



Interessado: Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

Assunto: Dispõe sobre a educação escolar indígena na educação básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

Relator: Cons. Valdevino Santiago

Câmara: Conselho Pleno

Indicação: n.º 83/2015

Aprovada em 28/04/2015

I – RELATÓRIO

O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) recebeu da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), em maio de 2014, o documento *Diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica dos Territórios Etnoeducacionais Povos do Pantanal e Cone Sul*, para análise. Da elaboração desse documento participaram representantes das diversas etnias do estado, quando da realização das quatro etapas do *Encontro Estadual para Elaboração dos Fundamentos Legais e Normativos da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul*, nos meses de abril, maio, junho e agosto do ano de 2013, promovido pela Coordenadoria de Políticas Específicas para Educação, da SED/MS, com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), recebendo também, durante o processo de consulta pública, inúmeras contribuições de pessoas e instituições.

Esse documento foi encaminhado à Câmara de Educação Básica do CEE/MS, que constituiu Comissão de Estudos, referendada pelo Conselho Pleno, integrada pelos conselheiros da Câmara, técnicos do CEE/MS e colaboradores, para, com base nessas Diretrizes, elaborar norma específica para a oferta da educação escolar indígena nas escolas indígenas integrantes do Sistema Estadual de Ensino, em substituição à Deliberação CEE/MS n.º 6767, de 25 de outubro de 2002.

Após intenso processo de estudos e debates, este Conselho, por meio da Comissão constituída, realizou Audiência Pública em 9 de abril de 2015, para a discussão dos dispositivos constantes na Deliberação com representantes das etnias, da SED/MS, da Assembleia Legislativa, de Conselhos Municipais de Educação, de Secretarias Municipais de Educação, da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS), de instituições de educação superior, instituições governamentais e não governamentais que, dentre outras representações, discutem e desenvolvem ações voltadas aos povos indígenas.

Considerando que a quase totalidade dos participantes da referida audiência pública apresentou sugestões, manifestando-se favorável ao teor da proposta da Deliberação, a Comissão entende que a matéria está legitimada e propõe a sua aprovação, nos termos a seguir.

Histórico

Os povos indígenas habitavam o continente americano antes da chegada dos colonizadores europeus, estruturados em um modelo de sociedade totalmente diferenciado, com costumes, tradições, religiosidades e manifestações culturais próprios.

Em território nacional, de acordo com a historiografia indígena, estima-se que demograficamente habitavam à época da "oficialização" do Brasil, no século XVI, em torno de 1.400 grupos indígenas, com aproximadamente cinco milhões de habitantes (URQUIZA, 2013).

Segundo dados do IBGE/2010, a população indígena no Brasil está estimada em 817.900 habitantes de territórios indígenas e áreas urbanas. É constituída de 283 povos diferentes, que vivenciaram processos históricos distintos, falantes de cerca de 180 línguas conhecidas. Das línguas indígenas faladas no Brasil a maioria está filiada a uma família e a um tronco linguístico, porém há significativo número de línguas não vinculadas a uma família, e famílias que não estão vinculadas a troncos.

Mato Grosso do Sul abriga a segunda maior população indígena do Brasil, estimada em 77.025 pessoas, das quais 73.295 mil vivem em terras indígenas (IBGE/2010).



No que tange à política de gestão e financiamento da educação escolar indígena, foram criados por meio do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, os Territórios Etnoeducacionais (TEEs), espaços sociogeográficos que visam clarificar as relações intersocietárias construídas no processo histórico de lutas e de reafirmação identitárias dos povos indígenas para a garantia de seus territórios, bem como desenvolver políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento, na perspectiva de cooperação entre os entes pertencentes aos sistemas federal, estadual e municipais de ensino.

No Estado, foram criados dois Territórios Etnoeducacionais: TEE Cone Sul, ao qual estão diretamente ligadas as etnias Guarani e Kaiowá, e TEE Povos do Pantanal, com as etnias Atikum, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena.

No que se refere à educação e analisando a situação das escolas destinadas aos indígenas, seus vínculos administrativos e suas orientações pedagógicas, constata-se uma pluralidade de situações, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade de educação intercultural e bilíngue/multilíngue às comunidades indígenas.

Em Mato Grosso do Sul, há escolas localizadas em áreas indígenas pertencentes às redes estadual e municipais de ensino e, ainda, escolas administradas pela iniciativa privada.

Atualmente, as comunidades indígenas do Estado podem optar pela educação escolar específica, e, ainda, definir a qual sistema de ensino suas escolas deverão estar vinculadas.

A seguir, a Comissão apresenta algumas características das etnias¹ que compõem a população sul-mato-grossense:

1 - Atikum

Os Atikum são formados por aproximadamente 55 pessoas, com características seminômades, que se estabeleceram entre os Terena, na aldeia Brejão, no município de Nioaque, Mato Grosso do Sul.

Oriundos de Pernambuco, os primeiros Atikum passaram pelos estados de São Paulo e Paraná até chegarem em Nioaque, em meados da década de 1980. Atualmente encontram-se em processo de articulação para o retorno ao seu território tradicional. Faziam questão de dançar e cantar o *Toré* e "mostrar-se indígenas" diante dos Terena e dos não indígenas. Essa tradição em Nioaque, entretanto, foi caindo em desuso e não mais se realiza o ritual do *Toré*, importante para sustentar a coesão do grupo.

A organização política dos Atikum é composta por um cacique, um pajé e representantes das aldeias que formam o conselho tribal.

2 – Guarani e Kaiowá

Pertencentes ao tronco linguístico Tupi, os Guarani subdividem-se em três grupos: Mbyá, Kaiowá e Ñandeva. Estes dois últimos vivem em Mato Grosso do Sul, com população de aproximadamente 51.000 pessoas, espalhadas por mais de 20 Terras Indígenas, das quais algumas regulamentadas e outras em litígio, havendo, ainda, indígenas vivendo em acampamentos às margens das rodovias. Os integrantes do subgrupo Ñandeva autodenominam-se Guarani, sendo assim reconhecidos com tal denominação, entre si, entre outras etnias, e até mesmo na sociedade não indígena.

O território tradicional dos Guarani e Kaiowá correspondia a uma ampla área que se estendia ao norte até os Rios Apa e Dourados e, rumo ao sul, até a Serra de Maracaju e afluentes do Rio Jejuí, chegando a uma extensão leste-oeste de cerca de 100 quilômetros em ambos os lados da Serra de Amambai.

No processo de ocupação, sobretudo durante a expansão do ciclo da erva-mate, aos Guarani e Kaiowá restou a acomodação em pequenos territórios, localizados no sul do então

¹ Pesquisa realizada em URQUIZA. Antonio H. Aguilera (org.) e no site <http://pib.socioambiental.org/pt>.



Estado de Mato Grosso. As terras em que vivem, nos municípios do Território Etnoeducacional Cone Sul, representam menos de 1% das terras do estado de Mato Grosso do Sul.

A organização sociopolítica dos Guarani e Kaiowá tem como núcleo fundamental a família extensa, cuja chefia baseia-se no prestígio e na religiosidade. O ideal de um Guarani e Kaiowá, quando do sexo masculino, é ser um *Ñande Ru* (Nosso Pai) e, quando do sexo feminino, *Ñande Sy* (Nossa Mãe), reconhecidamente uma liderança religiosa. Do *Ñande Ru* deriva o instrumento de governança familiar e comunitária denominado *Aty Guasu* (Grande Assembleia) de importância significativa para tomadas de decisões.

Os Guarani e Kaiowá situam, portanto, sua vida num espaço essencialmente mítico-religioso (a busca da "terra sem males"), promovendo a manutenção de seus instrumentos de luta e de seus valores tradicionais.

3 - Guató

A população desta etnia é de aproximadamente 650 pessoas, sendo que 150 indígenas habitam na aldeia e aproximadamente 500 vivem nas morrarias do Pantanal e na periferia das cidades dos estados de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul, principalmente Corumbá, Cáceres e Poconé.

São conhecidos como "índios canoeiros", pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê e se autodenominam *Maguató* (frango d'água).

Vivem nas cercanias das grandes lagoas e, no passado, dominaram, por longo tempo, extenso trecho do Rio Paraguai e parte do antigo curso do Rio São Lourenço. Em 1996, conquistaram o direito de ocupar parte do seu território tradicional, a aldeia Uberaba, localizada na Ilha Ínsua, também conhecida como Bela Vista do Norte ou Porto Índio, no extremo noroeste de Mato Grosso do Sul, no município de Corumbá, fronteira com a Bolívia e divisa com o Estado de Mato Grosso.

Hábéis caçadores, atacavam as onças; quando abatidas, cada uma conferia-lhes o direito à posse de uma companheira. Desta forma, alguns chegaram a possuir mais de uma dezena de mulheres.

Utilizam o peixe e o jacaré como base da alimentação. Plantam mandioca, milho e cereais de outras espécies e colhem nas matas o que mais lhes é necessário à subsistência, como frutos e mel.

4 - Kadiwéu

Com uma população de aproximadamente 1.629 indígenas, os Kadiwéu pertencem à família linguística Guaikuru. Os Kadiwéu são os últimos remanescentes da grande família Mbyá-Guaikuru que já habitou o território compreendido desde o Rio Apa até o Rio Paraguai.

Atualmente, a Terra Indígena Kadiwéu, com 538.536 hectares, situa-se no município de Porto Murtinho, entre a Serra da Bodoquena e o Rio Paraguai. Os Kadiwéu autodenominam-se *Ejiwajegi* (Nós Índios) e têm as seguintes características: os homens são criadores de gado e as mulheres, excelentes ceramistas, cujos desenhos com motivos geométricos inspiram grandes obras arquitetônicas na Europa.

A partir do século XVI, dominam a técnica de domar cavalos, utilizando-os no seu cotidiano, o que permitiu sua expansão e domínio sobre outros povos indígenas. Hábeis cavaleiros e exímios guerreiros, não permitiram a expansão europeia na região, então representada pelas expedições portuguesas e espanholas. Um fato importante foi a participação dos indígenas na guerra do Brasil contra o Paraguai.

5 - Kinikinau

Os Kinikinau são um subgrupo da nação Guaná, pertencente à família linguística Aruak, e se autodenominam *Chané* (pessoa/gente) e sua população é de aproximadamente 250 indígenas.

Residem na aldeia São João, no município de Porto Murtinho, próxima à cidade de Bonito, na Terra Indígena Kadiwéu, e também na aldeia Terena Mãe Terra, no município de



Miranda. Antes, eram residentes em uma aldeia na localidade de Agachi, região que compreende uma área entre os municípios de Miranda e Aquidauana.

Ressalta-se o fato de que, durante muitos anos após a guerra do Brasil contra o Paraguai, os Kinikinau foram registrados como Terena, o que acabou por levar os órgãos governamentais a, equivocadamente, declará-los extintos por muitas décadas. Essa etnia "ressurgiu" oficialmente em meados da década de 1990, e vem, nos últimos anos, tentando retomar seu antigo território.

6 - Ofaié

Pertencente ao Tronco Macro-Jê, os Ofaié, que se autodenominam *Opaié*, são também conhecidos como "O Povo do Mel", por terem sido grandes coletores deste produto. Os Ofaié são uma das etnias mais antigas que habitam o estado.

Legítimos donos de um grande território, os Ofaié construíram seus acampamentos à beira dos rios, ocupando uma grande área que ia do Rio Sucuriú até as nascentes dos Rios Vacaria e Ivinhema. No final do século XIX, a população Ofaié era estimada em mais de 2.000 pessoas, sendo reduzida ao longo do processo de colonização das regiões que habitavam, contando, hoje, com aproximadamente 100 habitantes.

Os Ofaié atualmente residem em uma área de 484 hectares no município de Brasilândia, recebidos da Companhia Energética de São Paulo-CESP como indenização pela terra tradicional inundada pelo lago da Usina de Porto Primavera, atualmente denominada Usina Hidrelétrica Sérgio Mota. Aguardam, ainda, a demarcação e a ocupação efetiva de 1.937 hectares do seu antigo território, contíguo à área adquirida pela CESP, e lutam pela revitalização do idioma e da cultura tradicional.

7 - Terena

Com população atual de aproximadamente 29 mil habitantes, o povo Terena pertence à família linguística Aruak. Ocupam áreas indígenas localizadas nos municípios de Anastácio, Aquidauana, Campo Grande, Dois Irmãos do Buriti, Miranda, Nioaque, Rochedo, Dourados e Sidrolândia. A área onde vivem é insuficiente para o seu crescimento demográfico e cultural. Muitos encontram-se, também, residindo em áreas urbanas. Têm como características serem agricultores e se autodenominarem *Chané* (pessoa, gente).

Um dos elementos da cultura Terena é a existência de estruturas dualistas (*Xumonó* e *Sukurikionó*), que preservam o sistema de metades sobre sua criação mitológica, contado de geração em geração.

Os Terena preservam sua língua na maioria de suas comunidades, mesmo com a concorrência desigual da língua portuguesa compartilhada nos ambientes domésticos, por meio da televisão, do rádio e da internet.

São hábeis agricultores e participam ativamente da vida econômica nas cidades desde o século XIX, comercializando o que produzem no entorno de suas comunidades rural e urbana. Outra forma de garantir o seu sustento é o trabalho fora das áreas indígenas, principalmente no corte da cana, nas fazendas, no comércio, na construção civil, no funcionalismo público, dentre outras atividades.

A historiografia indígena registra que os primeiros momentos de escolarização iniciaram-se, para os Terena, com a demarcação das terras pelo SPI em 1905 e a construção das linhas telegráficas pelo governo brasileiro tendo a frente o Marechal Rondon, cuja genitora era dessa etnia.

Além das etnias citadas, há em Mato Grosso do Sul povos oriundos da Bolívia, como os Kamba, que residem na periferia de Corumbá, ainda não oficialmente reconhecidos pela FUNAI; do Paraguai, os Adwreus, que atravessam a fronteira em busca de escolarização; e do Estado de Mato Grosso, os Bororo e os Xavante.

Bases legais: o direito à educação escolar diferenciada

A Constituição Federal (CF) de 1988, superando a perspectiva assimilacionista que marcara toda a legislação indigenista precedente e que entendia os indígenas como uma



categoria étnica e social provisória e transitória, apostando na sua incorporação à comunhão nacional, reconhece a pluralidade cultural e o Estado brasileiro como pluriétnico. Delineia-se, assim, um novo quadro jurídico a regulamentar as relações entre o Estado e a sociedade nacional e os povos indígenas. A estes se reconhece o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios, reconhecendo-lhes "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições".

O art. 210, § 2º, da CF de 1988, assegura, também, às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. No art. 231 é reconhecido o direito a uma organização social, costumes, línguas e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Fica, portanto, a partir da Constituição de 1988, assegurado aos indígenas o respeito às suas especificidades étnico-culturais, cabendo à União o dever de protegê-las, respeitá-las e promovê-las. Essa mudança de perspectiva e de entendimento do lugar dos grupos indígenas na sociedade brasileira propiciou a superação de concepções jurídicas há muito tempo estabelecidas, fazendo com que a antiga prática da assimilação cedesse lugar à proposição da afirmação da convivência e respeito na diferença. No âmbito da proposição desse novo marco jurídico, a educação diferenciada encontra amparo legal.

Com a publicação do Decreto Federal n.º 26, de 1991, a coordenação das ações educacionais em terras indígenas, anteriormente de competência da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), foi transferida para o MEC e a execução das ações passou à responsabilidade dos estados e municípios.

O direito a uma educação diferenciada também encontra respaldo na Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece uma série de princípios gerais para o ensino: o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a valorização do profissional de educação escolar; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, dentre outros.

A LDB regulamenta as formulações contidas na Constituição de 1988, determinando, em seu art. 78, que a União, em colaboração com as agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. O art. 79 define como competência da União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação escolar indígena, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa.

A Declaração das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, de 13 de setembro de 2007, reconhece a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos intrínsecos dos povos indígenas, que derivam de suas próprias estruturas políticas, econômicas e sociais e de suas culturas, de suas tradições espirituais, de sua história e concepção de vida, especialmente os direitos às terras, aos territórios e recursos, assegurados em tratados, acordos e outros pactos construtivos com os estados.

O direito diferenciado a uma educação escolar voltada para os interesses e necessidades das comunidades indígenas também é assegurado pelo Decreto n.º 6.861/2009, que define a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais e é proposto um modelo diferenciado de gestão que visa fortalecer o regime de colaboração na oferta da educação escolar indígena pelos sistemas de ensino. Em seu art. 1º determina que a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitadas suas necessidades e especificidades.

Os territórios etnoeducacionais, definidos pelo MEC, compreendem, independente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

O referido Decreto reafirma ainda a garantia das normas próprias e diretrizes curriculares específicas para as escolas indígenas que, dessa forma, gozam de prerrogativas especiais na organização de suas atividades escolares com calendários próprios, independentes



do ano civil, que respeitem as atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas de cada comunidade.

Em 2009 ainda, evidenciando a consolidação e o aperfeiçoamento do processo de implantação deste direito específico dos povos indígenas a uma educação escolar própria, foi realizada a *I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena* (CONEEI) que, após as etapas locais e regionais, aprovou documento final em que são apresentadas propostas para as políticas de educação escolar indígena.

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, por meio do Parecer CNE/CP n.º 8/2012 e da Resolução CNE/CP n.º 1/2012, alicerçadas numa concepção e prática em direitos humanos que ajudam a eliminar toda forma de preconceito e discriminação, promovendo a dignidade humana, a laicidade do Estado, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças.

Nesse contexto de busca de fortalecimento dos diálogos interculturais, foram definidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, por meio do Parecer CNE/CEB n.º 13/2012 e da Resolução CNE/CEB n.º 5/2012. De acordo com essa Resolução, "as atribuições dos estados com a oferta da educação escolar indígena poderão ser realizadas em regime de colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas" (§1º do art. 25). Dessa forma, as Diretrizes sinalizam ser atribuição do Estado a responsabilidade pela oferta da educação básica e suas modalidades. Quando houver o regime de colaboração, o município poderá atuar na oferta, desde que tenha sistema próprio de ensino e, ainda, ouvido a comunidade. Ressalta-se que a mencionada Resolução não dispõe sobre as atribuições dos municípios, e destaca apenas aquelas da União e dos Estados.

A educação escolar indígena, na sua operacionalização, deve também considerar o disposto nas: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 e Resolução CNE/CEB n.º 5/2009; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Parecer CNE/CEB n.º 7/2010 e Resolução CNE/CEB n.º 4/2010; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Parecer CNE/CEB n.º 11/2010 e Resolução CNE/CEB n.º 7/2010; e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB n.º 5/2011 e Resolução CNE/CEB n.º 2/2012, bem como nas diretrizes referentes às modalidades de ensino.

Em 2014, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, pelo Parecer CNE/CP n.º 6/2014 e pela Resolução CNE/CP n.º 1/2015.

O direito à educação escolar indígena, contemplado na Lei n.º 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2001-2011, também está garantido nas metas e estratégias na Lei n.º 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Com a promulgação da CF de 1988 e da Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul, em 1989, o atendimento educacional à população indígena em Mato Grosso do Sul passa a receber tratamento diferenciado no Sistema Estadual de Ensino, sendo garantidos processos próprios de aprendizagem.

Em 2002, foi criada, pelo Decreto estadual n.º 10.734, a categoria de Escola Indígena, no âmbito da educação básica no Sistema de Ensino de Mato Grosso do Sul. Conforme o art. 2º do Decreto: "A Escola Indígena terá normas jurídicas próprias fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas normas do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, proporcionando a educação escolar intercultural e bilíngue, a valorização plena das culturas dos povos indígenas, assim como afirmação de sua diversidade étnica". A primeira escola indígena da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul foi criada em 2006, por solicitação das comunidades indígenas.

Na Lei n.º 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, estão previstos dispositivos sobre a educação escolar indígena que, dentre outros, estabelece que a escola indígena disporá de normas e ordenamento jurídico próprios, respeitada a legislação vigente, possibilitando o oferecimento do ensino intercultural e



multilíngue, a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

No Plano Estadual de Educação 2003-2013 (Lei n.º 2.791/2003), a educação escolar indígena constituiu uma dimensão específica, com definição de diretrizes, objetivos e metas. No atual Plano Estadual de Educação 2014-2024 (Lei n.º 4.621/2014), está previsto o direito à educação escolar, com qualidade sociocultural, às comunidades indígenas, em 26 estratégias distribuídas nas metas aprovadas.

O Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso do Sul (CEEI), órgão consultivo vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SED), foi instituído em 2008 e tem a competência de opinar sobre políticas, programas e ações referentes à educação escolar indígena, discutir e propor mecanismos que contribuam para a melhoria da qualidade da educação escolar indígena, entre outras.

Todo este aparato legal impulsiona e dá sustentação ao direito à diferença, fenômeno ligado aos direitos humanos, entendidos como direitos universais relacionados à promoção de um conjunto de direitos fundamentais, dentre eles a educação.

Organização da educação escolar indígena

Para sua realização plena, a educação escolar indígena, direito constitucionalmente garantido, precisa estar alicerçada em uma política linguística que assegure o princípio do multilinguismo, e em uma política de territorialidade, ligada à garantia do direito à terra, à auto-sustentabilidade das comunidades e à efetivação de projetos escolares que expressem os projetos societários e visões de mundo e de futuro dos diferentes povos indígenas.

Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, considerando suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas, suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e de aprendizagem, a utilização de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena, bem como a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

O sistema de ensino deverá assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos alunos e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural.

Uma comparação dos dados sobre escolas indígenas disponíveis no MEC permite constatar que tem havido um aumento progressivo no número de escolas indígenas a cada ano em que se registram dados sobre elas. Em 1999, quando foi realizado o primeiro censo específico da educação escolar indígena, foram identificadas 1.392 escolas. Nos anos seguintes, os dados, que foram obtidos por meio do censo escolar, realizado anualmente em todas as escolas do país pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do MEC, apontam para esse crescimento: em 2010, são 2.836 escolas indígenas.

Esse aumento progressivo do número de escolas indígenas verificado deve-se não só a um maior rigor no fornecimento de informações para o censo escolar, mas também ao fato de que, nos últimos anos, os sistemas de ensino estaduais e municipais passaram a regularizar as escolas das aldeias, reconhecendo-as como escolas indígenas. Deve-se, ainda, ao abandono da dinâmica de nucleação de escolas, quando várias escolas são vinculadas a um único endereço e, portanto, aparecem como um único estabelecimento. Esse aumento também se explica pela importância que a escola passou a ter nos últimos anos para as comunidades indígenas, não só como forma de acesso a conhecimentos e práticas que se quer dominar, mas também pela possibilidade de benefícios que a acompanham.

Em termos de vinculação administrativa, dados de 2010 revelam que, no Brasil, a maior parte das escolas indígenas estão vinculadas aos municípios. Nessas escolas, estudavam 194.449 alunos indígenas, distribuídos pelos 25 estados da Federação que registram escolas indígenas (Quadro 1).



Quadro 1 - Quantitativo de alunos da educação escolar indígena no Brasil

Etapas da Educação Básica	%
Educação infantil	10%
Ensino fundamental –Total	77,5%
Anos iniciais (72,7%)	
Anos finais (27,3%)	
Ensino médio	5%
Educação de jovens e adultos	7,5%

Fonte: (MEC, 2010)

Os Quadros 2 e 3 apresentam as matrículas realizadas na educação escolar indígena nas redes estadual e municipais de ensino de Mato Grosso do Sul em 2014.

Quadro 2 - Matrícula na educação escolar indígena - rede estadual de ensino - Mato Grosso do Sul - 2014

Município/esc ola	Total	Educaçã o infantil	Ensino fundamenta l	Ensin o médio	Educaçã o especial	Educaçã o de Jovens e Adultos	Educação profissiona l
11 municípios/ 16 escolas	2.89 9	0	479	1.616	0	804	0

Fonte: INEP/MEC/Censo da Educação Básica - Censo Escolar - SED/SUPAI/COPRAE//ESTATÍSTICA.

Dados preliminares do Censo Escolar de 2014, sujeitos à consistência.

Quadro 3 - Matrícula na educação escolar indígena - rede municipal de ensino - Mato Grosso do Sul - 2014

Município/Esc ola	Total	Educaçã o infantil	Ensino fundamenta l	Ensin o médio	Educaçã o especial	Educaçã o de Jovens e Adultos	Educação profissiona l
23 municípios/ 42 escolas	17.7 72	1.819	15.524	0	0	429	0

Fonte: INEP/MEC/Censo da Educação Básica - Censo Escolar - SED/SUPAI/COPRAE//ESTATÍSTICA.

Dados preliminares do Censo Escolar de 2014, sujeitos à consistência.

Educação escolar indígena: educação básica

A educação infantil é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. Sendo um direito, ela pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que possui a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir pelo ingresso de suas crianças na educação infantil.

Para a garantia do ensino fundamental, direito humano, social e público subjetivo, será necessária a conjugação de sua oferta com as políticas públicas destinadas aos diferentes âmbitos da vida dos alunos indígenas e de suas comunidades; significa dizer que as políticas educacionais devem estar articuladas, por exemplo, com as políticas ambientais, territoriais, de saúde, da cultura, do desenvolvimento econômico e social, para que sua oferta seja compatível às concepções e modos de bem viver de suas comunidades.

O ensino médio se apresenta para as comunidades indígenas como um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos alunos com suas comunidades de



origem. As propostas de ensino médio devem promover o protagonismo dos alunos indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas.

A educação especial é uma modalidade que visa assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da educação básica por meio da oferta de atendimento educacional especializado (AEE), prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino comum. O sistema de ensino deve garantir a acessibilidade aos alunos indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo prédios escolares, equipamentos, mobiliário, transporte escolar, recursos humanos, recursos de tecnologia assistiva e comunicação alternativa, e outros materiais que atendam as necessidades desses alunos.

A educação de jovens e adultos (EJA) caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas, levando em consideração os conhecimentos adquiridos por meio das experiências e vivências individuais e coletivas. No que se refere à educação escolar indígena, a EJA deve estar de acordo com as realidades socioculturais de interesse das comunidades indígenas vinculando-se aos seus projetos de bem viver.

A educação profissional e tecnológica na educação escolar indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos alunos, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, cujos projetos devem expressar os interesses das comunidades, baseados em diagnósticos contextualizados em suas realidades e perspectivas, que valorizem seus conhecimentos tradicionais e projetos socioambientais.

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da educação escolar indígena de acordo com as diretrizes curriculares específicas instituídas nacionalmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar. Construída de forma autônoma e coletiva, a proposta pedagógica deve estar intrinsecamente relacionada com os modos de viver das etnias em seus territórios, e alicerçada nos princípios da interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.

As escolas indígenas, no âmbito de sua autonomia, podem organizar os currículos em conformidade com os tempos e os espaços da comunidade, atentando para os diversos tempos e modos de aprendizagem de cada aluno indígena. Nesse sentido, os currículos e programas escolares devem ser flexíveis e estar de acordo com os contextos socioculturais das comunidades indígenas. Corroborando com este objetivo, cabem aos professores indígenas a construção e a utilização de métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às características e necessidades cognitivas e culturais dos alunos de sua comunidade.

Nas escolas indígenas, os currículos, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos considerando-se os valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola. Para sua construção, há que se considerar, ainda, as condições de escolarização dos alunos indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências, informática e a importância da pesquisa e da produção de materiais didáticos próprios, específicos e diferenciados, que possam subsidiar uma educação escolar indígena de qualidade sociocultural que permita aos povos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências.

A avaliação, como um dos elementos que compõe o processo de ensino e de aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos pelos gestores e professores e ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao



modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar. Deve, ainda, estar associada aos processos de ensino e de aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões participativa e de protagonismo indígena da educação diferenciada.

Nos processos de regularização das escolas indígenas, devem ser criados parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades indígenas, considerando suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, suas formas de produção de conhecimento, seus processos próprios e métodos de ensino e de aprendizagem, suas atividades econômicas, a construção de escolas de acordo com suas necessidades socioeducativas e ambientais e o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Diante do papel central da avaliação na formulação e implantação das políticas educacionais, a inserção da escola indígena nos processos de avaliações institucionais deve estar condicionada à adequação desses processos às especificidades das escolas indígenas. Assim, a avaliação institucional da educação escolar indígena deve contar necessariamente com a participação e contribuição de professores e lideranças indígenas e conter instrumentos avaliativos específicos que atendam às propostas pedagógicas das escolas indígenas.

Formação dos profissionais do magistério indígena

A formação de professores indígenas – docentes e gestores – é um compromisso público do Estado brasileiro que deve ser garantido pelo sistema de ensino e suas instituições formadoras.

A formação inicial deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em programas especiais de formação pedagógica ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

A formação continuada dos profissionais do magistério indígena poderá ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, mediante atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.

Para os professores indígenas que exercem a docência, e também para aqueles que exercem as funções de gestão – diretor, coordenador, secretário, dentre outros – o sistema de ensino deve promover a formação inicial e continuada com foco nos processos de gestão democrática, comunitária e diferenciada da educação escolar indígena.

Considerações finais

O direito à educação escolar indígena, como direito humano fundamental, alicerçado nos princípios comunitário, de interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e da especificidade, é assegurado por dispositivos legais que passaram a orientar a construção e a implementação de políticas públicas promotoras de justiça e equidade social e respeito à diferença.

Nessa perspectiva, a ação colaborativa entre os entes federados constitui-se condição basilar para a garantia da qualidade social da educação escolar indígena e requer destes o compromisso com o desenvolvimento de ações planejadas, elaboradas e avaliadas com as comunidades indígenas.

O direito a uma educação diferenciada e de qualidade sociocultural fundamenta-se na concepção do protagonismo indígena, dos desejos das comunidades indígenas de manterem suas línguas e tradições e de participarem ativamente da cidadania brasileira.

Pelo exposto, a Comissão de Estudos submete à apreciação do Conselho Pleno a Deliberação CEE/MS n.º 10. 647 que regulamentará a matéria.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.



_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Senado, 2014.

_____. **Decreto n.º 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF, 2004.

_____. **Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI).** Luziânia, GO, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 14, de 14 de setembro de 1999, e Resolução CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, e **Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009.** Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 13, de 3 de junho de 2009, e Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 7, de 7 de abril de 2010, e Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 11, de 7 de julho de 2010, e Resolução CNE/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 5, de 4 de maio de 2011, e Resolução CNE/CEB n.º de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 8, de 6 de março de 2012, e Resolução CNE/CP 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 13, de 15 de maio de 2012, e Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 6, de 2 de abril de 2014, e Resolução CNE/CP n.º 1, de 7 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2015.

CONVENÇÃO N.º 169 SOBRE POVOS INDÍGENAS e Resolução referente à ação da OIT/Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2011.

DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS. Centro de Informações das Nações Unidas. Rio de Janeiro, 2008.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien, Tailândia, 1990.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul.** Promulgada em 5 de outubro de 1989, Campo Grande, MS, 1989.

_____. **Decreto n.º 10.734, de 18 de abril de 2002.** Cria a categoria de Escola Indígena, no âmbito da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.



_____. **Lei n.º 2.787, de 24 de dezembro de 2003.** Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2003.

_____. **Lei n.º 2.791, de 30 de dezembro de 2003.** Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2003.

_____. **Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014.** Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2014.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE/MS n.º 038/2002 e Deliberação CEE/MS n.º 6767, de 25 de outubro de 2002.** Fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a oferta de educação escolar indígena e dá outras providências.

URQUIZA. Antonio H. Aguilera (org.). **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, MS: Edit. UFMS, 2013.

Sites consultados:

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.inep.gov.br/educacenso>

<http://pib.socioambiental.org/pt>

a) Cons. Valdevino Santiago
Relator

Comissão de Estudos:

Conselheiros: Valdevino Santiago - Relator

Aparecida Campos Feitosa

Carla de Brito Ribeiro Carvalho

Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral

Maria da Glória Paim Barcellos

Maria Luisa Marques de Oliveira Robaldo

Sueli Veiga Melo

Vera de Fátima Paula Antunes

Técnicos/CEE: Adonias Guedes da Silva

Ana Mércia Businaro

Arlete Alves Hodgson

Colaboradores: Alfredo Anastácio Neto (Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação/SED)

Antonio Carlos Seizer da Silva (Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas de MS)

Márcia Fabiana da Silva

II – CONCLUSÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno, reunido em 28 de abril de 2015, aprova a Indicação da Comissão de Estudos.