

PROEJA

PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM
A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INTEGRADA À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PROEJA

PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM
A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INTEGRADA
À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

DOCUMENTO BASE

Brasília, setembro 2007

Presidência da República Federativa do Brasil

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PROEJA

PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM
A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INTEGRADA
À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

DOCUMENTO BASE

Coordenação Editorial

Caetana Juracy Rezende Silva
Jaqueline Moll
Kleber Gesteira Matos
Mônica Thereza Soares Pechincha
Susana Marteletti Grillo Guimarães

Texto

Aumerino Raposo da Silva
Caetana Juracy Rezende Silva
Daniela Maria Viana
Denize Alencar Cândido Lentini
Francisca Novantino Pinto de Ângelo
Gersem dos Santos Luciano
José Ribamar Bessa Freire
Lucas Ruri'ô Xavante
Luciane Ouriques Ferreira
Maria Aparecida Bergamaschi
Marina Machado
Mônica Thereza Soares Pechincha
Neide Martins Siqueira
Paulo Morais
Pierangela Nascimento da Cunha
Renato Rocha Fonteles
Sara Regina Souto Lopes
Simão Corrêa da Silva
Sofia Beatriz Machado de Mendonça
Susana Marteletti Grillo Guimarães
Suzana Alves Escobar

Revisão de texto

Ana Lúcia Sarmento Henrique

APRESENTAÇÃO

As mudanças ocorridas nos últimos anos, no que diz respeito às concepções que regem as políticas de educação indígena e de educação profissional e tecnológica, permitem, hoje, a aproximação dessas duas modalidades em direção ao atendimento de uma demanda de longa data apresentada pelos povos indígenas e seus representantes a este Ministério. Da confluência dos princípios e direitos da educação indígena – traduzidos no respeito à sociodiversidade; na interculturalidade; no direito de uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem – com os princípios da formação integral, visando a atuação cidadã no mundo do trabalho, da sustentabilidade sócio-ambiental e do respeito à diversidade dos sujeitos, da educação profissional e tecnológica surge a possibilidade de uma educação profissional indígena que possa contribuir para a reflexão e construção de alternativas de auto-gestão, de sustentação econômica, de gestão territorial, de saúde, de atendimento às necessidades cotidianas, entre outros.

O presente Documento-Base tem como objetivo fornecer alguns referenciais para integração entre a educação profissional e tecnológica e a educação escolar indígena, orientando os interessados nessa oferta educativa na construção de seus projetos. Para tanto, o conhecimento das formas de organização das sociedades indígenas e a compreensão de sua diferença com relação ao padrão ocidental de organização social, política

e econômica são fundamentais nas decisões e direção desses projetos, cujos resultados práticos influirão e serão afetados por essas estruturas. Somente pelo conhecimento, respeito e valorização do modo de vida dos povos indígenas e pela consciência de seus reais problemas e superação da lógica evolucionista ocidental, poderemos construir um projeto social que não reproduza o fracasso de políticas anteriores. É necessário, pois, que a construção do projeto político-pedagógico seja realizada em conjunto com as comunidades indígenas.

Enquanto proposta nova, este Documento está aberto ao diálogo. Ele quer tanto demonstrar e divulgar o interesse do governo federal em responder à demanda posta, como também estimular e convidar todos os envolvidos – povos indígenas, comunidades acadêmicas, sistemas de ensino, organizações de apoio aos povos indígenas – a contribuir com idéias e críticas, visando o enriquecimento e consolidação desse “projeto de futuro”.

Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

Apresentação	
Introdução	11
1. Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena e PROEJA Indígena	15
2. Educação Profissional Diferenciada e Integral	17
3. Objetivos do Documento e do Programa	19
4. Trajetória Histórica da Educação Escolar Indígena no Brasil	21
5. A Luta Indígena pela Educação Diferenciada	25
6. Povos Indígenas no Brasil	27
7. A População Indígena no Brasil	29
8. Direitos Indígenas: visibilidade e afirmação da diversidade sociocultural	31
9. Dados Atuais da Educação Escolar Indígena Básica	41
10. Oferta de Educação Profissional para Povos Indígenas e Paralelo entre as Trajetórias da Educação Escolar Indígena e da Educação Profissional e Tecnológica	45
11. Princípios da Educação Escolar Indígena	55
12. A Construção da Educação Profissional Indígena	63
13. O Público de Interesse e o Foco nas Terras Indígenas e Aldeias	65

14. O Perfil dos Profissionais Indígenas	67
15. As Demandas Apresentadas pelos Povos Indígenas: diagnóstico do ensino médio indígena e seminários regionais	69
16. A Política Nacional de Atenção à Saúde Indígena no Brasil	73
16.1. <i>Formação de Agentes Indígenas de Saúde – AIS e Agentes Indígenas de Saneamento – AISAN</i>	75
16.2. <i>A Escolarização na Formação Inicial</i>	78
17. Relatos de Experiências de Oferta de Educação Profissional para Povos Indígenas	83
17.1. <i>A Formação do Agente Indígena Agroflorestal no Acre</i>	83
17.2. <i>O Projeto Xamã</i>	84
17.3. <i>O Projeto de escolarização dos Agentes Indígenas de Saúde e Saneamento na modalidade EJA – Guarani/RJ</i>	86
17.4. <i>A reformulação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira/AM</i>	89
17.5. <i>O Processo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária/MG</i>	94
18. Referenciais para o Projeto Político-Pedagógico	99
18.1. <i>Línguas</i>	104
18.2. <i>Avaliação</i>	105
18.3. <i>Possibilidades de organização</i>	105
19. Operacionalização	107
19.1. <i>Instituições Proponentes</i>	107
19.2. <i>Instituições Parceiras</i>	107
19.3. <i>Condições para apresentação de propostas</i>	108
19.4. <i>Financiamento</i>	108

19.5. <i>A formação dos formadores e gestores</i>	109
19.6. <i>Material didático</i>	110
19.7. <i>Critérios para indicação, inscrição e matrícula</i>	111
Referenciais	113
Anexo 1: Declaração de princípios dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (1994)	118
Anexo 2: Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA	120

INTRODUÇÃO



O presente Documento Base nasceu de uma demanda concreta e insistente dos povos indígenas e de seus representantes, que nos últimos anos vêm requerendo ao Ministério da Educação ações para a vinculação da educação escolar àquilo que o movimento indígena vem chamando de “projetos de futuro” dos povos ou comunidades. Esses definem-se, sobretudo, em termos do resguardo e do reconhecimento das diferenças indígenas no contexto da sociedade nacional e supõe o direito dos povos indígenas de projetar-se e reger-se por si mesmos. A demanda colocada pelos indígenas para a educação escolar refere-se, em síntese, ao anseio crescente dessas comunidades de que aquela venha a contribuir com reflexão e encaminhamentos para as suas necessidades de sustentação econômica, de gestão territorial, de saúde, entre outras, conferindo-lhes autonomia em áreas cruciais para a sua sobrevivência, com autogestão.

Cabe notar, primeiramente, que tentativas nesse sentido já vêm sendo ensaiadas pelos povos indígenas com sucesso. Nos últimos anos, algumas organizações não governamentais, principais e primeiras aliadas dos movimentos indígenas nessa busca, têm contribuído decisivamente para a vinculação da educação escolar à sustentabilidade das comunidades.

A aproximação entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Escolar Indígena tem em vista o atendimento dessa demanda e, conseqüentemente, segue os princípios e direitos da Educação Escolar Indígena. Sabe-se que a concretização desses princípios e direitos só será possível a partir de uma franca abertura para o conhecimento e o entendimento da lógica, do modo de vida e das re-

ais necessidades do “outro”. Por conseguinte, considera-se aqui que a construção de cursos de educação profissional integrada à educação escolar indígena deve considerar os impasses, como também as potencialidades, na relação entre conhecimentos e práticas indígenas e os conhecimentos técnico-científicos, bem como a possibilidade de que os povos indígenas venham realmente a neles inscrever a sua própria perspectiva.

A Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena é uma proposta nova, surgida de uma necessidade colocada pelos povos indígenas. Embora nova, já conta com iniciativas pioneiras na área de saúde, de manejo e gestão ambiental e territorial, executadas por organizações não-governamentais, organizações indígenas, escolas de saúde pública, secretarias de educação, com o apoio de universidades e também de Centros Federais de Educação Tecnológica e de Escolas Agrotécnicas Federais. O presente Documento procura absorver o que essas experiências têm a ensinar, de sucesso e de insucesso, para conceber-se advertido dos caminhos que se devem trilhar.

Por outro lado, a pretensão de uma educação profissional integrada à educação escolar indígena só se faz possível porque a própria concepção de educação profissional sofreu uma significativa mudança. Antes, uma oferta de educação profissional para os povos indígenas restringir-se-ia a habilitar os alunos para um posto de trabalho, a entender uma atividade em si mesma, dentro e para o treinamento das habilidades necessárias ao exercício de uma dada ocupação definida pelo mercado de trabalho disponível. Não se estabeleceria, no processo educacional, a relação entre as atividades realizadas e fatores sociais, culturais e econômicos da comunidade e da região, entre o trabalho e a vocação cultural da comunidade, a construção histórica e a sistematização dos conhecimentos, tornando-se um processo de formação fragmentado. Diferentemente, a concepção que orienta este projeto entende que a educação profissional deve extrapolar a simples preparação para o mercado de trabalho. Deve preocupar-se com a formação integral aliando a formação profissional a formação de base propedêutica, numa perspectiva histórico-crítica, de modo a possibilitar a autonomia do sujeito.

Outra mudança na concepção da educação profissional é a ampliação de seu horizonte em direção à construção da “autonomia intelectual” dos educandos, a fim de que compreendam, interajam e mesmo modifiquem o seu próprio processo de formação. Torna-se necessário considerar, no contexto de origem dos educandos, os conhecimentos e a experiência de vida que trazem, o que, conseqüentemente, passa a conferir identidade à própria formação profissional.

Enquanto proposta nova, este Documento está aberto ao diálogo. Ele quer tanto demonstrar e divulgar o interesse do governo federal em responder à demanda posta, como também estimular e convidar todos os envolvidos – povos indígenas, comunidades acadêmicas, sistemas de ensino, organizações de apoio aos povos indígenas – a contribuir com idéias e críticas, visando o enriquecimento da proposta.

Cabe ressaltar que a Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena vem acrescentar novos desafios aos já suscitados pelo *Programa Nacional de Integração da Educação da Profissional Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA*, fundamentado no esforço de construção de um projeto de sociedade brasileira justa e igualitária. Converge também para os interesses da causa indígena a orientação adotada na política de expansão da oferta pública da Educação Profissional e Tecnológica, baseada na concepção de formação integral do cidadão e referenciada no contexto histórico, social e cultural dos que a demandam. Ambos os Programas inserem-se no quadro das políticas de educação de valorização da diversidade e de inclusão social

1

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E PROEJA INDÍGENA

A ação conjunta entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC – para a construção de um Programa desta natureza foi impulsionada, primeiramente, por reivindicações do movimento indígena, a oferta de formação profissional na área de saúde concomitantemente com a escolarização, seja em nível fundamental ou médio. Muitos agentes indígenas de saúde e de saneamento no país recebem a formação profissional, mas ressentem-se do acesso à escolarização, o que os impede a continuar sua formação em saúde e obter seu reconhecimento oficial. Em princípio, pensou-se que essa necessidade poderia ser suprida por ações no âmbito do PROEJA, devidamente orientadas para os contextos indígenas.

Sabe-se que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos seria inaplicável entre todos os povos indígenas no país sem a devida contextualização às correspondentes realidades socioculturais. A oferta desta modalidade pode encontrar barreiras na organização social indígena, quando sua forma não for discutida com as comunidades onde se pretende introduzi-la. Lucas Ruri'õ Xavante, membro do Grupo de Trabalho responsável por este Documento Base, relata, por exemplo, o estranhamento dos Xavante da Terra Indígena de Sangradouro – cuja escola pretende ofertar a EJA – quanto à forma de seleção dos grupos de alunos. De acordo com a cultura Xavante, pessoas idades diferentes não poderiam ficar na mesma turma. Da mesma forma, o professor Xavante não poderia ser de uma faixa etária mais jovem do que a de seus alunos, já que um professor precisa necessariamente contar com o acúmulo de experiência e de conhecimento

que requer a sucessão de classes de idade. Não faria nenhum sentido, portanto, um professor mais novo que o seu aluno, como estava naquela proposta de EJA.

O Programa que aqui se apresenta é contrário a qualquer idéia de “pacotes” de educação impostos aos povos indígenas. Dependendo da situação, o PROEJA pode ser uma boa forma de contribuir com as demandas educativas de povos indígenas, desde que sua proposta seja sempre construída com a comunidade de destino, com base na sua realidade.

Como se verá a seguir, a atual demanda indígena por formação no âmbito profissional é de grande amplitude, de forma que a proposta de Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena, que teve início com a discussão sobre um PROEJA para indígenas, abriu-se em todo o leque possível de organização, desde o ensino fundamental articulado à educação profissional até a formação tecnológica dos grupamentos indígenas.

A discussão que este Documento abre quer pautar-se em um amplo diálogo intercultural, interdisciplinar e interinstitucional. O direito à educação diferenciada, que deve ser um instrumento na conquista indígena de autonomia política e econômica frente à sociedade nacional, está garantido pela Constituição Federal de 1988. Todavia, não se podem esquecer os impasses e contradições entre os direitos indígenas garantidos e as dificuldades de implementação de programas de educação diferenciada no país. Essas contradições deitam raiz na ação histórica homogeneizadora dos Estados nacionais, avessos às diferenças culturais internas, e replicada, também historicamente, pelos sistemas de ensino, que são um dos principais agentes desse esforço de homogeneização cultural.

2

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DIFERENCIADA E INTEGRAL

No Brasil, encontramos uma grande diversidade de processos de escolarização vivenciados pelos povos indígenas. Muitos povos já possuem uma longa experiência com educação formal ofertada por agências governamentais e não-governamentais outros a iniciaram mais recentemente e outros ainda resistem em aceitar a escola que lhes é oferecida em suas comunidades, temendo o impacto dessa ação sobre a organização tradicional dos processos de aprendizagem e de educação dos sujeitos indígenas. Os Mbyá-Guarani no Rio Grande do Sul, por exemplo, opuseram-se, por meio de suas lideranças tradicionais, até o ano de 2002, ao estabelecimento de escolas no interior de suas aldeias. Só depois dessa data, mediante iniciativa tomada pela Secretaria de Educação do Estado, por ONGs e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, os Mbyá começaram a discutir o que seria para eles uma educação diferenciada.

A educação diferenciada realiza-se como um espaço de “fronteira”, erigido nos contextos dos encontros interétnicos. São exemplares desses encontros os espaços relacionais multifacetados, polifônicos e dinâmicos constituídos por múltiplos agentes – governamentais e não-governamentais; nacionais e internacionais – que ofertam serviços e projetos aos povos indígenas. Os povos indígenas têm se apropriado e re-significado a educação escolar convencional, para colocá-la a serviço de seus projetos sociais e políticos. Em princípio, a *educação profissional* enquanto tal pareceria não se coadunar com a realidade indígena, pois, cabe lembrar, as categorias “profissional” ou “educação profissional”, enquanto ligadas à idéia de emprego, de meio de subsistência, ou “meio de vida” do indivíduo, são inexisten-

tes nos universos indígenas tradicionais e mesmo em seus projetos para o atendimento das suas necessidades dentro das terras indígenas. Para fazer jus à demanda indígena por “profissionalização”, ela deve voltar-se para a conquista da autonomia indígena em termos de necessidades coletivas, como no caso da saúde ou outras áreas de grande interesse, como a gestão territorial e a re-colocação produtiva das gerações mais jovens nos seus territórios. A forma da demanda indígena traz uma nova dimensão de significado para a educação profissional, e a nova proposta de educação profissional integrada, por sua vez, vem ao encontro, em seus princípios, dessa educação desejada.

O quadro das necessidades indígenas dentro do que se pode chamar de *educação profissional* apresenta-se hoje muito extenso. A pressão para a exploração capitalista dos territórios indígenas hoje é implacável, seja para mineração, para obtenção de recursos naturais, como madeira e pesca, seja para o arrendamento de terras indígenas para o agro-negócio. Em todas as regiões do país, os índios têm sido assediados, em virtude da falta de alternativas, por agentes do modelo de desenvolvimento econômico predador. Urge, pois, o apoio aos povos indígenas para que eles encontrem alternativas sustentáveis de gerenciamento autônomo de seus territórios. O mesmo pode ser dito sobre a necessidade de inúmeros povos indígenas, que hoje estão em situação de carência muito crítica, para alcançar a segurança alimentar.

3

OBJETIVOS DO DOCUMENTO E DO PROGRAMA



São objetivos desse Documento Base:

- Apresentar para as comunidades indígenas, para os órgãos que regulamentam as ofertas educativas, para os educadores e para o futuro aluno indígena, um referencial que fundamente o desenvolvimento do Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena;
- Expressar o interesse e o apoio do Governo Federal e do Ministério da Educação em fomentar o processo de construção do Programa;
- Conclamar a rede federal de educação profissional e tecnológica e os sistemas de ensino a proporem projetos de cursos de formação profissional integrada à educação escolar indígena e
- Divulgar o Programa em gestação, convidando e estimulando ao debate amplo com os povos indígenas, comunidade acadêmica, sistemas de ensino, organizações indígenas e de apoio aos povos indígenas.

É objetivo do Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena:

- A formação profissional em consonância com os contextos, significados e necessidades indígenas.

O Programa tem como *diretriz*, para que o referencial dado pelo Documento se concretize, a oferta de uma formação integral que prepare para o exercício profissional indígena na comunidade indígena.

4

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL



De acordo com as estimativas dos estudos recentes de demografia histórica, no momento da chegada do europeu, em 1500, cerca de 10 milhões de índios, viviam no território atualmente ocupado pelo Brasil. Esses povos desenvolveram formas próprias de reproduzir e transmitir saberes, através da tradição oral em seus idiomas – mais de 1.200 línguas diferentes. Eram detentores de conhecimentos em diversos campos, construídos a partir de sua própria experiência de vida, conhecimentos que hoje classificamos em áreas chamadas de “etnoconhecimentos”: etnobotânica, etnozootologia, etnoastronomia, etnomedicina, etnoictiologia etc. A chegada dos colonizadores implicou um processo desagregador desses povos, entre outros motivos porque ignorou as formas tradicionais de educação indígena, tal como vinham sendo praticadas nas aldeias. A escola é uma instituição relativamente recente na história milenar desses povos. Só vai surgir, por iniciativa dos missionários jesuítas, na segunda metade do século XVI, centrada na catequese e destinada a desarticular as formas organizativas e os fundamentos culturais daqueles povos. Nos últimos cinco séculos, aproximadamente, 1.000 línguas indígenas foram extintas (e, com elas, muitos saberes que veiculavam), devido ao processo de portugalização, imposto primeiramente pelo estado colonial lusitano e, em seguida, pelo próprio estado neobrasileiro. A escola monolíngüe e monocultural, aliada ao sistema de trabalho colonial, extremamente predatório, contribuiu para o extermínio de muitas dessas línguas e culturas.

Segundo Florestan Fernandes, antes do contato com o europeu, três valores, entre outros, norteavam, a educação dos *Tupinambá*, grande povo que habitou toda a extensão do litoral brasileiro até o sécu-

lo XVIII: “o valor da tradição oral”, que era uma espécie de arquivo dos saberes da sociedade, capaz de orientar as ações e decisões dos indivíduos, em qualquer circunstância; “o valor da ação”, que levava os adultos a envolverem crianças e adolescentes em suas atividades, tornando o “aprender fazendo” a máxima fundamental da forma educacional indígena; e, finalmente, “o valor do exemplo”, dado pelos adultos e, sobretudo, pelos velhos, cujo comportamento tinha de refletir o sentido modelar do legado dos antepassados e o conteúdo prático das tradições. Naquela sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, através de contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo momento e em qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista – o professor. Posto que era sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de que “todos educam a todos”. Mas embora um homem maduro pudesse aprender algo novo até envelhecer, cada agente social devia ser potencialmente capaz de tornar-se preceptor dos mais jovens ou dos menos experientes, como um “mestre da vida”, a quem caberia ensinar a viver em determinadas circunstâncias. Portanto, para os *Tupinambá*, o que tipificava uma ação como educativa era a sua natureza e não a pessoa ou a entidade que a realizava.

Para os portugueses, as instituições e os fundamentos do sistema educacional europeu ou ocidental eram considerados “universais”. Ao não se encontrarem vestígios dessas instituições nas sociedades indígenas, concluiu-se (e ainda se conclui) que tais sociedades eram carentes de práticas educativas consistentes e, portanto, de concepções pedagógicas que as norteassem. Para os colonizadores, não se tratava da oposição entre formas educacionais diferentes – a ocidental e as indígenas –, mas de um pretenso sistema universal imposto sobre sociedades supostamente sem nenhum sistema educacional. A desconsideração dos processos de aprendizagem e das concepções pedagógicas indígenas prosseguiu nas escolas para índios, a cargo de missões religiosas e do órgão oficial de assistência aos ín-

dios, durante o período republicano e, infelizmente, ainda persiste no relacionamento entre povos indígenas e sociedade nacional. Trata-se de um preconceito etnocêntrico, legado antigo que a sociedade brasileira internalizou e que mantém nos dias atuais. A desqualificação do discurso indígena, que perdura por mais de cinco séculos, só começou a ser reformulada recentemente.

Para os índios, a escola foi durante séculos um instrumento de opressão, o que está registrado atualmente na memória oral de muitos povos e foi até mesmo incorporado em alguns de seus mitos. Há depoimentos indígenas em vários estados do Brasil que confirmam o papel histórico da escola como devoradora da diferença cultural. As condições começaram a mudar recentemente, no sentido da superação do modelo colonial da velha escola para índios. Cabe ressaltar a árdua e crucial luta do movimento indígena, que resultou em mudança constitucional no reconhecimento da diferença indígena, e que ainda continua buscando a efetivação da educação diferenciada entre muitos povos indígenas no Brasil.

5

A LUTA INDÍGENA PELA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Historicamente no Brasil, a forma de relacionamento do Estado com os povos indígenas foi marcada pelo caráter autoritário, repressivo, violento e tutelar que caracterizam as relações típicas entre estados coloniais e povos nativos. Esse tipo de relação gerou certamente várias reações indígenas isoladas, mas não abriu espaço para a sua manifestação e organização como legítimos interlocutores e sujeitos de direitos dentro da nação, de forma que o movimento indígena brasileiro de expressão nacional ganhou força apenas na década de 1970, período em que eclodiram as lutas indígenas pela demarcação de suas terras e pela melhoria das condições de vida dentro delas. Essas reivindicações reforçavam-se no contexto de uma intensa reação contra a chamada “política de emancipação dos povos indígenas”, anunciada pelo governo brasileiro naquele período. A política de emancipação pautava-se na determinação, pelo Estado, de graus de integração dos indígenas, escalonados entre “isolados”, com “contato intermitente”, com “contato permanente” e “integrados”. Por baixo dessa política revelava-se a intenção de se descaracterizar a diferença dos indígenas que, uma vez “integrados”, perderiam seus direitos e veriam seus territórios liberados para a exploração econômica. A reação dos povos indígenas contra a política de emancipação foi contundente e decisiva, e configurou-se como um marco na luta pelo reconhecimento de sua *diferença* dentro da nação.

A partir de então, sucederam-se várias assembléias e conferências indígenas em diferentes locais e regiões do país, traçando uma trajetória de mobilização que se intensificou na década de 1980. Nesse momento, abriram-se as discussões sobre a educação escolar indígena específica e diferenciada, em gradativo processo de construção em algumas aldeias,

por meio de projetos iniciados por organizações não-governamentais. O apoio de organizações da sociedade civil comprometidas com a causa indígena foi fundamental para que os povos indígenas mobilizados em todas essas frentes conquistassem espaço político no cenário nacional.

No campo educacional, as reivindicações dirigiam-se a uma educação escolar que viesse ao encontro dos interesses, especificidades e problemas enfrentados pelos povos indígenas, os quais deixavam claro que a política indigenista iniciada pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI, em 1910, e continuada pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, pela qual *“os índios deve[riam] ser integrados à comunhão nacional”*, só agravava a situação indígena no país.

O descontentamento dos povos indígenas pôde ser amplamente percebido, pela primeira vez, na década de 1980, na ocasião dos enfrentamentos a favor de mudanças na Constituição, o que deu visibilidade aos povos indígenas em vários estados. Foram mobilizações organizadas com objetivos comuns, para promover o intercâmbio de experiências e aprofundar as temáticas mais relevantes. O movimento constituinte para assegurar os direitos indígenas foi decisivo, pois impulsionou e intensificou a luta, além de desencadear novas conquistas no campo legislativo, principalmente, no desenvolvimento das políticas públicas diferenciadas (Conferir com item 8: Direitos Indígenas). O surgimento de novas organizações indígenas contribuiu para a articulação local, segundo as diferentes realidades desses povos.

O movimento indígena da região Norte teve grande repercussão em outras regiões. Documentos e declarações, como os da Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima – COPIAR e do posterior Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia – COPIAM e a Declaração de Princípios dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre, de 1994 (Anexo), até hoje norteadora da Educação Escolar Indígena, foram decisivos na mobilização indígena nacional pela educação escolar específica e diferenciada; e estratégicos, na derrubada da política de integração proposta pelo Estado. As reivindicações apontavam não apenas para a escola indígena, mas para melhorias também em outras áreas, como saúde, subsistência alimentar e demarcação das terras indígenas (ÂNGELO, 2005).

6

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL



Vivem hoje no Brasil 215 povos indígenas¹. Esses povos se diferenciam de muitas maneiras. Geralmente, eles são classificados segundo a sua filiação lingüística. Os povos indígenas são falantes de mais de 180 línguas diferentes², além do português. Essas línguas se distribuem entre dois troncos lingüísticos – tupi e macro-jê, divididos em várias famílias – e entre outras várias famílias lingüísticas não filiadas a esses troncos, como a aruák, a arawá, a karíb, a pano, a tukano, a makú, a yanomami, a nambikuára, além de línguas isoladas, como a tikuna, esta última especialmente com um grande número de falantes³. Há uma relação entre essa diversidade lingüística e a diversidade cultural, uma vez que os povos que correspondem a um determinado grupo lingüístico apresentam aspectos semelhantes do ponto de vista de suas culturas específicas.

Nenhuma dessas 180 línguas tem mais de 40.000 falantes em território brasileiro, somente cinco delas têm mais de 5.000 falantes e aproximadamente cinqüenta línguas têm menos de 100 falantes. Parte dos grupos são predominantemente monolíngües, mas uma relativa maioria é competente também em português, apresentando uma diversidade de situações de bilingüismo. Nesse caso, o português

¹ Dados da Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Os dados do Instituto Socioambiental – ISA apontam 225 povos indígenas no país (ISA, 2006).

² Dados da FUNAI e do ISA.

³ Para um quadro completo das línguas indígenas e respectivas famílias e troncos, consultar Rodrigues (1986).

circula nas comunidades como língua dos assuntos oficiais e simboliza a sociedade nacional. Goza de um alto prestígio como língua escrita, de ampla difusão e utilidade, enquanto as línguas indígenas são, em maior ou menor grau, consideradas como sem utilidade comunicativa fora da comunidade, com seu raio de ação cada vez mais limitado.

Esses povos diferem também em sua organização ou estrutura social. Essas são sociedades onde as relações de parentesco, entre consanguíneos e afins de diversas categorias, são muito importantes para a dinâmica social, na disposição de papéis, na circulação dos bens, no regime das atividades produtivas, na divisão do trabalho, na atribuição de autoridade. A organização social implica formas próprias de casamento, de local de residência, de relacionamento interpessoal, de regras de evitação entre parentes, de sistema de prestações e trocas, que estão em consonância e vinculadas àquilo que em nossa cultura separamos como formas econômicas e políticas. O conhecimento da maneira como se organizam essas sociedades e a compreensão de sua diferença com relação às nossas próprias formas de organização social, política e econômica são fundamentais nas decisões e direção dos projetos de educação escolar com educação profissional, cujos resultados práticos influirão e serão afetados por essas estruturas.

7

A POPULAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Existem atualmente diferentes fontes de dados sobre o número da população indígena. A Fundação Nacional de Saúde – FUNASA e a FUNAI privilegiam o levantamento da população indígena em terras indígenas. Os dados de população da FUNASA têm sido considerados como referência por outras fontes, razão pela qual são apresentados primeiro abaixo, em números totais:

População indígena	430.688
Famílias	45.220
Aldeias	3.790
Estados com aldeias	24
Municípios com aldeias	320

Fonte: Sistema de Informação da Atenção da Saúde Indígena
– SIASI-FUNASA/MS, 04/08/2006

Segundo dados obtidos junto a Coordenação Geral de Educação/FUNAI, em 2004, existiam, no país, 618 terras indígenas e a população indígena em aldeias era de 440 mil pessoas.

Os dados do Censo Demográfico de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, por sua vez, apresentam toda a população residente no país autodeclarada indígena, que soma 734.127 indivíduos, vivendo em cerca de 3.495 municípios, 18.1% em 27 capitais brasileiras, fora de suas aldeias.

Dos povos que resistiram ao processo de extermínio, a maioria está hoje em contato com a sociedade nacional de diferentes maneiras. Muitos passaram, portanto, pela experiência etnocêntrica da sala de aula.

8

DIREITOS INDÍGENAS: VISIBILIDADE E AFIRMAÇÃO DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL



O impulso principal para a produção de um conjunto de textos legais inovadores no campo da educação escolar indígena veio com a definição dos direitos indígenas na Constituição Federal, promulgada em 1988. Catalisadora de um processo de intensa mobilização política de lideranças indígenas, de aliados nas organizações da sociedade civil defensoras dos direitos étnicos e de parlamentares comprometidos com as causas relacionadas à justiça social, a Constituição instaura um novo princípio – o do reconhecimento, valorização e manutenção do pluralismo cultural e lingüístico – nas relações entre Estado, sociedade brasileira e povos indígenas.

A nova concepção presente na Carta Magna representa uma ruptura com o ideário vigente desde o período colonial que negava valor à diversidade sociocultural, vista como obstáculo para a formação do Estado-nação. A política indigenista baseada nessa negação orientou-se predominantemente para a assimilação ou a integração dos povos indígenas à sociedade nacional, reduzindo-os à categoria genérica de “índio”, a serem incorporados a uma sociedade que se pretendia homogênea cultural e lingüisticamente, por meio de mecanismos, principalmente a catequese, propostos para o seu “branqueamento”. Um longo processo no tempo e no espaço das grandes extensões do país desenvolveu-se com resultados comuns de genocídio e etnocídio, grande redução demográfica, perdas de usos lingüísticos, remoções de populações inteiras para regiões que não conheciam.

Três importantes aspectos estão na base das inovações aportadas pela Constituição Federal de 1988: a garantia e proteção dos territó-

rios indígenas, afirmando direitos originários dessas populações, o reconhecimento, respeito e manutenção da diversidade sociocultural, atribuindo-se ao Estado o dever de proteção das manifestações culturais de sociedades minoritárias, e a autonomia dos povos e organizações indígenas para ingressarem em juízo na defesa de seus direitos e interesses⁴.

No campo afeto à educação escolar, os direitos constitucionais consagrados são a garantia do uso das línguas indígenas no ensino fundamental⁵ – antes indicado somente para o processo de alfabetização⁶ – e o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem. Abre-se, com esses direitos, espaço para reconhecimento e valorização dos mecanismos de produção e reprodução sociocultural dos povos indígenas, com relevo para os recursos da memória oral face às práticas letradas que caracterizam o funcionamento institucional da sociedade nacional e a educação escolarizada.

Em fevereiro de 1991, o Decreto Presidencial nº 26 transferiu a responsabilidade pela oferta de educação escolar em comunidades indígenas da FUNAI para o Ministério da Educação, atribuindo a este último a coordenação das ações referentes à educação escolar indígena, a serem executadas pelas Secretarias de Educação, em articulação com o órgão indigenista⁷.

⁴ Constituição Federal, Artigos 231 e 232. In *As Leis e a Educação Escolar indígena*. MEC / SECAD, 2005.

⁵ A Constituição de 1988 estabelece como dever do Estado a oferta de ensino fundamental obrigatório e gratuito (Artigo 208), propondo a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade para o ensino médio. Daí, a garantia do uso das línguas indígenas estar situada somente no ensino fundamental. No entanto, experiências de reformulação pedagógica e curricular nas escolas indígenas têm expandido o uso das línguas maternas em toda educação básica.

⁶ Estatuto do Índio, Lei 6001/73, Artigo 49. In *Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas*. Brasília, FUNAI / CGDOC, 2003.

⁷ Decreto nº 26/91. In *Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas*. Brasília, FUNAI / CGDOC, 2003.

Como o Decreto 26/91 fazia menção à Lei 6001/73 e à Convenção da Organização Internacional do Trabalho – OIT nº 107/1957, documentos de concepção claramente integracionista, a Portaria Interministerial – Ministérios da Justiça e da Educação – nº 559, de abril de 1991, detalhou princípios e objetivos para a nova política de educação escolar indígena, com foco em mecanismos operacionais para efetivar os direitos decorrentes do reconhecimento da diversidade cultural e lingüística e do direito à participação das sociedades indígenas, destacando-se:

a garantia “de uma educação escolar básica laica e diferenciada, que respeite e fortaleça os costumes das comunidades indígenas, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais” com “acesso ao conhecimento e domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas”;

a criação de estrutura gerencial e administrativa no Ministério da Educação para responder por suas atribuições;

a criação nas secretarias de educação de instâncias interinstitucionais e participativas, com representação indígena, para assessorar e apoiar as escolas indígenas;

a garantia de que a normatização do processo de reconhecimento das escolas indígenas se pautasse pelas características específicas da educação escolar indígena quanto a conteúdos curriculares, calendário, metodologias e avaliação adequada às realidades socioculturais de cada povo, respeito ao ciclo de produção econômica e às manifestações culturais e materiais didáticos contextualizados cultural e lingüísticamente (BRASIL, 1991)⁸.

⁸ Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559, de 16/04/1991. In Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas. Brasília, FUNAI / CGDOC, 2003.

Em 1996, a Lei 9.394 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, regulamentou o reconhecimento da diversidade sociocultural no âmbito educacional, elencando entre os princípios norteadores do ensino o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, a gestão democrática do ensino e a valorização da experiência extra-escolar. Além disso, a LDB afirma a autonomia dos docentes e estabelecimentos de ensino para a formulação do projeto político-pedagógico, ancorados nas perspectivas das comunidades onde esses agentes educativos se inserem, sob padrões de maior associação e compromisso.

No que tange à educação escolar indígena, a LDB preconiza a utilização das línguas indígenas e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental. Explicita, no Artigo 78, os objetivos da educação escolar intercultural para a garantia dos direitos culturais dos povos indígenas no sistema educacional:

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;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996)⁹.

O Artigo 79 aborda o papel da União no apoio aos sistemas de ensino para a oferta da educação intercultural, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, cujo planejamento deve contar com a audiência das comunidades indígenas, com os seguintes objetivos:

- fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

⁹ Lei nº 9.394/96, LDB. In As Leis e a Educação Escolar Indígena. MEC, SECAD, 2005.

- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996)¹⁰.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB nº 14, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, que, por sua vez, originou a Resolução CNE/CEB nº 03/99, com as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

O Parecer CNE/CEB nº 14/99 orienta os sistemas de ensino quanto às concepções e tratamento a ser dispensado às escolas indígenas a partir do disposto na LDB. O ponto de partida das análises contidas no texto foram os complexos processos de *educação indígena* conduzidos pelas comunidades na formação de suas crianças e jovens a partir de padrões, modelos e perspectivas próprias. A educação escolar deve necessariamente dialogar com essas perspectivas, conformando o que se chama de *pedagogias indígenas*.

O Parecer CNE/CEB nº 14/99 elabora uma série de argumentações sobre:

- a criação da categoria *escola indígena*, autônoma, com suas normas e ordenamentos jurídicos próprios, com suas experiências pedagógicas, curriculares e organizativas peculiares construídas pelo ensino intercultural;
- a responsabilização dos Sistemas Estaduais pela oferta da educação escolar indígena, articulados ao Sistema de Ensino da União, admitindo-se o regime de colaboração com municípios; e a definição das suas competências;
- a formação inicial e continuada do professor indígena, a partir de propostas pedagógicas e curriculares específicas, que ofe-

¹⁰ Idem nota 9.

reçam instrumentos para sua atuação como sujeito ativo na transformação da escola em espaço para o exercício da interculturalidade, contemplando aspectos específicos, tais como a capacitação para:

- i elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas;
- ii produzir material didático-científico;
- iii desenvolver o ensino bilíngüe, que requer conhecimento de metodologias e princípios de ensino de segundas línguas, seja a língua portuguesa ou a língua indígena;
- iv entender os processos sociolingüísticos históricos de perda lingüística, quando pertinente;
- v liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade;
- vi conduzir pesquisas de cunho lingüístico e antropológico, uma vez que esse profissional, necessariamente autor e condutor dos processos de elaboração de materiais didáticos para as escolas indígenas, deve:
 - realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual;
 - realizar levantamentos étnico-científicos;
 - lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena;
 - realizar levantamento sociogeográfico de sua comunidade¹¹.

O currículo é entendido como processo sempre em construção, que inclui conteúdos propriamente indígenas e emprega metodologias relacionadas aos modos de transmissão dos saberes indígenas.

A Resolução CNE/CEB nº 03, publicada em novembro de 1999, estabelece a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas no âmbito da educação básica. Ao fazê-lo, estabelece que os princípios,

¹¹ Parecer CNE/CEB nº 14/99. In As Leis e a Educação Escolar Indígena. MEC / SECAD, 2005.

conceituações e normatizações das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena se estendem a todas as etapas e modalidades deste nível de ensino.

Ressaltam-se alguns aspectos:

- A participação das comunidades na definição do modelo de organização e gestão da *escola indígena*, bem como a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, suas atividades econômicas; a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas e o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;
- Os projetos político-pedagógicos terão por base as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica, as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade, as realidades sociolingüísticas, os conteúdos curriculares especificamente indígenas, os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena e a participação da respectiva comunidade;
- A formação específica dos professores indígenas, em serviço e, quando for o caso, concomitante à sua escolarização;
- A participação de representantes dos professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, universidades e órgãos governamentais nas ações de planejamento a cargo dos gestores dos sistemas de ensino.

No âmbito da manutenção e desenvolvimento das escolas indígenas, a Resolução CNE/CEB nº 03/99 aponta para a aplicação do financiamento público destinado à educação, no entanto, reconhece que as escolas indígenas têm necessidades específicas que devem ser contempladas com custeios diferenciados¹².

¹² Resolução CNE/CEB nº 03/99. In *As Leis e a Educação Escolar Indígena*. MEC, SECAD, 2005.

Em janeiro de 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172, que dedicou um capítulo à educação escolar indígena, já que o direito dos povos indígenas a uma educação escolar intercultural, específica e diferenciada era uma inovação dentro do sistema de ensino brasileiro, e, portanto, exigia dos órgãos e técnicos responsáveis pela sua gestão um grande engajamento para a transformação de concepções, práticas e procedimentos administrativos tradicionais, avessos ao reconhecimento da sociodiversidade indígena.

O PNE traçou objetivos e metas, destacando-se entre eles:

- a adoção universal de diretrizes e parâmetros curriculares relacionados à educação escolar indígena estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação;
- a criação da categoria *escola indígena*;
- a autonomia pedagógica e financeira das escolas indígenas, garantindo a plena participação de cada comunidade nas decisões relativas ao seu funcionamento;
- a definição de padrões flexíveis de infra-estrutura escolar, de acordo com condições socioambientais e concepções sobre uso social de espaço próprias às comunidades;
- a criação de programas, no MEC e nas secretarias estaduais de educação, de produção e publicação de materiais didático-pedagógicos elaborados por professores indígenas juntamente com suas comunidades;
- a instituição e regulamentação nos sistemas estaduais de ensino da profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, criando a categoria *professor indígena* como carreira específica no magistério;
- o estabelecimento de programas específicos e contínuos de formação de docentes indígenas, inclusive no nível superior;
- a criação, estruturação e fortalecimento de instâncias de gerenciamento da educação escolar indígena no âmbito das secretarias de educação;

- a adaptação de programas de desenvolvimento da educação já existentes no MEC, assegurando seu acesso às escolas indígenas, a partir da realidade demográfica e sociocultural dos povos indígenas;
- a implantação de cursos de educação profissional visando à auto-sustentabilidade e à gestão territorial (BRASIL, 2001)¹³.

No campo do direito internacional, o governo brasileiro, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 abril de 2004, ratificou a Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho. Esse documento tem como conceitos básicos o respeito à diversidade sociocultural e a exigência de participação dos povos indígenas nas decisões legislativas ou do poder executivo, na medida em que essas decisões afetem suas vidas, crenças, instituições, bem-estar social e cultural.

Assim, está garantido a esses povos o direito de participarem na formulação, implementação e avaliação de programas, projetos e ações que os atinjam diretamente, ampliando a extensão da participação indígena já disposta em outros textos da legislação brasileira¹⁴.

¹³ Lei nº 10.172/2001, PNE. In *As Leis e a Educação Escolar Indígena*. MEC / SECAD, 2005.

¹⁴ Convenção OIT nº 169/2004, Artigos 6º e 7º.

Durante quase todo o século XX até a Constituição de 1988, a política oficial relativa às escolas indígenas não sofreu mudanças substanciais. Talvez ainda possam ser generalizadas para outras regiões as conclusões do Documento do III Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, realizado em julho de 1990. Ali se reconhece que a maioria das escolas indígenas segue os currículos estabelecidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, impondo práticas educativas e conteúdos programáticos que não levam em consideração as especificidades culturais de cada comunidade e seus processos próprios de aprendizagem.

Com a Constituição de 1988, os índios deixaram de ser considerados como categorias transitórias, em vias de extinção. Cabe ao Estado, constitucionalmente, proteger as manifestações das culturas indígenas e assegurar o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Pela primeira vez, nos últimos quinhentos anos, o Estado assume, em tese, o caráter pluricultural da sociedade brasileira e admite que os índios fazem parte do presente e do futuro do Brasil. As diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena, como foi explicitado no item anterior, estabelecem que a escola indígena deverá ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe.

Essa postura se opõe à posição integracionista e favorece o alcance da autonomia cultural, entendida como a possibilidade que deve ter um povo indígena de decidir de uma forma livre, crítica e consciente sobre seu futuro, decidir quais elementos de outras culturas pretende incorporar e quais os que pretende recusar, em função de suas necessidades e realidades concretas. Dessa forma, a interculturalidade aparece como um projeto democratizador.

Essa postura do Estado resultou em mudanças nas escolas indígenas, que já mostram sinais de uma relativa *eficácia* escolar de acordo com os objetivos propostos no projeto político-pedagógico. Crianças lêem e escrevem em línguas indígenas; aprendem os conhecimentos tradicionais; desenvolvem atividades de pesquisa valorizando, sobretudo, os saberes dos mais velhos.

Além disso, a produção de material didático na língua do grupo já é uma realidade, pois existe, circulando nas salas de aula uma expressiva produção, muitas vezes manuscrita, com excelente qualidade de caligrafia e de desenhos, elaborada com a participação de toda a comunidade, inclusive dos pais. Também fruto dessa nova postura é o fato de a escola se articular, estreitamente, com os projetos comunitários.

Os dados do Censo Escolar 2006 apontam a existência de 2.422 escolas funcionando em terras indígenas, atendendo a 174.255 mil estudantes. Nessas escolas trabalham aproximadamente 10.200 professores, 90% deles indígenas. A oferta a povos indígenas de níveis mais avançados de ensino, como o segundo segmento do ensino fundamental e principalmente o ensino médio, é recente, data do século XXI, e está presente em poucas escolas de comunidades indígenas.

Os quadros a seguir mostram a distribuição das escolas indígenas segundo a esfera administrativa (Quadro 1), o número de estudantes indígenas por nível de ensino (Quadro 2) e a distribuição numérica de alunos por estados e regiões (Quadro 3).

Esfera administrativa	Número de escolas
Estaduais	1.113
Municipais	1.286
Particulares	23
Total	2.422

Quadro 1 – Distribuição das escolas indígenas segundo a esfera administrativa

Modalidades / níveis de ensino	Número de escolas
Educação Infantil	918
Ensino Fundamental - 1º segmento	105.453
Ensino Fundamental - 2º segmento	28.767
Ensino Médio	7.900
Educação de Jovens e Adultos	13.217
Total	174.255

Quadro 2 - Número de estudantes indígenas por nível de ensino

Regiões	Estados	Número de escolas	%Brasil	Número de estudantes	%Brasil
Norte	Acre	139	5,7%	5.051	2,9%
	Amapá	57	2,4%	3.282	1,9%
	Amazonas	814	33,6%	53.468	30,7%
	Pará	114	4,7%	10.334	5,9%
	Rondônia	70	2,9%	2.902	1,7%
	Roraima	253	10,4%	13.791	7,9%
	Tocantins	83	3,4%	4.694	2,7%
	Total Norte	1.530	63,2%	93.522	53,7%
Nordeste	Alagoas	15	0,6%	2.044	1,2%
	Bahia	58	2,4%	6.127	3,5%
	Ceará	37	1,5%	4.848	2,8%
	Maranhão	242	10,0%	11.557	6,6%
	Paraíba	28	1,2%	4.295	2,5%
	Pernambuco	119	4,9%	9.189	5,3%
	Sergipe	1	0,0%	122	0,1%
	Total Nordeste	500	20,6%	38.182	21,9%
Centro-Oeste	Goiás	2	0,1%	68	0,0%
	Mato Grosso	182	7,5%	11.783	6,8%
	Mato Grosso do Sul	49	2,0%	15.603	9,0%
	Total Centro-Oeste	233	9,6%	27.454	15,8%

Regiões	Estados	Número de escolas	%Brasil	Número de estudantes	%Brasil
Sudeste	Espírito Santo	7	0,3%	658	0,4%
	Minas Gerais	10	0,4%	3.005	1,7%
	Rio de Janeiro	3	0,1%	224	0,1%
	São Paulo	30	1,2%	1.081	0,6%
	Total Sudeste	50	2,1%	4.968	2,9%
Sul	Paraná	29	1,2%	2.534	1,5%
	Rio Grande do Sul	49	2,0%	5.454	3,1%
	Santa Catarina	31	1,3%	2.141	1,2%
	Total Sul	109	4,5%	10.129	5,8%
Total Brasil		2.422	100,0%	174.255	100,0%

Quadro 3 - Distribuição numérica de alunos por estados e regiões

10

OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA POVOS INDÍGENAS E PARALELO ENTRE AS TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A educação profissional e tecnológica no país passou por uma mudança recente que, tal como no caso da educação escolar indígena, também é resultado de uma luta, levada à frente por educadores e forças políticas interessadas na construção de um novo projeto de sociedade. A educação profissional e tecnológica passa a assumir como princípios a formação integral do cidadão, a consideração à diversidade e à inclusão social. É possível traçar-se, então, um paralelo entre as trajetórias da educação profissional e da educação escolar indígena, pelo fato de que ambas vêm os limites de sua destinação marcados por lutas e proposições políticas.

Para se ter uma breve idéia da história da educação profissional no Brasil, pode-se tomar como marco de sua oferta a criação do Colégio das Fábricas, em 1809, por Decreto do então Príncipe Regente de Portugal e Brasil, futuro Dom João VI¹⁵. Toda a oferta de educação profissional no século XIX caracterizou-se pelo assistencialismo presente nas primeiras instituições, como as Casas dos Educandos e Artífices e os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, criados nas décadas de 40 e 50, respectivamente.

No início século XX, as necessidades emergentes da agricultura e da indústria criaram as condições para o investimento público na preparação de operários. Em 1909, são criadas as Escolas de Aprendizagem e Artífices e, na mesma época, é organizado o ensino agrícola. É interessante notar que a formação para o trabalho, tanto agrícola-

¹⁵ Ele foi Príncipe Regente a partir de 1807, tornando-se rei após a morte da rainha Maria I, em 1816. Foi coroado, no Rio de Janeiro, em 1818.

la quanto industrial, destinava-se às classes populares e os cursos secundários, com duração de quatro anos, preparavam prioritariamente para a formação de bacharéis. Na década de 1930, os cursos então chamados de complementar, básico agrícola, técnico comercial e o normal não possibilitavam a continuação dos estudos em nível superior, acessível somente aos egressos do ginásial, e estavam voltados exclusivamente para o atendimento das necessidades dos setores produtivos.

Em 1937, na Constituição Federal do governo Vargas, surgiram os termos *escolas vocacionais e pré-vocacionais*. Tais escolas deveriam ser desenvolvidas em colaboração com sindicatos e indústrias e destinavam-se à formação dos filhos dos operários ou de seus associados, objetivando atender à demanda decorrente do processo de industrialização.

46

Após essa reforma, a educação dita regular foi dividida em dois níveis: o básico e o superior. Desapareceram os cursos de complementação e surgiram os cursos médios de 2o ciclo (colegial ou clássico) preparatórios para o ingresso na educação superior. Por sua vez, o ensino secundário profissionalizante, constituído pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, não habilitava para o ensino superior, acessível, porém, a partir da realização de exames de adaptação. Diversas opções governamentais desse período explicitavam a intenção de repassar à iniciativa privada a preparação da mão-de-obra para o setor produtivo (por exemplo, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Social – SENAI – pelo Decreto Lei no 4.048/42), reservando-se como dever do Estado a formação das *elites condutoras* (ensino secundário e normal).

A discussão da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 4.024/61) explicitou os anseios pela oferta escolar básica gratuita e pela equivalência entre os cursos profissionalizantes e os cursos médios preparatórios para o ensino superior. A dualidade formação profissional/formação propedêutica, embora extinta formalmente, permaneceu nos currículos quando os conteúdos das ciências foram reduzidos e instrumentalizados para a educação pro-

fissional. Dessa maneira, persistiu também a dualidade entre a formação para o exercício de profissões técnicas e a formação da elite dirigente.

No período posterior a 1964, o discurso da educação como *alavanca* para o desenvolvimento nacional se fortaleceu e uma das conseqüências foi a promulgação da Lei no 5.692/71, que reformou os ensinos de 1o e 2o graus. Algumas das alterações foram o aumento da escolarização mínima até a 8a série e a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no nível médio. Observe-se, contudo, que esta última não foi aplicada na rede particular e a estrutura da rede pública acabou por não permitir a manutenção da qualidade da oferta. Como resultados, a profissionalização não foi efetivada nem tampouco a preparação para o ingresso na educação superior, ocorrendo uma acentuada desvalorização da oferta educacional pública e o aumento da procura pela rede privada, principalmente pelos filhos de famílias de classe média, em função do acesso a educação superior.

Na década de 1980, as discussões em torno do texto da Constituição Federal de 1988 conduziram ao entendimento dos princípios expressos no seu Art. 206. A LDB, Lei no 9.394/96, refletiu, no histórico de sua elaboração, o conflito entre, de um lado, a defesa da educação pública, de qualidade, laica e como direito de todos e, de outro, o argumento da necessidade de desonerar o estado e, portanto, de repassar a responsabilidade da formação para o trabalho para a iniciativa privada, deixando que o perfil dessa formação fosse definido pelas necessidades do mercado de trabalho. Em seqüência, a promulgação do Decreto no 2.208, em 1997, conduz fortemente a separação entre a formação geral e a formação profissional.

O Decreto nº 5.154/2004, que revoga o Decreto no 2.208/97, traz uma significativa mudança ao ampliar a possibilidade de ofertas de cursos técnicos, permitindo a oferta na forma integrada ao ensino médio, na perspectiva da formação politécnica, mantendo as duas formas anteriores de articulação entre o ensino médio e a educação profissional (concomitância e subseqüência).

No pensamento marxista, a politecnicidade é um conceito que assume o trabalho (toda ação humana que transforme a natureza) como princípio educativo. Desse conceito, surgem propostas de formação para o desenvolvimento humano integral a partir das múltiplas relações entre as partes e o todo, entre teoria e prática, entre as dimensões do processo ensino-aprendizagem e a ciência, entre cultura e tecnologia (FIDALGO e MACHADO, 2000)¹⁶. Essa perspectiva de formação é diametralmente oposta à proposta contida no Decreto nº 2.208/97.

Decorridos alguns anos da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, a busca da formação integral é um desafio político e pedagógico que requer um franco enfrentamento de preconceitos e superação de práticas que reforçam a fragmentação artificial do conhecimento, exigindo a convergência de esforços de diferentes atores sociais. É a partir dessa nova orientação que se torna possível aproximar a oferta de educação profissional e tecnológica da educação escolar indígena.

Essa aproximação dá-se principalmente com a mudança de perspectiva na educação profissional e tecnológica, que já não é mais pensada meramente em relação a um posto de trabalho, mas ao trabalho de uma comunidade, à forma como ela produz, de acordo com suas especificidades, possibilidades e necessidades; à compreensão das atividades pelo educando e como essas influenciam e causam impacto sobre o meio em que vive. A perspectiva da formação integral abarca as questões atinentes à produção e as características do ambiente e da comunidade. Nesse aspecto, a educação para o trabalho está acorde às necessidades da educação escolar indígena.

A oferta de educação dita profissional não é uma novidade entre os povos indígenas, mas é preciso demarcar a diferença entre a noção de “artes e ofícios” e a concepção atual de educação profissional e tecnológica, conforme acima exposto. É preciso distinguir o tipo de oferta anterior de educação profissional aos povos indígenas, com

¹⁶ Fidalgo e Machado. Dicionário da Educação Profissional e Tecnológica, 2000.

caráter impositivo e focado na formação desvinculada das necessidades das comunidades, dessa nova proposta.

Foram as próprias experiências de educação escolar ou de capacitação de indivíduos indígenas para “ofícios” e seus resultados negativos, que levaram as comunidades a reivindicar outras formas de educação escolar. Durante todo o século XX, para restringirmos ao período republicano, o esforço em transformar os índios em “trabalhadores nacionais” não se eximiu de arregimentar os indivíduos indígenas para as tarefas braçais da empresa da expansão. Replicando a dualidade estrutural entre aqueles que na sociedade brasileira sempre tiveram acesso ao trabalho intelectual e aqueles que somente tiveram acesso ao trabalho manual, aos índios cabia o segundo, e se podia prever sua “integração” nos segmentos dos trabalhadores mais pobres da sociedade brasileira.

Outro não foi o esforço das missões religiosas, uma realidade antiga que se iniciou no momento mesmo da colonização, oferecendo aos indígenas a formação em “ofícios”, como uma alternativa de sobrevivência no seu destino de conversão e assimilação. Os internatos católicos, entre outras reduções indígenas, estabelecidos no Amazonas, Roraima e Mato Grosso, são exemplares nessa prática de ensino de ofícios: a marcenaria, o corte e costura, o cuidado do gado, entre outras atividades que não exigiam mais que alguma formação na leitura e cálculo, quando muito.

Não se pode descartar, também, na consideração de novas formas de educação profissional com a educação escolar indígenas, a experiência desastrosa dos chamados “projetos de desenvolvimento comunitário” a que foram submetidos muitos povos indígenas desde a década de 1970. Idealizados em pleno ímpeto desenvolvimentista governamental, tais projetos foram inicialmente formulados com assessoria antropológica, mas, na prática, foram enquadrados no formato do indigenismo tutelar, assistencial e autoritário, tornando-se rotina até recentemente.

Para se ter uma idéia clara da condução desse tipo de projeto e da sua interconexão com uma concepção de ‘formação profissional’ de

indígenas, transcrevemos, a seguir, um trecho da análise de Almeida (2001) sobre o processo iniciado, em 1976, entre os Guarani Kaiowá, no Mato Grosso do Sul:

Pouco familiarizados com a realidade indígena e ainda menos com a situação local, os profissionais do grupo de trabalho FUNAI-SUDECO se revelaram profundamente atrelados às suas instituições, seguindo orientações generalizantes ao pensar as noções de “desenvolvimento” e “progresso” (...). Uma avaliação inicial acurada, a sondagem de terreno ou a discussão com os interessados, atitudes que poderiam respaldar maiores chances de aceitação e êxito dos investimentos, não foram aventadas, nem tampouco consideradas as minhas ponderações (...)

Como eixo central da intervenção, os técnicos do GT pretendiam qualificar a mão-de-obra indígena com a instituição de “cursos volantes” para a formação de manicures, marceneiros, motoristas, pintores de parede e tratoristas, mantendo a força de trabalho à disposição do mercado regional. Para a agricultura, estavam “naturalmente” (...) implícitos a mecanização e o implemento da produção de hortifrutigranjeiros. O raciocínio era “lógico” (...) com terras produtivas, mas densamente ocupadas, a produção de hortaliças e a mecanização seriam o modo mais conveniente de tornar as áreas Guarani economicamente viáveis, uma vez que poderiam abastecer os centros urbanos da região. Em áreas de campo natural, como Ramada e Pirajuy, por exemplo, propunha-se a formação de rebanhos bovinos. Fábricas de vassoura ou farinha, olarias ou serrarias também faziam parte das alternativas consideradas (...)

As discussões do grupo interinstitucional levavam a falta de terra em conta apenas como um problema de superpopulação (...) A pouca disponibilidade de terras dos índios fora assimilada como um dado “natural” da realidade; as especificidades culturais e de organização das comunidades eram desconsideradas (...) Classificados aprioristicamente como “índios em avançado grau de aculturação” ou em “vias de integração” (...), esse fato constituía um ar-

gumento que legitimava o planejamento elaborado em Brasília. A sociedade Guarani era pensada como uma “ex-sociedade”, “desamparada” pelo órgão-tutor e que devia ser respaldada por incentivos que promovessem, por si só, o “desenvolvimento”; os planejadores entendiam que os Guarani “estavam aptos” à compreensão da lógica ocidental. O grupo técnico demonstrava, assim, uma concepção da prática indigenista que entendia os índios como obstáculo ao “desenvolvimento” do país (ALMEIDA, 2001, p. 59-60).

É preciso ter em conta que o fracasso de tais projetos deveu-se à ignorância e ao desinteresse pelo modo de vida dos povos indígenas e dos reais problemas que lhes impunha a nação, como também ao equívoco da projeção da lógica evolucionista ocidental e dos interesses da sociedade de mercado sobre eles.

A visão evolucionista sobre os povos indígenas, há muito denunciada pela antropologia, mas ainda resistente na mentalidade nacional, supõe que as sociedades seguem uma linha de desenvolvimento de um estado primitivo até um estado de civilização, o primeiro imaginado como mais próximo da natureza. Cunhada no século XIX, essa concepção está na base da política integracionista do Estado brasileiro, que definiu, na década de 1970, no Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973), as fases em que supostamente encontravam-se os povos indígenas e o ponto de sua integração, marcado pela mudança na evolução da condição de “índio” para a de “civilizado”. Essa visão também está presente na noção muito comum de que o “índio” só é “verdadeiro” quando se encontra em situação isolada, com uma cultura “essencial”, em estado puro, como se sua cultura fosse imune à história. A idéia do sentido único de evolução das sociedades humanas, cujo ponto final seria a sociedade branca moderna, é claramente etnocêntrica, elide qualquer possibilidade de reconhecimento do valor e do ponto de vista das outras culturas no mundo e foi usada de forma oportunista para suprimir os direitos indígenas.

Infelizmente, apesar dos mais de trinta anos que nos separam da época de elaboração do projeto para os Guarani, acima mencionado, aquelas concepções de base de “progresso” e de “desenvolvimento”

dos índios e do país ainda parecem ser lugar comum na sociedade brasileira. Por seu turno, os povos indígenas têm resistido com seu modo próprio de vida e subsistência e, não sem dificuldades, na manutenção de seus territórios. Basta visualizar em um mapa onde estejam plotadas as terras indígenas no país para se inferir a sua condição insular em meio ao desmatamento. À medida que se desce de norte a sul, o tamanho das terras indígenas vai diminuindo drasticamente ante a concentração urbana e a exploração agrícola e industrial. Há muitos povos indígenas cujas terras são insuficientes para o desenvolvimento da agricultura tradicional e de atividades tradicionais importantes como a caça e a coleta.

O contexto mundial de globalização, de concentração de renda, de desigualdade e injustiça social, direta ou indiretamente, afeta as comunidades indígenas. Novas oportunidades e a superação de dificuldades dependem da direção e da influência dos processos educativos nos destinos desses povos. O capital econômico define e decide a vida dos países inseridos num mercado mundial, obrigando a formação e capacitação de profissionais com habilidades e competências para lidar com tecnologias avançadas e sofisticadas, que atendam àqueles que têm capacidade de consumo (PAREDES, 1997). Desse campo, os pobres e as populações étnicas estão completamente excluídos. A garantia dos direitos de permanência e de gestão dos seus territórios representa uma proteção nesse mundo de exclusão. Sem essa garantia, continuarão a ser assimilados como mão-de-obra barata ou a assistir à invasão e à dilapidação das riquezas naturais dos seus territórios. Como ressalta Paredes,

é fácil concluir, os povos e as minorias encontram-se em situações menos favoráveis para reagir dentro de um contexto social e mundial em mudança, onde predominam as leis de mercado e o desenvolvimento de tecnologia de ponta. Por esse motivo, coerentes com um compromisso social, político e humano, consideramos importante procurar alternativas de melhoria dentro de nossa área de trabalho: a educação (PAREDES, 1997,p).

Na busca de soluções, muitos povos indígenas estão se engajando em “projetos sustentáveis” ou “para a sustentabilidade”, oferecidos

por agências governamentais ou internacionais de financiamento. Todavia, o grau em que esses projetos têm sido apropriados ou se têm sido assumidos por toda a rede social dentro das comunidades, a forma como refletem as aspirações das comunidades e os seus impactos são perguntas ainda em aberto. Verifica-se, também, que a sustentabilidade dos povos indígenas torna-se ela mesma um “problema” a ser pensado, e as dificuldades de sua efetivação via de regra têm origem ainda no desconhecimento das realidades indígenas a que se dirigem, na falta de diálogo com as comunidades e, conseqüentemente, na formulação desses projetos.

A escola é associada, invariavelmente, nos discursos indígenas, aos seus projetos de autonomia e de melhoria de condições de vida, coletiva ou individual. Essa é a razão pela qual a escola tem sido responsável, em grande medida, pelo êxodo para as cidades, de um número cada vez mais expressivo de jovens indígenas em busca da continuidade dos estudos. Importa, pois, trazer para a escola indígena a discussão e a formulação de estratégias para o desenvolvimento de habilidades que ajudem a viabilizar para as gerações mais novas meios de sustentabilidade dentro das terras indígenas, garantindo, também, a manutenção de suas distinções culturais.

A educação profissional integrada à educação escolar indígena deverá observar os princípios, já reconhecidos para esta última, de respeito aos saberes indígenas, às suas especificidades lingüísticas, aos processos indígenas próprios de aprendizagem e, sobretudo, à construção do projeto político-pedagógico em conjunto com as comunidades indígenas. Só o cuidado em se aprofundar nos universos socioculturais indígenas, não inteligíveis na superfície para os não-índios, pode levar à tradução mais fiel e mais dialógica de suas demandas e potencialidades, de forma a se evitar o perigo da banalização da diferença em fórmulas fáceis de ‘promoção’ e pseudovalorização das culturas indígenas, quando não a sua total desconsideração.

Hoje é reconhecido oficialmente aos povos indígenas o direito de serem ouvidos quanto a projetos que lhes envolvam. Essa ainda não é, todavia, uma prática assumida pelo Estado brasileiro em profundidade e a busca de formas eficazes para atender a esse direito ainda são muito incipientes. O presente Documento incentiva a participação indígena e alia-se a todas as políticas de cidadania e de educação

que se encaminham para conduzir a nação brasileira a incorporar a responsabilidade de conviver com outros universos cognitivos, simbólicos e de sentido. O desconhecimento desses universos, entre outros fatores, foi o que criou o chamado “problema” ou “questão indígena”, pois os povos indígenas normalmente são encarados como entraves ao desenvolvimento nacional ou regional¹⁷.

A educação profissional integrada à educação básica indígena deve ser encarada principalmente como uma oportunidade para a reflexão e a ação para a autonomia dos povos indígenas em setores essenciais à sua subsistência e para a sua continuidade enquanto povos. Não se trata meramente, pois, de dar acesso aos povos indígenas à modalidade de educação profissional. É necessário que o projeto de educação e formação profissional também se reinvente nesse processo, que esteja aberto para rever os seus métodos e princípios e realmente abrace a sua construção dialógica e interessada no outro.

¹⁷ Quando a sustentabilidade está em foco e, portanto, a relação com os chamados recursos naturais dos territórios indígenas e a possível projeção dos nossos modelos econômicos na exploração da natureza, interessa ter em conta, por exemplo, o resultado de muitos estudos antropológicos, que têm demonstrado como as sociedades indígenas ameríndias se sustentaram em cosmologias onde a relação do ser humano com a natureza é entendida de forma radicalmente diferente da nossa ocidental. Um aspecto essencial nessa diferença, conforme explica o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, está em que, enquanto falamos de um substrato natural comum aos homens e aos animais - todos pertenceríamos ao reino da natureza, enquanto o homem se torna um ser social e de intencionalidade -, os povos ameríndios pensariam em termos de um substrato social comum entre seres humanos e animais, que mantém relações intersubjetivas entre si, semelhantes à relação entre parentes afins (CASTRO, 2002). Essas cosmologias explicam o porquê, por exemplo, da recusa cultural milenar de milhares de culturas indígenas das terras baixas da América do Sul pela domesticação de animais em rebanho, apesar de ela ter sido possível, como foi a domesticação do cultivo, já bastante antiga entre esses povos, como a mandioca, por exemplo, que remonta há seis mil anos (DESCOLA, 2002). De uma forma muito resumida, a explicação está na forma peculiar de relacionamento com os animais, com a natureza e com a sobre-natureza manifestada por estes povos. Existe uma ética da caça, que exige um comportamento respeitoso em relação aos animais caçados, que se matem apenas os animais necessários e que se observem ritos de contrapartida no consumo, em sociedades onde a reciprocidade entre os seres é um valor fundamental.

Destacamos, a seguir, a fala de dois professores indígenas, ambos possuidores de uma longa experiência na educação escolar indígena, ambos membros do Grupo de Trabalho para a elaboração deste Documento Base. As sínteses que apresentam de seu pensamento acerca de princípios e fundamentos da educação indígena diferenciada e intercultural condensam a sua experiência e entendimento da relação que a escola estabelece entre sociedades. Elas informam com muita propriedade os principais anseios e dilemas do professor e da escola indígena, além de questões que cercam a construção de uma educação escolar indígena integrada à educação profissional. Assim, qualificam e reforçam a orientação deste Documento.

Sobre a educação intercultural, Lucas Ruri'ô Xavante considera que

A experiência escolar veio somar-se aos processos educativos próprios das sociedades indígenas e assumiram várias formas e modalidades ao longo da história de contato entre índios e não-índios no Brasil. Para os povos indígenas, a escola é uma necessidade criada “pós-contato” e tem sido assumida progressivamente em seu movimento pela autodeterminação. A escola é um dos lugares onde os conhecimentos das diversas culturas devem se articular, constituindo-se numa possibilidade de informação e divulgação também para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta.

A educação escolar indígena é direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa do patrimônio lingüístico, cultural e intelectual dos povos indígenas. Este direito é uma projeção de uma nova educação

escolar indígena que será realizada com a participação direta dos principais interessados, garantindo que o processo pedagógico da escola, a definição dos objetivos, dos currículos, dos conteúdos e, no exercício, as práticas metodológicas, efetivem uma educação específica e diferenciada.

Trata-se de uma educação escolar que reconhece e mantém a diversidade cultural e lingüística, promovendo a situação de comunicação entre experiências socioculturais e históricas diferentes sabendo que não há cultura superior à outra. Uma educação escolar que estimula o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

É uma educação que acentua enfaticamente a diferenciação da escola indígena, ou seja, o seu *status* próprio em relação às demais escolas dos sistemas, pela especificidade sociolingüística e pela interculturalidade, proporcionando o estabelecimento não só da sua forma de funcionamento, mas os objetivos e os meios para atingi-los.

No caso da organização curricular dos cursos de formação profissional para os indígenas, a educação intercultural deverá enfatizar as orientações possíveis, considerando a diversidade lingüística e cultural dos povos indígenas no Brasil, a variedade das situações históricas de contato com a sociedade nacional e os níveis de bilingüismo em que se encontram os professores indígenas e as comunidades envolvidas.

A educação intercultural deve valorizar as pedagogias indígenas. Os Xikrin, por exemplo, dizem que, para aprender, não basta apenas ficar olhando, mas deve-se refletir e compreender o que se vê, e que isso é *mari* (ouvindo) e só é possível com bons ouvidos. O conhecimento adquirido é mantido no coração, que deve ser forte e desenvolvido para armazená-lo. Quando um jovem observa um velho fazendo um cocar, ele deve manter um silêncio

respeitoso e o velho não explica verbalmente nada do que faz. No entanto, o jovem deve ouvir atentamente o que observa: deve refletir sobre o que vê. Assim, não deve ouvir o que o velho está falando, mas o que ele está fazendo.

Ainda em seu depoimento sobre a educação intercultural, Lucas Ruri'ô espera que ela

- conte com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenha como objetivo desenvolver currículos específicos neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- tenha a liberdade de definir o projeto político-pedagógico, considerando as particularidades de cada escola indígena, na organização escolar por séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de período de estudo ou por critério de idade, competência ou outros critérios;
- considere as características regionais e locais da sociedade e da cultura, da economia e da clientela de cada escola;
- troque experiência de saberes sistemáticos e conhecimento empírico, garantindo aos índios, suas comunidades e povos, o acesso a outras informações de caráter científico, nacional e indígenas. O domínio de conhecimentos oriundos de universos culturais diferentes não é incompatível. Aliás, o acesso a um número expressivo de estratégias intelectuais devidamente contextualizadas dá muito maior capacidade de enfrentar situações novas, de modelar adequadamente a situação real para se chegar a uma possível solução ou curso de ação.

Continuando, Ruri'ô afirma que

A educação intercultural deve proteger a dignidade dos grupos minoritários, evitando os danos irreversíveis que se pode causar a uma cultura, a um povo ou a um indivíduo se o processo for conduzido sem a consideração pelo outro. A educação intercultural

também reconhece que não é possível avaliar as habilidades cognitivas fora do contexto cultural. Significa maior qualidade, uma vez que além dos conhecimentos tradicionais da cultura, os indígenas devem ter acesso, em decorrência do princípio da interculturalidade, aos conhecimentos próprios da cultura não-indígena.

O projeto educativo intercultural tem como princípios a valorização da cultura nativa e o desenvolvimento das populações indígenas sem que estas deixem de ser o que são.

A educação escolar indígena intercultural ainda não teve o sucesso esperado pelos seus partidários e, com certeza, sua existência e aprimoramento continuam dependendo de muitas lutas.

Os limites e as possibilidades de autonomia das escolas indígenas devem se dar nos diferentes campos de exercício dessa autonomia, dessa faculdade de se reger por critérios e leis específicas que garantam aos índios a utilização de suas línguas e de seus processos próprios de aprendizagem, desenvolver currículos, programas, processos de avaliação, material didático, calendário diferenciado e adequado a cada contexto social das populações indígenas no país.

Os limites e as possibilidades da escola indígena parecem-me cheios de conflito e de contradição. A escola não é e nem poderia ser um espaço homogêneo onde se reproduz a cultura da classe dominante. Ela é um lugar de permanente conflito lingüístico e intercultural.

A escola enquanto instituição é uma instituição colonial, civilizatória. Sempre foi usada, tanto no Brasil quanto em outros países, para colonizar, para civilizar, para criar indivíduos para o mercado de trabalho. A história da educação escolar está relacionada à assimilação dos padrões culturais europeus, impondo uma nova visão de mundo, uma cosmologia e uma ordem econômica acumulativa.

Quando se fala em autonomia de escolas indígenas, a primeira coisa que se precisa garantir é que o projeto ao qual a escola está subordi-

nada é o projeto de futuro de cada povo indígena, aberto para fazer as discussões, reflexões e análises das práticas pedagógicas, envolvendo a criação de regimentos e currículos diferenciados, proporcionando aos alunos manterem suas línguas e culturas. Conforme a observação de Meliá (1979:43) quanto à distinção entre *educação indígena* e *educação para os indígenas*, a primeira é referência para os processos de socialização e aprendizagem das gerações mais novas e para a transmissão da herança cultural por meio da oralidade; a segunda traz o caráter de ruptura com esses mecanismos tradicionais, que representa a educação para o indígena.

Quanto aos professores indígenas, Lucas esclarece que eles

- São os mediadores, por excelência, das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola. Assim, eles ou elas têm uma função social distinta da dos professores não-índios, pois assumem, muitas vezes, o papel de intérpretes entre culturas e sociedades distintas. Tal condição também lhes confere direitos e responsabilidades nem sempre simples e fáceis de vivenciar e conciliar. Em sua condição de atores principais da educação intercultural, muitas vezes, experimentam uma fidelidade conflituosa entre os conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura de seu povo e os provenientes da sociedade majoritária, de quem, em determinadas situações, acaba sendo o porta-voz em sua comunidade e em sua escola.
- [São]interlocutores privilegiados “entre mundos”, ou entre muitas culturas, procurando acessar e compreender conceitos, idéias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural, desempenham um papel social novo criando e ressignificando, a todo o momento, a sua cultura. (RURI’Ó,2006)

Em relação às mudanças de política do Estado no que diz respeito à educação intercultural, Francisca Novantino Paresi considera que

A história da educação escolar entre os povos indígenas foi marcada por um projeto político de ocupação do território brasileiro.

Desde o tempo da colonização a finalidade era o aniquilamento dos povos e suas culturas, numa ação para integrar, evangelizar e civilizar, levada a efeito pelo Estado, com a conivência das instituições religiosas. A escola foi instrumento decisivo na realização deste processo.

A partir da Constituição Federal, em 1988, nos Artigos 210, 215 e 231 assegurou-se aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural. Foi um marco histórico e um avanço em termos de macropolítica. Conseqüentemente, normas, resoluções e regulamentações no âmbito das esferas federal, estadual e municipal estão sendo definidas para regularizar a criação e o funcionamento das escolas indígenas, com currículos, calendários e organização próprios. Estes direitos favorecem uma legitimidade cada vez maior da educação escolar entre os povos indígenas, mas com base no novo paradigma estabelecido na diferenciação da *escola para índios e da escola indígena*.

Concebida a partir dos direitos culturais e sociais, reconhecendo os povos com culturas e identidades diferenciadas e abandonando os pressupostos de uma educação escolar para a integração dos índios, a educação escolar passa a ser um instrumento de reafirmação étnica, valorização dos conhecimentos tradicionais e reconhecimento da memória histórica e cultural dos povos indígenas. A educação escolar indígena também passa a ter um papel social mais amplo nas comunidades indígenas, pois passa a ter como norte os projetos específicos e societários, que requerem a efetiva participação dos povos para a atender a sua realidade sociocultural, política e econômica.

Nesse contexto, a educação escolar proporciona uma nova perspectiva para os povos indígenas de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e multilíngüe, que envolva a construção de novos parâmetros educacionais, de formação da cidadania, mas que atenda os projetos sociais e culturais indígenas, num diálogo permanente com o mundo exterior. Nesse campo a **interculturalidade** se sustenta como promotora da va-

lorização da diversidade cultural e lingüística, no fortalecimento das diferentes identidades e “... como princípio epistemológico requer o diálogo entre culturas, como pressuposto da prática pedagógica. Diálogo implica comunicação, implica que os interlocutores compartilham uma província comum de significação, configurando um contexto semiótico intercultural” (Bandeira, 1997). Nisso, “temos que ter a visão dos dois lados: indígena e não indígena, e a educação que levamos à comunidade tem de ser respeitada” (professor Bakairi, aldeia Pakuera, 2004). Os depoimentos acima expressam, ambos, o pensamento tanto indígena quanto não indígena de se estabelecer essa nova relação respeitosa no campo da educação escolar indígena.

O desenvolvimento tecnológico ocidental explora a natureza e expropria o homem em nome do progresso, da mercantilização e do consumismo. Tem como finalidade o lucro e a expansão do poder e, em consequência, o aumento da riqueza concentrada nas mãos de poucos e a pobreza/miséria para o restante. Isto faz parte da lógica ocidental do sistema capitalista e deve ficar bem claro e evidente para os povos indígenas quando se discutem projetos de exploração em Terra Indígena e gestão territorial e dos recursos naturais. A gestão territorial tem sido um dos enfoques mais presentes nas reivindicações dos povos indígenas, quando das conferências realizadas. A necessidade de se apropriar de mecanismos para desenvolver projetos econômicos nas terras indígenas, mas dentro de sua capacidade de gestão e de controle coletivo, assim como o repartimento dos benefícios, tem sido a bandeira de luta do movimento indígena para a viabilização do desenvolvimento sustentável e da autonomia. Por isso, faz-se necessário o diagnóstico nos territórios para a viabilização das potencialidades e diversificação econômica das comunidades indígenas, tudo pensado e elaborado a partir do coletivo, antes de se propor uma formação profissional.

Dentro destas demandas, temos constatado que são várias as preocupações. A mais destacada é o aumento da população estudantil indígena e seu futuro. Diante desta realidade, as comuni-

dades reivindicam a implantação do ensino médio diferenciado nas aldeias, que dê uma formação qualificada aos jovens para servir à sua comunidade indígena, sem perder a identidade e sob o controle coletivo. “A busca por novos saberes e conhecimentos das ciências e tecnologias como instrumentos na consolidação dos direitos levou os povos indígenas e suas organizações a buscarem um novo aliado: a universidade” (Ângelo, 116-2005). Este campo acadêmico tem várias áreas de interesse para as comunidades, a partir das necessidades e da ausência de profissionais indígenas no atendimento de projetos específicos, cito algumas como a saúde, gestão territorial, economia indígena etc. O investimento na formação profissional dos professores indígenas em nível de magistério e de ensino superior trouxe reflexões importantes para o acúmulo de experiências na lida com a realidade envolvente, pois o instrumento de transformação está na valorização dos saberes tradicionais, dos costumes e da língua indígena. As novas tecnologias e os conhecimentos científicos são necessários para o projeto social comunitário e a escola é espaço importante para as novas gerações refletirem com espírito crítico e participativo o que temos como herança do contato e o tido como “moderno da sociedade nacional”. (ÂNGELO, 2006)

12

A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INDÍGENA



Educação Profissional indígena: o que seria?

A dinâmica da produção cultural, afetada pelo contexto do contato interétnico, passa a se refletir na escola. Essa dinâmica deve se dar na escola em termos da construção de conhecimentos que venham a responder às demandas e expectativas de autonomia econômica e da formulação de projetos para o fortalecimento de uma comunidade indígena. A educação profissional indígena deve valorizar os conhecimentos e os processos próprios de ensino e aprendizagem dos povos indígenas; deve ser uma educação que se proponha a recuperar as pedagogias indígenas.

A construção da educação profissional integrada à educação escolar indígena vem a exigir uma organização curricular específica e sua permanente avaliação, além da reflexão sobre questões variadas de natureza didática, que subsidiarão as múltiplas escolhas e definições possíveis para a formação de profissionais indígenas voltada para a vida social presente e futura de suas comunidades. Como se entende que as propostas estejam vinculadas a projetos sociopolíticos específicos das comunidades, o curso ofertado, a forma de sua execução e a escolha dos alunos será definida na construção do projeto.

Além de reforçar a valorização de identidades como indígenas e cidadãos brasileiros, essa formação deve desenvolver uma postura de compromisso e de responsabilidade para com os processos educativos e de autodeterminação.

O estudo e a pesquisa devem ser conciliados como parte da formação básica geral, especialmente focando as formas ativas e coletivas, da construção dos conhecimentos de cada população indígena. Os

conceitos teóricos não devem ser desenvolvidos de forma desligada da vida do profissional indígena em serviço: é preciso promover a troca ampla de experiências vividas, que devem ser registradas, narradas, discutindo-se e avaliando-se as práticas nas mais diversas situações, muitas vezes, oriundas de sociedades, línguas e culturas diferentes.

A educação profissional integrada à educação escolar indígena deve encontrar estratégias para a apropriação indígena dos conhecimentos técnicos e tecnológicos úteis ao seu desenvolvimento econômico, cultural e social; deve respeitar a diversidade cultural e lingüística dos povos indígenas, deve fundamentar-se no envolvimento coletivo, comunitário e acatar os projetos sociais de busca de autonomia econômica, de autodefesa, de autovalorização. Deve buscar novos conhecimentos e conjugar-se aos conhecimentos tradicionais, valores e concepções indígenas. É preciso pensar conjuntamente com as comunidades as formas do gerenciamento e da administração dos cursos construídos.

Assim, a oferta de educação profissional e tecnológica deverá presupor a participação dos povos indígenas nas decisões políticas, pedagógicas, de formação e de gestão escolar.

A interação entre os princípios da educação escolar indígena e da educação profissional e tecnológica só logrará resultados se as instâncias públicas responsáveis pela educação brasileira entenderem que a educação escolar indígena é parte integrante de políticas educacionais específicas voltadas para uma realidade cultural diversa. Negar esse fato significa dar continuidade ao processo de etnocídio, discriminação e omissão.

13

O PÚBLICO DE INTERESSE E O FOCO NAS TERRAS INDÍGENAS E ALDEIAS

Cabe destacar, inicialmente, a necessidade da formação de professores indígenas para exercerem a função de formadores nas escolas das aldeias, capazes de oferecer variados cursos, de acordo com as necessidades coletivas indígenas.

O perfil do candidato e do profissional indígena deve ser pensado a partir do contexto sociocultural de cada comunidade ou povo indígena. Deve, todavia, atender a alguns aspectos básicos, tais como o nível de comprometimento, de responsabilidade e a valorização dos conhecimentos e das tecnologias indígenas.

Espera-se que o candidato valorize os conhecimentos indígenas e consiga equipará-los à ciência ocidental, no sentido de uma educação intercultural. Espera-se que o candidato utilize a sua escolarização como um instrumento de apoio à sua comunidade e coloque as suas habilidades a serviço de seu povo. Como lembra Delamônica,

“[o]s índios escolarizados têm, enquanto indivíduos, mais oportunidades de acesso aos novos papéis que o processo de contato vem historicamente tipificando, tais como: capitão, agente de posto, agente de saúde, professor, funcionários entre outros. A educação escolar sob esse aspecto, tende a ser vista mecanicamente como uma espécie de estatuto constitutivo de papéis que se colam ao indivíduo, independentemente das contingências das relações de mercado. A educação escolar, sob essa ótica, se tipifica como instrumento de fragmentação da consciência étnica, como instrumento de dominação aquiescente, como instrumento positivo de integração” (DELAMÔNICA, 1997, p. 41).

É necessário distinguir dois campos opostos: o dos sistemas sociais de convívio indígena e o do sistema ocidental, que tem por base o individualismo, a competitividade e o consumismo, e que pressionam cotidianamente os povos indígenas e suas culturas.

O futuro profissional indígena deve ser motivado a mobilizar outros profissionais de sua etnia para a discussão sobre o contexto tecnológico no mundo atual e sua relação com a realidade e as atuais circunstâncias históricas dos povos indígenas. Espera-se que esse profissional possa contribuir com a sua comunidade na construção coletiva de uma educação escolar que seja coerente com as suas concepções próprias, seja de sociedade, de pessoa humana, de relação com a natureza, entre outras.

14

O PERFIL DOS PROFISSIONAIS INDÍGENAS

Consideram-se como atributos desejáveis dos candidatos indígenas à formação profissional integrada à educação escolar indígena:

- o auto-reconhecimento e o reconhecimento do pertencimento à comunidade/povo indígena em que funciona a escola;
- o apoio e a indicação pela comunidade, por meio de suas formas de representação política;
- a sensibilidade às expectativas e às demandas da comunidade relativas à educação, à saúde e à sustentabilidade em toda a sua abrangência;
- o relacionamento respeitoso com a comunidade e a intenção de ajudá-la nas suas dificuldades e na defesa de seus interesses e direitos;
- o interesse na inter-relação entre os saberes próprios relativos ao mundo social e natural e os saberes de outras culturas, para a valorização e a ampliação de seu próprio universo cosmológico e de práticas culturais.

15

AS DEMANDAS APRESENTADAS PELOS POVOS INDÍGENAS: DIAGNÓSTICO DO ENSINO MÉDIO INDÍGENA E SEMINÁRIOS REGIONAIS

O Ministério da Educação promoveu, nos anos de 2004 e 2005, um conjunto de pesquisas de diagnóstico das condições do ensino médio oferecido em terras indígenas. A pesquisa foi acompanhada e enriquecida com a realização de uma série de seminários regionais, que tinham também como objetivo, entre outros, fazer um balanço da realidade da educação escolar indígena nos estados.

As pesquisas foram feitas em diferentes regiões, definidas de acordo com a demanda emergente e/ou a presença de ensino médio nas escolas indígenas, que naquela época começavam a se implantar. Cabe observar que, em 2002, havia 18 escolas indígenas de ensino médio em terras indígenas no país. Desde então, esse número aumentou significativamente, de forma que, em 2006, já eram 99, número muito aquém, todavia, da demanda dos diferentes povos indígenas no Brasil.

As regiões pesquisadas foram: no estado do Amazonas, o alto rio Negro e o alto rio Solimões; no estado do Amapá, a região do Oiapoque e os Waiãpi; todos os povos indígenas nos estados de Roraima; no estado do Maranhão, sobretudo os Guajajara; no Estado do Tocantins, todos os povos, mas sobretudo os Xerente; no Mato Grosso, todos os povos, mas particularmente os Xavante, Karajá, Bakairi, Umutina, Bororo e Paresi; no Mato Grosso do Sul, os povos Terena, Kadiwéu, Ofaié, Guató, Atikujm e Kinikinau. Foram pesquisados também, no Norte e Centro-Oeste, os estados de Rondônia e Goiás. Na região Nordeste, onde até então não se havia iniciado o ensino médio nas aldeias, exceto entre os Pataxó da Bahia, fez-se o levantamento e a avaliação da situação entre as dezenas de povos que habitam a região. Na Bahia,

a ênfase foi dada ao caso Pataxó; em Minas Gerais, aos Xacriabá. Realizou-se também o levantamento e a análise sobre a situação escolar dos povos indígenas no Espírito Santo.

O diagnóstico teve origem nas gestões da então Comissão Nacional de Professores Indígenas junto ao MEC, que trazia alarmantes notícias sobre o êxodo de jovens que saíam de suas aldeias em busca de ensino médio nas cidades e suas muitas conseqüências negativas. O discurso da Comissão era matizado pela urgência da ligação entre educação escolar e projetos societários indígenas.

Segundo a pesquisa, o êxodo é sem dúvida um problema geral entre os povos indígenas no Brasil. As poucas experiências então vigentes de ensino médio variavam desde as tentativas *específicas*, às formas híbridas de escolas anexas, até propostas curriculares e metodológicas idênticas às das escolas não-indígenas. Observou-se uma unanimidade, todavia, nessa diversidade: a reivindicação de que se estabelecessem escolas de ensino médio dentro das terras indígenas e comunidades. Não houve nenhum caso em que os indígenas expressassem preferência por freqüentar escolas de “branco”, pois, por menos que uma escola na aldeia tenha avançado na consolidação de seu projeto próprio, o fato de, nela, os estudantes indígenas poderem se resguardar do preconceito, das dificuldades lingüísticas, econômicas e das demais que sofrem nas cidades, já seria razão suficiente para reclamar o direito de terem suas escolas em suas comunidades. Outro ponto comum geral foi o fato de a educação escolar ser assumida também como um projeto societário para se alcançar outros, sempre na direção da autonomia indígena.

Também de forma geral, uma lista de cursos de cunho profissionalizante foi apontada pelos povos indígenas como desejável, visando à solução de seus problemas cotidianos: mecânica de motores, informática, eletricidade residencial ou de automóveis, processamento de alimentos, gerenciamento de projetos, comercialização de produtos, entre outras atividades que podem ser consideradas numa trajetória de formação profissional.

Alguns povos já iniciaram projetos de educação escolar com educação profissional, em formatos próprios, atendendo a demandas e potencialidades também específicas. A experiência pioneira de formação *específica* indígena, voltada para a atuação técnica, é a dos Agentes Indígenas Agrofloretais – AAI – no Acre, com o apoio da Comissão Pró-Índio do Acre. Contando já com mais de dez anos de formação, os AAI do Acre iniciarão o ensino médio com educação profissional, no ano de 2007.

Outra experiência digna de nota é a das escolas piloto Baniwa e Tuyuca, na região do alto rio Negro, onde vivem 22 povos indígenas. Essas escolas, Estabelecidas em parceria entre as comunidades e o Instituto Socioambiental – ISA, são muito bem sucedidas em seu projeto de educação escolar, que se tem intrinsecamente voltado para a sustentabilidade indígena. Elas têm servido de parâmetro para outras escolas indígenas vizinhas, de ensino fundamental ou médio. Os povos indígenas do alto rio Negro declaram o seu interesse e esforço em implantar o ensino médio específico com educação profissional em diferentes pontos daquela vasta região, nas terras indígenas. Entre os benefícios que o ensino médio integrado traria, com as possíveis respostas concretas para a subsistência indígena, também estaria o atendimento a um grande número de alunos ainda sem escola e a reversão do processo migratório para o município de São Gabriel da Cachoeira¹⁸ e para os centros missionários implantados no interior das terras indígenas.

Ainda no estado do Amazonas, os Ticuna, um dos povos indígenas mais populosos no país, também têm as maiores turmas de ensino médio, com centenas de alunos cada uma, muitos dos quais há muito anseiam a oportunidade de continuar os estudos em suas aldeias ou em aldeias próximas. Empenhados na construção de um ensino médio específico, sob a assessoria da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües, os Ticuna têm trabalhado com a metodologia

¹⁸ Município onde 90% da população são indígenas.

de projetos, abordando questões que necessitam de solução premente para suas comunidades.

No estado de Mato Grosso, os Tapirapé estão entre os povos que primeiro iniciaram o ensino médio em suas aldeias. Com uma longa história de educação escolar diferenciada, os Tapirapé formularam seu projeto político-pedagógico para o ensino médio já integrado à educação profissional, abrangendo as áreas de magistério, saúde e agrofloresta.

No Amapá, os Waiãpi, que não têm ainda ensino médio, estão desenvolvendo um cuidadoso projeto autoreferenciado, abrangendo a gestão territorial, a gestão de organizações, a produção e a comercialização.

Outras experiências estão se constituindo com viés semelhante, voltadas para área de produção e gestão, com o apoio de secretarias de educação, da FUNAI, de universidades, de ongs, de escola agro-técnica e centros federais de educação tecnológica, como se verá abaixo, em item dedicado ao relato de experiências acompanhadas por membros deste GT.

Como já foi mencionado na introdução deste Documento a formação *integral* para os indígenas que atuam na área de saúde se constitui, com poucas exceções, numa grande lacuna e numa demanda ainda sem resposta. Já houve iniciativas nesse sentido entre os povos indígenas em Roraima, em Mato Grosso, e entre os Guarani no Rio de Janeiro, mas o número de agentes indígenas de saúde aguardando formação escolar, sem falar na demanda emergente, extrapola enormemente as ofertas já realizadas.

Dado o papel do controle de saúde no escopo da autonomia indígena e dada a necessidade de formação integral, apresentaremos, a seguir, um panorama da formação dos Agentes Indígenas de Saúde e dos Agentes Indígenas de Saneamento, situando-a no âmbito de políticas de estado.

16

A POLÍTICA NACIONAL DE ATENÇÃO À SAÚDE INDÍGENA NO BRASIL



Desde agosto de 1999, o Ministério da Saúde, por intermédio da Fundação Nacional de Saúde – FUNASA, vem implementando a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas¹⁹, a partir da estruturação do Subsistema de Saúde Indígena, articulado com o Sistema Único de Saúde – SUS²⁰. A atenção à saúde indígena envolve também ações de saneamento básico e ambiental que contemplam sistemas de abastecimento de água simplificados, sistemas de esgotamento sanitário e melhorias sanitárias domiciliares de acordo com a necessidade local. A FUNASA é responsável pela implantação dessas ações e por promover sua operação e manutenção²¹.

O Subsistema de Saúde Indígena está organizado em 34 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI), que foram concebidos na perspectiva de processos de mudanças das práticas de saúde, com impactos na saúde da população²². A prestação dos serviços, de responsabilidade

¹⁹ A Política de Saúde Indígena integra a Política Nacional de Saúde, compatibilizando as determinações da Lei Orgânica da Saúde com as da Constituição Federal, que reconhece aos povos indígenas suas especificidades étnicas e culturais e estabelece seus direitos.

²⁰ Conforme Decreto Presidencial nº 3.156, de 27/8/1999 e Portaria do Ministério da Saúde (MS) nº 1.163, de 14/9/1999/MS. As Bases Legais que regulamentam a Atenção à Saúde Indígena estão descritas na Lei 9.836/1999, no Decreto 3.156/1999, na Portaria 1.163/1999 do Ministério da Saúde e ainda nas portarias ministeriais 69 e 70/GM.

²¹ Portaria nº 479, de 13/8/2001/MS.

²² A proposta dos Distritos Sanitários como modelo de organização dos serviços de saúde nasceu no seio do movimento da Reforma Sanitária, organizado no Brasil a partir da década de 1970 (Cf. Vilaça Mendes. O Distrito Sanitário. São Paulo: HUCITEC, Rio de Janeiro: ABRASCO, 1993).

federal, deve ser orientada para um espaço sociocultural, geográfico e administrativo bem delimitado, requerendo a reordenação da rede de assistência e das práticas sanitárias.

Para tanto, deverão ser atendidas as diretrizes da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, seguindo as condições abaixo, constantes do anexo da Portaria MS nº 254, de 31 de janeiro de 2002:

- organização dos serviços de atenção à saúde dos povos indígenas na forma de Distritos Sanitários Especiais e Pólos-base, no nível local, onde a atenção primária e os serviços de referência se situam;
- preparação de recursos humanos para atuação em contexto intercultural;
- monitoramento das ações de saúde dirigidas aos povos indígenas;
- articulação dos sistemas tradicionais indígenas de saúde;
- promoção do uso adequado e racional de medicamentos;
- promoção de ações específicas em situações especiais;
- promoção da ética na pesquisa e nas ações de atenção à saúde envolvendo comunidades indígenas;
- promoção de ambientes saudáveis e proteção da saúde indígena; e
- controle social.

Os DSEI estão distribuídos em todo o território nacional, com exceção dos Estados do Piauí e Rio Grande do Norte e sua delimitação atendeu, principalmente, a critérios populacionais e antropológicos e ao perfil epidemiológico e de acesso aos serviços. O quadro a seguir apresenta algumas informações quantitativas sobre a distribuição dos povos indígenas nas Unidades da Federação e municípios e volume de população atendida.

Quadro - Distribuição dos povos indígenas e população atendida	
DSEI	34
Pólos Base	304
Estados com aldeias	24
Municípios com aldeias	320
Aldeias	3.790
Famílias	45.220
População indígena	430.688

Fonte: Sistema de Informação da Atenção da Saúde Indígena – SIASI – FUNASA/MS, 04/08/2006.

Contrariando as previsões da extinção dos povos indígenas no Brasil, observou-se, a partir da década de 1970, o seu crescimento demográfico, fato este associado, freqüentemente, aos esforços de conservação do ambiente natural, à estabilização das relações interétnicas, à demarcação das terras indígenas e à melhoria do acesso aos serviços de atenção básica de saúde. No entanto, o perfil da morbidade é marcado por alta incidência de infecções respiratórias e gastrintestinais agudas, malária, tuberculose, doenças sexualmente transmissíveis, desnutrição e doenças que se podem prevenir com vacinas. Nota-se também em regiões onde a população indígena tem um relacionamento estreito com as comunidades não-indígenas o aparecimento de novos agravos à saúde relacionados às mudanças nos seus modos de vida. Problemas como hipertensão arterial, diabetes, cárie dental e doença periodontal, câncer, alcoolismo, depressão e suicídio são cada vez mais freqüentes.

16.1. Formação de Agentes Indígenas de Saúde – AIS e Agentes Indígenas de Saneamento – AISAN

O programa de formação de Agentes Indígenas de Saúde – AIS, resultado da luta dos povos indígenas desde as primeiras conferências nacionais de saúde, compõe a política ministerial para os povos indígenas.

Houve experiências anteriores de preparação de indígenas para atuarem como agentes de saúde em cursos e treinamentos realizados por entidades governamentais e não-governamentais. Em regiões como a Amazônia, muitos desses agentes chegaram a substituir profissionais de saúde em situações extremas de carência de pessoal disponível e permanente nas áreas indígenas. O programa de formação foi criado com o objetivo de valorizar, fortalecer e qualificar o trabalho dos AIS que vinha se realizando em várias regiões do país de forma pontual e propiciar novas bases para o processo de inserção desses agentes na equipe multidisciplinar que atua nos Distritos Sanitários Especiais Indígenas. A preparação de AIS em regiões como Xingu, Acre, Alto Rio Negro e Roraima, dentre outras, serviu de referência para a criação do programa de formação na política atual.

A formação de Agentes Indígenas de Saúde e de Agentes Indígenas de Saneamento – AISAN – é necessária à implementação da política de saúde indígena, é um dos pilares na construção dos DSEI e visa à autonomia dos povos indígenas. Por princípio, o AIS deve ser um interlocutor entre a medicina tradicional indígena e a medicina ocidental, assim como o AISAN deve ser um interlocutor entre as práticas ambientais locais e as ações de saneamento. A formação deve ser baseada no diálogo intercultural, entre os pajés ou outros especialistas tradicionais em atividades de cura e os profissionais das Equipes Multidisciplinares de Saúde Indígena (EMSI). Deve considerar as diferentes visões de mundo e os conceitos sobre o processo saúde-doença, o adoecer e o cuidar/curar, característicos de cada cultura, estabelecendo uma relação integrada e complementar a favor da saúde e do bem-estar de cada população específica. O processo de formação deve seguir os marcos preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96) –, no que diz respeito ao ensino básico, direcionado para a construção de competências/habilidades, visando facilitar o prosseguimento da profissionalização nos níveis médio (técnico) e superior (tecnológico).

A formação dos AIS e dos AISAN deve se dar em parceria com as escolas técnicas do SUS, com vistas ao acompanhamento do processo e à certificação. Ainda, há apenas dez DSEI onde o processo de

formação dos AIS está sendo acompanhado por escola técnica ou outra instituição formadora, e nenhum para os AISAN. Os instrutores/supervisores que conduzem o processo de formação são os profissionais das Equipes Multidisciplinares de Saúde Indígena – EMSI.

Segundo o programa de formação, os cursos para os AIS e os AISAN, estruturam-se em módulos temáticos, cada um dividido em duas etapas: concentração e dispersão. A etapa de concentração compreende momentos presenciais onde se reúnem agentes de uma determinada área para discussões de conteúdos pré-selecionados. Já a etapa de dispersão compreende o período em que os agentes retornam a suas aldeias e se integram ao cotidiano da comunidade e do serviço estruturado pela EMSI. A metodologia se fundamenta na pedagogia problematizadora, inserindo-se no campo de uma educação crítica. Seus princípios pedagógicos casam teoria-prática e ensino-serviço-comunidade, e supõem a construção coletiva do conhecimento a partir do referencial cultural dos próprios agentes e da relação indissociável entre o processo de formação e a organização dos serviços. Os conteúdos correspondem ao perfil epidemiológico local e às relações interculturais. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve ser feita de forma processual, diagnóstica e qualitativa. A formação em serviço ocorre no ambiente do trabalho, no cotidiano das aldeias indígenas, com inserção no processo de trabalho organizado no âmbito dos DSEI, sob a responsabilidade da Equipe Multidisciplinar de Saúde Indígena. As diretrizes dos cursos são adaptadas em reuniões de planejamento que devem acontecer nos DSEI, com participação dos Profissionais das EMSI, assim como representantes das escolas técnicas do sistema único de saúde – ET-SUS onde os agentes devem estar matriculados.

Durante a realização de cada módulo se propõe aos alunos que construam seus próprios materiais didáticos sobre o tema trabalhado para que esses materiais sejam utilizados como manuais no cotidiano do serviço em suas comunidades. O envolvimento direto dos agentes na sua produção permite que sejam retratadas as representações ligadas ao contexto sociocultural dos povos indígenas.

Existem cerca de 5.106 AIS em momentos distintos do processo de formação. Os primeiros Agentes Indígenas de Saúde certificados em nível de formação inicial são os DSEI Ceará e Leste de Roraima. Em relação aos AISAN, 1.348 já estão em processo de formação inicial e cerca de 80% desses agentes estão cursando ou cursaram alguma série do ensino fundamental. A perspectiva é de que cada aldeia disponha de um agente de saneamento.

Dos recursos humanos que atuam na saúde indígena, 44% são AIS e, conforme o quadro abaixo:

Categoria Profissional	Funasa	Ong	SAS/MS	Município	Outras	Total
Médico	35	85	429	17	34	600
Enfermeiro	65	200	676	16	11	968
Odontólogo	35	89	385	12	21	542
Assistente Social	9	4	0	0	2	15
Nutricionista	1	5	1	0	1	8
Outros de Nível Superior	55	42	5	2	23	127
Agente Indígena de Saúde	8	2.031	2.918	124	25	5.106
Agente Indígena de Saneamento	0	257	1.034	57	0	1.348
Auxiliar de Enfermagem	197	692	1.878	26	61	2.854
Técnico de Higiene Dentária	3	27	8	1	0	39
Técnico de Enfermagem	44	161	70	4	25	304
Técnico de Laborário	32	22	5	3	2	64
Técnico de Entomologia	0	2	0	0	0	2
Microscopista	15	152	8	0	1	176
Motorista	194	243	46	30	19	532
Piloto ou Motorista Fluvial	15	93	7	6	2	123
Outros Profissionais	809	857	60	38	124	1.888
Total	1.517	4.955	7.530	336	351	14.696

Fonte: Coordenação de Monitoramentos das Ações e Serviços – COMOA/Funasa/MS.

16.2. A escolarização na formação inicial

O nível de escolaridade dos agentes não foi destacado, em princípio, como um problema, já que se tratava de formação em nível inicial,

sem exigência de escolaridade, em conformidade com a legislação que garante o acesso universal ao ensino profissionalizante. Entretanto, dada a realidade crítica de saúde indígena e o campo de atuação do agente, o curso de formação exige um grau de escolaridade maior, pois é grande a necessidade da leitura, da escrita, da interpretação e da matemática. A escolarização tem sido uma demanda constantemente apresentada nas reuniões de avaliação do processo de formação nos DSEI e sua falta apontada como um grande empecilho para o sucesso do curso e o bom desempenho das atividades pelos Agentes.

As diretrizes da política de saúde indígena preconizam que as escolas técnicas do SUS acompanhem o processo de formação dos agentes, por meio de parcerias com a FUNASA, compondo uma coordenação pedagógica especializada e integrando profissionais das escolas técnicas com os instrutores/supervisores/membros das Equipes Multidisciplinares de Saúde Indígena. Essa coordenação favoreceria a articulação com escolas de ensino formal. As ETSUS deveriam realizar o acompanhamento pedagógico e promover a certificação dos AIS, permitindo o prosseguimento de itinerários educativos.

Atualmente é muito comum se deparar com AIS e AISAN desestimulados com seu trabalho e insatisfeitos com a falta de perspectiva em relação aos cursos que realizam. Outro problema é a constante repetição de módulos de formação (alguns DSEI, desde 2000, ainda repetem o módulo introdutório) pela falta de escolaridade dos agentes, dentre outras questões.

Para garantir a escolarização dos AIS e AISANS, o processo de formação necessita estar amparado em uma grande parceria, entre o MEC, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as ETSUS.

O quadro a seguir representa o quantitativo de AIS e AISAN, sem a demanda por formação. Todavia, com exceção de alguns DSEI como o Leste de Roraima, Ceará e alguns do Nordeste, Sul e Sudeste a necessidade de avanço no grau de escolaridade atinge a praticamente todos os DSEI.

Distritos	AIS	AISAN
Alagoas e Sergipe	46	10
Altamira	14	27
Alto Rio Juruá	225	41
Alto Rio Negro	298	0
Alto Rio Purus	204	68
Alto Rio Solimões	246	33
Alto Rio Solimões	220	83
Araguaia	27	20
Bahia	121	40
Ceará	30	0
Cuiabá	118	79
Guamá-Tocantins	90	30
Interior Sul	272	94
Kaiapó do Mato Grosso	51	25
Kaiapó do Pará	62	18
Leste de Roraima	322	9
Litoral Sul	54	29
Manaus	182	33
Maranhão	618	92
Mato Grosso do Sul	331	109
Médio Rio Purus	70	6
Médio Rio Solimões e Afluentes	147	21
Minas Gerais e Espírito Santo	91	65
Parintins	102	25
Parque Indígena do Xingu	42	21
Pernambuco	239	86
Porto Velho	193	47
Potyguara	65	13
Rio Tapajós	37	17
Tocantins	134	34
Vale do Rio Javari	48	4
Vilhena	42	20
Xavante	241	142
Yanomami	124	7
TOTAL	5.106	1.348

Fonte: Coordenação de Monitoramentos das Ações e Serviços – COMOA/Funasa/MS (2006).

A formação de Agente Indígena de Saúde e Agente Indígena de Saneamento relaciona-se ao amplo contexto das demandas indígenas no Brasil, para além do setor saúde. Dessa forma, extrapola os limites da Fundação Nacional de Saúde envolvendo comunidades indígenas, organizações não-governamentais e outros Ministérios, como os da Educação, do Trabalho, da Justiça e do Meio Ambiente, entre outros órgãos, além da comunidade científica. Temas como escolarização, profissionalização, vínculo empregatício e condições de trabalho, cidadania e inclusão social estão diretamente relacionados à formação e à atuação dos agentes indígenas, à estruturação de um subsistema de saúde indígena e à organização do acesso aos serviços de saúde.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA POVOS INDÍGENAS



Os relatos que se seguem narram experiências de referência de formação profissional indígena em diferentes áreas, a maioria acompanhadas por membros do GT responsável por este Documento Base. Essas experiências informam sobre as demandas, a maneira de construção do curso e os desafios enfrentados. Cabe lembrar que em todos os casos, porém mais especificamente nos projetos voltados para a produção e manejo de recursos, as concepções de base não seguem a lógica de desenvolvimento ocidental e capitalista, pois eles estão elaborados tendo em vista a visão de mundo, as necessidades e as dinâmicas próprias das sociedades indígenas.

17.1. A formação do Agente Indígena Agroflorestal no Acre

O Projeto de Implantação de Tecnologias de Manejo Agroflorestal em Terras Indígenas do Acre, primeiro passo visando à formação de Agentes Agroflorestais Indígenas – AAFI, teve início em 1996 e surgiu em continuidade à trajetória de outros projetos de formação, como o de professores indígenas e o de agentes de saúde, com os quais se inter-relacionava. A formação dos Agentes Agroflorestais Indígenas, há 9 anos empreendida pelo Programa de Gestão Ambiental em Terra Indígenas e que já formou 84 agentes, é voltada para a vigilância e a gestão territorial e desenvolve-se em diferentes modalidades de ação pedagógica: cursos intensivos, assessorias técnicas; oficinas itinerantes e intercâmbios entre os agentes e outros povos indígenas ou projetos afins. Grande parte dos AAFIs foi alfabetizada por professores indígenas, sendo bilíngües nas modalidades oral e escrita. Eles participam da escola indígena como colaboradores dos professores e dão aulas sobre manejo de recursos naturais.

Cabe ressaltar, no âmbito dessa formação, a construção participativa de planos de gestão territorial, de vigilância e de aproveitamento de recursos naturais. A preocupação extrapola os limites das terras indígenas, envolvendo agentes do entorno para a gestão e para a construção de uma política de fronteiras. O ponto alto têm sido as oficinas de etnomapeamento, que contam com a participação intensa das comunidades, por meio de suas lideranças, presidentes de associações indígenas, professores, agentes de saúde, além da equipe da CPI-Acre. Nelas, são identificados os diferentes ecossistemas, os recursos hídricos, pesqueiros, de caça, de coleta. Trabalha-se também a história da ocupação territorial, com o apoio das lideranças tradicionais, para a elaboração de mapas históricos. Os resultados dessas pesquisas, registrados em língua portuguesa e em língua indígena, e os conhecimentos produzidos nesse processo de formação têm sido largamente utilizados em outros projetos das comunidades, sobretudo nos de educação escolar na área de ciências naturais e ambientais.

17.2. O Projeto Xamã

O Projeto Xamã foi elaborado para atender às reivindicações de lideranças e de agentes indígenas de saúde quanto à definição do papel destes últimos, para o seu reconhecimento e inserção no SUS, e para a intervenção política e administrativa no processo de criação e implantação dos Distritos Sanitários Especiais. O Projeto visava à formação de auxiliares de enfermagem indígenas e dele participaram 120 agentes de saúde de 30 etnias do estado de Mato Grosso. Os alunos selecionados eram todos agentes indígenas de saúde em atividade, alfabetizados, com mais de 18 anos e foram indicados pela comunidade.

O Projeto Xamã foi financiado pelo Programa de Desenvolvimento Agroambiental de Mato Grosso – PRODEAGRO – e pela Secretaria Estadual da Saúde – SES – e executado pela Escola Técnica de Saúde de Mato Grosso em uma ampla parceria com órgãos locais da FUNAI, a Escola Paulista de Medicina – Unidade de Saúde e Meio Ambiente, a Fundação Nacional de Saúde, a Comissão Intersectorial de Saúde Indígena – CISI –, a Universidade Federal de Mato Grosso, a Coordenadoria

de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso e a Equipe de Educação Escolar Indígena da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso.

Como estratégia de formação pedagógica adotou-se a execução curricular descentralizada, o que possibilitou a formação no próprio local de trabalho – formação em serviço –, respeitando as características dos diferentes povos. A articulação entre os espaços de ensino e trabalho propiciou a relação entre os órgãos responsáveis pela educação e saúde indígena no Mato Grosso.

Promoveram-se também oficinas de capacitação técnica e pedagógica para os instrutores e os supervisores. A formação dos formadores ofereceu capacitação pedagógica com a inclusão de conhecimentos em Antropologia.

Os conteúdos programáticos voltaram-se para os principais aspectos ligados aos processos de saúde e doença nas comunidades indígenas. A metodologia utilizada, problematizadora, buscou resgatar para o aluno o conceito e a prática da cidadania e permitir a reflexão, a crítica e o conhecimento indispensável à reformulação de sua prática profissional. O currículo integrado visava à construção de conceitos como decorrentes de sucessivas aproximações do educando ao objeto da aprendizagem, o que permitiria o desenvolvimento do raciocínio epidemiológico e, conseqüentemente, o controle dos problemas de saúde da população, a promoção da saúde e a estruturação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas.

Os espaços de aprendizagem foram divididos em pólos: Tangará da Serra, Rondonópolis, Barra do Garças, Nova Xavantina, São Félix do Araguaia e Parque Indígena do Xingu. O curso foi dividido em 07 etapas, alternadas entre etapas de concentração e dispersão.

Os projetos Xamã e Tucum, este último para a formação de professores indígenas, constituíram-se em formações profissionalizantes com características diferenciadas, que abriram as portas das instituições públicas para a formação profissional indígena, demonstrando a viabilidade

do processo, mesmo com dificuldades. Esses projetos demonstraram que é possível atender às demandas das comunidades indígenas, desde que em consonância com a diversidade cultural e com projeto de vida dos povos.

17.3. O Projeto de escolarização dos Agentes Indígenas de Saúde e Saneamento na modalidade EJA – Guarani/RJ

O curso Nhembo'e Texui Regware: Educação de Jovens e Adultos, Agentes de Saúde e de Saneamento, das Aldeias de Itatim, Araponga, Sapukai e Rio Pequeno, no estado do Rio de Janeiro, entre Angra dos Reis e Paraty, visava oferecer aos Agentes Indígenas de Saúde e de Saneamento o Ensino Fundamental, instrumentalização no que diz respeito à leitura e escrita. O curso tem como preocupação central reconhecer e valorizar os saberes tradicionais da cultura Guarani, em diálogo com o conhecimento escolarizado.

86

Foram doze os agentes indígenas de saúde e de saneamento alunos do curso. A escolarização foi realizada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em regime presencial e semi-presencial, ao longo dos anos de 2005 e 2006. A metodologia enfatizava as relações entre Educação, Saúde e Meio Ambiente, com base no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI – (MEC, 1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN – (MEC, 1997).

Toda a concepção e produção de materiais paradidáticos bilíngües, a partir das necessidades locais, considerou o caráter intercultural e interinstitucional da proposta. O projeto congrega as associações representantes das quatro aldeias Guarani e as seguintes instituições: FUNASA, Universidade Federal Fluminense – UFF –, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel Santos – ETIS –, Secretarias de Educação e Saúde dos Municípios de Angra dos Reis e de Paraty.

No Estado do Rio de Janeiro, o trabalho integrado da FUNASA com a ETIS e a Fiocruz para a formação dos Agentes Indígenas de Saúde e de Saneamento iniciou-se em 2003. Todavia, o perfil de escolarização dos adultos indígenas, com pouco domínio da leitura e da escrita, em português e guarani, levou a equipe da CORE-RJ/FUNASA a convidar pesquisadores da UERJ e da UFF, atuantes na assessoria das escolas indígenas diferenciadas das aldeias, a avaliarem a viabilidade do projeto integrado de escolarização dos agentes indígenas de saúde e de saneamento.

Em 12 de dezembro de 2003, ocorreu uma primeira jornada de trabalho com a participação dos agentes de saúde, dos caciques e das equipes da CORE-RJ/ FUNASA/ETIS e UERJ/UFF, em Angra dos Reis. Organizada em grupos de trabalho, a dinâmica permitiu a elaboração de textos preliminares em torno dos objetivos, das metas e do orçamento. Em janeiro de 2004, em reuniões realizadas nos campus da UERJ, da UFF e na sede da FUNASA, os membros do grupo de trabalho redigiram o primeiro modelo de educação para jovens e adultos indígenas, em regime presencial e semi-presencial.

Obtida a aprovação preliminar do Departamento de Saúde Indígena – DESAI/FUNASA, em Brasília, em fevereiro de 2004, as equipes de redação do projeto focaram sua ação no desenvolvimento propriamente da proposta metodológica, organizando as disciplinas, as cargas horárias, os programas e conteúdos no âmbito do cronograma determinado anteriormente. Simultaneamente, foram concluídos os contatos com as Prefeituras Municipais de Paraty e de Angra dos Reis, através das Secretarias de Educação, visando à participação no projeto com a seleção dos professores vinculados ao primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Em março de 2004, as equipes da UFF e UERJ iniciaram seus trabalhos de pesquisa bibliográfica e de levantamento junto às aldeias, e, de março a junho, organizaram reuniões técnicas para a sistematização dos conteúdos, a eleição de temas transversais a serem tratados de forma interdisciplinar e a organização dos conteúdos em bases trimestrais, mensais e semanais.

Definiu-se, ainda, a construção de livro paradidático, base organizativa de todo processo de acompanhamento pelo aluno, pelos professores docentes e pelas supervisões.

Finalmente, o projeto foi lançado o projeto no dia 16 de abril de 2004, em um evento marcado por uma mesa redonda na UERJ. Na oportunidade, realizou-se o lançamento do primeiro livro didático das escolas das aldeias, organizado pela UFF, e que serviu de subsídio à construção de parte do livro paradidático, “Ará Reko – Memória e Temporalidade Guarani Mbyá”, organizado pelos professores das aldeias.

A proposta desenhada pelo projeto incorpora os seguintes campos do conhecimento: História, Geografia, Línguas (guarani e português), Ciências, Matemática e Educação Artística. O projeto propõe uma estrutura curricular integrada, organizada em eixos temáticos transversais, mediante projetos pedagógicos, designados pelas seguintes atividades de ensino:

Ensino Presencial: realizado mensalmente, ao longo de dois dias seguidos, cada um com oito horas de duração, em um total de 16 horas/mês, com a presença de professores índios de 1ª a 4ª séries e de monitores não-índios que, conforme o período, serão observadores. Esses momentos, estiveram sob a assessoria da UFF e da UERJ, apoiadas pelas equipes da CORE-RJ/FUNASA/ETIS. As aulas de ensino presencial anteciparam os conteúdos a serem trabalhados pelos índios no período de estudo semi-presencial e estudo dirigido, no restante do mês, ambas apoiadas pelo livro paradidático;

Ensino Semi-presencial: realizado semanalmente, ao longo de dois dias, com 4 horas diárias (em um total de 8 horas semanais), com a presença de professores de 1ª a 4ª séries, índios ou monitores não-índios (conforme o período), esclarecendo dúvidas e orientando os alunos sobre os conteúdos previstos para a semana, explicitados no livro paradidático;

Estudo Dirigido: realizado semanalmente, ao longo de três dias, com 4 horas diárias (em um total de 12 horas semanais), no qual os agen-

tes indígenas de saúde e de saneamento realizam exercícios ou fazem pesquisas indicadas no livro paradidático, preferencialmente realizadas em grupo.

Uma vez que os professores não-índios desconhecem a realidade cultural da etnia guarani e as características presentes nas aldeias, foram realizados dois cursos de capacitação, ainda no primeiro semestre de 2004, cada um com 16 horas de duração, com a participação das equipes das universidades, dos professores indígenas e da equipe FUNASA/ETIS.

Nos meses de fevereiro e março de 2005, foi realizado, nos finais de semana, um curso de capacitação com carga-horária de 16 horas, introduzindo o início dos trabalhos dos professores não-índios.

Aos professores guarani coube a co-produção de material paradidático, a participação na capacitação dos monitores não-índios no âmbito do ensino semi-presencial para os conteúdos da esfera guarani.

A seleção dos professores guarani foi feita pelas universidades, de comum acordo com as secretarias municipais de educação.

17.4. A reformulação do Projeto Político-pedagógico da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira/AM

Na região do Rio Negro, nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, convivem vinte e três povos indígenas, falantes de idiomas pertencentes a quatro famílias lingüísticas distintas: Tukano Oriental, Aruák, Makú e Yanomami. No município de São Gabriel da Cachoeira, a população indígena é estimada em trinta e cinco mil pessoas, vivendo em setecentas e cinquenta comunidades ao longo dos rios da região²³, do lado brasileiro. Grande parte dessa população vive nas cinco maiores terras indígenas da região, homologadas em 1998, que formam uma área contínua de 106.000 km².

²³ CABALZAR, A.; RICARDO, C. A. (1998).

A cidade de São Gabriel da Cachoeira é o principal centro urbano regional. Alguns povoados indígenas, sobretudo laoureté, também possuem algumas características urbanas, especialmente devido à presença de militares e de colégios missionários, concentrando maior população indígena. A população indígena se mantém hegemônica em toda esta região, constituindo-se em pelo menos 90% do seu total.

Os ecossistemas dessa região são conhecidos como os mais pobres de toda a Amazônia, pela baixa fertilidade de suas terras e escassez de peixes no rios. Os povos indígenas desenvolveram formas sofisticadas de adaptação ao meio ambiente regional e práticas diversas e complementares de subsistência.

O processo de escolarização dos povos indígenas do rio Negro esteve totalmente submetido às missões salesianas, que se instalaram permanentemente na região, no início do século XX, construindo enormes internatos para a catequese e educação das crianças e jovens indígenas, implementando, assim, a política integracionista do Estado brasileiro.

A Federação dos Povos Indígenas do Rio Negro – FOIRN –, desde a sua fundação em 1987, no contexto da luta pela demarcação das terras indígenas, vem estimulando e promovendo vários encontros, cursos, assembléias e outros eventos para a discussão da situação da educação escolar indígena. Nesse processo, lideranças e professores indígenas da região, ao lado de representantes de muitos outros povos indígenas, deram voz a uma série de reivindicações sobre sua educação escolar.

Em 1988, dá-se o início das obras para construção da Escola Agrotécnica no município de São Gabriel da Cachoeira. Implantada desconsiderando os interesses da maior parte da população do município, a Escola Agrotécnica trouxe um pacote tecnológico, de agropecuária convencional voltada para a criação de grandes animais e para a agricultura com o uso de técnicas e insumos industrializados, sementes híbridas e variedades de plantas selecionadas com vistas ao alto rendimento do agro-negócio.

No período compreendido entre 1988 e 1993, a estrutura física da escola permaneceu abandonada e em deterioração, servindo apenas como depósito da Secretaria de Obras da Prefeitura. Em 1993, após a sua criação oficial, a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira – EAFSGC – teve sua primeira Diretoria *pro tempore* e foi transformada em autarquia. No ano de 1994, foram realizados dois concursos públicos para o provimento de vagas para docentes e para técnicos-administrativos nos níveis de apoio, médio e superior. O quadro de servidores da EAFSGC, composto por pessoas vindas de outras regiões sem o devido conhecimento da diversidade étnica local, os currículos pré-definidos, o rígido Regimento Interno da Escola e a falta de representatividade dos maiores interessados pelo ensino profissionalizante no Conselho Diretor, prejudicaram sobremaneira o início do diálogo com o movimento indígena.

A primeira turma de alunos ingressou em 1995, no curso Técnico em Agropecuária. Nessa época, já se iniciou um processo de questionamento sobre a forma de atuação e o papel da EAFSGC no contexto territorial da região. As organizações indígenas legalmente constituídas passaram a buscar formas de gestão de suas terras demarcadas e de identificar suas potencialidades econômicas. Nessa época, o Instituto Socioambiental – ISA –, parceiro e assessor da FOIRN em todo o processo de regularização fundiária, inicia a implantação de escolas indígenas diferenciadas-piloto em terras indígenas, com o objetivo de construir uma educação escolar compatível com a realidade socioambiental do alto rio Negro.

A partir de 1999, após a reforma do ensino profissionalizante alcançada pelos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e regulamentada pelo Decreto 2.208/97, que estabeleceu a “organização curricular para a Educação Profissional de nível médio de forma independente e articulada ao ensino médio”, a EAFSGC passou a oferecer a Educação Profissional de nível médio seguindo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional com cursos na área de Agropecuária, com habilitação em Agricultura, Zootecnia e Recursos Pesqueiros. A separação entre ensino médio e ensino profissionalizante foi extremamente da-

nosa para a EAFSGC. A economia local voltada para o comércio e serviços e sem vocação para explorações agrícolas empresariais agravou a falta de perspectiva de absorção pelo mercado de trabalho, inexistente no município. Os alunos preteriam os cursos técnicos em favor do ensino médio, esvaziando as turmas e decretando, então, a falência do ensino profissionalizante.

Em 1998, em meio a toda transformação da educação profissional no país a EAFSGC recorre ao ISA e à FOIRN para a formulação de planos de cursos para atender às mudanças exigidas pela nova LDB e particularmente pelo Decreto 2.208/97. Resultou dessa discussão o primeiro documento reivindicando a reestruturação da EAFSGC, com os eixos temáticos prioritários a serem abordados contemplando a piscicultura familiar, sistemas agroflorestais, criação de pequenos animais e de animais silvestres, entre outros. Tais recomendações não foram, entretanto, traduzidas pela direção da Escola em favor das transformações conceituais e estruturais de que necessitava. Posteriormente, verificou-se alto índice de evasão, baixa procura pelos cursos e total falta de credibilidade perante a comunidade local.

Em agosto de 2003, a FOIRN realizou um seminário com o lançamento do Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro – PRDIS. Nesse mesmo período, a EAFSGC realizou o I Seminário de Educação Profissional do Alto Rio Negro, com o objetivo de articular as ações da escola com outras políticas públicas para o desenvolvimento sustentável da região do Alto Rio Negro, bem como obter subsídios para a construção de sua proposta político-pedagógica.

Durante a fase mais crítica da instituição, o MEC enviou uma equipe para conduzir a revitalização da EAFSGC, que não logrou êxito por tratar-se de um processo verticalizado, sem a participação da comunidade escolar.

Em abril de 2005, seguindo ao disposto no item 15 do Termo de Compromisso assinado durante o I Seminário Interinstitucional “Construindo a educação escolar indígena na região do rio Negro”, promovido pela FOIRN e ISA, realizado em fevereiro desse mesmo ano, a EAFSGC

realizou um seminário público com a presença da SETEC/MEC, FOIRN, ISA e FUNAI. O termo de compromisso assinado pelas instituições presentes previa a formação de um Conselho Político Pedagógico, com membros da EAFSGC, FOIRN, FUNAI, alunos e egressos, para elaborar o documento base da sua proposta político-pedagógica. O processo teve como base o diálogo intercultural e a parceria entre a comunidade escolar da EAFSGC e o movimento indígena organizado representado pela FOIRN, com o apoio das instituições atuantes na região, como o ISA, e da SETEC/MEC.

O reconhecimento das potencialidades para criação de alternativas econômicas sustentáveis baseadas no diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os métodos científicos ocidentais podem produzir referências técnicas que ajudem na melhoria das condições de vida das comunidades indígenas. Nessa linha de pensamento, a FOIRN vem desencadeando ações para a valorização do patrimônio cultural e ambiental da região do alto rio Negro inspirada no grande pacto de gestão territorial consolidado no PRDIS.

Há uma demanda crescente por parte das comunidades indígenas de capacitação técnica e pelo desenvolvimento de experiências-piloto no manejo de recursos naturais que venham a aprimorar as formas tradicionais ou mesmo introduzir novidades sustentáveis.

Atualmente a Escola vive sob a expectativa da reformulação do Conselho Diretor, a ser composto, além dos representantes do seu quadro institucional, por representantes dos alunos, dos egressos e das organizações indígenas. Trata-se de uma etapa importante da reorientação da EAFSGC. Já ocorre um maior entendimento por grande parte do corpo docente, que está cada vez mais sensibilizado e disposto a desenvolver atividades de ensino e projetos de pesquisa tanto dentro da escola, por meio do programa institucional de iniciação científica, quanto nas comunidades indígenas, utilizando a metodologia da pesquisa participativa.

Em 2006, foi discutida e elaborada uma proposta de curso técnico de nível médio na área de Meio Ambiente, com ênfase em Etnodesenvol-

vimento, a ser desenvolvido na comunidade Indígena de Assunção do Içana (150 km da sede do município), com início previsto para o ano de 2007.

A reformulação do projeto político-pedagógico ainda está em andamento e conta com o apoio de toda comunidade escolar, que se está embasando nos documentos das reuniões, seminários e oficinas realizadas junto com a FOIRN e outras representações locais, de forma a que as particularidades lingüísticas, étnicas, socioculturais e ambientais possam ser reconhecidas e valorizadas e norteiem as ações futuras da EAFSGC.

17.5. O processo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária/MG

O contato mais efetivo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária – CEFET Jauária – com os índios Xakriabá se deu através de um projeto pedagógico de extensão rural denominado “Projeto Pé na Caminhada”, desenvolvido no período de 1993 a 1998, pela então Escola Agrotécnica Federal de Januária/MG²⁴. O projeto dirigiu-se a comunidades com peculiaridades culturais, excluídas das dinâmicas social, política e econômica do país. Participaram, assim, algumas aldeias da Área Indígena Xakriabá, vazanteiros do rio São Francisco, moradores das margens e das ilhas do rio, e os assentados da Reforma Agrária da Fazenda Picos, localizada a 80 km da sede do município de Januária.

A experiência pautou-se pela prática diferenciada da extensão rural, voltada para o desenvolvimento comunitário com base na valorização humana e no respeito às culturas popular e indígena. Como proposta pedagógica, buscou despertar a consciência social no estudante do Curso Técnico em Agropecuária, infundindo uma prática agropecuária sustentável de baixo custo, de alta qualidade e de mínimo impacto ambiental.

²⁴ A instituição transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica em dezembro de 2002.

Um dos principais resultados do projeto foi a modificação evidenciada na forma de organização das populações que dele participaram. As comunidades, então isoladas do restante da sociedade nacional e dispersas entre si, viviam sob precárias condições de moradia e alimentação. Suas tradições e manifestações culturais se encontravam em pleno abandono.

Os resultados positivos dos projetos agropecuários contribuíram diretamente para a segurança alimentar e para o aumento da auto-estima e da esperança nas comunidades. Nas assembleias do projeto, momentos de avaliação das ações e de definição dos trabalhos, havia intensa troca de experiências técnicas e entrosamento entre os participantes. Eram, também, oportunidade para, num clima de confraternização, as comunidades exibirem manifestações culturais. Igualmente importantes foram os momentos de espiritualidade, em que cada grupo se expressava segundo suas próprias convicções.

Todas as comunidades se sentiram mais encorajadas a transpor seus limites de isolamento e reivindicar direitos. Os vazanteiros criaram associações nos moldes tradicionais, mas de forma mais participativa. Um dos seus principais ganhos foi a eletrificação das áreas e a melhoria das estradas. O fato de não ter sido criado uma relação de dependência com a Escola Agrotécnica destaca-se como ponto positivo. Ainda hoje, os vazanteiros dão continuidade ao trabalho, necessitando de um mínimo de assistência. Já as comunidades das aldeias indígenas, insatisfeitas com a orientação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI – para que se organizassem em associações, criaram, de outra forma, os “Grupos de Roça”, famílias que se reuniram em função da produção agrícola e que ali estabeleceram uma relação de interesse e de solidariedade, partindo de um conceito próprio de desenvolvimento.

Nos primeiros contatos com as comunidades, a metodologia de intervenção restringia-se à transmissão de conhecimentos tecnológicos. Os técnicos da Escola planejavam e implantavam projetos agropecuários nos locais selecionados e cabia às comunidades seguir as orientações dadas para garantir o resultado satisfatório, que nem sempre se efetiva-

va. Chegou-se, então, à conclusão de que os projetos deveriam partir do interior das comunidades e que somente numa interlocução entre elas e a Escola se garantiria mais chance de êxito. As comunidades passaram a ser consideradas como sujeitos, valorizando, assim, seus costumes, valores, sentimentos, expectativas. Várias atividades apontavam para uma prática pedagógica significativa na construção de uma escola necessária, capaz de contribuir para o desenvolvimento do povo.

Nos últimos anos, houve uma profunda mudança dentro da Área Indígena em direção à autodeterminação e ao estabelecimento de uma nova forma de contato com a sociedade envolvente, tanto que, em 2005, um Xakriabá foi eleito Prefeito do município de São João das Missões. Inúmeros projetos de desenvolvimento têm feito surgir novos desafios e necessidades na (re)interpretação de elementos externos à cultura local, em especial das tecnologias de produção para garantia da subsistência. O CEFET Januária, insistentemente procurado, viu-se, então, desafiado a incluir na sua função social a contribuição efetiva para com aquele povo. Nesse contexto, o CEFET Januária decidiu, nas primeiras discussões para a implantação do PROEJA, oferecer uma turma para o Povo Indígena Xakriabá.

O Grupo de Roça da Aldeia Itapicuru, criado por ocasião do Projeto Pé na Caminhada, solicitou a parceria do CEFET Januária para a implantação de um projeto de avicultura, com recursos do Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome. Foram respeitadas as relações estabelecidas no Projeto Pé na Caminhada, fundadas na concepção de prática como geradora de conhecimentos. Assim, algumas ações são planejadas com a identificação dos problemas pelas próprias famílias que trabalham no aviário. A reflexão da comunidade deu-se desde a definição das ações de implantação do projeto produtivo (dias de campo, visitas da instituição à aldeia e dos indígenas à instituição) até questões relativas ao desenvolvimento local e ao impacto dos projetos implantados nas aldeias. A discussão sobre o processo de escolarização surgiu nesse contexto, pois as lideranças que estão a frente dos projetos não puderam freqüentar a escola indígena já implantada na área, dada a dinâmica do trabalho para a sobrevivência.

Nas discussões iniciais para definição da turma de PROEJA com os indígenas, o direcionamento proposto é que se parta das experiências de cada segmento e se construa um projeto pedagógico para implantação do Curso de Formação em Agroecologia integrado à Educação Escolar Indígena, numa ação conjunta entre o CEFET Januária, os agentes indígenas dos projetos produtivos e os professores indígenas.



Queremos uma escola formadora de cidadãos, uma escola que atenda às necessidades do povo, que contribua para a continuidade da nossa cultura. Temos que exercer o direito, a conquista, para que futuramente a gente possa administrar as nossas próprias terras, e vamos precisar, nesse novo tempo, dos avanços tecnológicos (Professor BORORO, aldeia Coroadó, 2004).

A situação vivenciada pelos povos indígenas nos tempos atuais requer da escola uma nova proposta pedagógica e curricular para atender aos diferentes anseios e necessidades de desenvolvimento econômico nos territórios, para possibilitar a interação com a sociedade ocidental, mas garantindo a diferença indígena. A escola tem sido para os povos indígenas o espaço necessário para a interação com o mundo externo. Nas comunidades, os professores indígenas são tidos como bem capacitados para se responsabilizarem pelo estabelecimento dessa relação. Para tanto, as comunidades esperam que os professores indígenas adquiram também o conhecimento de novas tecnologias para apoiar a sua sustentabilidade.

A construção do projeto político-pedagógico das escolas indígenas é uma grande preocupação por parte dos professores indígenas e comunidades. É fator determinante na medida em que deverá ser elaborado de acordo com o contexto de cada comunidade. Todavia, nos sistemas de ensino ainda não foram desenvolvidos os dispositivos diferenciados necessários para atender à realidade da diversidade cultural.

A educação profissional e tecnológica, como modalidade, deverá estar integrada à educação escolar indígena de forma a assegurar, nos

projetos político-pedagógicos, que as competências e habilidades da formação profissional venham ao encontro do desenvolvimento coletivo e da melhoria da qualidade de vida, respeitando e valorizando as especificidades sociais e culturais. O processo de construção do projeto político-pedagógico só será legítimo se a comunidade ou povo indígena participar efetivamente de sua formulação como sujeito e protagonista. Trata-se da vida presente e futura da escola, da comunidade e do povo. A organização curricular requer o planejamento e a tomada de decisões coletiva sobre o processo educativo, as suas concepções e metodologias.

Toda introdução de projetos nas comunidades indígenas causa impactos seja direta ou indiretamente. O sucesso dessas iniciativas depende dos encaminhamentos prévios com as comunidades interessadas, quando devem estar em pauta o funcionamento dos cursos e a definição de responsabilidades. A oferta do curso deve atender a interesses e necessidades de cada povo.

Em relação às etapas de formação da educação profissional, é necessário respeitar o tempo indígena, os tempos adequados para o processo de formação e os espaços de aprendizagem dos cursistas.

Para a formação fora do contexto territorial, em concordância com a comunidade envolvida, a instituição formadora deve permitir o acesso dos membros das comunidades para o acompanhamento dos processos de formação.

Deve-se assegurar, no contexto da proposta curricular, a educação profissional associada à pesquisa e estabelecer critérios para o acompanhamento. A pesquisa é um instrumento importante para a produção do conhecimento nas áreas definidas coletivamente e para a interação com os conhecimentos indígenas. Além disso, a pesquisa é princípio para a construção da autonomia intelectual. É, portanto, princípio educativo. A formação em serviço nessa modalidade facilitará a consolidação da formação com a atuação do cursista no campo.

Algumas possibilidades metodológicas interessantes podem ser utilizadas na integração da educação profissional com a educação

escolar indígena. O “ensino com pesquisa” é uma delas, em que os conteúdos ou áreas de conhecimento são desenvolvidos a partir de um tema ou proposta de pesquisa.

A metodologia problematizadora, também uma possibilidade a ser considerada, tem como orientação geral o encadeamento de etapas a partir de um problema detectado na realidade, com o propósito de preparar o estudante para tomar consciência de seu mundo e atuar intencionalmente para transformá-lo qualitativamente. Essa metodologia de ensino é indicada para situações em que os temas estejam relacionados com a vida em sociedade, principalmente quando diretamente relacionado com a prestação de serviços à comunidade. É constituída como um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionados e organizados em cada etapa, de acordo com a natureza do problema em estudo e as condições gerais do estudante²⁵. O objetivo dessa metodologia é a mobilização do potencial social, político e ético dos estudantes.

²⁵ Consta de cinco etapas que se desenvolvem a partir da realidade ou um recorte da realidade: 1. Observação da Realidade - os estudantes são orientados pelo professor (facilitador) a registrar o que percebem sobre um determinado recorte da realidade; 2. Pontos-chave - os estudantes identificam dificuldades, discrepâncias, carências, que serão transformados em problemas, ou seja, serão problematizados. Pode-se eleger alguns problemas para todo o grupo estudar ou dividi-lo em grupos pequenos; as discussões ajudam a construir o problema, que é a síntese provisória e que servirá de referência para as etapas posteriores. Nessa etapa os estudantes são levados a refletir sobre os determinantes da existência do problema em estudo; 3. Teorização - os estudantes se organizam para buscar as informações que necessitam sobre o problema (livros, revistas especializadas, pesquisas, jornais, congressos, especialistas, acompanhar o fenômeno acontecendo, aplicar questionários para obter informações etc.). Essas informações são tratadas e analisadas quanto a possíveis contribuições e são registradas, possibilitando algumas conclusões; 4. Hipóteses de Solução - as hipóteses são construídas após o estudo como fruto da compreensão profunda que se buscou do problema, investigando-o sob vários ângulos; 5. Aplicação à realidade (prática) - essa etapa implica um compromisso da turma com o seu meio. Do que observaram, apresentam respostas de seus estudos, visando transformar a realidade em algum grau. Tem um forte componente social e político. A idéia é que as respostas construídas para o problema, derivem uma tomada de decisões, encaminhamentos e execuções. (BORDENAVE e PEREIRA, 1982)

A Pedagogia da Alternância é uma outra possibilidade. Cabe ressaltar os instrumentos pedagógicos que usa para o acompanhamento do processo de formação nos diversos tempos e espaços de aprendizagem, visando à construção da autonomia pelos próprios atores²⁶.

Pode-se estabelecer uma aproximação entre a educação indígena e o processo de formação profissional dos trabalhadores rurais, por meio da Pedagogia da Alternância, criada no contexto das lutas deste último segmento social. Diferentes categorias de trabalhadores rurais se organizaram e se mobilizaram em reação aos problemas advindos com o processo de modernização da agricultura brasileira e, em meio às lutas, a busca de alternativas educacionais se concretizou com a Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias Agrícolas, inspiradas no modelo francês das *Maisons Familiales Rurales*.

Lourdes Helena da Silva assim se posiciona sobre a Pedagogia da Alternância:

Buscando articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados – o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto – a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes: de um lado, a escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro, a família e a lógica da pequena produção agrícola. (SILVA, 2003, p.11)

A discussão realizada por Antonella Tassinari (2001) sobre os “novos horizontes teóricos para as Escolas Indígenas” pode ajudar-nos numa reflexão sobre a formação profissional dos indígenas, utilizando a Pedagogia da Alternância. A autora aborda a escola indígena como espaço de “fronteira”. Fundamentando-se na teoria de Barth, Tassinari salienta que o contexto de interconexão global não anula as diferenças e a pluralidade cultural. Segundo a autora, “a idéia central desse

²⁶ Os instrumentos metodológicos mais utilizados são: Plano de Formação, Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Caderno Didático, Visitas de Estudo, Intervenções Externas, Estágios, Cadernos de Acompanhamento, Projeto Profissional do Jovem, Visitas às Famílias, Avaliação. (QUEIROZ, 2004:48).

argumento é que as diferenças culturais e étnicas emergem justamente em virtude do contato e não apesar dele” (*op.cit.*:54).

A autora prossegue:

Meu objetivo é mostrar que a contribuição desse autor [Barth], ao problematizar as fronteiras entre grupos sociais, fornece-nos sugestões importantes para refletir sobre a escola indígena enquanto espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas. (TASSINARI, 2001, p. 64).

A escola como espaço de fronteira é espaço fecundo de possibilidades, encontro de mundos, articulação e troca de conhecimentos no contexto da pluralidade étnica, “onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados” (*idem*: 56). Cabe notar, entretanto, que assim como a fronteira evidencia as possibilidades, impõe também as interdições dessas trocas. Ainda segundo Tassinari “essas interdições não constituem meras barreiras estáveis, mas funcionam também de forma dinâmica, fornecendo material que vem reforçar diferenças ou manter distinções étnicas” (*ibidem*: 68).

Na organização curricular por módulos presenciais e não-presenciais, por sua vez, pode-se levar em conta as metodologias anteriores, trabalhadas em módulos.

Cabe re-enfatizar a necessária participação da comunidade na escolha e organização da(s) metodologia(s) a ser(em) utilizada(s), sempre tendo em vista a participação coletiva no planejamento e gestão do projeto das diferentes instituições envolvidas e das comunidades indígenas.

À rede de Instituições Federais de Educação Tecnológica recomenda-se a criação de um campo de discussão, tendo em vista responder aos desafios acerca da educação intercultural, se possível com a criação de núcleos de pesquisa e extensão para educação intercultural, prevendo-se a dedicação exclusiva da equipe coordenadora.

Faz-se necessário elaborar e implementar um programa de pesquisa e extensão, para que haja real inserção nas realidades das comunidades indígenas.

Chama-se a atenção, também, para a necessidade de que o/s proponente/s dos projetos de curso possa/m contar com a estrutura adequada à área de formação que vai ser trabalhada.

18.1. Línguas

As especificidades sociolingüísticas dos diferentes povos indígenas no Brasil, a diversidade dos usos lingüísticos, das línguas e dos dialetos, devem ser consideradas a partir do entendimento dos contextos históricos de contato, e ser contempladas nos projetos político-pedagógicos. Em algumas comunidades, a língua portuguesa é usada como língua materna, particularmente entre aquelas que vivem no nordeste brasileiro. Entre os povos indígenas no Brasil, encontram-se diversas situações de bilingüismo e mesmo multilingüismo, como o que ocorre na região do alto Rio Negro e no alto Xingu. Há, ainda, situações em que as comunidades indígenas vivem próximas às fronteiras políticas do Brasil e os indígenas, além de se expressarem em suas línguas maternas e em português, também se comunicam nas línguas faladas do outro lado da fronteira, como o espanhol, o inglês e o francês.

A inclusão das línguas indígenas nos projetos deve resultar de uma proposta coletiva e consensual abraçada pela comunidade, para evitar que a língua indígena seja apenas um apêndice na organização curricular. As especificidades lingüísticas são importantes para o fortalecimento da identidade étnica na escola.

A formação profissional deve valorizar a língua indígena percebida na força da oralidade, constituindo-se, pois, na chave do conhecimento da cultura de um povo. A oralidade e a escrita são processos distintos e a aquisição da escrita requer uma reflexão profunda, pois supõe codificações do conhecimento pensado coletivamente. Numa nova experiência de formação, a língua indígena, mecanismo de socialização tradicional, não deve ser entendida como barreira para o

acesso aos novos conhecimentos técnicos, pois se trata também de um instrumento poderoso para a realização da interculturalidade.

Nesse sentido, os lingüistas indígena e não-indígena têm um papel importante nesse campo da relação entre a oralidade e a escrita, de forma a permitir o destaque da oralidade e o desenvolvimento das funções das linguagens determinadas culturalmente. Em se tratando de linguagens técnicas, interessa a reflexão, a discussão e a construção coletivas sobre o tema, para que os novos conhecimentos técnicos sejam mais acessíveis às comunidades.

18.2. Avaliação

A proposta de curso de formação deve necessariamente prever a avaliação participativa do processo, do funcionamento, do desenvolvimento e do impacto dos projetos de educação profissional nas comunidades indígenas. Cabe lembrar que, tanto no que diz respeito à formulação quanto à avaliação, qualquer projeto a ser desenvolvido com povos indígenas precisa respeitar os termos da Convenção nº 169 da OIT, conforme já mencionado no item sobre a legislação referente aos povos indígenas no Brasil. Todavia, é grande a dificuldade encontrada pelas comunidades indígenas para aprovar os projetos político-pedagógico de suas escolas, construídos coletivamente, quando eles extrapolam os padrões impostos pelos sistemas de ensino.

18.3. Possibilidades de organização

Os cursos de educação profissional e tecnológica integrados à educação escolar indígena precisam ser formulados considerando-se as diversas realidades. Nesse sentido, quanto aos níveis da educação profissional e tecnológica, poderão compreender:

- formação profissional:
 - inicial e continuada;
 - técnica de nível médio; e
 - tecnológica de graduação e pós-graduação.

A educação profissional e tecnológica vinculada à educação básica permite os seguintes arranjos:

- formação inicial e continuada com ensino fundamental para jovens e adultos indígenas (PROEJA);
- formação inicial e continuada com ensino médio – podendo ser para jovens e adultos indígenas (PROEJA) ou para classe etária anterior; e
- formação profissional técnica de nível médio com ensino médio (“ensino médio integrado”) – podendo ser para jovens e adultos indígenas (PROEJA) ou para classe etária anterior.

19

OPERACIONALIZAÇÃO



A Coordenação-Geral do processo de implantação, implementação e avaliação da educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena, em âmbito nacional, caberá à SETEC e à SECAD.

Caberá à Coordenação-Geral organizar **núcleos regionais** para monitoramento, acompanhamento e avaliação das ações. Os núcleos deverão contar com participação de representantes de organizações indígenas legalmente constituídas.

107

19.1. Instituições proponentes

Poderão ser financiados com recursos do Governo Federal projetos de cursos de educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena propostos por instituições federais de educação, secretarias estaduais e municipais de educação, instituições de ensino estaduais e municipais públicas, escolas indígenas, escolas técnicas do Sistema Único de Saúde, pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI – e por organizações indígenas legalmente constituídas e outras não-governamentais.

As organizações não-governamentais proponentes deverão comprovar experiência, mínima de cinco anos, na formação escolar de indígenas.

19.2. Instituições parceiras

Poderão participar como parceiras, além das classificadas como proponentes outras instituições públicas que tenham programas destinados ou acessíveis aos povos indígenas.

19.3. Condições para apresentação de propostas

- Seguir as referências legais e as diretrizes da educação escolar indígena e as referências político-pedagógicas deste Documento Base;
- Apresentar o Projeto Político-Pedagógico, incluindo o plano de formação dos formadores e gestores, segundo as orientações deste Documento e referências legais, Plano de Trabalho, em conformidade com a legislação vigente²⁷; e
- Apresentar a ata de reunião com a comunidade indígena, confirmando que o projeto foi construído com a sua participação.

19.4. Financiamento

Os recursos poderão ter origem no orçamento da União, recursos do MEC e/ou estados e parcerias interministeriais e em acordos com organismos internacionais.

Considerar-se-á como contrapartida os recursos humanos, materiais e financeiros próprios às instituições.

São considerados itens financiáveis:

- investimentos em infra-estrutura (obras e equipamentos);
- contratação de serviços de consultoria;
- despesas de custeio em geral;
- auxílio à permanência dos alunos na instituição (transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho, material didático etc);
- auxílio ao deslocamento e alimentação do professor formador para as etapas formativas em terras indígenas;
- financiamento de material didático e de publicações impressas e eletrônicas.

²⁷ Instrução Normativa do Tesouro Nacional – INTN nº 01/1997 e suas alterações.

19.5. A formação dos formadores e gestores

A formação dos formadores deve preceder a oferta de turmas e deve estar contemplada no projeto de curso de educação profissional integrada à educação escolar indígena. Dadas as dificuldades comuns em se interagir com outras visões de mundo que não a ocidental, como as visões de mundo que sustentam os povos indígenas, a formação dos formadores deverá despertar a sensibilidade antropológica, com atenção para as formas de vida e pensamento do “outro”, que não nos são imediatamente transparentes em suas especificidades e riqueza.

Na formação dos formadores, é imprescindível a participação de especialistas indígenas como pajés, os velhos (que portam profundos conhecimentos culturais) e lideranças, entre outros atores sociais relevantes para a área de formação em questão. A presença dos especialistas tradicionais na formação dos formadores contribuirá para a compreensão do universo indígena e de seu contexto histórico e cultural e para o conhecimento das perspectivas comunitárias a serem evidenciadas em projetos societários. A orientação dos mais velhos estabelece um processo participativo de aprendizagem, de experiências e compreensão da realidade do cotidiano das aldeias.

São consideradas áreas de conhecimento necessárias para a formação dos formadores a antropologia, a lingüística, a história indígena, as ciências indígenas, que, por assim dizer, englobam a etnomatemática, a arquitetura indígena, a etnobotânica e outros conhecimentos amplos dos recursos naturais em suas formas próprias de classificação, uso e relação.

É desejável a promoção do diálogo entre as áreas de conhecimento e da interculturalidade, considerada como espaço para o diálogo entre saberes de origens culturais diferentes. Importa enfatizar, nessa formação, que não se pode confundir *um* saber, o científico ocidental, como o *único* saber. Do contrário, continuaremos assistindo com relação a todos os etno-saberes o que aconteceu com a religião indígena e com a língua indígena, em sua submissão a processos de conversão para o conhecimento “verdadeiro e único”.

A participação dos especialistas indígenas na formação dos formadores²⁸ e gestores virá a equilibrar o processo de escolha e construção dos conhecimentos a serem trabalhados, além de assegurar que a interculturalidade possa permitir a interação entre os sistemas educacionais: tradicional indígena e o institucional.

A SETEC, a SECAD e a Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC deverão estabelecer programas especiais para a formação de formadores e para a pesquisa em educação profissional indígena.

19.6. Material didático

Entende-se por material didático aquele utilizado no processo de aprendizagem, bem como os materiais produzidos no processo formativo, que possam servir a cursos futuros ou para orientar e incentivar determinada prática profissional.

Os materiais didáticos usados em curso integrados de formação de profissionais indígenas podem ser materiais nas línguas indígenas ou não, dependendo dos seus usos e finalidades.

O material poderá ser desenvolvido sob a responsabilidade das instituições proponentes, envolvendo alunos e professores participantes do projeto, considerando a realidade local e o projeto pedagógico.

No processo de formação, é possível utilizarem-se instrumentos tradicionais feitos com matéria-prima local.

²⁸ A formação mínima para o exercício do magistério em educação profissional técnica de nível médio é a licenciatura ou bacharelado. O licenciado deve ter conhecimento da área técnica em que pretende ministrar aulas. O bacharel deve ter curso de complementação pedagógica em uma área específica de habilitação, conforme a Resolução nº 01/97 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. O técnico pode atuar como instrutor, de acordo com o regimento da instituição de ensino. Cabe ressaltar que os formadores que irão atuar em projetos indígenas deverão contar com a formação antropológica e intercultural aqui mencionada.

19.7. Critérios para indicação, inscrição e matrícula

1ª. A primeira e mais fundamental condição é que o estudante candidato seja, efetivamente, membro de um povo indígena. Para tanto, serão exigidos dois documentos:

Auto-declaração do candidato e,

Declaração da comunidade sobre a condição étnica do candidato.

2ª. Declaração da comunidade de origem do estudante que comprove o interesse da comunidade na formação do candidato.

3ª. Documento redigido pelo estudante, com intenção de formação profissional, a ser desenvolvida junto com sua comunidade. A proposta deve ter o aval da comunidade ou outros beneficiários, evidenciados em documento assinado pelas lideranças ou membros do grupo beneficiário.

4ª. Dependendo do número de vagas, deve-se priorizar o(s) candidato(s) que não teve (tiveram) acesso ao ensino fundamental ou médio, devendo levar em consideração as famílias ainda não beneficiadas.

5ª. Dependendo do número de vagas, deve-se priorizar o candidato residente na aldeia.

6ª. Os candidatos que não atenderem os itens 1º, 2º e 3º não terão sua inscrição efetivada para a seleção.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rubem Ferreira Thomaz de. Do Desenvolvimento Comunitário à Mobilização Política: O Projeto Kaiowa-Ñandeva como experiência antropológica. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2001. 226 pp.

ÂNGELO, Francisca Navantino (Paresi) Pinto de. O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino: protagonismo indígena. Cuiabá, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso.

_____. Educação Intercultural: mudança de política do Estado. Depoimento para o Grupo de Trabalho para elaboração do Documento Base Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena. Brasília, 2006. Mimeo.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? In Revista Interface Comunicação, Saúde e Educação, v.2, n.2, 1998.

BORDENAVE, Juan Enrique Diaz; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino aprendizagem. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. 5 de outubro 1988.

_____. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 10.172. Plano Nacional de Educação. 9 de janeiro de 2001.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 4.024. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1961.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 6.001. Estatuto do Índio. 19 de dezembro de 1973.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 03/99. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: MEC, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº. 1/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Ministério da Saúde. Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. Brasília: FUNASA, 2002.

_____. Ministérios da Justiça e da Educação. Portaria Interministerial nº 559. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. 16 de abril de 1991.

_____. Presidência da República. Decreto nº 2.208/97. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96. 17 de abril de 1997.

_____. Presidência da República. Decreto nº 26/91. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. 4 de fevereiro de 1991.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.051/04. Promulga a Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. 19 de abril de 2004.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.154/04. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96. 23 de julho de 2004.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.478/05. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. 24 de junho 2005.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.840/06. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. 13 de julho 2006.

BUSATTO & SECCHI. Ivar Luiz e Nelson. Desafios das comunidades indígenas frente aos problemas e perspectivas da sua gestão territorial. Relatório do Seminário Processo de ocupação econômica e as comunidades indígenas em Mato Grosso: Problemas e Perspectivas. Cuiabá, 1998.

CABALZAR, Aloísio; RICARDO, Carlos Alberto. Povos indígenas do alto e médio rio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira. Instituto Socioambiental e Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira/AM, 1998.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia. São Paulo: Cosac & Naify. 2002. 552 pp.

COIMBRA, Daniela Maria Viana. Metodologia para construção de recursos pedagógicos para os AÍSAN. Brasília: FUANASA/ DENSP, 2004. 10 pp.

DELAMÔNICA. Maria de Lourdes Bandeira. Formação de Professores indígenas: limites e possibilidades. In Urucum, Jenipapo e Giz: a educação escolar indígena em debate. Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Entrelinhas, 1997. 226 p.

DESCOLA, Philippe. Genealogia de objetos e antropologia da objetivação. In Horizontes Antropológicos, vol.8 nº.18, Porto Alegre: Dec. 2002.

ESCOLA TÉCNICA DO SUS – MT. Relatório do Curso de Formação em Auxiliar de enfermagem para indígenas. POLONOROESTE, SES/PRODE-AGRO. Cuiabá: ETS-MT, 2000.

FERNANDES, Florestan. A organização social dos Tupinambá. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1949.

_____. A função social da guerra na sociedade Tupinambá. Revista do Museu Paulista, NS, vol. 6. Segunda edição. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1970.

FIDALGO & MACHADO (org.). Fernando Selmar e Lucília Regina. Dicionário da Educação Profissional. 1 ed. Belo Horizonte: NETE, 2000, v. 1. 416 p.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MAR/UNESCO, 1995, p. 445-480.

IBGE. Censo Demográfico 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Diversidade cultural e educação intercultural. TELLUS / Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas - NEPI, ano 2, n. 3, p.75-85, out. 2002. Campo Grande: UCDB, 2002.

MORAIS, Paulo. 2006. Relatórios, Diagnósticos e Pareceres Técnicos. Consultoria Coordenação de Apoio à Gestão e à Participação Social, Departamento de Saúde Indígena – COPAS/DESAI/FUNASA/MS. Brasília: Mimeo.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção OIT nº 169. Sobre povos indígenas e tribais em países independentes. 07 de junho de 1989.

_____. Convenção OIT nº 107/1957. Convenção sobre populações indígenas e tribais.

PAREDES. José Bolívar Burbano. Aproximações Teórico-Methodológicas para a elaboração de um currículo indígena próprio. A experiência de educação escolar na Área indígena Krikati. In Urucum, Jenipapo e Giz: a educação escolar indígena em debate. Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Brasília/DF: Editora UnB, 2004 (Resumo de Tese).

RODRIGUES. Aryon. Línguas Brasileiras. São Paulo: Loyola, 1986

RURI'Ô XAVANTE, Lucas. Educação Intercultural: o que é? Depoimento para o Grupo de Trabalho para elaboração do Documento Base Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena. Brasília, 2006. Mimeo.

SECCHI. Darci. Relatório/PNUD/BRA/006: Diagnóstico da educação escolar indígena em Mato Grosso. Cuiabá: PRODEAGRO, 1995.

SILVA, Lourdes Helena. As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade cultural. In SILVA, Aracy Lopes; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

ANEXO 1

DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO AMAZONAS, RORAIMA E ACRE (1994)

As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.

As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.

As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.

É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias – consultivas e deliberativas – de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.

É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.

É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.

É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.

As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos.

O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios, onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.

As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como forma de expressão de seus povos.

É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.

As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.

Nas escolas dos não-índios, serão corretamente tratadas e veiculadas a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.

Os municípios, os estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.

Garantir uma Coordenação Nacional de educação escolar indígena, interinstitucional, com a participação paritária de representantes dos professores indígenas.

ANEXO 2

DECRETO Nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006.

Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 35 a 42 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004, no art. 6º, inciso III, da Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, e no art. 54, inciso XV, da Lei no 8.906, de 4 de julho de 1994,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004.

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

§ 5º Para os fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas.

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º As instituições referidas no **caput** disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

§ 2º A ampliação da oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino.

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e

II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

Art. 5º As instituições de ensino ofertantes de cursos e programas do PROEJA serão responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e pela expedição de certificados e diplomas.

Parágrafo único. As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Art. 6º O aluno que demonstrar a qualquer tempo aproveitamento no curso de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, fará jus à obtenção do correspondente diploma, com validade nacional, tanto para fins de habilitação na respectiva área profissional, quanto para atestar a conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior.

Parágrafo único. Todos os cursos e programas do PROEJA devem prever a possibilidade de conclusão, a qualquer tempo, desde que demonstrado aproveitamento e atingidos os objetivos desse nível de ensino, mediante avaliação e reconhecimento por parte da respectiva instituição de ensino.

Art. 7º As instituições ofertantes de cursos e programas do PROEJA poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares.

Art. 8º Os diplomas de cursos técnicos de nível médio desenvolvidos no âmbito do PROEJA terão validade nacional, conforme a legislação aplicável.

Art. 9º O acompanhamento e o controle social da implementação nacional do PROEJA será exercido por comitê nacional, com função consultiva.

Parágrafo único. A composição, as atribuições e o regimento do comitê de que trata o **caput** deste artigo serão definidos conjuntamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego.

Art. 10. O § 2º do art. 28 do Decreto no 5.773, de 9 de maio de 2006, passa a vigorar com a seguinte redação:

“§ 2º A criação de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde, previamente à autorização pelo Ministério da Educação.” (NR)

Art. 11. Fica revogado o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.

Art. 12. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de julho de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 14.7.2006

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

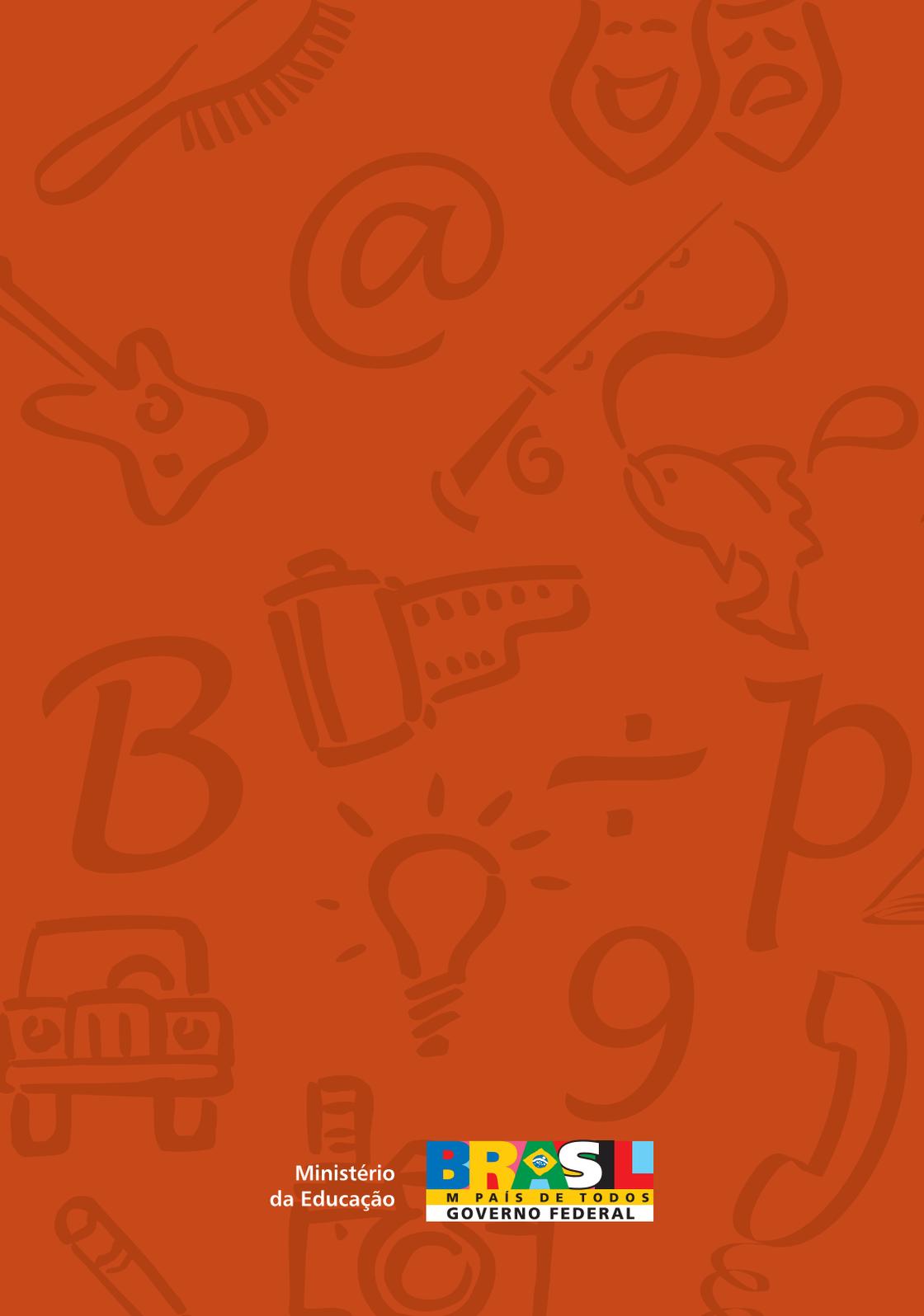
**Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Coordenação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica**

Esplanada dos Ministérios, bloco L, Anexo II, 1ª Andar, Sala 119

70047-900 – Brasília/DF

Tel: (61) 2104-8739 Fax: (61) 2104-9337

setec@mec.gov.br www.mec.gov.br



Ministério
da Educação

