tem 37 anos, leciona a disciplina de artes. Ela demonstra muito amor e realização pela profissão. Gosta de estudar, pesquisar, conhecer e se aprofundar na cultura Guarani. No momento da entrevista encontrava-se em licença maternidade. Revelou vários planos e projetos dentre eles escrever um livro sobre o cacique Antoninho.

“Paulo” tem 28 anos e encontra motivação para ser professor na sua família. Ele relata que seu pai foi professor, sua mãe é professora (Professora “Ivete”), seus irmãos paternos são todos professores, sua irmã “Elisa” é professora. Ressalta que ao ver o orgulho do pai quando se refere aos irmãos mais velhos que são professores e cursaram pedagogia, isso lhe impulsiona para continuar estudando e se aperfeiçoando. Revela o desejo de trilhar um caminho na escola como professor indígena pois sente-se realizado em exercer essa profissão.

O professor “Pedrinho” é o professor que há mais tempo trabalha na escola. São 12 anos dedicados a educação escolar indígena. Ele é o único que já conclui o magistério indígena.

A professora “Vilma” tem 38 anos, trabalhou por nove anos como agente educacional 1, e no ano de 2018 fez o processo seletivo simplificado (PSS) para professor indígena, sendo contratada em 2019 para assumir vaga como regente de turma do pré 4. Toda a vida escolar da “Vilma” foi na Escola Indígena Arandu Miri. A professora está cursando o magistério indígena e sentindo-se realizada na nova profissão que por muito tempo fazia parte de um sonho para ser realizado.

5 ANÁLISE DO RECONHECIMENTO A PARTIR DAS CATEGORIAS

5.1 DIMENSÃO ECONÔMICA: RECONHECIMENTO ECONÔMICO

Como visto anteriormente, (quadro 3), uma das ações e políticas do MEC é “Investir na construção e manutenção das escolas indígenas. ” Destaca-se que uma das estratégias do PEE/PR, para o cumprimento da meta 7, é “Garantir a construção e melhoria das escolas nas comunidades quilombolas, indígenas e do campo, ou escolas que atendem estudantes dessas comunidades, em conformidade com a legislação vigente. ”

O prédio novo da Escola Estadual Indígena Arandu Miri foi construído em 2014. O processo para construção da escola foi licitado no dia 28 de dezembro de 2012. A empresa que venceu a concorrência pública, executou o projeto por R\$ 1.400.969,61 (Licitação para construção de escola indígena em Inácio Martins é homologada, Irati, 2013).

O investimento significou um marco para a Educação Escolar Indígena da aldeia, pois quando foi inaugurada a escola, em 2015, passou a oferecer o ensino de 6º ao 9º ano.

FIGURA 4- Escola antiga e escola nova



Fonte: registrado pela autora, 2019

Ao falar sobre a transição do prédio antigo, para a escola atual, é possível reconhecer na fala dos professores entrevistados o que significou esta mudança.

Eu acho que essa transição foi apesar de todos os problemas, no começo, na conclusão da obra da escola, foi muito boa, né. Porque era muito difícil a vida do aluno quando ele ingressava na quinta série antiga, que hoje é sexto ano. Então ele estudava até a quarta série na escola antiga, e quando ele concluía ele tinha que ir pra Inácio. Era muito difícil a vida pra ele, né. Ele tinha que sair da aldeia, tinha que sair muito cedo, tinha que acordar cinco horas, cinco e meia da manhã, tinha que tá esperando a Kombe pra ir pra pegar outra lotação escolar, né. Então era muito difícil pros mais jovens pra concluir os estudos. Então a partir do momento em que foi feita a transição, que teve do quinto ano até o nono aqui dentro da aldeia, ficou mais fácil pros alunos concluírem os estudos aqui, e só ingressarem na cidade no ensino médio, ficou mais fácil, né (PROFESSOR PAULO).

Então essa... esse acontecimento foi muito bom pra todo mundo. Até que nós conseguimos essa escola nova que nós temos. E daí aumento bastante professores indígenas; então isso foi bem... bem marcante pra mim, porque nós tinha uma escolinha debaixo da árvore. Uma escolinha de tábua que era bem pequena, e agora pra nós... pra mim, que eu vejo hoje. A escola mudou bastante, até, as crianças tão ali na escola bem... bem grande, bem comportado, eles já tem tudo então. Porque eu não tinha essas coisas quando eu estudei, nas séries iniciais. Eu não tinha essa oportunidade de conhecer e nós não tinha na escola quase nada. Era só caderninho e lápis, ia com um professor, que era o, era o seu Antoninho foi meu professor, então ele lembra bem que nós passemos tantas dificuldades, que nós não tinha nada. A merenda tinha que ser feita na casa do chefe. Então pra nós foi uma mudança muito grande até hoje. Não tem comparação, muita coisa mudou bastante por esforço né, da comunidade, do cacique, e hoje estamos aqui (PROFESSORA VILMA).

Percebe-se, que a conquista da escola nova na aldeia é motivo de orgulho e que parece é que ela e os professores/as são uma unidade. Há uma relação ali, de muito amor proveniente do reconhecimento da identidade.

O Centro Cultural e turístico foi inaugurado na Aldeia dia 16 de maio de 2018. O investimento foi de R\$ 300 mil, sendo R\$ 230 mil do Governo Estadual, e o restante, da prefeitura de Inácio Martins. O projeto contou com a parceria da Secretaria Estadual de Agricultura e Abastecimento (Seab), Núcleo Regional de Educação, FUNAI, a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater) e da Organização Não Governamental ONG Outro Olhar (Jornal Centro Sul, 2018).

De acordo o cacique Antoninho, em entrevista ao jornal Centro Sul, o Centro Cultural “é um lugar onde podemos guardar nossa história, nossos cantos, coisas lá de trás. É uma casa de memória que nós conseguimos buscar alguma coisa do passado para colocar aqui, vai servir para muitos anos, nossos netos, bisnetos, vão estar aqui”.

FIGURA 5- Centro cultural



Fonte: registro da autora, 2019

De acordo com o coordenador técnico da Funai, Avacir Ribeiro, em entrevista ao Jornal Centro Sul, a expectativa é que o local possa se tornar um ponto turístico, onde as pessoas possam conhecer a cultura guarani.

Para a comunidade é vital. É mais uma fonte de subsistência – claro que eles têm as tradicionais, que aqui nesta comunidade é a extração da erva-mate –, mas também isso vai fazer com que os seus artesanatos sejam conhecidos. Não fica só no âmbito municipal, vai atingir um âmbito maior. Isso também depende da divulgação.

Nesse sentido, o Centro Cultural contribui para a divulgação da cultura indígena Guarani consequentemente reforça as políticas educacionais indígenas que têm como objetivo a revitalização da cultura indígena. Portanto, o Centro Cultural é uma forma de política de Reconhecimento Econômico que apoia a política de Reconhecimento Social à medida que oportuniza a interação com a sociedade envolvente por meio do ecoturismo.

A estrada que liga a aldeia Rio D’Areia a cidade de Inácio Martins nos períodos de chuva é um problema para toda a comunidade, pois se trata de estrada sem pavimentação. São vários os relatos de moradores e professores/as não indígenas sobre essa dificuldade de acesso principalmente quando chove demasiadamente. Na visita a aldeia, em setembro de 2019, em determinado trecho da estrada, próximo às 10h da manhã, a patrôla e um caminhão de cascalho estavam trabalhando para que o trânsito pudesse fluir. Como a estrada é uma rota de caminhoneiros que transportam madeira necessita de melhorias constantemente.

No trecho que liga Rio Claro a aldeia, onde a estrada não é mais rota de madeireiros, o trecho é mais complicado. Está em tramitação um pedido na Câmara Municipal de Inácio Martins um pedido de Reabertura de uma estrada próximo entre as localidades de Santa Rita e Rio Claro, que dá acesso à Aldeia Indígena sob justificativa de que

A referida estrada por muito tempo foi usada como acesso à Aldeia Indígena, mas já há algum tempo encontra-se abandonada, sendo o único meio de acesso para a aldeia a partir da comunidade de Rio Claro. Além dessa estrada estar situada em um trecho com menor dificuldade de tráfego pelo fato de ter menos pontos de subidas em trechos de serra, ainda diminui o percurso para quem se dirige da sede do município até a aldeia em cerca de oito quilômetros (INÁCIO MARTINS, Indicação de serviço n. 022/2019).

Houve relatos de funcionários do Núcleo Regional de Educação de Irati, em outubro de 2018, de que a estrada já estaria bem melhor.

Foi possível perceber nas últimas visitas a aldeia sempre a presença de funcionários da prefeitura fazendo melhorias na estrada. Isso se faz necessário devido ao trânsito dos madeireiros. Contudo, não é possível afirmar que há Reconhecimento Econômico, visto que a estrada que facilitaria o acesso a aldeia, que não é rota de caminhoneiros, precisou de pedido de reabertura revelando que a redistribuição não é igualitária sendo assim não contribui para a igualdade social.

Como apresentado anteriormente é dever dos estados: Instituir e regulamentar o magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitindo os professores indígenas nos quadros do magistério público mediante concurso específico. Entre 2003 e 2004, foi realizada uma pesquisa com professores/as indígenas do Paraná os quais destacaram a necessidade de mais formação, bem como do magistério específico para que o ensino seja diferenciado e que se possa alfabetizar as crianças na língua materna. De acordo com a pesquisa o magistério indígena “é condição primeira para a implantação e implementação de política pública para o desenvolvimento da educação escolar indígena com qualidade e responsabilidade” (PARANÁ, 2006, p.23).

Como visto, (quadro 4), o parecer nº 100/06 aprovado em 07/04/2006 apresenta Propostas Pedagógicas do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal - Bilingue Kaingang ou Guarani para professores leigos da etnia Kaingang ou Guarani, residentes em terra indígena, em regime de alternância, em caráter experimental. Ele revela Reconhecimento Econômico já que houve a oferta do magistério específico no estado do Paraná, em 2006, com a aprovação do Conselho Estadual de Educação. Duas propostas curriculares foram elaboradas visando atender dois públicos: professores Kaingang que já haviam concluído o Ensino Médio com a oportunidade de realizar aproveitamento de estudo (2006-2008); e professores Kaingang e Guarani que tinham concluído o Ensino Fundamental, podendo concluir Ensino Médio – Modalidade Normal Bilingue (2007-2010) (PARANÁ, 2006 p.24). Um dos professores indígenas da escola Arandu Miri é um dos 31 alunos que preencheram uma das 40 vagas no magistério de 2007.

O prédio novo do Centro de Educação Profissional (CEEP) de Manoel Ribas que oferece magistério indígena em 2019, inaugurado em 2017, é uma reivindicação dos povos indígenas do Paraná.

De acordo com o portal da Secretaria da Educação do Paraná o Colégio de Manoel Ribas é um investimento de R\$ 7,4 milhões, em parceria do Governo do Estado e Governo Federal. A estrutura tem cerca de 4.9 mil metros quadrados de área construída contando com laboratórios, salas de aula, biblioteca, área administrativa, auditório e alojamentos.

No presente ano, 2019, seis dos oito professores indígenas que atuam na escola Arandu Miri estão matriculados no magistério específico no Centro de Educação Profissional (CEEP) de Manoel Ribas, em regime de alternância, 45 dias na aldeia e 45 dias em Manoel Ribas. Quando os/as professores/as Guaranis estão no curso os/as professores/as kaingangs estão nas aldeias e vice-versa.

É possível perceber pela da fala dos professores/as o que significa a oportunidade de cursar o magistério indígena. A entrevistada Vilma, que iniciou na docência este ano, fala da dificuldade de deixar a aldeia para realizar o curso, porém reconhece a importância de concluí-lo.

A saída da aldeia pro curso na cidade não é muito bom pra nós. Sai de casa e deixa a família, e... tudo né, mais a gente precisa também se esforça pra gente alcançar nossos objetivos, então nós tamo lá por nosso objetivo lá. Porque sair da aldeia não é fácil, deixar família, mas o curso é bem proveitoso e esclarece algumas dúvidas. Então o curso tá, tá bom pra nós conhecer mais das ideias, trazer coisas nova pra escola indígena, repassa o que nós aprendemos, então esse curso de formação de docente pra nós é muito importante.

Ao responder o que motiva a cursar o magistério indígena Elisa assim se expressa:

Motivo maior eu acho que é de ter contatos com outros indígenas, pra melhora, né, a alfabetização de nossas crianças, porque... estudando no magistério indígena específico pra nós daí é melhor, que a gente aprendi outras... troca experiência com outros colegas, e a gente vai pegando o ritmo. Não que a gente copie a metodologia deles, mas que a gente adaptando faça adaptação pra nossa realidade. Porque cada comunidade indígena tem sua maneira, de ensinar, de passar a cultura. Então é... tá sendo muito legal. E o que me motiva é isso, né. De passar a aprendizagem as nossas crianças. Porque hoje em dia é muito difícil a gente ter uma formação específica na área indígena.

Dona Ivete também fala de como esperava por esta oportunidade.

Aquela vez que... parece que no começo, né, que ia ter magistério eu já queria fazê. Só que daí eu num tinha neh... parece que faltava ainda... conclui... a conclusão, né, pra mim podê entra naquele magistério. Aí eu deixei passa por causa disso... se não fosse assim, eu já tava formada muito tempo. Porque o... daquela vez... que se formaram foram o Zé, e o Paulo Fernandes, né, lá de Palmerinha. Mais eu fiquei sentida de não podê fazê. Eu queria bem antes já, mais aquela vez eu não pude.

A professora Iara fala da dificuldade de ficar longe de casa.

É... no mês de outubro, a gente vai, já é a quarta etapa. Eu já me acostumei um pouco assim, de sair, você fica quarenta e cinco dias longe de casa, mas nos primeiros... dois meses que nós viemos e fomos É... fica difícil [[risos]], lá a gente fica a semana inteira estudando, cedo e tarde, cedo e tarde. E... e nós estamos sábado e domingo só lá. Antes nós saía, cada sábado, saíamos pra ir na cidade, passear um pouco, sai um pouco, mas esses... na terceira na etapa que nós fomos, eles já mudaram, daí nós saía de quinze em quinze dia, pra sai um pouco assim na

cidade. Mas... é difícil fica lá [[risos]]. A gente não se acostuma sabe. Daí a gente, a gente... na aldeia assim, a gente é livre, a gente sai, fica na casa. Mais lá daí a gente fica só lá dentro. Mais acho que vale a pena o estudo.

A professora Marilda demonstra uma satisfação em realizar o curso, apesar das dificuldades, e fala da importância da interação com os colegas de outras aldeias para o crescimento de todos.

Foi bem numa hora, que... ah, é fundamental assim pra mim, que, muita coisa a gente aprende, que a gente não é pra ter conhecido, conhecimento. Cada matéria que tem... difícil, ela é difícil. Mais, a gente.. é ... eles põe a gente pra pensa, entende. O que que a gente possa trabalhar. O que que nós queremos ser, objetivo daquilo, então, é muito bom, gostei. Eu gosto muito, eu sei que coisa fácil não é, mais com objetivo a gente tá ali. Então... é muito bom. É, é... uma experiência bem... é muito bom. Gostei, eu sei que é meio puxado pra nós, com o tempo curto também pra nós. Mais, tudo que tem ali, é aproveitado. Bem legal, esse entrosamento com outros... colegas, das outras aldeias. É bem legal, compartilhamento de nossos trabalhos. Bem legal e interessante também. Então a gente fez um trabalho, vamos supôr, um trabalho, interessante, do outro colega que faz, que, compartilha com a gente, e a gente trás pra cá pra tenta, aplica, ou trabalha com os aluno... é uma coisa, no nosso trabalho que por exemplo, os outros colega, eles pegam e fazem. Então, é bem legal, interessante essa experiência.

Para a professora Andréia o magistério específico é uma oportunidade de formação profissional, bem como de conclusão do Ensino Médio.

Esse curso, eu já queria fazer faz tempo, pra mim sabe mais coisa e me forma como uma professora mesmo, como regente. Isso eu já tinha, eu sonho faz tempo já, porque eu não sou formada. Daí esse magistério também tá trazendo bastante conhecimento, e tem várias disciplina, então... eu pretendo me forma pra ser uma professora mesmo na escola indígena, porque esse é uma oportunidade que nós todos tava esperando.

Ao ser questionada sobre a experiência de deixar a aldeia para realizar o curso, Andréia assim se expressa:

O mais novo foi junto comigo, ele tinha dois anos. E o outro tinha sete ano, ele ficou com a vó. Às vezes eu choro de longe, mais é por causa deles também que eu tô fazendo esse curso. Porque a gente é espelho pra nossos filhos também, pra eles vê que a gente é alguém na vida. Daí eu deixo eles... Às vezes tenho saudade da mãe, do pai. Mais... sempre peço pra Deus que Ele cuide durante esse tempo que eu fico. Mas é sofrido, mas, tem que busca o melhor pra nossa família.

O magistério indígena, como se pode observar na fala dos professores, é uma oportunidade de formação que os professores estavam esperando, mesmo com a dificuldade do regime de alternância.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RECNEI) ressalta a importância de se ter um quadro de professores compostos pelos próprios indígenas para concretizar a política da escola diferenciada, intercultural e bilíngue. Para isso, há necessidade de formação inicial e continuada que atenda as peculiaridades das comunidades indígenas (BRASIL, 98 p.5). No entanto, numa das propostas do II CONEEI, como visto anteriormente, pode-se observar a reivindicação por

Criar política pública de formação de professores indígenas, definindo as atribuições e responsabilidades da União, estados e municípios, com financiamento próprio, mediante rubricas específicas, para o atendimento às necessidades de pessoal indígena qualificado para as escolas indígenas (professores, gestores, agentes educacionais e demais profissionais indígenas da comunidade educativa), assegurando a oferta de formação inicial em magistério [...].

A falta da garantia de oferta do curso do magistério indígena é uma forma de desrespeito com a população indígena pois leva a privação de direitos e a ascensão da desigualdade social. Trata-se, portanto, de um não Reconhecimento Econômico, pois, mesmo havendo oferta para os professores da aldeia e do Estado do Paraná hoje, nada garante que amanhã ele possa existir.

Como visto anteriormente (quadro 3) mais uma ação e política do MEC é “Promover concursos públicos específicos para professores indígenas.” No entanto, não há histórico de concurso específico para povos indígenas no Estado do Paraná. Em 2017, o estado de Santa Catarina foi pioneiro na promoção de concurso específico para povos indígenas. No Paraná, os professores indígenas são contratados por meio de contratos temporários. Há professores na aldeia que trabalham nesse regime de contrato há muito tempo, sem nunca ter tido a oportunidades de participar de concurso público revelando mais uma falta Reconhecimento Econômico já que não se efetiva essa política de redistribuição.

Instituída no final do ano de 2013, a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) teve adesão de 23 instituições de ensino superior organizadas em seis redes. Na etapa inicial, o SIE abrangeu treze Territórios Etnoeducacionais, com mais de duzentas escolas indígenas, abrangendo noventa povos territorializados em mais de duzentas e cinquenta aldeias as quais são faladas mais de sessenta línguas indígenas (FAUSTINO, 2018 p.15).

De acordo com a coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Indígena no Paraná (GEPEI), professora Rosângela Célia Faustino, por meio de contato informal, com a

extinção da SECADI, todos os programas, inclusive a Ação Saberes Indígenas na Escola, foram suspensos sob a justificativa de que não há recursos para a continuidade dos mesmos. A professora gentilmente encaminhou para esta pesquisa, as duas cartas que foram entregues no mês de junho de 2019, na reunião em Goiânia para discutir a questão dos programas. Na carta, anexo neste estudo, há informações de que a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (SEMESP) informou que houve um corte de mais de 95% no orçamento do Ministério da Educação destinado às políticas de educação escolar indígena, educação quilombola e educação no campo. Com isso, não se obteve garantia de continuidade das atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola em 2019 inviabilizando a extensão do programa aos professores indígenas e comunidades que ainda não foram contemplados pela formação. Na carta, destaca-se a necessidade do investimento nas redes do programa para a garantia do direito a educação diferenciada, mantendo-se as bolsas que permitem a manutenção das formações contínuas as quais contribuem para o processo de construção de autonomia das escolas indígenas e para a elaboração de materiais didáticos de acordo com as especificidades de cada comunidade. A professora Marilda, de acordo com o diário de campo (dia 17 de janeiro de 2018) em uma tarde que passamos juntas compartilhou muitos aprendizados provenientes de cursos da Ação Saberes Indígenas na Escola. Os conhecimentos compartilhados pela professora Marilda naquela tarde (traçados indígenas Guarani no papel cartão) foram apresentados no curso de especialização em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal do Paraná, IFPR-campus Irati, na disciplina de metodologia, tópicos tendências metodológicas para o ensino da matemática no ano de 2018. Tratava-se de traçados da arte guarani reproduzidos em papel cartão o qual demonstrava um conhecimento etnomatemático. O material foi utilizado pela professora da disciplina, no argumento de que teve dificuldades para encontrar algo semelhante para trabalhar com o tema etnomatemática, e porque considerou a atividade interessante para realizar no curso.

Na entrevista com os/as professores/as que participaram do programa Ação Saberes Indígena na escola, assim se expressaram:

Foi bom pra mim... daquilo que tirei mais coisa pra fazer uma porção de atividade aqui na aldeia. Eu gostei... construir mais atividade, trabalho, essas coisa... foi bem legal. A formação era aqui na aldeia mesmo. Nós tinha que elaborar, fazer um plano de aula. E, depois elabora ou construiu um material pedagógico dentro daquele plano que cada um escolhia numa série pra aplica aquela atividade. Aí fazer relatório, tudo isso que nós fizemos, dos dias de curso, pra fazer o trabalho. Tive que fazer o relatório de acordo, pra apresenta no último encontro geral. Tivemos que entregar todos os trabalhos pra eles concluir lá, o que nós fizemos (PROFESSORA MARILDA).

Fizeram muito trabalho recreativo, pras crianças. Criava assim, atividade, conteúdo pros aluno através de arte, alguma coisa, jogos de bingo, as palavra, os caça-palavra, mais, era muita coisa que eu aprendi na verdade, só que assim, né. A partir desses conteúdo você tem que te criatividade ... faze um jogo, uma brincadeira. Você tem que planeja como você vai faze. Então uma coisa que ser aplicado com aluno... Na verdade Saberes Indígena é muito importante. Você vai criar um jogo, você vai busca... tipo... não traze feito, mais puxa da tua memória, um jogo, alguma atividade, tipo, cria assim, sabe? Então agora esse ano não teve mais (PROFESSOR PEDRINHO).

Percebe-se a importância do programa para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena da escola Arandu Miri. A falta de investimento para a sua continuidade demonstra que mais uma das propostas de ações e política do MEC para a Educação Escolar Indígena está sendo inviabilizada a de “*Estimular no Estado a produção de material didático específico para as escolas indígenas*”.

Em relação ao Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, o qual foi uma medida implementada pelo governo federal sob orientação dos organismos internacionais e em articulação com o movimento indígena organizado, concretizado por meio de cursos específicos como as licenciaturas interculturais, assim como a Ação Saberes Indígenas está sendo inviabilizado. Na referida carta há solicitação de transformá-lo em política pública permanente de formação de professores/as indígenas, por meio de Portaria específica do MEC. Dentre as solicitações, destaca-se o pedido para que o orçamento a ser disponibilizado aos cursos, para o ano de 2019 garanta o valor/aluno em formação equivalente ao disponibilizado no ano de 2018, isto é, R\$ 6.000,00 (seis mil reais) por aluno, sob pena de, em sendo menor, provocar discontinuidades do pleno atendimento institucional às turmas em andamento. Na carta destaca-se ainda a importância da continuidade das ações, projetos e cursos que atendem aos direitos dos povos indígenas no que se refere às seguintes demandas (1) formação superior de professores/as indígenas; (2) formação continuada de professores/as indígenas; (3) formação de pesquisadores/as indígenas em áreas específicas de suas demandas culturais e interculturais; (4) produção de materiais didáticos-pedagógicos que visam o fortalecimento das línguas indígenas; e (5) produção de novos conhecimentos em contextos de parcerias interculturais para fundamentar as ações pedagógicas nas escolas indígenas, mas também para contribuir com a universidade na consolidação de políticas educacionais de inclusão de indígenas e de outros segmentos da sociedade brasileira.

Os/as professores/as elucidaram na entrevista o interesse em cursar o ensino superior. Na entrevista, ao serem questionados sobre a expectativa em relação ao ingresso e a permanência na universidade, os professores/as assim se expressam:

Primeiro eu pensei de fazer a distância, pela internet. Porque aqui tem daí as vezes a gente pode usar. E, eu pensei de pôr uma internet particular na minha casa pra fazer a distância. Mas também como tem o vestibular indígena, eu já, eu já fiz duas vezes e quase passei. Então se um dia eu... eu passar, pode ser que eu saia da aldeia, mas eu volto.

Porém, a formação superior destinada aos professores/as indígenas os afastaria da escola e conseqüentemente dependeriam de bolsa de estudos para se manterem fora da aldeia. Portanto, a inexistência da bolsa inviabiliza a formação dos professores/as da aldeia, deixando apenas a alternativa de uma formação superior à distância, em instituições privadas, porém essa oferta não é gratuita e não promove uma formação que respeita as especificidades dos povos indígenas.

A formação superior na visão de dona Ivete não é só uma oportunidade para ela, mas sim para os jovens. “*Sim, eu vejo isso. Pra mim... e vai sê pra geração que tá vindo, né, também. Se eles aproveitarem né. Vai ser bom.*” A professora Iara revela a vontade de continuar estudando com as seguintes palavras: “*A gente pretende né, terminar esse magistério indígena primeiro, e se Deus quiser ir mais pra frente com os estudos.*”

Para o professor Pedrinho que já tem o magistério indígena a formação superior sempre foi uma dificuldade, porém ele tem expectativa de continuar estudando em 2020.

Alguns dizia que eu tinha que fazer faculdade, né. Faculdade. me lembro ... Daí eu falei assim: 'Mais eu não sei... faze faculdade, porque pra faze a faculdade, eu tenho que sai, tem duas opções, tem a distância e tem presencial. Eu fiz... eu optei pra distância, que a distância você... pode ser aqui mesmo, né. Pode.. trabalha, pode estuda. Só que tem a diferença entre presencial, e a distância. A distância você não tem ajuda no momento do professor, pra você pedi aquele momento, e a presencial não, a presencial qualquer dúvida você tira. Então é essa diferença de faze a faculdade presencial. Porém, como na casa aqui só eu que eu trabalho, se eu saí, eu tenho que abri mão de escola, daí como que fica as criança, os filho da gente? Então, como que tô pensando? Um dia vai dá certo, acho que vai dá certo agora, talvez no ano que vem minha esposa vai trabalha, daí não precisa me preocupa, porque tem alguém... pra.. sobrevive pras crianças, então posso faze minha parte lá na faculdade. Esse momento que tô esperando.

Dessa forma o professor Pedrinho é um dos seis professores/as indígenas que estão inscritos no 19º vestibular dos povos indígenas do Paraná para ingressar em 2020. Se aprovados terão que morar fora da aldeia e conseqüentemente as bolsas de estudos serão fundamentais para a sobrevivência.

Portanto, os cortes dos programas é um descaso evidente, pois de acordo com a professora Rosângela a SEMESP informou, em junho de 2019, que buscará recursos e, caso obtenha, talvez, os programas de formação de professores continuarão. Constata-se que o desmonte dos programas leva a precarização da formação docente e conseqüentemente o das

políticas educacionais indígenas como já denunciado nas análises das metas do PNE referentes a formação dos profissionais de educação. Esse sucateamento estava previsto desde a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016.

Conclui-se que os cortes desses dois importantes programas, demonstram uma forma de desrespeito que refletem em mais uma forma de não reconhecimento econômico a qual provoca a subordinação social e a injustiça socioeconômica privando a sociedade indígena de participar em condições iguais na vida social.

5.2 DIMENSÃO SOCIOCULTURAL: RECONHECIMENTO SOCIAL ASSOCIADO A VALORAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL

As intensas transformações dos movimentos sociais nos últimos quarenta anos, proveniente da crise econômica internacional do capital, levou a adoção do neoliberalismo como modelo de gestão estatal, em diferentes países. Foi neste contexto que se formou o conceito de inclusão social, e, junto a ele, foi notório o reconhecimento e valorização da diversidade cultural, dando visibilidade a populações ou grupos vulneráveis (FAUSTINO, 2011). Esse modelo identitário provocou a substituição das lutas por redistribuição econômica pelas lutas por reconhecimento sociocultural. Dessa forma, uma série de medidas afirmativas, ou seja, os remédios para as injustiças criaram a política da inclusão social (FRASER, 2002). Os organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas, por meio da UNESCO se responsabilizaram em encomendar e divulgar estudos que demonstraram questões sobre cultura, grupos minoritários, diferenças, discriminação, preconceito e exclusão (FAUSTINO, 2011).

Em relação ao movimento indígena, os estudos confirmam a importante atuação exercida pelos organismos internacionais, na formulação de uma política de inclusão social. Assim, no discurso dos organismos internacionais, os problemas que se relacionam com os povos indígenas, são majoritariamente culturais e não econômicos, portanto, devem ser resolvidos, sobretudo, por meio do respeito à diferença e uma educação diferenciada (FAUSTINO, 2011). Sendo assim, a legislação brasileira que se refere à Educação Escolar Indígena é pautada no direito a diferença e o reconhecimento de suas tradições, costumes, línguas e crenças como visto nos vários textos legais dos quais podemos destacar: A Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação, Plano Municipal de Educação, Referencial Curricular Nacional para Educação Escolar Indígena,

o Programa nacional de Territórios Etnoeducacionais, e todos os documentos que asseguram aos povos indígenas a educação diferenciada, bilíngue e intercultural ou multicultural.

Como forma de promover a cultura indígena, uma das ações e programas do MEC é “Estimular no Estado a produção de material didático específico para as escolas indígenas.” No PEE/PR destacam-se duas estratégias que dialogam com esta proposta:

- Assegurar a produção e aquisição de material pedagógico específico para as escolas do campo, quilombola e indígenas.

- Produzir e distribuir materiais pedagógicos que promovam igualdade de direitos, contemplando a realidade das populações negras, indígenas, do campo, cigana e em situação de itinerância, conforme suas especificidades.

No entanto, conforme visto anteriormente a legislação se mostra avançada, porém não se concretiza nos espaços escolares como é possível verificar nas reivindicações do II CONEI.

Observa-se que na Escola Arandu Miri, a formação dos/as professores/as indígenas e não indígenas e os investimentos na Educação Escolar Indígena, não oportunizou até o momento as condições necessárias para dar concretude ao disposto na legislação. Um exemplo disso é a falta de material didático, visto que há uma riqueza de elementos da cultura Guarani na aldeia com grande potencial para ser transformado em material pedagógico, o qual poderia trazer, havendo investimento para tal, reconhecimento sócio cultural.

Esses elementos podem ser vistos no diário de campo.¹³

- **Artesanato**

Conversei mais um pouco com a Isolda e ela me mostrou os artesanatos que ela faz com miçangas, como chaveiros, como também brincos e filtro dos sonhos confeccionados pelos Guaranis. Fui para casa de dona Leocádia, mãe de Marilda, dela comprei vários artefatos como chocalhos, cestarias, canetas, arco e flechas e duas esculturas de madeira que ela adquiriu de Jeremias. Pude então perceber que há certa comercialização entre as pessoas da aldeia. Depois, dona Leocádia me levou na casa de dona Joana sua mãe. Foi dona Joana que ensinou o artesanato para Marilda para que pudesse ajudar no sustento da casa. Na visita, tomei chimarrão e acompanhei dona Joana na confecção de um chocalho.

Ensinou-me como fazer alguns traçados nas construções de um chocalho. Contou-me que desde os 6 anos de idade faz artesanato e que aprendeu com a avó. Dona Joana com 72

¹³ O nome das pessoas da comunidade foi trocado por fictícios.

anos, trabalha ativamente todos os dias. Ela sai para colher a taquara que, segundo ela, só pode ser colhida na lua minguante para não comprometer a vara (DIÁRIO DE CAMPO).

FIGURA 6- Artesanato



Fonte: registrado pela autora, 2019

- **Casa de Reza**

A casa de reza é feita de bambu com telhado de Eternit. Imagino que tenha aproximadamente 50 metros quadrados de área, 10mx5m, aproximadamente. O chão é de terra de chão batido bem varrido com uma entrada lateral ao fundo. Entrando, no fundo da casa há um fogo no chão e em volta dele alguns bancos. Ali as pessoas se sentam, acendem seu cachimbo, compartilham o chimarrão, tudo de forma tão introspectiva (DIÁRIO DE CAMPO).

FIGURA 7- Casa de reza



Fonte: registrado pela autora, 2019

- **Colheita da erva mate**

Subi no trator e fomos conversando até chegar no lugar onde ele tem um quadro. Juninho me contou que é irmão do cacique e que há muito tempo trabalha com erva mate, inclusive fora da aldeia por um período de 1 ano trabalhou com não indígenas por isso ele fala muito bem o português. Chegando lá ele fez o um raído e a bola de erva mate para ser carregada até a carroceria (DIÁRIO DE CAMPO).

FIGURA 8- Extração da erva mate



Fonte: Registrado pela autora, 2019

- **História da onça**

Contou-me que já foi cacique em outra aldeia e que quando chegou aqui foi recebido com uma condição a de matar uma onça que rodeava a aldeia. E depois de muita procura ao lado do seu fiel escudeiro, companheiro de caça, ele se deparou com a onça, olhou-a bem nos olhos, falou para não atacar seu cão e atirou, matando-a. Todos da aldeia foram convidados para o banquete, porém Seu Nestor não participou (DIÁRIO DE CAMPO).

- **Bolo de cinzas e o batismo**

Quando cheguei, dona Joana estava fazendo o bolo de cinza. O bolo só pode ser feito pela Xamoi, faz parte do ritual do Batismo. O batismo é para as crianças ou aqueles que ainda não receberam um nome indígena, tem todo o ano no mês de janeiro. O pajé faz as orações e o nome indígena dado pelo pajé é de acordo com a fumaça que sai do cachimbo. Foi uma linda cerimônia, fiquei muito feliz em poder participar (DIÁRIO DE CAMPO).

FIGURA 9- Bolo de milho para o batismo



Fonte: registro da autora, 2019

FIGURA 10- Ritual do Batismo

Fonte: Registro da autora, 2019

- Casas

As casas da aldeia que são de alvenaria foram construídas pelo governo há alguns anos, contou-me Isolda. Porém, pelo caminho percebi que ao lado da maioria das casas há uma pequena casa feita de galhos de árvore (DIÁRIO DE CAMPO).

FIGURA 11- Casa natural

Fonte: Registrado pela autora, 2019

Todos esses elementos da cultura têm potencial para se tornar material didático desde que se tenha continuidade nos programas que podem viabilizar a confecção.

Nas entrevistas os/as professores falaram sobre as dificuldades em elaborar material didático específico, porém demonstram interesse em realizar essa atividade reconhecendo a importância desse processo para a revitalização e memória da cultura indígena.

Os/as professores assim se expressam ao serem interrogados sobre o assunto:

Então, tivemos esse curso de formação indígena aqui na escola Arandu Mirim. Então nós discutimos sobre isso também, eu já tenho algumas dicas, sobre jogos, cantos indígenas infantil, pra mim aplicar na sala de aula. Mas no momento eu não tô, fazendo ainda por causa que nós temos a anteposição do curso, do magistério. Então eu não tô elaborando ainda, mas ano que vem eu com certeza eu já vou ter esses livros, já na mão, para mim trabalhar com educação infantil na sala de aula, porque eu já tenho vários, vários que eu entrevistei, também o meu pai sobre esses jogos indígenas infantil, os canto infantis. Então eu já tenho tudo, mas só falta para mim elaborar. Fica no papel e fazer uma cartilha. Ano que vem com certeza já vai tá na mão (PROFESSORA VILMA).

Em relação ao tempo para elaborar o material didático, a professora responde que:

Não. Com certeza não. Eu vou levar um tempo. Não também, da noite pro dia que vou fazer isso. Então vou ter que esperar, vou ter que ter muito tempo para mim construir, na escola não vai dar pra fazer. Então tenho que fazer outros dias, ou nas férias, já. Fazer tudo pronto porque eu tenho que me virar. Fazer esses, que eu quero fazer, eu tenho que correr atrás.

Sobre a cobrança de elaborar material didático específico ou trabalho pedagógico diferenciado o professor Paulo assim se expressa:

Na verdade, eu já recebi, né, essa cobrança, foi até meio recente, né [[risos]]. Eu acho que é o dever deles cobra. E nós indígenas temos que ter o nosso material também, né, nós temos que produzir o nosso material de estudo com os alunos, a partir do conhecimento da cultura local, né, de cada aldeia. Mais, não é, não é só o Estado, o Estado geral cobrar os professor indígenas, mas também não dá o suporte, não dá o material para você produzir esse material. Porque como é que o professor vai produzir esse material diferenciado se ele não têm os materiais necessários pra fazer? E na verdade também não tem o tempo necessário pra fazer. Então eu não sei como é que vai ser feito isso. Mas, que vai ser feito vai ser feito, mais não sei se vai ser bem feito ou mal feito. Mas que que nós professores estamos sendo cobrados isso nós estamos sendo cobrado direto, né. Até mesmo dentro da comunidade, pelos próprios indígenas, que... às vezes... os próprios indígenas não entende a gente. Vai fazer um trabalho diferenciado cum um aluno, você pega um aluno, vamos dizer que se vai trabalhar uma forma de conhecimento, vai andar junto com ele, vai conversa, vai mostra o que tem na aldeia, vai explica os conhecimentos que você tem que passar, e as vezes muitos, muitos indígenas não entende isso, as vezes falam que o professor tem que dá aula, e a aula dele não tá aqui fora, a aula dele é lá dentro da sala. Então a gente é cobrado dos dois lados na verdade. O Estado cobra a gente pelo material diferenciado, pelo um trabalho diferenciado. Mas dentro da aldeia a gente também é cobrado. Para que a gente faça um trabalho diferenciado, mas que a gente não faça

um trabalho diferenciado [[risos]]. Más que tem que tê esse material diferenciado tem que ter, isso aí não há dúvidas, mas tem que tê o suporte, tem que tê o apoio total do Estado, para que a gente possa fazer isso.

Os professores, Vilma e Paulo, que há pouco tempo iniciaram na docência, demonstram conhecimento em questões da política escolar indígena, presente na legislação da educação escolar indígena, revelando como é difícil concretizar um trabalho diferenciado baseado nas diretrizes e outros documentos. A questão da falta de apoio e tempo para realização desse importante trabalho, na visão destes professores, prejudica a sua concretude.

Dona Ivete que já trabalhou em seis escolas de diferentes aldeias fala da falta de materiais em todas elas.

É, a gente assim, acha muita falta, na parte de materiais. Daí, não tem material pra trabalhar assim, corretamente. Falta livro, pra fazer leitura, com as crianças, assim, na língua, né. Porque pra português não falta, né, tem de sobra. Agora, assim, na língua, falta bastante.

Ao questionar a professora Iara sobre o uso de materiais didáticos bilíngue elaborados na aldeia ela diz que:

Elaborado aqui mesmo, daqui mesmo, não. Mas tem um professor, o Pedrinho que tem, uma apostila que ele usa. Ele já fez o magistério indígena, alguns anos atrás, e ele concluiu esse estudo. E ele tem uma apostila que foi elaborada lá no curso, com uns colegas dele lá de estudo. Daí ele tem uma apostila.

Pedrinho, que já concluiu o magistério indígena compartilha seu material com colegas. Trata-se de um material bilíngue que auxilia na alfabetização.

Como visto, os professores têm muitas queixas e pouco recurso para elaborar um material didático específico. É possível observar essa dificuldade também, por meio das reivindicações do II CONEEI já citada anteriormente. A 5ª reivindicação solicita que o MEC assegure junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e às Instituições de Ensino Superior (IES) o apoio técnico, a formação dos professores indígenas e os recursos orçamentários específicos e diferenciados necessários para a produção, publicação, distribuição e divulgação de materiais didáticos e paradidáticos específicos para a Educação Escolar Indígena, respeitando a especificidade linguística de cada povo, que sejam interculturais, bilíngues, multilíngues e adequados aos diferentes níveis e modalidades de ensino. Esses materiais devem ser elaborados por professores e comunidades indígenas, assessorados por

especialista de cada área de conhecimento, assegurando a valorização dos saberes tradicionais, o respeito às diversidades culturais e as especificidades de cada povo. No Paraná, de acordo com Amaral e Fraga (2016, p. 179),

[...] no período de 2008 a 2010 foram produzidos oito livros bilíngues, sendo seis cadernos de textos e de atividades voltados à alfabetização de crianças Guarani (um para cada parcialidade dialetal), um caderno de textos voltado à alfabetização de crianças Kaingang, um livro em língua Guarani e outro em língua Kaingang voltado à alfabetização de jovens e adultos, por meio do Programa Paraná Alfabetizado. Todas essas publicações foram produzidas em parceria com o governo federal. Ainda que esses livros tenham sido finalizados no ano de 2010, eles foram encaminhados para as escolas indígenas em 2011, numa outra gestão do governo do estado do Paraná, sem a formação continuada dos professores indígenas e não indígenas necessária para orientar sua utilização didática e pedagógica.

Se houvesse investimentos, o material do Daniel Papa Veríssimo¹⁴ poderia ser transformado em material didático. Há no site do dia-dia educação o material completo que ele escreveu, porém não está presente na escola de forma impressa. O livro em forma impressa é desejo de Daniel e de seu sogro, seu Antoninho, cacique da aldeia, que revelou isso em conversa informal.

Diante do exposto, conclui-se que ao que se refere a elaboração, utilização ou uso de material didático específico na Escola Indígena Arandu Miri, há mais uma forma de não reconhecimento pois não há apoio financeiro e de formação para os professores.

Todos os professores da escola da aldeia, indígenas e não indígenas, são contratados pelo regime temporário por meio de processo seletivo simplificado (PSS).

A presença de professores indígenas nas escolas se intensificou nas últimas décadas por causa das dificuldades de comunicação de professores não indígena com os estudantes indígenas. As crianças entravam na escola sem nunca ter contato com outra língua a não ser a língua materna. Os professores não indígenas não entendiam a língua das crianças e vice-versa. Essa dificuldade de comunicação, que reforça a necessidade de os indígenas assumirem as escolas das aldeias, é bem retratada na dissertação Escola da aldeia: rumo a uma educação diferenciada de Déa Maria Ferreira Silveira. Trata-se de um trabalho realizado em algumas escolas indígenas do Paraná de 1995 a 1997. Dentre as questões abordadas, o estudo revela que a escola diferenciada, bilíngue, intercultural não seria possível se o processo da alfabetização

14 Daniel Papa Veríssimo autor da história da aldeia contada anteriormente em: A ALDEIA RIO D'AREIA – INÁCIO MARTINS-PR. O livro de Daniel, sobre a aldeia Rio D'Areia, está sendo divulgado no portal do dia-dia educação em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_indigena/biografias/danielpapa.pdf

das crianças se desse por meio de um professor não indígena. A dificuldade de comunicação e as suas consequências tratadas na pesquisa, revela o quanto a falta de formação dos professores não indígenas que trabalhavam nas aldeias, resulta em preconceito em relação a aprendizagem dos estudantes indígenas, ao ponto de serem considerados como atrasados. O estudo demonstra a necessidade urgente em formar mais professores indígenas nas aldeias para que os estudantes indígenas possam exercer o direito de aprender e as políticas educacionais indígenas se concretizem (SILVEIRA, 1997). Assim, de acordo com Amaral e Fraga (2016, p.175)

As mudanças no quadro funcional das escolas indígenas no Paraná foram significativas a partir do ano de 2006, quando se instituiu o primeiro processo de seleção simplificada (PSS) para professores e demais funcionários indígenas nas escolas indígenas no Paraná pela SEED. Esse processo estabeleceu efetivamente a categoria de ‘professor indígena’, que anteriormente era denominada ‘monitor bilíngue’.

Na escola Arandu Miri, há em 2019, oito professores indígenas. Porém, a falta de formação os impede de trabalhar no Ensino Fundamental 2 com alguma disciplina diferente da língua guarani. Portanto, nesta etapa de ensino, os professores indígenas se fazem presentes por meio da disciplina da língua.

Em relação ao processo de revitalizar a cultura indígena por meio da presença de professores indígenas na escola, percebe-se que há ineficiência nesta política. Na fala da professora Ivete é possível perceber que houve inclusive retrocesso.

É... um pouco de mudança que houve agora esse ano, era porque antes nos levava os alunos na casa de reza toda semana, a gente levava os alunos pra canta, dança, escuta as histórias dos mais velhos, esse ano a gente não tá fazendo.

A justificativa da mudança seria por conta de que levar ou não na casa de reza (casa onde se realiza rezas, danças e cantos da cultura Guarani) uma decisão que depende não só do professor indígena. E se não há apoio daqueles que detém poder de decisão na escola essa ação acaba não se concretizando.

De acordo com a visão dos professores falta material didático, falta cursos de formação específico para os professores indígenas. Diante disso, não há valorização da cultura guarani dentro da escola. Os professores reclamam por não terem sido ouvidos em decisões por parte da direção passada. O professor Pedrinho fala sobre o papel da direção em relação à escola diferenciada e da importância da cultura local no espaço da escola, dizendo que:

Na verdade, a direção, assim, o trabalho dele é apoiar a realidade da escola diferenciada. Ele não pode desconfigurar a escola com outra visão, tipo, tirando a realidade dos indígenas que tem na escola, mudar pra outra visão. Então, um diretor não pode ter essa visão. Então ele tem que trabalhar de acordo como é na terra indígena, na escola indígena. Porque muito diretor entra, e quer mudar tudo. Então independente de quem entrar ali, tem que trabalhar de acordo com realidade. Porque muitos, muitos locais a gente já houve, né, comentário, do diretor muda, faz tudo diferente. E que saiba dialoga e trabalha de acordo com a realidade aqui, né. Não pode diferenciar demais. Que a escola, é uma escola diferenciada, e o diretor tem que te conhecimento.[...]. Que nem a parte da cultura, casa de reza. Diretor nenhum pode chegar: “Não, vocês não pode fazer”. Pelo contrário, ele tem que apoiar mais, instrumentaliza mais ainda, pra enriquece mais essa importante cultura que tá relacionada junto com a escola. A escola e a cultura tão ligado..junto. Não tem como chega alguém e tira não. Porque muitos professores não indígenas questionam: ‘É, porque eu vô perde conteúdo por causa da cultura..’. É assim...É, por isso que é diferenciada. Então, os não indígena, eles tão consciente. Tem professor que trabalha nem é realidade dos aluno indígena, outra realidade. Porque não por exemplo o professor de história. Que que vai trabalhar com os aluno indígena? A partir de história! Os índios também tem história. Então os aluno devem conhecer história do povo dele, né. Então não é só coisa de branco que tem que ensina pros aluno indígena, eles tem que conhece pouquinho da história deles também. Não só aplica a matéria de branco ali, e esquece da realidade deles.

Diante disso, é possível perceber que falta também formação para gestão professores/as não indígenas. A escola indígena é um espaço intercultural em que se deve ter o cuidado de não dar espaço para o desrespeito e a sobreposição de uma cultura a outra. Como visto anteriormente a resolução Nº 1119/92 que

Resolve criar e implantar na SEED o núcleo de educação indígena - NEI/PR, vinculado e subordinado à SUEP, para fins de assegurar uma educação escolar específica, visando à preservação cultural dos povos indígenas, bem como subsidiar definição de um currículo básico diferenciado.

Na escola Arandu Miri esta resolução está longe de ser alcançada, pois, o currículo básico diferenciado, não há. Dessa forma, ao invés da escola contribuir para fortalecer a cultura, pode ocorrer o contrário, enfraquece-a. Isso tudo, só reforça a necessidade de se ter profissionais indígenas nas escolas das aldeias contribuindo para a revitalização da identidade cultural.

5.3 DIMENSÃO JURÍDICA POLÍTICA: RECONHECIMENTO REPRESENTATIVO, PROVENIENTE DA REPRESENTAÇÃO PARITÁRIA NAS ESFERAS DE DECISÃO

De acordo com a FUNAI (2019),

A efetivação de direitos de cidadania para povos indígenas pressupõe o reconhecimento de sua autonomia, enquanto coletividades diferenciadas. Assim a participação indígena na construção de políticas públicas diferencia-se de outros grupos sociais à medida que é representativa de coletividades com especificidades que as distinguem da sociedade nacional.

Ressalta ainda que, os Conselhos Nacionais de Educação Escolar e Educação Escolar Indígena, são exemplos de espaços de participação, que devem igualmente prever a participação indígena para garantir que os modos de vida indígenas sejam reconhecidos, respeitados, e valorizados e considerados pelas políticas públicas que se desenvolvem em todas as esferas. Esse direito de participação é respaldado pelos artigos da Convenção 169 da OIT como se pode observar no artigo 7º o dispõe que: “[...], esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente”.

Organizada pelo MEC a 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, constituiu-se como instância máxima de consulta aos representantes dos povos indígenas e de construção de proposições que devem orientar políticas e programas educacionais para a Educação Escolar Indígena em todas as esferas governamentais. Ela aconteceu em Luziânia (GO) em 2009, e teve como grande tarefa definir os encaminhamentos que as políticas públicas para a educação escolar indígena deveriam seguir nos próximos anos. Contou com participação de povos indígenas de todo o Brasil. As propostas foram aprovadas por delegados indígenas e não indígenas por meio de demandas das aldeias, depois de realizadas, 18 conferências regionais, das quais participaram 4,2 mil representantes indígenas. Os temas debatidos foram as diretrizes para a educação escolar indígena; territorialidade e autonomia dos povos indígenas; práticas pedagógicas; políticas, gestão e financiamento; participação e controle social. Além disso, houve encontros em 1.862 comunidades escolares, com a participação de 46,8 mil representantes, entre professores, alunos, pais e lideranças comunitárias.

Na região Sul – Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul a Conferência Regional aconteceu entre os dias 27 de abril a 01 de maio de 2009 no distrito de Faxinal do Céu em Pinhão- Paraná, no Centro de Formação de Professores. Participaram em total de oito Povos: Charrua, Guarani, Kaingáng, Krenak, Terena, Tupi-Guarani, Xetá e Xokleng. Estiveram presentes 46 Instituições: Articulação dos Povos Indígenas do Sul – ARPINSUL, Instituto Indígena Brasileiro-WARÃ, Instituto Kaingáng–INKA, Associação dos Artesãos da Reserva Indígena de Pyhau– AKARIU, Integrador Nacional dos Descendentes

Indígenas Americanos–INDIA, Associação das Mulheres Indígenas do Paraná, Associação de Moradores da Terra Indígena Apucarantina–PR, Associação de Professores Indígenas do Paraná, Associação de Professores Indígenas de São Paulo, Associação de Pais e Professores Indígenas da E.I.E.B Laklãnõ e da E.I.E.B Vanhecu Patté (Terra Indígena Laklãnõ)-SC, Associação Comunitária Indígena de Bracuí-ACIBRA, Associação Comunitária Nhanderu Ba'e Kwaa'í Aldeia Rio Silveira–SP, Associação Indígena Aldeia EKERUÁ, MEC/SECAD – CGEEL, Secretarias Estaduais de Educação do Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Secretarias Municipais de Educação de Chapecó, Ipuacu, Palhoça -SC e Porto Alegre-RS, FUNAI, Secretaria de Assistência Social e Diversidade de Viamão-RS, Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia do Paraná–SETI, FUNASA, CIMI, Conselho de Missões entre Índios–COMIN, Conselhos Estaduais dos Povos Indígenas dos Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, Universidade Federal do Paraná-UFPR e UFPR Litoral, Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Universidade Federal Fluminense-UFF, Universidade Estadual de Maringá-UEM, Universidade Estadual de Londrina-UEL, Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ, Universidade Estadual do Centro Oeste-UNICENTRO, Universidade Comunitária da Região de Chapecó-UNOCHAPECÓ, Universidade de São Paulo-USP, Instituto de Investigação- IPOL e Desenvolvimento em Política Linguística, além de representantes da Comissão Organizadora da I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena – Sul.

Nesta 1ª Conferência, no eixo Temático I - Educação Escolar: Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas Territórios Etnoeducacionais, foi apresentada as propostas as Conferências regionais as quais apontaram recomendações para a implementação e funcionamento dos Territórios Etnoeducacionais. São 17 propostas das diferentes regiões do Brasil, que clamam pelo reconhecimento político por meio da implantação dos territórios etnoeducacionais. Como exemplo é possível citar a região de Campo Grande, Manaus, Nordeste I, Marabá, Amapá e Norte do Pará e Acre e Sudoeste do Amazonas que defendiam

A necessidade da Criação de Conselhos de Educação Escolar Indígena por Território Etnoeducacional com representação dos Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena, de todos os povos indígenas de cada território, considerando a diversidade sociocultural da região e o tamanho da população, garantindo que o controle social, por Território, seja composto por maioria indígena. Esse conselho deve ser deliberativo e formado também por representantes do MEC, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, da FUNAI, dos povos e organizações indígenas, das universidades e das organizações não governamentais, que trabalham com educação escolar indígena (IPEA, 2015, p. 15).

No ano seguinte, no dia 7 de junho de 2010, por meio da portaria nº 734, o então ministro da Educação Fernando Haddad, no uso de suas atribuições legais e de acordo com o Decreto nº 26, de 4 fevereiro de 1991 e da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, promulgada pelo Decreto 5.051 de 19 de abril de 2004, resolve:

Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena - CNEEI, órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a educação escolar indígena. Art. 2º A Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena será composta por representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos indígenas, nomeados pelo Ministro de Estado da Educação: § 1º A representação Governamental será composta da seguinte forma: a) Ministério da Educação: um representante titular e suplente das seguintes secretarias: SECAD, SEB, SESU e SETEC; b) Fundação Nacional do Índio - FUNAI: um representante titular e suplente; c) Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED: um representante titular e suplente; d) União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME: um representante titular e suplente; e e) Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES: um representante titular e suplente; § 2º A representação da Sociedade Civil será indicada pelas seguintes instituições: a) Associação Brasileira de Antropologia - ABA: um representante titular e suplente; b) Associação Brasileira de Linguistas - ABRALIN: um representante titular e suplente; c) Conselho Indigenista Missionário - CIMI: um representante titular e suplente; e d) Rede de Cooperação Alternativa - RCA. § 3º A representação indígena será composta da seguinte forma: a) Região Norte: seis representantes titulares e suplentes de organizações indígenas; b) Região Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo: cinco representantes titulares e suplentes de organizações indígenas; c) Região Centro Oeste: quatro representantes titulares e suplentes de organizações indígenas; d) Região Sul: dois representantes titulares e suplentes de organizações indígenas; e) Região Sudeste (RJ e SP): dois representantes titulares e suplentes de organizações indígenas; f) Representante indígena no Conselho Nacional de Educação - CNE. Art. 3º A representação relacionada no artigo 2º far-se-á sem prejuízo de outras instituições ou representantes que poderão ser convidados a participar das reuniões. Art. 4º A participação nas atividades da CNEEI será considerada relevante, não remunerada. Art. 5º A CNEEI será presidida pelo representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Art. 6º A Secretaria Executiva da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena será exercida pela Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação. Art. 7º A CNEEI reunir-se-á ordinariamente duas vezes por ano e extraordinariamente sempre que convocada. Art. 8º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação Art. 9º Fica revogada a Portaria nº 3.282, de 26 de setembro de 2005.

No entanto, com a diversidade de povos indígenas que há no Brasil, a representação é uma questão que se torna bastante complexa. Daí a importância da efetivação do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais.

Sete anos após a primeira Conferência Nacional de Educação Escolar indígena, no dia dez de maio de 2016, o então ministro da Educação, Aloizio Mercadante anunciou três portarias que davam atenção a esta questão de representação que favorecia a educação indígena. Dentre

elas, a que daria posse aos integrantes do Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), realizada no Ministério da Educação. O documento propunha que os integrantes da comissão tivessem o direito de indicar representantes no Conselho Nacional de Educação (CNE), como o fazem integrantes de outros segmentos da área (MEC, 2019). Dessa forma, o CNE passa ter um representante dos povos indígenas no que tange a Educação Escolar Indígena. O professor Gersem José dos Santos Luciano é o conselheiro no Conselho Nacional de Educação. Mesmo havendo a representação indígena no conselho, não é possível afirmar que há reconhecimento político representativo, visto que a questão dos territórios etnoeducacionais foi ignorada e a política hoje se encontra estagnada.

O que reforça esse pensamento é o resultado da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Ela teve início em 2016 com as conferências locais e regionais culminando com a conferência nacional, ocorrida em Brasília, em março de 2018. Foi o resultado das articulações realizadas pelo movimento indígena, pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e demais fóruns de lideranças e de professores indígenas no País. Durante o encerramento, foi entregue ao então ministro da Educação, Mendonça Filho, as 25 propostas aprovadas. O documento foi aprovado por 780 delegados indígenas após intenso trabalho durante os três dias de evento. O objetivo era construir propostas à consolidação de uma política nacional de educação escolar indígena, de forma a garantir a essas populações o direito a uma educação de qualidade, específica, diferenciada e multilíngue. A conferência foi realizada em diversas etapas que contaram com a participação de 13 mil pessoas em 331 conferências nas comunidades educativas e 19 regionais. No total, foram apresentadas 8.309 propostas, as quais deram origem ao documento aprovado ao final do encontro nacional e que representa as ações prioritárias para as 305 etnias existentes em todo o país. Dentre as vinte e cinco (25) reivindicações do II CNEEI, cinco (5) solicitam reconhecimento político, pois requerem participação em espaços de decisão.

- Criar e regulamentar um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, considerando as diferentes realidades étnicas e o protagonismo indígena e definindo obrigações específicas para cada ente federado, com ordenamento jurídico próprio e consulta aos povos indígenas, a partir do qual o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios assegurem a implantação da Política dos Territórios Etnoeducacionais, com consulta prévia aos povos indígenas para a construção dos critérios de definição e gestão dos TEEs, bem como recursos financeiros específicos para a realização e execução das ações pactuadas.
- Garantir, nas esferas federal, estadual, distrital e municipal, a criação de: a) Secretarias de Educação Escolar Indígena; b) diretorias, gerências, coordenadorias, departamentos, fóruns, superintendências e/ou núcleos de Educação Escolar Indígena nas estruturas organizacionais das Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de

Educação; c) Conselhos de Educação Escolar Indígena, de caráter consultivo, normativo e deliberativo, com servidores indígenas habilitados, conselheiros indicados pelas comunidades indígenas e os recursos financeiros necessários para seu bom funcionamento, prevendo a criação de um Ministério dos Povos Indígenas.

- Garantir, pelos Sistemas de Ensino (Secretarias e Conselhos de Educação), o reconhecimento da(o): a) autonomia das escolas indígenas no que tange à sua organização, gestão e práticas pedagógicas, de acordo com as especificidades de cada povo; b) participação dos povos indígenas no planejamento, gestão e avaliação das políticas públicas relacionadas à Educação Escolar Indígena; c) protagonismo dos povos e das comunidades indígenas nas parcerias das escolas indígenas com as Instituições de Ensino Superior, Tecnológico e Técnico e as ONGs para o desenvolvimento de projetos e ações de valorização da cultura indígena, assegurando os recursos financeiros necessários para sua execução, conforme estabelecido na Convenção 169 da OIT.

- Criar universidades indígenas e outras Instituições de Ensino Superior (campi e polos), no âmbito da União, estados, municípios e DF, garantindo gestão pelos povos indígenas e recursos para a consulta e participação dos povos indígenas em todas as etapas do processo de construção do projeto (formulação, execução e avaliação), bem como para o seu funcionamento e manutenção, priorizando a atuação dos indígenas no seu quadro institucional.

- Os sistemas de ensino devem criar mecanismos específicos e apropriados, com a participação e protagonismo dos povos indígenas, para garantir a implementação e efetivação da Lei n. 11.645/2008 no âmbito da educação básica, em todas as suas etapas e modalidades, promovendo sua ampla divulgação, conforme prevê o Art. 31 da Convenção 169/OIT.

Outro espaço importante construído pelos povos indígenas para participação política são os Fóruns Nacional de Educação Escolar Indígena atividade permanente de educadores indígenas e indigenistas, que tem como objetivo participar do processo de concepção, implementação e avaliação da política nacional de educação para os povos indígenas. Tem por objetivo também, acompanhar, junto ao Congresso Nacional, a tramitação de projetos legislativos referentes à política nacional de educação para os povos indígenas, acompanhar e avaliar os impactos para os povos indígenas da implementação do Plano Nacional, dos Planos Estaduais e dos Planos Municipais de Educação. Além de acompanhar e avaliar o processo de implementação das deliberações das conferências nacionais de educação escolar indígena e das conferências nacionais de educação, assim como participar do processo de concepção, de definição da metodologia, da organização, da realização e da avaliação das conferências nacionais de educação e das conferências nacionais de educação escolar indígena, entre outras atribuições.

Ao analisar a mobilização dos povos indígenas no que se refere às Conferências Regionais até chegar na nacional, é compreensível o fato de que se demorou nove anos para acontecer a segunda conferência. Num país tão grande, com uma diversidade de povos indígenas, cada um com suas especificidades, e diferentes necessidades, se faz urgente a concretização da política do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais. Assim,

talvez, essa fragmentação possa trazer a participação efetiva de todas as comunidades indígenas e as diversas representações de povos nos espaços de decisão.

Na escola indígena Arandu Miri nunca houve um diretor indígena, pois conforme o Decreto n.º 1.307/2015, que dispõe sobre o processo de Designação de Diretores e Diretores Auxiliares dos Estabelecimentos de Ensino Indígenas e Quilombolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, os interessados ao cargo de diretor deverão possuir curso superior com licenciatura além de obter a Declaração de Anuência, como requisito obrigatório para a designação do cargo, a qual será subscrita pelo Cacique e lideranças da comunidade indígena.

Porém, na aldeia Rio D'Areia, nenhum membro da comunidade possui ensino superior. A professora Marilda iniciou uma licenciatura à distância em instituição privada, no entanto não conseguiu concluí-la, um dos motivos foi a falta de acesso à internet de qualidade.

Com isso, surge nas aldeias indígenas uma liderança externa. As consequências disso pode ser vista nas palavras dos professores indígenas da Escola Arandu Miri.

Ao questionar a professora Vilma se um indígena da comunidade pode exercer a função do diretor ou diretora, representando a escola indígena Arandu Miri, ela assim se expressa:

Pode sim, pode sim porque... Ainda... Aqui ainda não teve, mas lá pra frente nós vamos ter. Por causa que agora que tem a educação mais forte pra nós, que nós temos a oportunidade de sair fora; fazer o curso; se formar. Então nós indígenas podemos sim. Podemos assumir... Não nesse momento porque nós não temos estudo ainda. Mas pra frente com certeza nós vamos ter um diretor ou diretora indígena na escola Arandu Miri. Isso eu tenho certeza, porque vai ter pessoas estudando e vai continuar estudando. Até os jovens já tão mais interessado de fazer os cursos, toda vez que aparece assim no site né, que sempre vem do governo que oferece, então eles já estão mais interessado e mais avançados já... os aluno. Então mais tarde com certeza nós vamos ter.

O professor Paulo, deu sua opinião a respeito da escolha dessa representação:

Eu acho, na minha visão, que um diretor, ele tem que ter, uma mente meio aberta. Porque eu já vi muitos diretores assim não dá muita importância pra cultura, não dá muita bola pro professor indígena, fazer uma educação escolar indígena de um jeito do não indígena, e acha que tá tudo bem. E... na verdade, na minha visão não pode ser assim, né. Porque numa escola indígena, ela é diferenciada de outros, outras escolas. De cada, cada escola, e cada aldeia, é diferente da outra. Então acho o diretor, tem que ter a mente aberta, tem que ter uma visão geral da aldeia, tem que saber a história, tem que respeitar a cultura, a diferença de cada um, de cada indígena, respeitar as escolhas, se é evangélico, católico, independente da religião que se segue, se não segue, independe disso, né. E eu acho que nós indígenas, nós temos que nos preparar né, pra um dia assumir esse posto dentro, das aldeias indígenas, porque só um indígena sabe o que é melhor pra escola indígena, não é um, um, um não indígena que vai vir e vai fazer um.... Faz, fazer, faz até um bom trabalho. Eu já vi muitos fazer. Mas não é a mesma visão que um próprio índio tem da escola. Eu acho que é isso.

O professor, que já morou em outras aldeias, demonstra em suas palavras que já observou o desrespeito vindo dessas lideranças e que compreende a importância de um indígena assumir o posto de diretor.

As professoras Elisa e Iara, foram diretas em suas respostas deixando claro o desejo de que se tenha um dia na aldeia um representante indígena na direção. “Um indígena. Mais como aqui não temos pessoas qualificadas é o juruá que fica, né. Mas na minha opinião tinha que ser um indígena” (PROFESSORA ELISA).

Dona Ivete professora mais com mais experiência e tempo de serviço, em diversas escolas indígenas, ressalta a importância do diálogo entre direção e professores indígenas ao dizer que “Quem assume assim na direção tem que tá muito atento, na parte da educação local, cuidar, orientar, tem que ter orientação e muito diálogo né, entre direção e funcionário. Se não for assim, não vai muito bem.” A professora ainda ressalta que

Quem vem pra trabalha assim na aldeia com os índio, ele tem que entende, conhece os indígenas, e a gente fala que não pode se mete muito, assim na convivência dos índio né. Porque tem uns que as vezes vem não conhece, e ele quer impor as coisa. Ai já não vai dar certo...O que a gente não quer, né, eles não pode assim, insisti também, nessa mudança, assim né, não sei, ele não conversava com nós, só ficava assim na dele. E, quando vê.... quando nós vê, ele já tá fazendo as coisas, daí não é assim, primeiro tem que conversar né.

A falta de formação para os professores não indígenas que assumem a direção das escolas faz com que a relação com a comunidade indígena, analisando as palavras de dona Ivanilda, seja de sobreposição de uma cultura à outra demonstrando desrespeito.

Já o professor Pedrinho fala sobre a representação dos indígenas no núcleo da educação:

[...] Sempre quando tem mudança de transição, vou começa pelo núcleo... O núcleo troca lá uma pessoa, talvez essa pessoa pode ter um outro plano que pode afeta nossa escola indígena. Pode tirar alguma coisa do direito que nós temos. Daí, é essa minha preocupação. Porque toda vida quando muda, eu tenho medo. Será que essa mudança pode afeta nossa escola diferenciada? Então, uma coisa que a gente depende dessa mudança também. Acaba que entra, e ainda fortalece mais a educação indígena.

Quando questionado se então uma representação indígena lá no núcleo ia ser diferente, ele diz que:

Com certeza. É mais uma, digamos, o ditado, mais uma escadinha a mais pra nós, né. Mais uma força. Por que os branco trabalham lá, e, mais eles não tem assim, mais ou

menos, tipo um espiritual meio de indígena mesmo, sabe? Alguém que conheça a realidade mesmo. Tem alguns que trabalha, mais não sabe o conhecimento científico do indígena, como que ele é, como que deve ser. As vezes a pessoa que trabalham no núcleo, ela tá sabendo por outro, não porque tem o conhecimento. Entendeu? Então, com professor indígena trabalhando lá, não precisa pergunta: 'Como que é lá? Como que indígena é? Como que é o costume deles?' Pessoa que entra lá indígena, sabe tudo.

Pedrinho é o professor que mais tempo trabalha na escola. Todas as mudanças, transições de direção núcleo foram acompanhadas por ele. É possível perceber que por melhor que seja a pessoa que esteja representando os indígenas, seja na direção da escola ou no núcleo da educação, não será melhor para estes professores/as que um indígena. Quando ele diz “é uma escadinha pra nós” expressa que seria um avanço, uma conquista, uma forma reconhecimento. Porém, ainda não há nem representação indígena na direção e nem no Núcleo Regional de Educação. Sendo assim a falta de representação política é mais uma forma de não reconhecimento para os povos indígenas que reforça a desigualdade e a privação de direitos.

5.4 DIMENSÃO PSICOSSOCIAL: RECONHECIMENTO EMOCIONAL, RESULTANTE DA REALIZAÇÃO EMOCIONAL RELACIONADA AO SENTIMENTO DE PERTENÇA

Com a estadualização das escolas indígenas no Paraná, a escola indígena Arandu Miri passou a oferecer a etapa do ensino fundamental II. Oportunizou também aos indígenas de todas as comunidades exercerem o trabalho específicos para professores indígenas, pedagogos indígenas, agentes educacionais indígenas I e II, por meio da contratação anual de profissionais indígenas pelo Processo de Seleção Simplificado (PSS). Porém, para a contratação dos profissionais indígenas e não indígenas participantes desse processo seletivo, é preciso ter a carta de anuência emitida pelo cacique de cada aldeia (LEMES, 2018). No entanto, os primeiros professores contratados para trabalhar na escola da aldeia Rio D’Areia, foram escolhidos pela comunidade, o que proporcionou reconhecimentos para esses professores, como visto nas palavras da professora Andreia:

[...] daí foi feito reunião com a comunidade pra ser votado, quem ganhasse o voto iria ser o professor bilíngue, então, eu ganhei pela comunidade. Comunidade votou e eu ganhei. Daí comecei a trabalhar, daí comecei a estudar a noite e de manhã dava aula até a tarde. Eu fiquei feliz, porque eu tava precisando... eu tinha um filhinho de um aninho, né. Daí eu fiquei agradecendo pra Deus, na verdade ele que deu oportunidade.

A questão da alfabetização como visto anteriormente também era um problema em todas as escolas indígenas no Paraná quando as aulas eram ministradas por não indígenas. Para uma criança vivenciar a experiência da aprendizagem no processo de alfabetização, por exemplo, com um professor que não fala a sua língua é uma forma de desrespeito que, como visto anteriormente, prejudicou muito a aprendizagem das crianças indígenas. Por isso, os professores indígenas defendem a educação escolar dentro da comunidade ministrada por professores indígenas. Dentre outros motivos está a dificuldade de acesso à escola fora da aldeia distante a 45 km e o preconceito sofrido nas escolas não indígenas, conforme pesquisa de Kaliberda (2014) quando ainda não havia ensino fundamental II e as crianças da aldeia Rio D'Areia se deslocavam para Inácio Martins a partir do 6º ano para continuar seus estudos. Esses professores já foram alunos em escolas não indígenas e sentiram pessoalmente esses problemas conforme os relatos a seguir:

Desde pequena eu já estudei aqui nessa aldeia só que, numa escola velha que tá ao lado, daí a professora era branca, só que eu senti muita dificuldade porque era muito aluno e era misturado com os branco, eu sentia muita dificuldade e demorei pra mim ler, e entrou outro professor branco aqui que foram saindo os alunos branco e aí ficaram só os guarani. Daí eles já, começou a dar mais conta, né, com os alunos, daí já comecei a ler mesmo com a dificuldade que eu tenho. Daí quando terminei o quarto ano fui pro colégio, lá em Inácio Martins, lá também eu senti dificuldade, mas mesmo assim eu fui estudando até completar o primeiro ano, que é o ensino médio, aí eu parei de estudar (PROFESSORA ANDREIA).

No início, aqui, estudei. Não foi fácil. Ia pra cidade, com cinquenta quilômetro, da aldeia, ida e volta, tudo dia e a noite, e enfrentando frio, chuva, e não foi fácil. E mesmo assim, eu não sei, eu senti que eu queria ir além, eu tinha que persisti, e estuda, sabe? Eu não sei por que. Mas, meu marido me apoiava, por isso que eu, até me encorajei sabe, se não, se não tivesse isso eu não sei se eu ia alcançar isso, mais ele me apoiou bastante. Cuidava dos meus filhos, deixei filho pequeno, e minha mãe também cuidava dos meus filho pequeno, sabe? Então, não foi fácil pra mim. Até chegar aqui, passei muita dificuldade (PROFESSORA MARILDA).

A minha vida escolar foi quase tudo dentro da aldeia, na aldeia de Palmeirinha. E estudei lá até o quarto ano do estudo fundamental, depois eu fui pra fora da aldeia e estudei até a sétima série. Aí devido alguns problemas, na escola, por causa de bullying, e o povo ter preconceito eu acabei desistindo (PROFESSOR PAULO).

Os relatos acima evidenciam as dificuldades que sofrem os estudantes indígenas para concluir seus estudos. A escola hoje mudou bastante em relação há alguns anos, mas como só há ensino médio na escola indígena Arandu Miri noturno na modalidade EJA, os alunos indígenas ainda têm que se deslocar da aldeia para continuar estudando e, dessa forma, estão sujeitos a sofrerem todas essas formas de dificuldades e desrespeito.

Ser professor desperta o sentimento de orgulho nos professores conforme os relatos a seguir:

[...] A gente tem o prazer de tá falando 'sou professora'! (PROFESSORA IARA)

Ah, eu sinto pessoa... digamos... vitorioso, né. Uma coisa que você conseguiu, né. Sem pensa o que a gente passou, o que a gente sofreu antes, né. Mas uma pessoa que conquistou aquilo que queria. (PROFESSOR PEDRINHO)

[...] A motivação de ser professor acho que vem dá minha família, por causa do meu pai, da minha mãe. Minha mãe sempre, desde que eu me conheço por gente ela já era professora. Que eu estudei com ela do primeiro ano até o terceiro ano, com ela. E o meu pai também teve uma época que dava aula. Ai tenho meus irmãos, mais velhos, da outra mãe, são tudo professor ali do.... Acho que a motivação vem da... vem da li né. Não por... não por querer ser igual a eles, mais, que eu sempre ouço meu pai falar neles né, ele e ela tão fazendo isso, isso. E eu vejo o orgulho... o orgulho no olhar do meu pai quando se refere a eles. Então eu quero que ele tenha o mesmo orgulho que tem deles por mim. Então acho que a motivação vem daí, e também do meu filho quero que ele tenha um exemplo dentro de casa, ali pra ser seguido. Então não tem motivação maior pra mim do que a família, em ser professor, ver as crianças, eh... te respeitado, mesmo você começando agora, as criança tendo um respeito. Acho que isso é muito importante pra mim, acho que... é isso né. Ser professor pra mim é isso (PROFESSOR PAULO).

[...] eu to gostando de professora, só que não realizei ainda o que quero. Mais eu vo realiza, prá me senti mais do que isso aqui, eu quero realiza meu sonho. Isso que eu quero. Quero uma formação, da língua guarani que eu quero. Com essa formação pra me senti bem... (PROFESSORA MARILDA).

A maioria dos professores demonstram interesse em continuar estudando depois de terminar o magistério indígena. A professora Marilda conta como começou a se interessar pela profissão e conta seus projetos futuros com muito entusiasmo dentro da educação.

[...] Ai eu pensei: 'Eu vô estuda'. Naquele momento eu não senti o que queria ser. Ai fui estudando, fui vendo... participava muito na escolas das reuniões. Ai eu senti uma coisa que eu queria ser. Eu queria dar aula, as aula em guarani. Isso eu sentia. Porque eu me interessei bastante, assim na própria cultura, eu queria conhecer mais a fundo, sabe? Da história, da língua, da cultura. Então por esse motivo acho que queria me tornar professora. Não por ser outras coisa, querer sair fora, não é isso. Eu queria mais, ter mais conhecimento, da própria história da minha cultura, da nossa cultura, sabe? Porque meu pai... me ensinou, não é que me ensino, ele fazia tradução, em língua guarani, pra fazer os livro pra biblia. A biblia tem do português, né. Então ele fez a tradução pra ser a biblia, pra construir, fazer a língua no guarani, que ele tem hoje. Então existe a biblia em guarani hoje. que ele eh... ele tá por ali, eu acompanhei meu pai na tradução, tudo na língua guarani. Eu me interessei, eu gostei, ajudei também. Então... ali eu sentia aquilo que eu queria. Mas eu queria assim, pesquisar, eu queria conhecer; ter mais conhecimento a fundo assim. Isso que eu queria. Mais aí eu fui estudando... tanta dificuldade passei, mais até hoje tô indo. Até hoje tem dificuldade. Mais cada etapa tô passando, até um dia tô chegando, mas eu queria mais. Eu já tô pensando pra próximo o que que eu já vou fazer. Mas, vamo

espera que eu conclua essa etapa, que tô fazendo, daí já dá pra pensa pro próximo o que eu faze. Isso que eu ponho na minha mente, hoje.

Durante a entrevista Marilda revela que tem algo que deseja muito realizar.

[...] O que que eu queria fazer na minha vida, o que eu quero fazer, sabe? Que as vezes eu converso bastante com o Toninho, ele, é historiador aqui dentro... tem muita história pra conta. Eu já pensei... um dia eu já pensei. "Eu vô faze algum livro, com uma história dele, do Toninho". Já, isso eu já ponho na cabeça. Não sei como que eu vô faze, não sei como que eu vô começa, isso eu não sei. Só sei que queria fazer isso, mais tarde. Porque eu tenho conhecimento desde o início da vida dele, até hoje, sabe? Então é isso que eu pensei.

Para Marilda seria muito significativo para a escola contar com um material que conta a história do cacique Antoninho pois há mais de 40 anos ele exerce a liderança dentro da aldeia. Marilda ainda revela que o seu interesse pelos estudos não é pela questão financeira quando afirma

[...] eu não penso assim, só no dinheiro, eu penso em ter conhecimento, pro futuro, eu possa fala pros meus filho, que eu possa conta a história, sabe. As vezes a pessoa não tá mais ali, mas tem história, né, pra conta. Então tudo isso é um conhecimento né. Porque hoje em dia muitas pessoas já não sabe mais história que existe. Até aqui na escola mesmo, o nosso aluno não sabe as coisas assim. Às vezes eu percebo, os alunos da aldeia, eles num tem conhecimento do que que tem aqui. Porque eles não querem, não procuram, e... os pais, mães, também não tem interesse de conta história, de mostra, sabe? Porque um dias eles vão precisa. Às vezes eu falo assim pros aluno: 'Por mais que vocês não querem, ou, não tem interesse futuramente vocês vão precisa. Vai faze faculdade, e outras coisa que vão faze'. Vai que precisa pra pesquisa e daí vai encontrar o quê? Né. Daí vai ter que correr atrás par pesquisa, mas daí já é muito tarde, né.

Diante disso, a professora Marilda revela que procura incentivar os estudantes a conhecer história da comunidade. Isso contribui não só para a preservação da cultura e da identidade da comunidade como também pode contribuir para elevar a autoestima dos estudantes. Há relatos de professores não indígenas que os alunos parecem tristes e desmotivados a estudar. A professora fala do desinteresse de alguns alunos

Na maioria das vezes, eu percebi assim, que, alguns alunos, não é todos, alguns estudam porque é obrigatório. Pensa assim que é obrigatório, mas não é. A gente fala que não é obrigatório, é pra você estuda futuramente, pra você melhor futuramente, porque um dia ou outro você vai precisar, né. Então, alguns não se toca ... eles estudam porque tem que estudar, é obrigatório. Porque ele tá pegando bolsa família, tudo isso, eles olham esse lado, não olham pro futuro. Daí, as vezes, sabe que o aluno é complicado. Vêm, depois falta bastante, depois desiste, então tudo isso é

complicado. A gente vai corre atrás pra não desisti, pra não saí. Então, essas coisa não é fácil da gente lida.

Mesmo com essa dificuldade para os professores a escola representa o futuro das crianças.

*“[...]alguns se preocupam com a escola, representam algo, o **futuro** pra eles (PROFESSORA MARILDA)”*.

*“[...] ensina as criança, assim pra eles ter o **futuro**, porque sem escola, sem professores, sem educação, não há, não tem **futuro**, né, pras criança. Só as escola, que pode oferece **futuro** pras criança” (PROFESSORA IVANILDA).*

*A escola é a base da comunidade, porque sem a escola as crianças não têm **futuro**. Hoje, a gente é indígena, mais tem que ter uma... a gente precisa te visão de juruá. A gente tem que sonhar feito um juruá. Para lutar depois pelo nosso direito, e as crianças tem que ter a escola como base (PROFESSORA ELISA).*

*Acho que a escola indígena representa o **futuro** das crianças, dos jovens. Mas com facilidade porque eles têm também essa dificuldade de sair fora e não se sentir em casa e tudo muda na cidade... diferenças... Diferentes línguas. Então eles também... eles são preservados aqui. Então quanto mais escola indígenas tiver na aldeias eles tão em casa, eles se sentir mais seguro. Eles também ficam mais seguro dentro da aldeia. Então a escola indígena é o mais importante da nossa vida que temos (PROFESSORA VILMA).*

A escola representa pra nós, pra todos nós da comunidade, uma oportunidade de muda a situação da comunidade, não através, do emprego que vai trazer pra pessoas, mais da educação. Porque tem muita criança que não tem expectativa nenhuma na verdade, só vai ter expectativa quando entra, a partir do momento que entra na escola. Então se não tem uma figura paterna, uma figura materna, vai te um exemplo do que seguir. As crianças vai ter isso a partir do momento em que entra na escola, com professores indígenas ali do lado, uma merendeira indígena ali do lado, trabalhando, ganhando seu dinheiro. Apesar das crianças menores, são mais pequenas, mas também já consegue entender isso daí. Então, na minha visão de membro da comunidade, professor, acho que é isso. A escola dentro da comunidade representa tudo de mais importante que tem que ter aqui. Representa, oportunidade de vida, de aprendizado, tudo isso (PROFESSOR PAULO).

Então pra comunidade inteira, a escola é muito importante, porque é daqui que as crianças, e a comunidade também, aprende né. Aprende lê e escreve. Porque tem as família que fazem EJA aqui a noite. Por isso que é muito importante ter a escola, né, dentro da nossa aldeia. Que nem, né, agora, eu sou professora, o Nelson foi professor, tudo os filho dele são professores, e aqui vai dois, filho dele professor (PROFESSORA IVETE).

Conforme os discursos, a escola indígena significa uma oportunidade para os alunos e professores indígenas se realizarem emocionalmente. O reconhecimento advindo da política de contratação, que oportuniza que se tenha professores indígenas na escola é muito significativo

para a preservação da identidade. É notável o orgulho dos professores de exercer essa profissão como também o desejo de continuar estudando se aperfeiçoando para assumirem cada vez mais o espaço da escola indígena.

Na escola indígena Arandu Miri essa política deu oportunidade aos indígenas de realizarem não só um trabalho dentro da escola, mas sim vivenciar uma experiência de amorosidade que vem da relação com as crianças da comunidade. Isso esteve muito presente nos discursos.

Não se pode deixar de observar, que há luta por reconhecimento nas quatro categorias analisadas, na dimensão econômica, social, política e emocional. No entanto, a representação paritária, dimensão jurídico política destaca-se, pois é por meio dela que se pode reivindicar as outras formas de reconhecimento à medida que “[...] rompe o processo de alienação, expande e estimula a difusão do conhecimento[...].” (FARIA, 2011, p.22). Porém, percebe-se que falta para os professores indígenas da Escola Indígena Arandu Miri, o que Faria (2011) chama de condição elementar para uma participação qualificada: o acesso e o domínio das informações relevantes para que o processo de decisão paritária possa se efetivar. De certa forma os professores indígenas estão no grupo de pessoas que estão impedidas de participar plenamente devido estruturas econômicas que lhes negam os recursos necessários para interagir em condições de igualdade (FRASER, 2008). Nesse sentido, é que se apresenta a relação dialética entre a dimensão sócio econômica e a política, reforçando a relação de entrelaçamento das quatro categorias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar compreender como funcionam as políticas educacionais indígenas na Escola Estadual Indígena Arandu Miri, sob a perspectiva da Teoria do Reconhecimento, por meio da análise fragmentada das quatro categorias, fica evidente que todas as dimensões de reconhecimento estão entrelaçadas. Porém, para que haja a possibilidade do reconhecimento social, a representação paritária e a realização emocional deve haver também a redistribuição econômica.

Os avanços na Educação Escolar Indígena da Escola Estadual Indígena Arandu Miri, como a escola nova, a oportunidade de exercer o magistério em Manoel Ribas, a oportunidade de participar de vestibular próprio para povos indígenas, fazem parte de programas e ações de governos anteriores. Esse reconhecimento para os povos indígenas é reflexo de conquistas, lutas e negociações com estes governos. Esses avanços nas conquistas, que foram dados a passos lentos, puderam ser observados nesta pesquisa, à medida que os professores pesquisados fazem parte de uma política de contratação a qual deu oportunidade de vivenciar a experiência da docência, da formação inicial e continuada em escolas e espaços de formação que houve investimento desses governos anteriores ao ano de 2016.

No entanto, diante da crise da educação em tempos de neoconservadorismo, com o fim do principal mecanismo de financiamento da Educação Básica o FUNDEB, a partir da aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do decreto nº 9465 de 2 de janeiro de 2019, (secretaria esta, que foi fruto de uma intensa luta pela Reforma Agrária e Educação) e com o corte de 95% no orçamento do Ministério da Educação para a educação escolar indígena, educação do campo e educação quilombola, vivencia-se um retrocesso sem precedentes no campo dos direitos educacionais.

A nova secretaria do MEC, que veio substituir a SECADI, a Secretaria de Modalidades Especializadas (SEMESP), não considera as questões que abordam a diversidade e de acordo com o MEC, tem como objetivo evitar sobreposições e desperdício de recursos públicos. Está clara a ameaça. Sendo assim, a implantação dessa secretaria significa um retrocesso que vai na contramão do reconhecimento da diversidade.

Sem perspectiva de investimento na educação, não há como esperar que as políticas educacionais indígenas, como a de formação de professores, elaboração de material didático, concurso público específico, divulgação da temática indígena, dentre outras, se concretizem.

Não adianta um Plano Nacional de Educação Escolar Indígena, o qual será implementado no próximo ano, se nem as metas e estratégias do II Plano Nacional de Educação há perspectiva de serem cumpridas. Será o PNEEI mais uma política de falso reconhecimento a se juntar com tantas outras que não se concretizam devido à falta de transformação nas estruturas econômicas que poderiam viabilizá-las. Além disso, toda a mobilização para a construção de um PNEEI, como política de reconhecimento, pode ser compreendida como uma política de identidade que enfraquece uma política de redistribuição.

O que se vê é o compromisso de uma educação aliada a mecanismos que se preocupam com as avaliações de larga escala como a Prova Brasil, componente para o cálculo do IDEB, que empurra a educação para a privatização que de forma alguma dialoga com a educação escolar indígena.

A efetivação das Políticas Educacionais Indígenas é fundamental para o reconhecimento da comunidade indígena Rio D'Areia. A escola indígena, como dizem os professores, significa o futuro das crianças e este futuro está ameaçado pelo desmonte da educação por meio de diversos cortes em programas que atingem a Educação Escolar Indígena. Mesmo parecendo que está tudo bem, que está avançando, e sim houve avanços, a comunidade já sofre os impactos dos cortes do orçamento. Pode-se perceber isso por meio do corte do programa Ação Saberes Indígenas que fazia parte de uma política de redistribuição e reconhecimento.

Não dá para olhar para política educacional indígena sem considerar o contexto em que ela está inserida. No atual cenário, fica evidente a injustiça sócio econômica e a injustiça cultural para os povos indígenas. E não poderia se esperar algo diferente ao não reconhecimento e retrocesso na política educacional indígena quando se tem um governo que não prioriza a educação e não viabiliza a demarcação das terras indígenas tão importante para o reconhecimento desses povos.

Mesmo com todas essas ameaças, e a guerra evidente entre dois mundos a do colonizador e a do colonizado, a escola indígena é um espaço para a luta e resistência que foi muito bem anunciado nas palavras da professora “Elisa” quando afirma que “aos indígenas cabe lutar pelos seus direitos e as crianças têm que ter a escola como base. ” Estas palavras revelam a importância da concretude da política educacional indígena para que haja efetivamente a participação dos indígenas na construção dessas políticas que, apesar de ser apenas remédio para as injustiças sócio econômica e cultural, pode auxiliar no combate ao desrespeito social e a marginalização dos povos indígenas.

Portanto, a escola indígena, dos indígenas e para os indígenas, é, por meio da educação escolar indígena, uma instituição que contribui para a viabilização da luta por redistribuição, reconhecimento, representação e realização emocional.

7 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Angela da S. Avaliação Do Plano Nacional De Educação 2001-2009: Questões Para Reflexão. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010
- ALMEIDA, Eliene Amorim de. Avaliação independente Plano Nacional de Educação. **Lei número 10.172/01, Cumprimento dos objetivos e metas do capítulo Educação Escolar Indígena**. Boa Vista fundação Ajuri, RR. Brasília: 2011.
- AMADEO, Javier. Identidade, Reconhecimento e Redistribuição: uma análise crítica do pensamento de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. **Revista Política & Sociedade - Florianópolis** - Vol. 16 - Nº 35 - Jan./Abr. de 2017.
- AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira e Educação**, Rio de Janeiro, vol.22, nº.71, EPUB, -Out-2017
- BARBOSA , Gabriel Dario; VIEIRA , Reinaldo de Souza. Políticas Públicas: definições, processos e constructos no século XXI, 2017. **Revista de Políticas Públicas**. 2017, p.1066 - 1084. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Documents/Downloads/8262-25762-1-PB.pdf> Acesso em: 24 jun 2019.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução: Luíz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e formação de professores Ticuna no alto Solimões/AM**. Tese de doutorado. São Paulo, 2011. 434p.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**. Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista (trads.). Portugal: Porto Editora, 1991
- BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2, nº 1, (3), p.68-80, jan./jul2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976> Acesso em: 01 Ago 2019
- BERGAMASCHI, Maria A.; SOUZA, Fernanda Brabo. Territórios Etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições** v. 26, n. 2 (77) | p. 143-161 | mai./ago. 2015
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988
- BRASIL. **Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559**. Brasília, 1991
- BRASIL. Ministério Da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1993

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998 a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação** / Ministério da Educação e do Desporto. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998b

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal**. Brasília, 1999a

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 003. **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**. Brasília, 1999b

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº. 10.172. Brasília, 2001a .

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**.

Brasília, 2001b. Disponível em:

[file:///C:/Users/SHEILA/Downloads/As%20Leis%20e%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20Ind%C3%ADgena%20-%20PCNs%202002%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SHEILA/Downloads/As%20Leis%20e%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20Ind%C3%ADgena%20-%20PCNs%202002%20(1).pdf) Acesso em: 24 jun 2019

BRASIL. **Obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena**. Lei 10.645. Brasília, 2008

BRASIL. **Decreto nº 6.861**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios Etnoeducacionais e dá outras providencias. Brasília, 2009

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: Acesso em: 28 jun 2019

BRASIL. **Lei n.º 12.416, de 09/06/2011** - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Brasília: DF, 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. 542p.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Brasília: SECADI, 2014. BRASIL. Censo Escolar da Educação Básica de 2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Base da 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Brasília: SECADI, 2016.

BRASIL. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024.** Orgs: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018.
Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>
Acesso em: 25 jun 2018

CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024.** Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>
Acesso em: 25 jun 2018

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 1998, vol.5, n.2, p.81-90. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73131998000200008&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 08 dez 2019

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024.** Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf> Acesso em: 25 jun 2018

CAYRES, Carla Almeida; DOMITA Costa; TABAGIBA, Luciana. Balanço dos estudos sobre os conselhos de políticas Públicas na última década. **Revista Lua Nova**, São Paulo, 94: p.255-294, 2015.

CÔCO, Valdete; SALGADO, Raquel Gonçalves. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024.** Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf> Acesso em: 25 jun 2018.

COLEÇÃO ESTUDOS AFIRMATIVOS, 8: **universidade para indígenas**: a experiência do Paraná / organização Wagner Roberto do Amaral, Letícia Fraga, Isabel Cristina Rodrigues e André Lázaro. – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.184 p. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/09/Universidade-para-Indigenas-GEA-Estudos_8-web.pdf
Acesso em: 07 dez 2019

CONEEI, II. **II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, 2018.
Facebook: II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Disponível em: <https://www.facebook.com/coneei2018/> Acesso em: ago 2019.

DEA, Maria Ferreira Silveira. A escola da aldeia: rumo a uma educação diferenciada. (Dissertação de mestrado). UNICENTRO-PR. 1997.

FACHIN, Odília. **Fundamentos da Metodologia**. 6ª ed., São Paulo: Saraiva, 2017.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas”. **Revista de Administração Pública** - Rio de Janeiro 50(6), p.959-979, nov. /dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-76121509819>. Acesso em: 23 mar 2014

FARIA, José Henrique de. **Economia Política do poder**. vol1. 2002.

FARIA, José Henrique de. **As Condições de uma Gestão Democrática Social do Processo de Trabalho**: reconhecimento, redistribuição, representação e realização. Curitiba: EPPED, 2011.

FARIA, José Henrique de. Epistemologia crítica do concreto e momentos da pesquisa: uma proposição para os estudos organizacionais. **RAM, REV. ADM. MACKENZIE**, vol. 16(5), p. 15-40, São Paulo-SP, set./out. 2015.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 329f. Tese (DOUTORADO) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, Rosangela Célia. História da educação escolar indígena no Brasil. In: FAUSTINO, R.C.; CHAVES, M.; BARROCO, S.M.S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico Cultural**. 2ed.Maringá: EDUEM, 2010, v. 1, p. 31-52.

FAUSTINO, Rosangela Célia. Movimentos Sociais, questão indígena e educação no contexto da diversidade cultural. **Revista: Contraponto-eletrônica**, vol. 11 n. 3- p.323-335/set.- dez. 2011.

FAUSTINO, Rosangela Célia. Teoria Histórico Cultural e Educação Indígena: Uma Experiência com a Escola dos Kaingang No Paraná. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 70-84, Jan/Abr 2012.

FAUSTINO, Rosangela Célia. Formação continuada de professores alfabetizadores: a ação saberes indígenas na escola no Paraná 2018 – Anais do: **XIX ENDIP - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**-p.13-24, 2018.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico] – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf> Acesso em: 25 jun 2018

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024**. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wpcontent/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf> Acesso em: 25 jun 2018.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 7-20. São Paulo, 2002.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

FRASER, Nancy. Justiça anormal. **Revista Faculdade de Direito Universidade de São Paulo**, v. 108, p. 739 – 768, São Paulo, 2013

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf> Acesso em: 25 jun 2018

FREITAS, Luiz Carlos de. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wpcontent/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf> Acesso em: 25 jun 2018

FUNAI. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/quem-somos> Acesso em: 20 set 2019.

GIANEZINI Kelly; BARRETTO Leticia Manique; GIANEZINI Miguelangelo; LAUXEN, Sirlei de Lourdes; VIEIRA, Reinaldo de Souza. **POLÍTICAS PÚBLICAS: definições, processos e constructos no século XXI**, 2017. Revista de políticas públicas. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v21n2p1065-1084> Disponível em: <file:///C:/Users/user/Documents/Downloads/8262-25762-1-PB.pdf> Acesso em: 15 mar 2020

GOUVEIA, Andréa Barbosa. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf> Acesso em: 25 jun 2018.

GURSKI, Eder Augusto. **Territorialidades Guarani: A circularidade e a terra indígena Rio D'Areia.** (Dissertação de mestrado) 2015. Disponível em: https://www2.unicentro.br/ppgh/files/2015/07/Disserta_o_de_Eder_Augusto_Gurski_56cb684b076dd.pdf?x48341

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo. Editora 34, 2 eds. 2009

IPEA. Previdência social. 2015. Disponível em: www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicações/bpsociais/bps_13/territórios_Etnoeducacionais.pdf. Acesso em: 07 dez 2019

KALIBERDA, Ana Márcia. **A educação diferenciada em contextos multiculturais: interfaces de uma nova realidade escolar.** (Dissertação de mestrado). 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/SHEILA/Downloads/004%20Ana%20Marcia%20Kaliberda%20-%20Dissertação%20Final.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2019.

KRENAK, Ailton. Entrevista ao **Canal Universitário de Brasília UnBTV**, publicada dia 16 de julho do ano de 2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024.** Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf> Acesso em: 25 jun 2018.

LEMES, Aline Daniele Correia. **Os Profissionais Indígenas da Educação e as Escolas Estaduais Indígenas do Norte do Paraná.** (Monografia). UEL, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Cadernos de Pesquisa.** v.46, n.159, p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf> Acesso em: 08 out 2019

LICITAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE ESCOLA INDÍGENA EM INÁCIO MARTINS É HOMOLOGADA. Najuá notícias. Irati, 14 de março de 2013. Programa de rádio. Disponível em: <https://radionajua.com.br/noticia/noticias/irati-e-regiao/licitacao-para-construcao-de-escola-indigena-em-inacio-martins-e-homologada/17750/> Acesso em: 15 mar 2020

LIMA, Antônio Pires. Entrevista ao **Jornal Centro Sul**, publicada dia 23 de maio de 2018.

LIMA, Francisco Jozivan Guedes De. Para além do dilema redistribuição-reconhecimento. Nancy Fraser e a concepção bidimensional de Justiça., **Revista ethic@** v.15, n.1, p.126-141, Florianópolis- SC, 2016.

LINO, Lucília Augusta. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024.** Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf> Acesso em: 25 jun 2018

LUCIO, Geraldo. Turismo Sustentável em Comunidades Indígenas. In: **Turismo Rural Mato Grosso**. 14 de março de 2019. Disponível em: <http://www.turismoruralmt.com/2019/03/turismo-sustentavel-em-comunidades.html> Acesso em: 07 out 2019

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf> Acesso em: 25 jun 2018

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista De Investigações Constitucionais** vol. 4, n. 1, janeiro/abril 2017. ISSN 2359-5639 | Periodicidade quadrimestral Curitiba | Núcleo de Investigações Constitucionais da UFPR |

MATTOS, Patrícia. **A sociologia política do reconhecimento**: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. Tese de Doutorado. São Paulo: Annablume, 2009.

MATTOS, Patrícia. O Reconhecimento, entre a Justiça e a identidade. **Revista Lua Nova**, nº 63, 2004, p. 143-160

MELO, Rúrion. Da teoria a praxis? Axel Honneth e as lutas por reconhecimento na teoria política contemporânea. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 15. Brasília, 2014, p. 17-36

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Reconhecimento em debate: os modelos de Honneth e Fraser em sua relação com o legado habermasiano. **Revista Sociologia e Política** 29, p. 169-185, Curitiba, 2007.

MOLL, Jaqueline. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf> Acesso em: 25 jun 2018

MOURA, Dante Henrique. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf> Acesso: 25 jun 2018

NETO, Nascimento; MOREIRA, Tomás Antonio; HARDT Carlos e SCHUSSEL, Zulma. Análise de políticas públicas: entre a modelagem e a realidade da política habitacional brasileira Paulo. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro 49,(4), p.847-868, jul./ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612132489> Acesso em: 08 out 2019

NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf> Acesso em: 25 jun 2018

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO Luiz Fernandes. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf> Acesso em: 25 jun 2018

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ARAUJO FILHO, Heleno. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf> Acesso em: 25 jun 2018

PARANÁ. **Lei n. 14995 de 09/01/2006**. Dá nova redação ao art. 1º, da Lei n. 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). Diário Oficial do Estado, Curitiba, n. 7140, 9 jan.2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos Temáticos: Arte e artesanato Kaingang e Guarani no Paraná**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PARANÁ. Lei nº 18492 de 25 de junho de 2015. Curitiba,2015. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Anexo_18492.pdf. Acesso em: jun 2018

PARANÁ. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 2015/2025 (LEI MUNICIPAL 780/2015). Disponível em: file:///D:/legislação/Lei_PME_Inacio_Martins_integra.pdf. Acesso em: jun 2019

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf> Acesso em: 25 jun 2018

PINHEIRO, Maria das Graças Peixoto; SANTOS, Jonise Nunes. Educação Escolar Indígena nos planos de educação: PNE (2014 –2024) e PME –MANAUS (2015-2025): Avanços, permanências e desafios. **Revista Amazônica**. Ano 001, nº 01, p. 82 - 95, 2016.

PIRES, Valdemir Aparecido. Campo de públicas no Brasil: definição, movimento constitutivo e desafios atuais. **Revista Administração Pública e Gestão Social**, v. 6, n. 3, p. 110-126, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124602> Acesso em: 08 out 2019

RIBEIRO, Avacir. Entrevista ao **Jornal Centro Sul**, publicada dia 23 de maio de 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf> Acesso em: 25 jun 2018

SILVA, Larissa Tenfen. O Multiculturalismo e a Política de Reconhecimento de Charles Taylor. **Revista Novos Estudos Jurídicos**, .11, n. 2, p. 313-322, 2006. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/440> . Acesso em: 28 jul 2019

SILVA, Sidney Reinaldo. Reconhecimento e Políticas Educacionais: Apontamentos Sobre O Governo Lula **IX ANPED SUL**, 2012.
<file:///C:/Users/SHEILA/Desktop/reconhecimento%20governo%20lula.pdf>. Acesso em: 20 out 2019

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac; SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida. A Educação Escolar Indígena No Brasil: Uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LBD. **74 Unisul**, Tubarão, v.11, n. 19, p. 58 - 75, Jan/Jun 2017. Disponível em:
<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index> Acesso em: 08 out 2019

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf> Acesso em: 25 jun 2018

SUREL, Pierre Muller Yyes. **A Análise das políticas públicas**. Tradução: Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas, Educat, 2002.

TABORDA, Diomedes de Oliveira. **Inácio Martins: aspectos sociais, políticos e econômicos**. Monografia. Guarapuava: UNICENTRO, 1994.

TEMBIAPÓ. Artesanato Guarani e Oleos essenciais. Disponível em: <https://tembiapo.com.br/turismo-comunidades-indigenas/aldeia-rio-dareia-2/> Acesso em: 07 out 2019.

8 ANEXOS

APENDICE A: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em
Desenvolvimento Comunitário – PPGDC da Universidade
Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus Irati



Mestranda: Jucelly Sheila Chaves

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Dorigan de Matos

Entrevistado: _____

Profissão/função: _____

Idade: _____

1. Fale um pouco a respeito de você de como foi sua vida escolar até chegar a ser professor aqui na aldeia. O que te motivou ou motiva você a ser professor?

2. Como e por quem foi pensada a estruturação do espaço físico da escola?

3. Sei que você está fazendo o magistério. Gostaria que você falasse um pouco a respeito de como está sendo esta experiência de formação. O que te motiva fazer o curso?

4. Você conhece programas de formação indígena como o PROLIND¹⁵ ou os meios de ingresso nas universidades?

5. Você tem planos futuros de entrar numa universidade? Por quê? O que uma formação superior pode te proporcionar?

6. Qual a sua expectativa em relação ao ingresso e a permanência na universidade? Como você se vê no futuro frequentando a universidade?

7. Houve mudança na direção da escola este ano duas vezes. Para você a direção da escola pode ou deve ser representada por quem? Qual a sua opinião a respeito da escolha dessa representação? Quem pode e quem não pode estar na direção da escola?

8. Você utiliza ou já utilizou algum material didático para as suas aulas que foram elaborados aqui na aldeia? Quais são eles, você pode me mostrar? Como esse material didático aproxima você dos alunos?

9. Vocês têm tempo para construir material didático ou curso específico para isso?

10. Como foi sua experiência com o Programa Ação Saberes Indígenas¹⁶.

11. Qual a relação da Secretaria Municipal de Educação em relação a educação escolar indígena da aldeia? Você conhece algum representante do município na área da educação? O

¹⁵ PROLINDI: é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica.

¹⁶ AÇÃO SABERES INDÍGENAS: é uma ação que busca promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena.

que você pensa a respeito desses órgãos governamentais em relação a educação escolar indígena?

12. Em relação à Secretaria Estadual de Educação, qual a sua visão sobre o apoio que é dado aos professores indígenas para a formação docente?

13. O que a escola representa para os professores e para a comunidade?

14. O que deve mudar na educação escolar indígena? Houve mudanças que foram boas? Quais? Houve mudanças que foram ruins? Quais?

15. Quais as dificuldades que enfrentam os professores indígenas? Essas dificuldades são suas também? O que pode fazer para minimizar essas dificuldades? Como você se sente como professor aqui na aldeia?

APÊNDICE B: CARTA DE GOIÂNIA I

COLETIVO DE REPRESENTANTES INDÍGENAS, COORDENADORAS E COORDENADORES DO PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURAS INDÍGENAS – PROLIND E DA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA - ASIE

Representantes indígenas, coordenadoras e coordenadores do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas Indígenas – PROLIND e da Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE, de Universidades Estaduais, Universidades Federais e Institutos Federais de todas as regiões do Brasil, reunidos em Goiânia nos dias 10 a 12/06/2019, considerando a importância fundamental desses programas para garantir a formação inicial e continuada de professoras e professores indígenas em nível superior no país, considerando as vivências na gestão dos programas nos últimos anos, manifestam o entendimento que têm acerca da continuidade, do fortalecimento e da atualização do PROLIND e da ASIE.

Sobre o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas Indígenas – PROLIND

1. É necessário transformar o PROLIND em política pública permanente de formação de professores e professoras indígenas, por meio de Portaria específica do MEC.
2. O orçamento a ser disponibilizado aos cursos para o ano de 2019 deve garantir o valor/aluno em formação equivalente ao disponibilizado no ano de 2018, isto é, R\$ 6.000,00 (seis mil reais) por aluno, sob pena de, em sendo menor, provocar discontinuidades do pleno atendimento institucional às turmas em andamento.
3. É necessário garantir a prorrogação do tempo de execução dos TED's do PROLIND, sempre que solicitado, possibilitando às instituições formadoras realizarem plenamente os procedimentos de licitação, empenho, pagamentos e prestações de conta no uso dos recursos disponibilizados.
4. É importante autorizar a utilização do PROLIND também para despesas de capital, possibilitando a aquisição de equipamentos e demandas de infraestrutura necessárias ao melhor funcionamento dos cursos.

5. É fundamental para garantir a continuidade da formação das professoras e professores indígenas a inclusão no orçamento do PROLIND de todas as turmas em andamento e já selecionadas.

6. Os recursos do Programa de Bolsa Permanência do MEC devem ser mantidos e garantidos no orçamento, como medida essencial para a permanência de estudantes indígenas nos cursos.

7. É necessário garantir o repasse de recursos do PROLIND às universidades estaduais, para a garantia do direito de formação de professoras e professores indígenas de turmas em andamento e demais selecionadas no contexto do Edital 2013 nestas instituições.

8. É fundamental para consolidação dos cursos de licenciatura intercultural indígena a disponibilização de vagas específicas para contratação, por concurso público, de pessoal docente efetivo e técnico administrativo com dedicação exclusiva aos cursos.

Sobre a Ação Saberes Indígenas na Escola - ASIE

1. É necessário o investimento nas Redes constituídas da ASIE, sob a coordenação das Universidades, para a garantia do respeito aos princípios dos Territórios Etnoeducacionais e também da educação comunitária, como direito à educação específica e diferenciada não atendida no âmbito das secretarias de educação.

2. É necessário para a continuidade da produção de materiais didáticos monolíngues e bilíngues, para atender o direito aos processos específicos de aprendizagens, que sejam mantidas as bolsas da ASIE considerando o período letivo, que vêm garantindo por meio de pesquisas indígenas a manutenção das formações contínuas para a construção de bases epistêmicas interculturais e de metodologias específicas de cada povo indígena.

3. É necessária a continuidade da formação continuada da ASIE com apoio financeiro às IES estaduais e federais e suas redes de formação para não interromper o processo de construção de autonomia das escolas indígenas em vias de consolidação dos avanços epistêmicos e pedagógicos, necessários para a elaboração e avaliação permanente dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas.

4. É necessário garantir o financiamento da ASIE como condição fundamental para a promoção de pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e em línguas indígenas, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

Considerando o acima referido, solicitamos ao MEC os esclarecimentos seguintes:

1. Quando serão liberados recursos do Prolind para a continuidade das atividades em 2019, tendo em vista os cursos em andamento?

2. Em relação à ASIE, qual é a previsão de continuidade das atividades para 2019, retomando o padrão de 10 bolsas/ano e custeio adequado à realidade sociogeográfica de cada equipe em formação?

3. Qual é o critério para que a ASIE seja estendida aos professores indígenas e comunidades que ainda não foram contemplados com a formação?

4. Qual é a previsão de realização de uma próxima reunião técnica para dar continuidade aos quesitos e encaminhamentos necessários para a operacionalização dos programas PROLIND e ASIE?

Por fim, compreendendo a dívida histórica que o Estado brasileiro tem com os povos indígenas, reafirmamos a importância de garantir a continuidade da Educação Escolar Indígena pública e democraticamente construída com professores, estudantes e comunidades indígenas, com o devido respeito às línguas, aos territórios e às culturas dos povos indígenas.

Goiânia-GO, 12 de junho de 2019.

APÊNDICE C: CARTA DE GOIÂNIA II

Em nome da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) e do Programa de Licenciaturas Indígenas (Prolind), vimos, por meio desta, manifestar nossa preocupação com a atual situação de cortes no orçamento federal que atinge diretamente as políticas públicas destinadas aos povos indígenas. Segundo informações prestadas por representantes da Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (Semesp) em reunião técnica realizada com os coordenadores dessas ações, entre 10 e 12 de junho de 2019, em Goiânia (GO), houve um corte de mais de 95% no orçamento do Ministério da Educação destinado às políticas de educação escolar indígena, educação quilombola e educação no campo. Não obtivemos, no entanto, garantia de continuidade das atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola em 2019, por meio da manutenção das bolsas dos professores indígenas cursistas; dos recursos para o custeio adequado à realidade sociogeográfica de cada equipe; e dos critérios para que o ASIE seja estendido aos professores indígenas e comunidades que ainda não foram contemplados pela formação. Com relação ao Programa de Licenciaturas Indígenas não recebemos notícia de quando serão liberados os recursos para a continuidade das atividades em 2019 tendo em vista os cursos em andamento, nem de quando haverá abertura de novos editais do Prolind – e quais diretrizes serão adotadas diante das demandas existentes. Durante a reunião técnica fomos informados, de acordo com Ofício-Circular nº 49/2019/DMESP/SEMESP/SEMESP-MEC, de que os cursos de Licenciatura Intercultural cujas turmas ingressaram a partir do segundo semestre de 2017 não receberão financiamento do Prolind – o que inviabilizará a continuidade da formação. Dentro deste contexto, queremos destacar a importância da continuidade das ações, projetos e cursos que atendem aos direitos dos povos indígenas no que se refere às seguintes demandas (1) formação superior de professores/as indígenas; (2) formação continuada de professores/as indígenas; (3) formação de pesquisadores/as indígenas em áreas específicas de suas demandas culturais e interculturais; (4) produção de materiais didáticos-pedagógicos que visam o fortalecimento das línguas indígenas; e (5) produção de novos conhecimentos em contextos de parcerias interculturais para fundamentar as ações pedagógicas nas escolas indígenas, mas também para contribuir com a universidade na consolidação de políticas educacionais de inclusão de indígenas e de outros segmentos da sociedade brasileira. A Constituição de 1988, no 2º parágrafo do artigo 210, (seção I da Educação – capítulo III) ao romper com a política indigenista integracionista, consolidou a garantia de direitos para os povos indígenas no Brasil ao estabelecer novos marcos para as relações entre o Estado, a

sociedade brasileira e os povos indígenas, também membros dessa sociedade. A partir dessas garantias, o Ministério da Educação passou a elaborar documentos (resoluções, portarias, referenciais curriculares para as escolas indígenas baseados nos princípios da interculturalidade, especificidade, diferença e diversidade cultural) para regimentar as escolas indígenas. Uma conquista nunca vista antes. Não podemos de forma alguma retroceder em relação a estas conquistas. Ressaltamos a necessidade de fortalecimento das políticas de educação escolar indígena do Ministério da Educação. Por essa razão, queremos garantia financeira para a continuidade da Ação Saberes Indígenas na Escola e do Prolind. Para isso, contamos com tua participação no IV Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, um importante momento que reunirá educadores indígenas, lideranças, movimentos indígenas em Brasília (DF), entre os dias 1 e 3 de julho de 2019.

Goiânia, 11 de junho de 2019

APÊNDICE D: DOCUMENTO REABERTURA DE ESTRADA



CÂMARA MUNICIPAL DE INÁCIO MARTINS

ESTADO DO PARANÁ

INDICAÇÃO DE SERVIÇO N.º 022/2019

Excelentíssimo Senhores Vereadores:

Indico, de acordo com o que facultam os Artigos 227 e 228 do Regimento Interno, que seja oficiado ao Excelentíssimo Senhor Prefeito Municipal, solicitando a seguinte medida de interesse público:

“Reabertura de uma estrada próximo entre as localidades de Santa Rita e Rio Claro, que inicia-se próxima à propriedade do Senhor Antonio Celso Kinal, passa pela Fazenda Batel, e dá acesso à Aldeia Indígena”.

JUSTIFICATIVA

A referida estrada por muito tempo foi usada como acesso à Aldeia Indígena, mas já há algum tempo encontra-se abandonada, sendo o único meio de acesso para a aldeia a partir da comunidade de Rio Claro. Além dessa estrada estar situada em um trecho com menor dificuldade de tráfego pelo fato de ter menos pontos de subidas em trechos de serra, ainda diminui o percurso para quem se dirige da sede do município até a aldeia em cerca de oito quilômetros.

Considerando que o leito natural da estrada já existe seria necessário apenas a realização de reparos e cascalhamento possibilitando que muitas pessoas voltassem a usá-la tendo mais comodidade no percurso diário como também atendendo aos moradores da aldeia que poderiam se deslocar até a sede do município de forma mais rápida.

Posto isso, aguardo por parte do Executivo Municipal que seja estudada a possibilidade de atendimento ao referido pedido.

Câmara Municipal de Inácio Martins, PR, em 12 de agosto de 2019.


EDMUNDO VIER
Vereador

