



GOVERNO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

POLÍTICA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA





ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

POLÍTICA DA
SECRETARIA
DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO DE
**EDUCAÇÃO
ESCOLAR
INDÍGENA**

FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA

2018

GRÁFICA COAN

S22 Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação.
Política da Secretaria de Estado da Educação de educação escolar indígena / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis : Secretaria de Estado da Educação, 2018.
60 p. : il. color. ; 21 cm.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-66172-24-9

1. Educação e Estado – Santa Catarina. 2. Índios – Educação – Santa Catarina. 3. Escolas indígenas – Santa Catarina. 4. Educação multicultural. 5. Programas de ação afirmativa. I. Santa Catarina (Estado). Secretaria de Estado da Educação. II. Título.

CDD (21. ed.) – 371.829



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

GOVERNADOR DO ESTADO DE SANTA CATARINA
EDUARDO PINHO MOREIRA

SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SIMONE SCHRAMM

SECRETÁRIO ADJUNTO
GILDO VOLPATO

DIRETORA DE GESTÃO DE PESSOAS
AVANI ESTIP FERNANDES

DIRETOR DE ARTICULAÇÃO COM OS MUNICÍPIOS
ALCINEI DA COSTA CABRAL

DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA
EDUARDO SIMON

DIRETORA DE GESTÃO DA REDE ESTADUAL
MARILENE DA SILVA PACHECO

DIRETORA DE POLÍTICAS E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
JULIA SIQUEIRA DA ROCHA

DIRETOR DE INFRAESTRUTURA
FABIANO LOPES DE SOUZA

DIRETOR DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
VENDELIN SANTO BORGUEZON

COORDENADORA REGIONAL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS
ELIZETE GERALDI

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

COORDENADORA GERAL

Julia Siqueira da Rocha

COORDENADORA DOS NÚCLEOS DE POLÍTICAS NAS DIVERSIDADES

Maria Benedita da Silva Prim

AUTORES

- Abraão Patté - Professor Indígena Xokleng/Laklãnõ
- Ane Silvia Brandini
- César Cancian Dalla Rosa
- Helena Alpini Rosa
- José Odacir Moreira Landarin
- Joziléia Daniza Jagso - Prof.^a Indígena Kaingang

COORDENADOR DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

César Cancian Dalla Rosa

ORGANIZADORES

Julia Siqueira da Rocha
César Cancian Dalla Rosa

- Mereanice Correia
- Osanilda Mello Nascimento
- Ramiro Marinho Costa
- Ricardo Benites - Prof. Indígena Guarani
- Rossano Paulo Scandolaro Júnior
- Sadi José Rodrigues da Silva
- Walter da Luz Filho

COLABORADORES

- Davi Timóteo Martins - Prof. Indígena Guarani
- Ivo Alex Gamba
- José Cuzgun Ndilli - Prof. Indígena Xokleng/Laklãnõ
- Luciana Vieira
- Marli Terezinha Reginaldo
- Ricardo Fernandes Bras
- Rosélia Aparecida Castro
- Suzy de Castro Alves
- Thiago Felipe Marthendal

- Wanderléa P. Damásio Maurício
- João Batista Antunes - Prof. Indígena Kaingang
- Nírio da Silva - Prof. Indígena Guarani
- Augustinho Moreira - Prof. Indígena Guarani
- Michael Vaipon Weitscha - Prof. Indígena Xokleng/Laklãnõ
- Jair Ghoguin Crendo - Prof. Indígena Xokleng/Laklãnõ
- Valdecir Aires Paulo - Prof. Indígena Kaingang
- Cesar dos Santos - Prof. Indígena Kaingang
- Getulio Narziso - Prof. Indígena Kaingang

CONSULTOR

Prof. Dr. Josué Carvalho - Etnia Kaingang

REVISORES

Davi Timóteo Martins - Prof. Indígena Guarani
José Cuzgun Ndilli - Prof. Indígena Xokleng/Laklãnõ
Dóris Eloisa C. F. Silva
Lavínia Maria de Oliveira Vicente

LOGOTIPO NEI

Jovelino Domingos Cardoso Jr.

FOTO DE CAPA

24day/shutterstock.com

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Adriano Fernandes da Silva - 03127SC-DG

IMPRESSÃO

Gráfica COAN

MENSAGEM DO GOVERNADOR

A maior contribuição que podemos deixar às nossas crianças e jovens, assim como às gerações futuras, é o acesso à educação pública de qualidade. E essa condição deve ser assegurada aos catarinenses de todas as regiões de forma justa e igualitária. Contudo, vivemos num estado que nasceu do suor e do sacrifício dos mais diversos povos e etnias, mesclando culturas, hábitos e valores que hoje configuram nossa identidade. Portanto, nossa busca pela igualdade passa pelo respeito a essas diversidades e requer nossa atenção para os temas mais sensíveis que envolvem nossa sociedade.

Mais do que se fazer cumprir as diretrizes legais, o governo do estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação, desenvolveu políticas educacionais de caráter inclusivo que visam a estabelecer estratégias de atuação adequadas a cada tema proposto. Dessa forma, agentes públicos e sociedade terão a oportunidade de aprender e compreender melhor sobre a história e as culturas de parcela da população que esteve por muito tempo invisibilizada. Também abriremos a discussão para temas não menos importantes, como os desafios a serem superados na área de Educação Especial e a necessária ampliação do envolvimento pedagógico na vida dos estudantes, como forma de identificar e educar para transformar as violências nas escolas em processo de cuidado de si e do outro.

A relevância econômica representada pela agricultura familiar catarinense está devidamente reconhecida nesta proposta, por meio de uma política específica de Educação do Campo. Assim como a preocupação em torno do meio ambiente, que merecidamente recebe atenção especial nesse projeto. Avançamos de forma expressiva na construção de um ambiente adequado e digno à formação intelectual e profissional de nossos cidadãos. Porém, é importante que alinhemos nossas estratégias e sejamos também

agentes transformadores sociais, reforçando valores fundamentais como o respeito e a busca por equidade.

A evolução do sistema educacional catarinense, em todas as suas áreas de atuação, foi imprescindível para a conquista de muitos dos indicadores econômicos e sociais que hoje colocam Santa Catarina na condição de destaque entre os estados brasileiros. Não por acaso somos referência nacional em Educação, uma realidade fruto do trabalho conjunto e dedicado dos nossos agentes públicos, e aqui destaco a atuação exitosa e admirável dos nossos profissionais da educação.

Ao enfrentarmos o desafio de assegurar a todos o direito ao ensino público e qualificado, promovemos significativos esforços e investimentos em prol da educação para os direitos humanos e para as diversidades. A certeza do sucesso de nossas políticas educacionais traduz-se nas inúmeras conquistas alcançadas, a começar pelo menor índice de analfabetismo do país, com 3,2% da população. Lideramos o *ranking* nacional em outros diversos pontos de avaliação, com índices de desempenho acima da média. E a capacidade e competência de nossos profissionais são reconhecidas e premiadas país a fora, refletindo diretamente na boa gestão de nossas unidades escolares.

Esse trabalho mostra-nos que ainda temos muito a avançar. Juntos, precisamos assumir a responsabilidade e o compromisso de aprimorar nossa capacidade de atuação e fazer a diferença. As comunidades indígenas que vivem em Santa Catarina representam a história de nosso estado e a que antecede a sua criação. A política de educação voltada a atender as três etnias remanescentes configura um avanço em relação ao reconhecimento de suas tradições, língua e cultura. Cabe ao estado ter o compromisso de atender a todos os catarinenses, respeitando e preservando essas diferenças.

EDUARDO PINHO MOREIRA
Governador

APRESENTAÇÃO

Apresento a Política de Educação Escolar Indígena para o estado de Santa Catarina, por termos o privilégio de contar com três etnias indígenas, sendo elas: Guarani, Xokleng/Laklãnõ e Kaingang.

Desde a criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena no início da década de 1990, na Secretaria Estadual de Educação (SED), inúmeras ações foram desenvolvidas para assegurar o preceito constitucional do direito que estes povos têm à escola indígena específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária.

No sentido de dar continuidade a essas ações e implementar qualificação, esta política pública de educação concretiza-se como documento que orientará a implementação do

Núcleo de Educação Escolar Indígena - Regionais e na SED, para desenvolver a interlocução necessária entre as escolas indígenas e as Gerências Regionais de Educação (GERED).

Esta política pública de educação escrita por profissionais da educação, incluindo os representantes indígenas das três etnias, atende à antiga reivindicação de organicidade na interlocução nos territórios em que as escolas indígenas se encontram.

São, portanto, avanços que devem continuar a partir desta construção coletiva e dialogada que materializa os esforços entre a gestão da educação e os povos Guarani, Xokleng/Laklãnõ e Kaingang, para assegurar aprendizagem significativa desta e das próximas gerações indígenas de Santa Catarina.

SIMONE SCHRAMM

Secretária de Estado da Educação

CÉSAR CANCIAN DALLA ROSA

Coordenador do Núcleo de Educação Indígena (NEI)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA CATARINA	12
2.1 - O Povo Guarani	14
2.2 - O povo Kaingang	16
2.3 - O povo Xokleng/Laklãnõ	18
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	22
3.1 - Breve Histórico	23
3.2 - Educação Indígena e Educação Escolar Indígena	24
3.3 - Panorama da Educação Escolar Indígena no Brasil	26
3.4 - Políticas e Legislação	26
3.4.1 - Constituição Federal – 1988	27
3.4.2 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - 1996	27
3.4.3 - Convenção nº 169/89 – Organização Internacional do Trabalho (OIT)	27
3.4.4 - Plano Nacional de Educação (PNE)	28
3.4.5 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNS)	28
4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA CATARINA	30
5 O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (NEI)	36
6 SUBSÍDIOS AOS GESTORES(AS) EM EDUCAÇÃO	40
6.1 - Legislação e Orientações Curriculares em Santa Catarina	41
6.1.1 - Parecer nº 282/2005 – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina	41
6.1.2 - Proposta Curricular de Santa Catarina	43
6.1.3 - Plano Estadual de Educação (PEE) 2015/2023 (Lei nº 16.794/2015)	44
6.2 - Funcionamento das Escolas Indígenas em Santa Catarina	44
6.2.1 - Alimentação Escolar	44
6.2.2 - Transporte Escolar	46
6.2.3 - Infraestrutura	46
6.2.4 - Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	47
6.2.5 - Projeto Político-Pedagógico	48
6.2.6 - Formação Continuada	48
6.2.7 - Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)	49
6.2.8 - Formação Magistério Indígena	50
6.2.9 - Contratação Docente	50
6.3 - Povos Indígenas na Universidade	54
6.3.1 - Cursos de Licenciatura	54
6.3.2 - Ações Afirmativas	55
REFERÊNCIAS	56



1



INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

Caros(as) gestores(as), representantes e docentes indígenas e demais profissionais que atuam junto à Educação Escolar Indígena.

O presente documento tem por objetivo orientar para a melhor execução das políticas e programas que fazem parte do cotidiano das escolas indígenas do estado de Santa Catarina. Espera-se que este documento seja uma importante referência a todos os responsáveis pela execução das Políticas para a Educação Escolar Indígena em Santa Catarina, seja na Secretaria de Estado da Educação (SED), na Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis, nas Gerências Regionais de Educação (GERED), ou nas Unidades Escolares Indígenas.

Para a elaboração deste documento, a SED contou com a participação de seus técnicos envolvidos neste debate, além de representantes indígenas dos povos Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ, convidados para reunião de reestruturação do Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI), em 24 de agosto de 2016, e aos quais se dispensou profunda gratidão pela acolhida deste projeto.

Na organização deste importante material, procurou-se apontar em um primeiro momento quem são os sujeitos da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina. Trazendo algumas informações sobre os povos Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ.

Entendendo que o então NEI, em resposta às reivindicações de professores(as) e lideranças indígenas, teve importante trajetória na organização da Educação Escolar Indígena desde

a década de 1990, optou-se por incluir também um breve histórico deste, apresentando algumas importantes ações empreendidas. Da mesma forma, esta orientação inaugura o processo de reestruturação do NEI, trazendo propostas das representações indígenas sobre sua estrutura e funcionamento na SED, na Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis e nas GERED.

Isso significa dizer que a SED passa a assumir uma nova e importante tarefa com a reestruturação do Núcleo: implantar uma ferramenta de interlocução institucionalizada junto às representações das escolas indígenas, estruturando o NEI na SED, na Coordenadoria da Grande Florianópolis e nas GERED que atendem estes povos indígenas. As contribuições aqui elencadas sobre a estrutura e funcionamento destes espaços estão organizadas ainda de forma incipiente, sem, contudo, deixar de indicar a necessidade de estabelecer-se um elo permanente de consulta, planejamento e orientação junto às escolas da modalidade Educação Escolar Indígena. Estas contribuições constituem-se basicamente nas proposições colhidas em reunião do NEI/SED em 24 de agosto de 2016, junto às representações indígenas.

Ademais, procurou-se, fazer de forma breve e objetiva, algumas considerações sobre as Políticas Nacionais e a Política Estadual de Educação Escolar Indígena. Do mesmo modo, aproximar estas políticas ao campo operacional das escolas, de forma a contemplar a procura de material que balize, consolide e encaminhe as futuras ações e programas no universo do atendimento escolar indígena.



2



OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA CATARINA

O universo que a Educação Escolar Indígena compreende não está alheio à história e trajetória que constituem a característica dos povos indígenas que vivem em Santa Catarina. É fundamental que o conhecimento dessas forças históricas que fazem parte da cultura, organização social e cotidiano dos estudantes indígenas esteja perpassando, a todo tempo, o planejamento e funcionamento das escolas no interior destas comunidades.

Muitas decisões tomadas no campo da gestão escolar, seja em função da organização curricular, da contratação de serviços, ou até da instalação de equipamentos escolares, se entendidas sob a perspectiva da constituição histórica dos sujeitos indígenas que destas ações dependem, podem superar, dialogicamente, muitas dificuldades.

É importante pensar que muitas das informações distorcidas acerca das populações indígenas abarcam sujeitos ainda estereotipados, presos a padrões muito difíceis de serem superados, não condizentes com suas realidades e que os ignora no tempo presente, como, por exemplo: a) que existe um “índio” genérico semelhante, sem características étnicas que os diferenciem; b) que indivíduos indígenas têm formas

de comportamento e organização incompatíveis com as conquistas tecnológicas do tempo presente; c) que os povos indígenas não têm direito à mudança, uma vez que o que se chama de “cultura indígena” remete a uma imagem quinhentista e congelada no tempo, de forma distinta de todas as demais etnias não indígenas; ou, ainda, d) que são essencialmente silvícolas, e que seria de grande favor prover meios para que não mantenham contato com a sociedade não indígena.

Em Santa Catarina, *a priori*, considera-se a Educação Escolar Indígena Guarani, a Educação Escolar Indígena Kaingang e a Educação Escolar Indígena Xokleng/Laklãnõ. Porém, a busca de informações acerca da história, trajetória e realidade atual destes povos é de fundamental importância para, a partir de então, fruir de diferentes perspectivas de entendimento para o funcionamento e comportamento das unidades escolares no tocante à organização escolar e ao planejamento pedagógico.

Procurou-se, desta forma, trazer algumas informações que possibilitem qualificar melhor os olhares sobre o processo de escolarização indígena no estado. Antes, porém, será apresentado, em termos geográficos, linguísticos e numéricos, ainda que de forma resumida, o histórico das etnias que protagonizam esse processo.



2.1 O POVO GUARANI

O território abarcado pelo povo Guarani, desde tempos anteriores à migração europeia (séc. XVI), estende-se do litoral do Brasil até a bacia do Paraguai, de forma contígua pelas terras de baixa altitude. Atualmente, o povo Guarani está presente na Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Bolívia (BRIGHENTI, 2012). No Brasil, estão presentes nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Em Santa Catarina, por sua vez, os Guarani estão distribuídos em 19 Terras Indígenas (T.I.) (FUNAI, 2017), que vão desde o litoral até o oeste do estado.

Mesmo assim, quando se fala dos Guarani, está-se, na verdade, falando de uma “nação” Guarani, pois se subdivide em, pelo menos, 3 grupos: *Kaiowá*, *Nhandeva* e *Mbyá*. Porém, existem outras interpretações, que dão conta de outra subdivisão: *Phã*, *Chiripá* e *Tambeopé*

(NOTZOLD; ROSA, 2011a, p. 13).

Outro aspecto importante é que os Guarani definem e estruturam seu modo de viver a partir do *Tekoá* (espaço que permite o desenvolvimento pleno da comunidade: material e espiritual). A este modo de viver, os Guarani definem como *nhanderekó*. Para pensar os elementos que constituem o *Tekoá*, é necessário dar atenção especial à busca pela “Terra sem Males”, e, de forma articulada a esta, compreender outro elemento central na tradição Guarani: a *Opy* (Casa de Reza).

A busca da Terra sem Males faz parte do movimento e do fluxo que orienta o território Guarani. A migração em busca de um lugar ideal para se viver retrata o cotidiano e os ciclos de trânsito das famílias no território Guarani, conforme relato do cacique Ricardo Benites, da aldeia *Tekoá Marangatu*:

A partir de novembro de 1999, algumas famílias Guarani da Aldeia Maciambu do Município de Palhoça mudaram-se para a área adquirida pela compensação do Gasoduto Bolívia - Brasil, no Município de Imaruí - SC (...). Após ocuparem a área, resolveram reunir-se para a primeira reunião de famílias, com a finalidade de dar o nome à aldeia “Tekoá Marangatu”. Esse nome foi colocado através da característica da localidade e combinavam com o costume do povo Guarani [...]. O significado do nome Tekoá Marangatu é Terra de Harmonia (BENITES, 2016).

Como elemento que compõe e orienta a organização das comunidades Guarani, a Casa de Reza, denominada *Opy*, está presente em praticamente todas as aldeias e é o local onde os Guarani relacionam-se com o seu mundo espiritual por meio das cerimônias e rituais que ali ocorrem. É no espaço da *Opy* que o conhecimento

tradicional é transmitido de geração em geração. É importante destacar que este espaço, para os Guarani, é a “primeira escola”, onde o conhecimento dos antepassados é transmitido aos mais jovens pela oralidade. Dessa forma, é fundamental pensar as escolas de Educação Básica como espaços circunscritos neste ambiente:

[...] O contexto escolar está inserido dentro das condições sociais, políticas, econômicas culturais e linguísticas da Aldeia, respeitando suas crenças, costumes/ hábitos. Todos os alunos que frequentam a escola são da etnia guarani, que em geral acreditam no Deus Nhanderu Tupã. Têm como principais instrumentos a casa de reza (OPY), língua, costumes, crença e tradição [...] (BENITES, 2016).

A centralidade da religiosidade para o povo Guarani marca profundamente o movimento das atividades rituais e agrícolas, as quais são divididas basicamente em dois ciclos: *ara pyau* (calor) e *ara yma* (frio). Esta organização das atividades influencia fortemente os ritmos de produção, trabalho e

demais atividades da comunidade.

O pesquisador guarani Ronaldo Barbosa (2015), ao estudar as atividades agrícolas nas aldeias *M'Biguaçu*, *MymbaRoka* e *Ygua Porã*, em Biguaçu, sistematizou as estações do ano Guarani da seguinte forma:



Essas estações demonstram também o entrelaçamento entre as questões agrícolas e espirituais, uma vez que o *Nhemogarai* mar-

ca a passagem do ano e, ao mesmo tempo, o batismo das sementes e das crianças, segundo Barbosa:

O Nhemogarai consiste em fazer uma consagração dos alimentos e das sementes antes de plantar e após na colheita, em muitos casos também são batizadas as crianças que ainda não têm o seu nome em Guarani. Sendo assim é realizado um grande cerimonial, para o qual, cada pessoa leva seu alimento ou sementes (BARBOSA, 2015, p. 31).

Há que se considerar o fluxo destes ciclos para a organização das demais atividades que ocorrem no interior das comunidades, sem, porém, deixar de perceber a força das demais circunstâncias sobre o exercício das atividades agrícolas e espirituais, como a

vulnerabilidade a que as comunidades Guarani estão expostas, na medida em que muitas das Terras Indígenas (T.I.) em que vivem não estão regularizadas, bem como os locais em que muitas famílias vivem não favorece certas práticas agrícolas.

2.2 O POVO KAINGANG

Em 2010, dados do censo (IBGE, 2017) revelam um número de aproximados 40 mil Kaingang. Destes, 5 mil vivem em centros urbanos, enquanto os demais vivem em aldeamentos demarcados no meio rural. Esta população habita 32 terras Kaingang espalhadas pelos estados da Região Sul do país (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e o oeste do estado de São Paulo).

Os Kaingang sozinhos representam cerca de 50% de toda a população dos povos de língua Jê (Tronco Macro-Jê), e estão entre os

cinco povos indígenas mais populosos do Brasil. Esta língua possui 5 dialetos regionais. O Kaingang e o Xokleng formam o conjunto restrito das línguas e culturas Jê do Sul. Nesta região, além da língua Kaingang, existem também alguns dialetos do Guarani falados em diversas comunidades. Recentemente, foram detectados alguns descendentes do povo Xetá, com apenas três falantes da língua.

No mapa ao lado, pode-se obter a localização das terras Kaingang na Região Sul do Brasil.

FIGURA 1
**MAPA DE LOCALIZAÇÃO
DAS 32 TERRAS KAINGANG**



01 - ICATU	17 - KONDÁ
02 - VANUIRE	18 - IBIRAMA
03 - BARÃO DE ANTONINA	19 - INHACORÁ
04 - S. JERÔNIMO DA SERRA	20 - GUARITA
05 - APUCARANINHA	21 - IRAÍ E RIO DOS ÍNDIOS
06 - MOCOCA	22 - RIO DA VARZEA
07 - QUEIMADAS	23 - NONOAI
08 - IVAÍ	24 -- SERRINHA
09 - FAXINAL	25 - VOTOURO-KANDÓIA
10 - GUARAPUAVA	26 - VENTARRA E T. EREXIM
11 - RIO DAS COBRAS	27 - LIGEIRO
12 - MANGUEIRINHA	28 - CARRETEIRO
13 - PALMAS	29 - CACIQUE DOBLE E FORQUILHA
14 - XAPECÓ	30 - CASEROS
15 - CHIMBANGUE	31 - BOA VISTA
16 - PINHAL	32 - ACAMP. XINGU

Fonte: FUNAI, 2015.



A história de contato do povo Kaingang com a sociedade envolvente começa nas primeiras décadas do século XVII, sendo o contato intensificado em 1812 pelas frentes de expedição, no Rio Grande do Sul, mais especificamente a partir da década de 1840. Inicia-se aí o longo processo de opressão da língua e da cultura Kaingang.

Como já se sabe, um instrumento importante da política de integração dos Kaingang à sociedade nacional foi a escola – ou educação escolar – e com ela a escrita da língua. Dessa maneira, a língua Kaingang ganha uma ortografia oficial na década de 1960, a partir de um longo estudo linguístico realizado por Úrsula Wiesemann, linguista do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), a qual produziu materiais de alfabetização na língua Kaingang para o ensino nas escolas. Na mesma época (1960), o SIL, em parceria com a Fundação Nacional do Kaingang, inicia o primeiro curso de capacitação de monitores Kaingang no sul do Brasil, criando, assim, um dos primeiros programas de “educação escolar Kaingang bilíngue” do país.

O bilinguismo de transição foi o modelo de educação implantado nas escolas Kaingang até muito recentemente, quando se passou a discutir uma nova proposta de Educação Escolar Kaingang a partir de um discurso de respeito à diversidade cultural e

de democratização da educação. Felizmente, ao contrário de muitas etnias, pode-se dizer hoje que os Kaingang superaram o estágio crítico que a língua atingiu no decorrer do processo de contato.

Os Kaingang ocupam tradicionalmente as chamadas terras altas, ou de planalto. Seu território estende-se do atual estado de São Paulo até o Rio Grande do Sul. Somente em Santa Catarina, segundo levantamento realizado por Brighenti (2012), existe uma população de 6.543 indivíduos, distribuídas em 5 Terras Indígenas (T.I.) e 1 Reserva.

É importante dar destaque ao fato de que existe uma diferença entre o número de indivíduos falantes da língua Kaingang, conforme a T.I., e que pode chegar a cerca de 40% do total. Sobretudo porque existe um processo de retomada da língua Kaingang, invisibilizada pelo processo de ocupação das terras do sul do país pelos imigrantes europeus e pela ação do Estado.

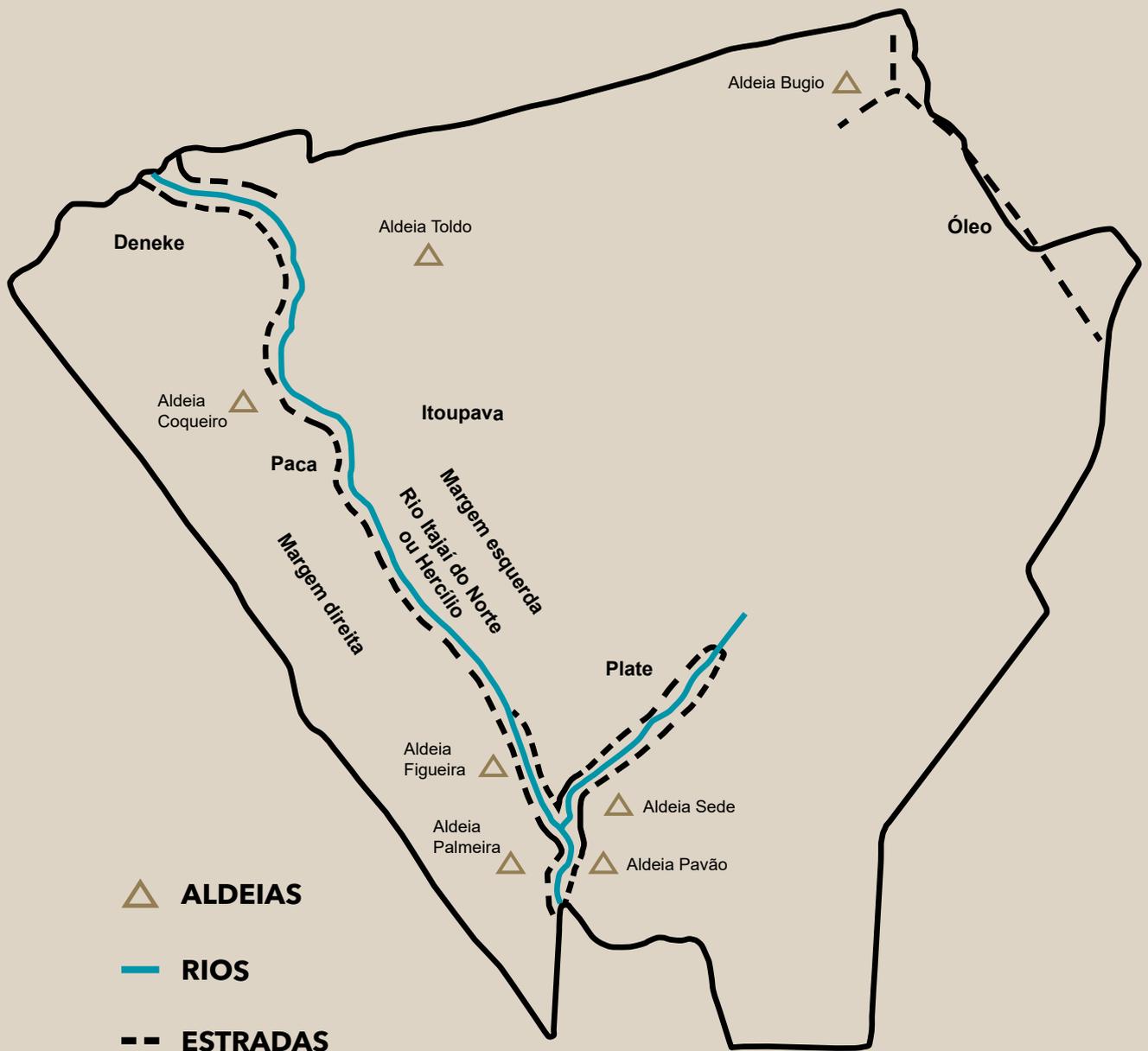
A organização política está estruturada em torno da figura do *põ' í-bang* (cacique-geral), seguido por um grupo de caciques locais. Também existe, nesta organização, o importante papel dos *kujã* (líder espiritual), que são as pessoas mais velhas que detêm profundo conhecimento do mundo dos espíritos, dos rituais e dos processos de cura. Essa organização é mantida desde tempos imemoriais.

2.3 O POVO XOKLENG/LAKLÃNÕ

A Terra Indígena (T.I.) Laklãnõ fica situada no sul do Brasil, norte catarinense, alto Vale do Itajaí, entre os municípios de José Boiteux, Vitor Meireles, Doutor Pedrinho, Rio Negrinho e Itaiópolis. A população é formada essencialmente pelo povo Xokleng/Laklãnõ, e também por indivíduos das et-

nias Guarani e Kaingang, casados com indígenas Xokleng/Laklãnõ. Há também um grande número de não indígenas casados com indígenas e que vivem nas aldeias. Sua população atualmente, segundo dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), é de 878 famílias, totalizando 2.203 pessoas.

FIGURA 2 - MAPA DA TERRA INDÍGENA LAKLÃNÕ E ALDEIAS



Fonte: Namen, 1991.



A área total da Terra Indígena (T.I.) é de 37.000 hectares, sendo que, aproximadamente, 23.000 foram vendidas pelo chefe do Posto Indígena, Eduardo De Lima e Silva Hoerhann, nos anos de 1930. Após muita luta, atualmente os Laklãnõ ocupam em torno de 14.000 hectares dessas terras, sendo que o restante está em processo de demarcação.

A T.I. Laklãnõ é dividida em oito aldeias: Toldo, Palmeira, Pavão, Sede, Bugio, Figueira, Coqueiro e Plipatól (junto à barragem). O povo tem 102 anos de resistência, após o contato com não índios, denominado como pacificação em 1914, feita por Eduardo de Lima e Silva Hoerhann (enviado pelo Serviço de Proteção ao Índio - SPI). Trabalho este, concretizado após várias tentativas frustrantes, no dia 22 de setembro de 1914.

Em relação à organização política, cada uma

das aldeias tem seu cacique regional e seu vice-cacique. Também existe um cacique presidente para toda T.I.

Dentro da T.I., existem duas escolas indígenas de Educação Básica: na aldeia Bugio está a Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté, e, na aldeia Palmeira, a Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ (interditada pelo Ministério Público e defesa civil devido ao deslizamento e estrago do prédio desde o ano de 2014). Esta escola está ocupando outro prédio na Aldeia Plipatól, da Escola de Educação Básica Professor João Bonelli. Existem também duas escolas multisseriadas na aldeia Toldo: a Escola Luzia Meiring Nfooro, e a Escola Takuaty na aldeia Bugio, que atende alunos Guarani. Nessas escolas os professores indígenas são contratados pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

FOTOGRAFIA 1
ESCOLA VANHECU PATTÉ



Autor: Abraão Kovi Patté, 2016.

FOTOGRAFIA 2
**ESCOLA INDÍGENA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA LAKLÃNÕ**



O tronco linguístico, a exemplo do povo Kaingang, é o “Macro-Jê”, muito embora sejam línguas diferentes com ascendência em comum. Atualmente, em função do contato histórico entre os Xokleng/Laklãnõ e os não indígenas, a língua portuguesa é correntemente falada entre todos. Porém, muitos sábios e professores(as) das escolas têm a preocupação com a manutenção da “língua original”.

É necessário observar que as práticas cotidianas e a forma de organização das aldeias foram marcadas profundamente por três eventos: 1. a ocupação das terras tradicionais por imigrantes alemães no contexto da política colonizadora empreendida na Região Sul do Brasil; 2. a ação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na figura de seu agente Eduardo Hoerhann; e 3. a construção da Barragem Norte.

1. O povo Xokleng/Laklãnõ tem um histórico de conflitos trágicos que ocorreram durante a política de ocupação do Vale do Itajaí por imigrantes vindos da Alemanha a partir do final do século XIX. A ação empreendida pelo governo brasileiro, quando promoveu a sobreposição dos territórios tradicionalmente ocupados pelo povo Xokleng/Laklãnõ, colocou em embate indígenas e imigrantes. Tal conflito beirou o extermínio da população, quando o governo e empresas colonizadoras passaram a contratar os chamados bugreiros (WITTMANN, 2007, p. 49).
2. O primeiro contato entre os Laklãnõ e os não índios de forma pacífica ocorreu em 1914, no local onde foi erigido um posto do SPI. O funcionário do SPI, Eduardo de Lima e Silva Hoerhann, foi chefe deste posto até os anos 1950. Mesmo assim, as práticas de incursões dos Xokleng/Laklãnõ pelas florestas da região continuaram a ocorrer, apesar da política de aldeamento. Essa prática tornou-os, durante pelo menos até a década de 1940, alvo de perseguição.
3. A partir dos anos 1970, o estado deu início à construção da Barragem Norte, com o objetivo de represar o Rio Hercílio. Essa obra alterou drasticamente a organização da Terra Indígena (T.I.) Ibirama. Segundo dados do Instituto Socioambiental (ISA), cerca de 900 hectares de terras agricultáveis foram inundados, obrigando a migração das famílias para as áreas mais altas. Nos anos seguintes, houve a intensificação da exploração madeireira das áreas remanescentes, e que atualmente são objeto de conflitos entre madeireiros, indígenas e colonos.



3



**EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA**



3.1 BREVE HISTÓRICO

A Educação Escolar Indígena no Brasil é hoje resultado de um longo processo, de muitas conquistas e de desafios a serem superados. O processo de escolarização dos povos indígenas, na forma como está estabelecido (associada à oferta do ensino público) no interior das aldeias, ainda é um debate recente para muitas etnias indígenas, e, da mesma forma, muito ainda há por se fazer.

Para entender as forças que atuam sobre o dinamismo na Educação Escolar Indígena, é necessário retomar um pouco da história recente da escolarização em Terras Indígenas (T.I.). Compreender a atual situação das escolas que discutem a implementação de uma educação específica, intercultural, bilíngue, diferenciada e comunitária, implica em considerar como as diferentes forças de atuação se deram para as populações indígenas brasileiras no decorrer destes quinhentos anos.

Desde meados do século XVI, diversas missões católicas deram atenção aos “gentios” (CARVALHO JUNIOR, 2005)¹, no sentido de dar-lhes instruções que permitissem maior assunção das ordens que emanavam do Sistema Colonial. Mesmo quando o estado assumia a função de escolarizar as populações indígenas de então, com pedagogias de base integracionista, em que as diversas etnias deveriam abrir mão de seus processos próprios de organização e visão de mundo para se integrarem passivamente à sociedade não indígena. Este sistema de ensino fundamentava-se na salvação da alma (catequização) e na mudança dos modos (civilização).

Quando, já no início do século XX, cria-se o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), as prerrogativas de integrar somam-se às de “preservar” os indígenas ante o extermínio corrente. As ações do estado intencionavam, via mestiçagem, fazer com que os indígenas desaparecessem. Isto posto, criou-se o mecanismo da tutela, na qual o sujeito indígena, agora “protegido”, seria um indivíduo transitório e fadado ao proletariado rural empobrecido ou ao assalariado urbano.

Os estabelecimentos escolares mantidos pelo SPI nas áreas indígenas deram conta de submeter a esses princípios todos os processos de ensino-aprendizagem, em um contexto no qual, de antemão, estes indivíduos eram considerados incapazes perante a sociedade. No ano de 1967, em meio a uma crise institucional na qual figurava desde o trabalho análogo ao escravo até crimes de tortura (PALMAR, 2015), o SPI foi extinto, dando lugar à Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Nos anos que se seguiram, as escolas administradas pela FUNAI iniciam um processo de reestruturação organizacional em função da movimentação das organizações indígenas e de intelectuais engajados, sobretudo a partir da década de 1970. Este processo culmina com a edição do Decreto nº 26, de 04/02/1991 (BRASIL, 1991a) e, a partir daí, a Educação Escolar para as Populações Indígenas passa a ser de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), desta forma, desenvolvida pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conforme Portaria Interministerial nº 559, de 1991 (BRASIL, 1991b).

¹De acordo com Carvalho Júnior (2005), o termo se refere-se aos indígenas que, via evangelização, eram inseridos na ordem colonial portuguesa entre meados do século XVII e a segunda metade do século XVIII.

3.2 EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O termo Educação Escolar Indígena (EEI), cunhado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, é utilizado para distinguir o ensino formal da educação informal (caracterizada pelo processo de socialização tradicional e específica a cada povo indígena). Enquanto direito, a EEI é originária do Movimento Indígena e vem ao encontro da busca de estratégias por parte dos indígenas no que se refere à superação de desafios enfrentados pelas diversas comunidades no seu processo de escolarização, seja na organização dos currículos, na implementação de estruturas físicas que dialoguem com a cultura local, na garantia de uma educação de qualidade, na produção de materiais didáticos específicos, alimentação saudável, assim como o respeito ao conhecimento ancestral, à cultura e formação docente. A EEI caracteriza-se, assim, pela afirmação das identidades étnicas e o respeito aos projetos societários de cada povo indígena. Portanto:

A **Educação Indígena** acontece no contexto social em que se vive, dispensando o acesso à escrita e aos conhecimentos universais, pois cada povo indígena tem suas formas próprias e tradi-

cionais de educação caracterizadas pela transmissão oral do saber socialmente valorizado. É, desta forma, dissociada da escola, não se dando apenas na transmissão oral, mas também no fazer diário da cestaria, por exemplo, e na observação das crianças ao seu entorno.

A **Educação Escolar Indígena** é uma forma sistemática e específica de implementar a escola entre as comunidades indígenas de maneira que, a partir das formas de construção do conhecimento propriamente indígena, possa se ter acesso aos outros conhecimentos sistematizados pela escola nos conteúdos curriculares, e que, por sua vez, pressupõe o uso da escrita, além de articulá-los de maneira reflexiva ao contexto sociocultural indígena. Não é uma questão nem de incorporação por parte dos indígenas dos conhecimentos da sociedade não indígena e nem tampouco de adaptação dos conhecimentos da sociedade não indígena ao contexto sociocultural indígena, mas sim de construção conjunta de um saber **intercultural**.

A construção de uma proposta pedagógica baseada na maneira como os indígenas veem o mundo, bem como o uso do idioma materno

(indígena) em seus processos de aprendizagem, são fundamentais para o êxito da Escola Indígena. Não basta incluir a noção de diversidade cultural (a visão indígena de pensar o mundo) numa ou noutra disciplina, é preciso levar em conta a diversidade que se expressa também, ou ainda mais, no diálogo interpessoal em sala de aula e na troca de experiências em que são comunicados valores, crenças, aptidões e comportamentos.

A Educação Escolar Indígena (EEI) nos Sistemas de Ensino é uma Modalidade Escolar, de responsabilidade dos estados e/ou municípios que atendem alunos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), tanto no Ensino Regular, quanto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, a EEI apresenta características específicas, dando-se ênfase para o aspecto **comunitário** das escolas, uma vez que é conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui possibilidades de organização quanto ao calendário escolar, aos

procedimentos pedagógicos, aos conteúdos e ao uso dos espaços escolares.

O conceito de **interculturalidade** presente nos fundamentos da EEI é uma característica que deve ser situada em um contexto que se contrapõe ao da noção integracionista, na qual as culturas indígenas, uma vez escolarizadas, transitariam para uma cultura ideal não indígena. Portanto, a interculturalidade que se defende nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, é aquela pautada na garantia da sociodiversidade indígena, reconhecendo os direitos de aprendizagem sem prejuízo à manutenção das identidades. Isso não significa que a Escola Indígena, por valorizar os conhecimentos de sua comunidade *a priori*, seja excluída ante outras formas de conhecimento e necessidades escolares presentes nas escolas não indígenas. A inserção desta modalidade de educação nas políticas inclusivas não deve ser feita de forma irrefletida, entendendo ser essencial que esta seja feita nos termos próprios dos povos indígenas, mediante debate e participação. Esta é a **especificidade** que se coloca como desafio para a escolarização nesta modalidade.

3.3 PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A primeira coleta abrangente de informações sobre as escolas indígenas foi realizada, por meio do Censo Escolar Indígena de 1999, pelo Ministério da Educação (MEC). Foi um primeiro levantamento que permitiu que houvesse um panorama das escolas localizadas nas comunidades indígenas. O MEC, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, entendendo que eram necessários alguns ajustes no Censo Escolar, incluiu questões referentes às características gerais das escolas: se elas eram indígenas, se estavam em áreas indígenas ou se era ministrado ensino na língua indígena.

Apenas em 2005 esses dados foram tornados públicos através de um estudo estatístico para as escolas indígenas no Brasil. É importante destacar que, de acordo com o Censo Escolar, entre as coletas de 2005 e 2014, as escolas indígenas passaram a responder de 2.323 para 3.138 estabelecimentos. Um aumento de 35% no número de escolas.

Essas escolas estão distribuídas entre as redes municipais e estaduais. Conforme dados do Censo Escolar de 2015, foram registrados 1.678 estabelecimentos nas redes municipais e 1.433 nas redes estaduais no Brasil, demons-

trando a predominância dos sistemas municipais de ensino nas comunidades. Porém, no sul do Brasil a dependência administrativa das escolas se inverte, cabendo às redes estaduais a gestão sobre a maior parte das escolas. Em Santa Catarina, por exemplo, as escolas da rede estadual respondem por mais de 80% do número de estabelecimentos.

Os dados indicam uma tendência de crescimento de procura para estudantes indígenas, concentrada majoritariamente no Ensino Fundamental Anos Iniciais, seguida da demanda pelos Anos Finais, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil. Os números de oferta para Ensino Profissionalizante ainda são tímidos em um quadro geral. No estado de Santa Catarina essa tendência mantém-se com mais de 70% das matrículas concentradas no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017c).

Porém, a expansão dos sistemas de ensino para as comunidades indígenas na última década não refletiu necessariamente na melhoria das condições de ensino das escolas. A expansão das matrículas e dos estabelecimentos ainda precisa acompanhar o aperfeiçoamento no atendimento específico e a construção dos currículos adequados aos projetos societários (GRUPIONI, 2016).

3.4 POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO

A Escola Indígena específica, diferenciada, intercultural e comunitária emerge enquanto política pública após a Constituição de 1988, e consolida-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

de 1996. Todos os atos normativos, que vieram desde então, procuraram atender às especificidades dos processos próprios de organização das etnias indígenas.

3.4.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL – 1988

A Constituição de 1988 é tomada como marco regulatório a partir do qual se rompe juridicamente com o regime de tutela, uma herança colonial tão cara a toda a diversidade étnica indígena. Em seus artigos 231 e 232, fica reconhecido o direito à “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988).

Este documento abriu as Políticas Públicas para o reconhecimento da pluriculturalidade e multietnicidade dos povos indígenas. A partir da Constituinte, foram pensadas diversas orientações para o estabelecimento de novas diretrizes, considerando o direito à organização social, costumes, línguas e crenças, o direito originário sobre as terras que tradicio-

nalmente ocupam, e, inclusive, o uso de suas línguas maternas e o respeito aos seus processos próprios de ensino-aprendizagem, respeitadas as características étnicas.

Uma das grandes inovações trazidas na Constituição de 1988 no tocante ao processo de escolarização para os povos indígenas é o rompimento da perspectiva integracionista e assimilacionista, além da garantia do uso de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem. Desta forma, através da garantia de suas identidades culturais, abriu-se espaço para que as comunidades recorressem à justiça pelo exercício de seus direitos, cabendo ao Ministério Público assumir o papel de mediador e orientador na aplicação dessas garantias.

3.4.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB) - 1996

Nesse contexto de reformas legais, seguiu-se a atualização da **Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9394/96)** ou lei Darcy Ribeiro. Referindo-se em dois momentos à Educação Escolar Indígena (EEI), reitera o artigo 210 da Constituição nos artigos nº 78 e 79, onde se estabelecem os princípios básicos da educação escolar indígena: **intercultural, comunitária, específica, bilíngue/multilíngue e diferenciada**. Também

estabelece o regime de colaboração entre estados, governo federal e municípios, a política de formação de pessoal especializado, a construção de currículos específicos e a produção de materiais didáticos igualmente específicos. Enfim, a LDB estabelece, dessa forma, uma abertura para a construção de uma educação respeitando a diversidade étnica no contexto onde estas escolas estão inseridas.

3.4.3 CONVENÇÃO Nº 169/89 - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT)

Outro ato relevante foi a ratificação por parte do governo brasileiro, da **Convenção nº 169 da OIT/1989** (OIT, 2011), que entrou em vigor no ano de 2003 por meio do Decreto Presidencial nº 5.051/2004. Este pleito internacional estabelece critérios mínimos a se-

rem adotados pelo estado no tratamento aos povos indígenas, condenando o princípio da aculturação e da assimilação, e incorporando o princípio da consulta prévia, do direito à participação nas instituições eletivas, entre outras.



3.4.4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

O PNE é um conjunto de objetivos e metas a serem atingidas nos dez anos subsequentes à sua publicação para toda a educação no Brasil, e, por sua vez, tem força de lei.

O primeiro PNE data de 2001 (Lei nº 10.172). Ele apresenta, após um breve diagnóstico, as diretrizes para a Educação Escolar Indígena, estabelecendo metas de curto e longo prazos. Destaca-se a universalização da oferta de programas ao Ensino Fundamental Indígena, a participação da comunidade nas tomadas de decisões a respeito do funcionamento destas escolas, o respeito à autonomia na elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos e na utilização de recursos financeiros.

Uma característica importante do atual PNE é a reafirmação da necessidade de articulação entre os diferentes entes federados, União e mu-

nicipios para a criação da categoria Escola Indígena, bem como da categoria Professor Indígena. Para tanto, aponta como uma das metas o reconhecimento público do magistério indígena. Estabelece também que os estados e municípios elaborem seus planos decenais de educação.

O PNE 2014 (Lei nº 13.005), em continuidade às propostas de universalização do ensino para todas as modalidades e etapas, determina aos entes federados que estabeleçam em seus Planos Estaduais de Educação a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, e particularmente as culturais, considerando as necessidades específicas das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, promovendo a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

3.4.5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (DCNS)

No ano de 1999 foram editadas, após a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, as Diretrizes para funcionamento das escolas indígenas, normatizadas através da **Resolução nº 3, de 1999** (BRASIL, 1999b). Estas diretrizes tinham por objetivo regulamentar as orientações do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998, onde se estabeleceram os parâmetros formativos sobre os quais a organização curricular e os sistemas de ensino deveriam se pautar.

A partir da edição destas DCNS, fomentou-se uma discussão sobre a relação entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos não indígenas no contexto de escolarização dos povos. Da mesma forma, foram marcados os valores que caracterizam a Escola Indígena: comunitária, específica e diferenciada, bilíngue e intercultural. Alguns objetivos estabelecidos na Resolução nº 3/99 (BRASIL, 1999b) procuram orientar os sistemas de ensino na atenção a estas características:

1. a criação da categoria escola indígena, reconhecendo-lhe “a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios” e garantindo-lhe autonomia pedagógica e curricular;
2. a garantia de uma formação específica para os professores indígenas, podendo essa ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. A resolução estabelece que os estados deverão instituir programas diferenciados de formação para seus professores indígenas, bem como regularizar a situação profissional desses professores, criando uma carreira própria para o magistério indígena e realizando concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira;
3. a necessidade de cada Secretaria de Estado da Educação criar uma instância interinstitucional, com a participação dos professores e das comunidades indígenas, para planejar e executar a educação escolar diferenciada nas escolas indígenas.

Deste modo, essas diretrizes inauguraram um novo campo a ser percorrido, pois atribuem responsabilidades aos estados, estabelecendo caminhos para a elaboração dos currículos e a organização dos sistemas de ensino.

No ano de 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena editando a **Resolução nº 05/2012** (BRASIL, 2012b). Nesta, além do aprofundamento e detalhamento das orientações curriculares já definidas, também incorpora a política de gestão territorial da educação: os “Territórios Etnoeducacionais”. Regulamentada pelo Decreto nº 6.861/09 (BRASIL, 2009a), é o resultado do diálogo entre os povos indígenas, governo federal, governos estaduais/municipais e sociedade civil, em que se apontou para a necessidade do reconhecimento, nas políticas de educação escolar, da sociodiversidade e da territorialidade dos povos indígenas no Brasil. Essa política propõe construir um novo modelo de planejamento e gestão da educação escolar indígena, tendo como principal referência a forma como os povos indígenas se organizam, as suas especificidades sociolinguísticas, políticas, históricas, geográficas e suas relações internas.

Conceitualmente, é possível afirmar que os Territórios Etnoeducacionais consistem em áreas predefinidas a partir da consulta aos povos indígenas, e que levam em conta os espaços necessários à manutenção dos projetos societários das comunidades a partir do protagonismo destes

povos. Essas áreas são contíguas entre diferentes Unidades Federativas e redes de ensino, e implicam em um regime especial de colaboração entre governo federal, estados, municípios, universidades e organizações indígenas. Essa é a base a partir da qual se discutirão as novas orientações para um Sistema de Educação Escolar Indígena.

Em suma, pode-se entender os Territórios Etnoeducacionais como áreas “educacionais” definidas conforme a característica de cada etnia, levando em conta, *a priori*, as formas como os diferentes povos indígenas se organizam. Essa política propõe um novo paradigma conceitual na gestão para os sistemas de ensino em que as escolas são atendidas. Segundo Baniwa (2010), a política dos Territórios Etnoeducacionais, é resultado de um amplo debate realizado na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, ocorrida em 2009.

Por meio da política dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), o Ministério da Educação (MEC) nomeou uma Comissão Gestora Nacional para acompanhar a criação destas áreas mediante consulta e diagnóstico junto aos povos. Uma vez identificados e diagnosticados estes territórios pela ação da Comissão Gestora, deverá ser feita uma pactuação com a participação de todos os entes envolvidos, além da criação de um Plano de Ação, a ser divulgado e implementado a partir da ação desta Comissão, e financiada pelo governo federal via Plano de Ações Articuladas (PAR).



4



EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SANTA CATARINA



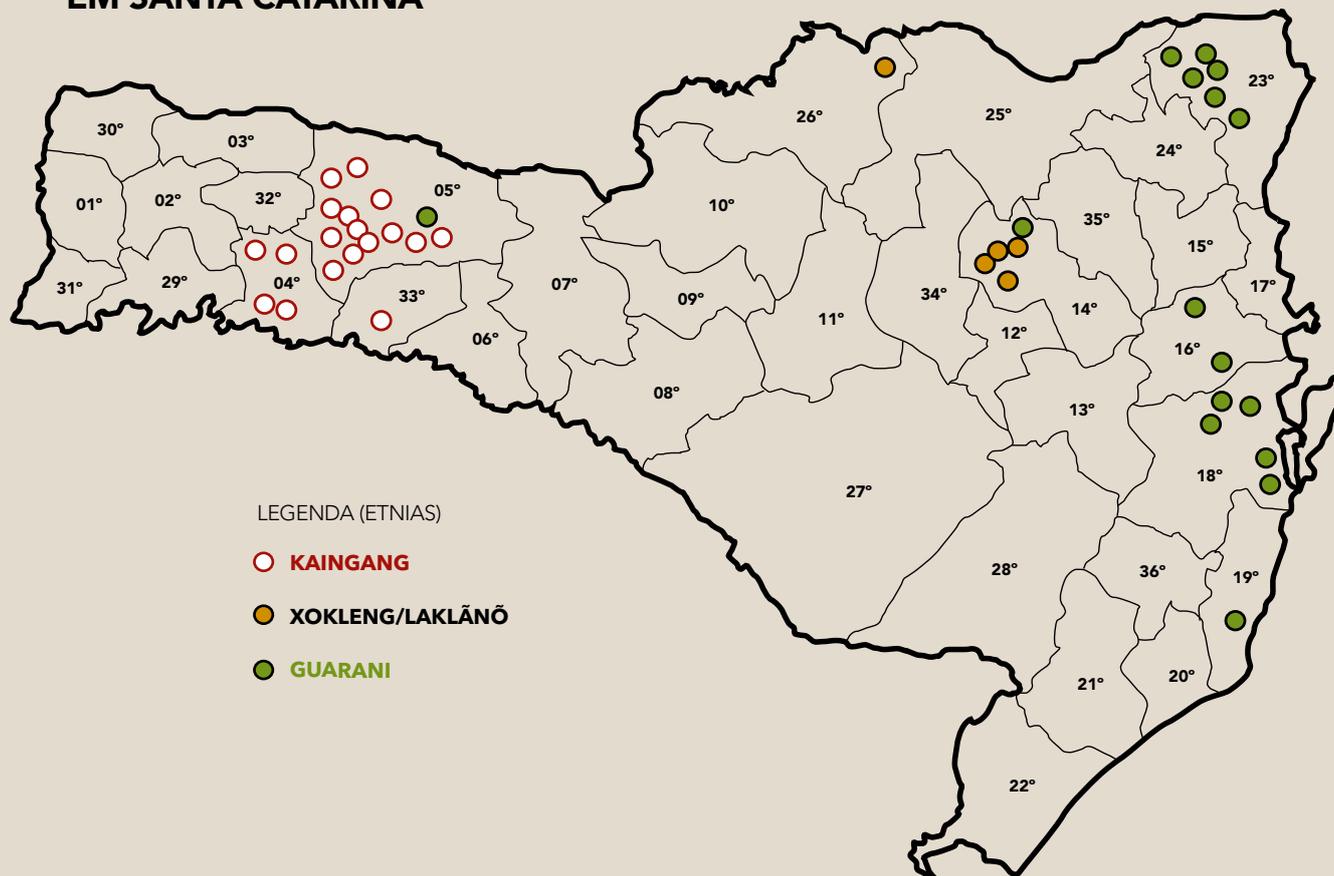
A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina assumiu, a partir de 1993, a gestão das escolas indígenas por meio da Comissão Estadual de Educação, criada pela Portaria nº 16.207/93.

Muito embora o atendimento às populações indígenas datar de anos anteriores, a categoria Escola Indígena foi criada no estado de Santa Catarina pela Lei nº 12.449, de 10 de dezembro de 2002. Além desta lei, as orientações operacionais para o funcionamento das escolas indígenas, além das orientações curriculares, ficaram registradas e normatiza-

das na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998/2014), no Parecer nº 282/2005, do Conselho Estadual de Educação (CEE) e no Plano Estadual de Educação (PEE) – 2015/2023.

No estado de Santa Catarina, são atendidas 39 escolas indígenas, sendo estas distribuídas em 33 estabelecimentos para a rede estadual e seis estabelecimentos para as redes municipais. Essas escolas encontram-se nas 26 Terras Indígenas (T.I.) existentes em Santa Catarina, conforme mapa da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) com a distribuição das escolas por regionais em Santa Catarina.

FIGURA 3
MAPA DE DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS
INDÍGENAS POR REGIONAIS
EM SANTA CATARINA



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2017.

Pelo mapa, é possível observar que as escolas Indígenas (T.I.) Kaingang localizam-se predominantemente na região oeste, enquanto as escolas Guarani estão, em sua maioria, distribuídas pela região litorânea, muito embora também estejam presentes nas regiões de Entre Rios e José Boiteux. A etnia Xokleng/Laklãnõ ocupa a região do Vale do Itajaí, mais

precisamente os municípios de Victor Meireles e José Boiteux.

As Gerências Regionais de Educação (GERED) que atendem as escolas indígenas são: Laguna, Brusque, Joinville, Ibirama, Canoinhas, Seara, Chapecó e Xanxerê, além da Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis (COREF). (Ano-base 2017).

MATRÍCULAS

Pelos dados do Censo Escolar de 2015, o estado conta com 2.749 matrículas nas escolas indígenas, sendo 2.596 na rede estadual, e 153 matrículas nas redes municipais.



Fonte: BRASIL,2017c.

Quanto à etapa, a maior concentração de matrículas está no Ensino Fundamental, com cerca de 71% do total, conforme tabela 1.

TABELA 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS POR ETAPA E MODALIDADE DE ENSINO

MATRÍCULAS POR ETAPA E MODALIDADE				
REDE/ETAPA	E. INF.	EF	EM	EJA
MUNICIPAL	153	0	0	0
ESTADUAL	0	1960	414	222
TOTAL	153	1960	414	222

Fonte: BRASIL,2017c.

A Educação Infantil, por sua vez, é atendida exclusivamente pelas redes municipais, com cerca de 6,5% das matrículas. Dos 39 estabelecimentos escolares de Educação Básica, 15 atendem à etnia Guarani, 18 atendem à etnia Kaingang, e 4 atendem à etnia Xokleng/Laklãnõ.

Outro dado interessante é a proporção de

matrículas por etnia. Tendo por base as Terras Indígenas (T.I.) em que as unidades escolares estão localizadas, pode-se obter um levantamento aproximado de matrículas, uma vez que se deve levar em conta a possibilidade de algumas escolas indígenas atenderem estudantes de outras etnias também. Veja a seguir:



MATRÍCULAS EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POR ETNIA EM SC

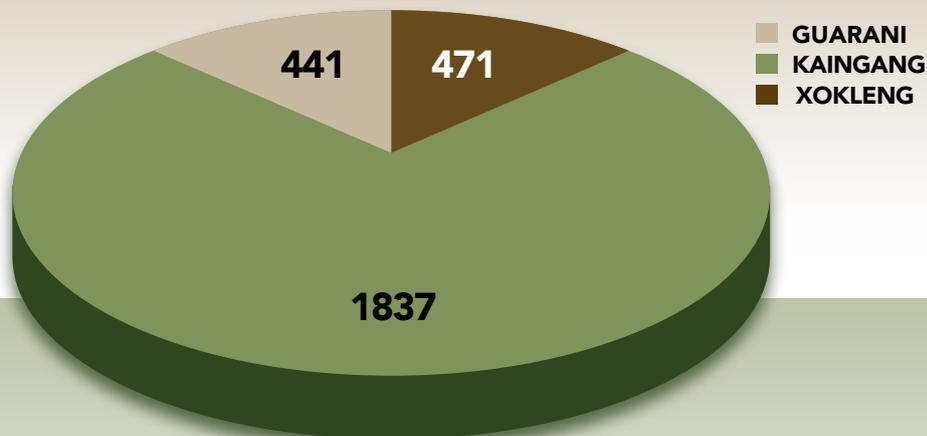


FIGURA 5 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA POR ETNIA

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2017.

Alguns estudos mais criteriosos precisam ser levantados considerando as particularidades estabelecidas por etnia, como: relação de matrículas nos níveis e modalidades entre Kaingang, Guarani e Xokleng/Laklãnõ, de forma individualizada. Também se faz necessário um levantamento de estudantes indígenas que estudam em escolas não indígenas, principalmente de alunos concluintes do Ensino Fundamental que ingressam no Ensino Médio em escolas fora das aldeias, seja por opção ou por falta de oferta nas escolas indígenas.

Outro dado importante a se considerar é a relação entre as matrículas por escola conforme a estrutura populacional das aldeias, pois as escolas Kaingang podem ter números elevados de matrículas, como o caso da Escola Indígena de Educação Básica (EIEB) Cacique Vanhkre, próximo de 800 matrículas. Ou as escolas Xokleng, a exemplo da EIEB Laklãnõ, com matrículas que ultrapassam os 300 estudantes. Da mesma forma, escolas que atendem o povo Guarani tendem a ter médias inferiores a 40 alunos, sendo a maior delas a EIEB Tekoa Marangatú, próxima de 100 matrículas. Não é raro encontrar escolas Guarani com menos de 10 matrículas, como é o caso da Escola Indígena de Ensino Fundamental (EIEF) Tarumã, em

Guaruva/SC.

Outro aspecto relevante é a relação que as comunidades estabelecem com sua língua materna (indígena), encontrando escolas em que praticam primeiramente a língua materna (indígena), ao passo que outras tomam a língua indígena como prática a ser revitalizada. Essa forma de lidar com a língua praticada reflete diretamente nas demandas de produção de material didático bilíngue, ou materiais de alfabetização em língua materna.

O Plano Estadual de Educação (PEE) de 2015, em seu diagnóstico, traz importantes dados com relação ao quadro de professores das escolas indígenas. Enquanto no ano de 1998, as 21 escolas indígenas então existentes em Santa Catarina contavam com 46 professores, destes, 22 professores eram indígenas. No ano de 2013, das 39 escolas indígenas declaradas por meio do Censo Escolar, constava o cadastro de 215 professores, destes, sendo 151 professores indígenas. Esses números apontam um duplo avanço: um aumento na oferta de estabelecimentos de 85,7%, e um aumento na contratação de professores em 367,3%, sendo que somente de professores indígenas houve um crescimento de participação em 586,3%.

TABELA 2
**COMPARATIVO DO CRESCIMENTO DE MATRÍCULAS EM ESCOLAS INDÍGENAS E
NÚMERO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA, ENTRE OS ANOS DE 1998 E 2013**

COMPARATIVO CRESCIMENTO DE ESCOLAS INDÍGENAS E PROFESSORES 1998 E 2013 - SANTA CATARINA						
	Nº DE ESTABELECIMENTOS	Nº DE PROFESSORES / PERCENTUAL				
		INDÍGENAS		NÃO INDÍGENAS		TOTAL
		Nº	%	Nº	%	
1998	22	22	47,80%	24	52,20%	46
2013	39	151	70,23%	64	29,77%	215
CRESCIMENTO DE ESTABELECIMENTOS 1998/2013						77,20%
CRESCIMENTO NÚMERO DE PROFESSORES 1998/2013						367,30%
CRESCIMENTO NÚMERO DE PROFESSORES INDÍGENAS 1998/2013						586,30%

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2017.

No entanto, retomamos o fato de que o aumento da oferta, bem como a expansão das redes de ensino não significa necessariamente melhoria na qualidade do atendimento. Precisa-se perceber que, junto à ampliação da oferta, outras ações, como formação continuada voltada à modalidade da Educação Escolar Indígena, concurso público específico, produção

e aquisição de recursos pedagógicos diferenciados, bem como a institucionalização de espaços consultivos em nível estadual e regional com a participação de representações indígenas, são imprescindíveis para uma educação escolar indígena de qualidade. Ações estas que ocorrerão com a viabilização dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEI).





5



**O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA (NEI)**



No ano de 1993, foi criada na Secretaria de Estado da Educação (SED), por meio da Portaria nº 16.207/1993, a Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena. Esta Comissão tinha a função de atender à Portaria Interministerial nº 559/1991, do Ministério da Educação (MEC): “[...] subsidiar ações no sentido de viabilizar uma política de educação indígena para o estado” (BRASIL, 1991b).

Em seu artigo 5º, a Portaria nº 559/1991/MEC orientava para “estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação [...] com a participação de representantes das comunidades indígenas locais atuantes na educação, de organizações afetas à educação indígena e de universidades” (BRASIL, 1991b).

Dessa forma, e dando continuidade aos trabalhos dessa Comissão, foi criado, em 16 de outubro de 1996, pela Portaria nº E/417/1996, o então Núcleo de Educação Indígena (NEI), com função consultiva, executiva e informativa.

O NEI constituiu-se, nesse período, como espaço de consulta e planejamento da Educação Escolar Indígena, tendo por finalidade definir e orientar para a implementação da política de Educação Escolar Indígena, contando, em sua composição, com representantes indígenas, técnicos da SED e Gerências Regionais de Educação (GERED).

As ações empreendidas nesse período davam conta de elaborar e executar formações, e entre estas, as capacitações para professores que atuam nas escolas das aldeias e a formação em magistério específico para os indígenas dos três povos que vivem em Santa Catarina: Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ, produção de orientações curriculares (SANTA CATARINA, 1998) e também na produção de subsídios para o encaminhamento da Política Estadual de Educação Escolar Indígena (SANTA CATARINA, 2005).

Nos últimos anos, o NEI teve um significativo enfraquecimento, o que demandou a necessidade de reestruturação do grupo. Como resultado de sua atuação marcante, e tido como importante espaço para garantia dos di-

reitos constitucionais das populações indígenas em Santa Catarina, o NEI tornou-se muito solicitado na voz de professores, gestores e lideranças indígenas.

Nesse movimento, no ano de 2016, a SED criou a Coordenação de Políticas nas Diversidades por meio da Portaria nº 2.385, de 2016, cuja prerrogativa fundamental é de apoiar institucionalmente o funcionamento dos Núcleos na SED. Na esteira deste debate, o Núcleo de Educação Escolar Indígena caminha para sua reestruturação, contando, fundamentalmente, com a participação de representantes indígenas das etnias Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ.

Em reunião do Núcleo de Educação Indígena (NEI), realizada em 24 de agosto de 2016 na Secretaria de Estado da Educação (SED), foram coletadas as expectativas dos representantes indígenas, resultando no texto que segue. A intenção do documento é de definir a composição, estrutura e funcionamento do NEI na SED, bem como propor a articulação junto às Gerências Regionais de Educação (GERED) que atendem às escolas indígenas, fomentando e orientando para a institucionalização do NEI/SED e dos NEI/GERED.

A implementação dos NEI vem ao encontro da organização e definição da Política de Atendimento à Educação Escolar Indígena (EEI) pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, e em cumprimento às orientações legais que apontam para a institucionalização nos órgãos governamentais, de espaços de planejamento, com interlocução junto aos representantes das escolas Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ.

A partir da organização do NEI na SED, bem como seu desdobramento para as GERED que atendem às escolas indígenas e Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis (COREF), pretende-se abrir debates e ações que orientem para o cumprimento do Plano Estadual de Educação 2015/2023 e da Proposta Curricular de Santa Catarina, no que diz respeito à Educação Escolar Indígena.

Orienta-se, a seguir, para a composição e estrutura do Núcleo de Educação Escolar Indígena na SED e nas GERED.

COMPOSIÇÃO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA (NEI)/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SED)

1. Um representante indígena por Gerência Regional de Educação e um representante indígena da Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis (COREF), com indicação de suplência (2 indicações indígenas por Regional);
2. representantes das Diretorias que integram a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina: Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional, Diretoria de Articulação com os Municípios, Diretoria de Gestão da Rede Estadual, Diretoria de Gestão de Pessoas, Diretoria de Tecnologia e Inovação, Diretoria de Infraestrutura e Diretoria de Administração e Finanças. Também integram o NEI: a Assessoria de Imprensa (ASCOM) e a Consultoria Jurídica da SED (COJUR), além de representação da Coordenadoria de Educação da Grande Florianópolis;
3. gestores(as) de cada uma das Gerências Regionais de Educação que atendem às escolas indígenas, mais Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis, com 1 indicação cada;
4. representante do Ministério Público Federal;
5. representante da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e por meio desta: representante do Conselho de Caciques (Kaingang), Cacique Geral (Xokleng) e presidente da associação Nhemonguetá (Guarani);
6. representante do Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPIN);
7. representante do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE);
8. representante de Instituições de Educação Superior.

COMPOSIÇÃO DO NEI NAS GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO (GERED) E NA COREF

1. Um representante (indígena) do quadro do magistério indígena por escola atendida na respectiva Regional;
2. um representante das supervisões de: Políticas e Planejamento Educacional, Gestão da Rede Estadual, Articulação com os Municípios, Infraestrutura, Gestão de Pessoas e Tecnologia e Inovação;

Obs.: também poderão compor as reuniões de trabalho representantes indígenas que não sejam do quadro do magistério, considerando seu trabalho relevante junto à comunidade escolar indígena à qual pertence.

Também poderão ser convidadas a participar dos encontros, tanto nas Regionais quanto na Secretaria de Estado da Educação (SED), outras instituições que venham a contribuir nos debates propostos em pauta como: Secre-

tarias Municipais de Educação, universidades, Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (EPAGRI), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), entre outras. Cabe lembrar que a Educação Escolar Indígena conta com a colaboração, parceria e articulação junto às demais instituições afetas aos interesses das populações indígenas.

FUNCIONAMENTO

Os encontros do Núcleo de Educação Indígena (NEI)/SED serão agendados com aviso prévio de 15 (quinze) dias, com local, forma de locomoção e pauta já definidos. As reuniões no NEI no órgão central ocorrerão duas vezes por ano, ou uma por semestre.

Nas Gerências Regionais de Educação (GERED) e na Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis (COREF), as reuniões ocorrerão de forma ordinária bimestralmente, com possibilidade de haver reuniões extraordinárias, nesse caso, com a presença obrigatória dos representantes indígenas.

As demandas apresentadas, bem como os pontos de pauta para as reuniões do NEI/SED serão encaminhados a partir dos encontros regionais, podendo ser incluídas também outras demandas advindas da SED.

As representações indígenas que compõem o NEI/SED serão importantes referências para suas comunidades, pois terão a responsabilidade de articular os temas, demandas e deba-

tes que se fizerem necessários para contemplar o bom funcionamento do NEI/SED.

Uma vez constituído o NEI/SED, as estruturas Regionais de Educação (GERED e COREF) que atendem às unidades escolares indígenas constituirão e organizarão os seus Núcleos, chamando a compor, além de representantes das escolas indígenas de sua circunscrição, outros servidores(as) de seu corpo técnico, além de demais instituições parceiras e atuantes nos territórios indígenas.

É importante que estes espaços promovam, a partir de sua instituição, a articulação entre as Supervisões Escolares. Da mesma forma, o NEI deverá manter um grupo com encontros regulares para organizar formações, promover consulta junto aos representantes das escolas indígenas, elaborar materiais que subsidiem estas escolas, bem como acompanhar o seu funcionamento, e, sobretudo, atuando na garantia dos direitos indígenas referentes à criação de seus modelos próprios de pensar a educação e a escola.





6



**SUBSÍDIOS AOS
GESTORES(A)
EM EDUCAÇÃO**

6.1 LEGISLAÇÃO E ORIENTAÇÕES CURRICULARES EM SANTA CATARINA

6.1.1 PARECER Nº 282/2005 – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA

O Parecer nº 282/2005, editado pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, é uma orientação que aponta para a normatização da Educação Escolar Indígena no estado. Elaborado a partir de documento produzido em 2005 por professores dos três povos indígenas (Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ) nos cursos de formação continuada realizados pela Secretaria de Estado da Educação, e que contou também com a presença de todos os professores das escolas indígenas do estado. Esse texto foi encaminhado ao Conselho

Estadual de Educação de Santa Catarina, sendo aprovado em 22 de novembro de 2005.

O estado de Santa Catarina, por meio deste parecer, procura orientar a Educação Escolar Indígena (EEI), reiterando os termos do texto da Resolução nº 03/99 (BRASIL, 1999b), do Conselho Nacional de Educação. Esse parecer encontra-se no Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina para edição das Diretrizes da EEI em Santa Catarina, na forma de resolução. Alguns aspectos constantes no anexo deste parecer:

SOBRE A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Ficam garantidas as possibilidades de incorporar às práticas escolares os usos e costumes locais, com destaque para as particularidades étnicas. Aqui, entendem-se a organização comunitária, conhecimento ancestral, os ciclos agrícolas e de produção artesanal, o fluxo das atividades econômicas e as formas próprias de interpretação do conhecimento escolarizado.

Tal qual se orientam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI, essas práticas escolares distintas, para serem amparadas pelos sistemas de ensino, devem ser organizadas e formalizadas nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Entendidas como elementos que trazem distinção para o planejamento dos sistemas de ensino, implicam, na parte destes, em:

- ▶ pensar em mecanismos de gestão que assegurem a organização dos calendários escolares de forma independente do ano civil, estendendo-se esse entendimento à oferta dos serviços de alimentação, transporte escolar e contratos de trabalho dos profissionais que atuam nas escolas indígenas, sejam indígenas ou não;
- ▶ planejar cursos de capacitação e/ou formação de docentes das escolas indígenas assegurando a pertinência dos temas de formação, com consulta às etnias quanto ao tema a ser tratado, bem como o material de abordagem e a metodologia de formação;
- ▶ orientar as organizações escolares indígenas a consolidarem os mecanismos de gestão democrática (Associação de Pais e Professores (APP), Conselho Deliberativo, Grêmios Estudantil), respeitando as formas de organização e representação já existentes nas comunidades indígenas.



SOBRE A EDIFICAÇÃO DAS ESCOLAS

Cabe, aqui, destaque ao fato de que a edificação das escolas, uma vez consultada a comunidade indígena local, deve ser feita em local adequado, que permita a longevidade da estrutura física, bem como o atendimento aos requisitos básicos mínimos: energia elétrica, água potável e acessibilidade aos deficientes físicos. É importante acrescentar às orientações do Parecer nº 282, dada a sua contemporaneidade (2005), que as escolas devem ter ligação de Internet para uso dos(as) estudantes indígenas.

Na organização dos projetos de edificações escolares, o planejamento de espaços específicos para atividades culturais, atendimento à

Educação Infantil (quando for o caso), espaço para atividades laboratoriais e de informática, além de bibliotecas.

Um fator importante a ser considerado nos projetos de construção das escolas indígenas é a característica e funcionalidade que os prédios escolares podem assumir conforme a etnia a que atendem. É comum que em Terras Indígenas (T.I.) Kaingang, por exemplo, por serem mais populosas, estas escolas demandem estruturas físicas maiores, ao passo que em T.I. Guarani, as propostas de edificação devam ser pensadas para atender a um público significativamente menor, sem que se prive estudantes indígenas de todos os espaços necessários.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

No Parecer nº 282, as contribuições sobre a elaboração do Projeto Político-Pedagógico nas escolas indígenas abrem espaço a uma série de

avanços e debates. Muitos deles até hoje são um grande desafio. Dos pontos que merecem destaque, os principais são:

- ▼ ter a função de orientar e organizar as atividades escolares, ouvidas a comunidade e liderança local. Isso significa que este Projeto deve estar atento às aspirações da comunidade escolar indígena com relação aos objetivos da escolarização;
- ▼ trazer como prioridade o ensino das línguas indígenas, seja como língua materna, seja como proposta de revitalização;
- ▼ orientar para que seja subsidiado por materiais didáticos que levem em conta as línguas maternas e os conhecimentos locais;
- ▼ esclarecer sobre o cumprimento dos dias letivos, ou seja, os dias de efetivo trabalho escolar nas escolas indígenas, dentro dos quais as atividades pedagógicas são intencionalmente planejadas. O anexo do Parecer nº 282 orienta para que os dias letivos, uma vez registrados no PPP, incorporem as práticas que compõem as manifestações culturais específicas, sejam religiosas, agrícolas, artesanais ou econômicas, sem prejuízo às 800 horas mínimas anuais de atendimento aos estudantes. Quanto à organização deste calendário ao longo do ano letivo, dentre as possibilidades de se fazer por ciclos de alternância, bimestrais, trimestrais, entre outros, talvez se encontre o maior desafio dentre todos para a gestão: adequar a oferta dos demais serviços como alimentação escolar, transporte escolar e contratação de docentes ao tempo escolar específico almejado pelas etnias. Daí a importância de incorporar a este debate outros setores que atendem administrativamente às escolas localizadas nas aldeias indígenas.

Portanto, planejar, construir e executar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) na modalidade da Educação Escolar Indígena é uma ação grandiosa, que extrapola os limites do campo pedagógico e perpassa as instâncias onde são celebradas as demais prestações de serviços.

Outra contribuição importante na composição do PPP diz respeito ao planejamento e implantação de Matrizes Curriculares² que deem conta de incorporar a organização dos componentes curriculares, ou às áreas do conhecimento ao contexto cultural vivido nas aldeias e aos conhecimentos da sociedade não indígena.

Em suma, o Parecer nº 282/2005 é um documento fundante para a Educação Escolar In-

dígena em Santa Catarina. Nele estão contidas orientações importantes que vão desde a organização da estrutura física, currículo e política de contratação docente e de funcionários(as). Seus termos são reconhecidos e referendados pelo Conselho Estadual de Educação, em consonância com as orientações nacionais e legislação internacional (OIT, 2011).

Sobre esses aspectos, cabe lembrar que a consulta prévia em todas as instâncias está presente, seja na implementação das escolas, na organização curricular e na contratação docente. Orienta, inclusive, para a avaliação não somente de estudantes, mas do próprio corpo docente.

6.1.2 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

Desde que a Educação Escolar Indígena (EEI) passou a compor a Proposta Curricular de Santa Catarina, em 1998, no caderno “Temas Multidisciplinares”, muitos esforços têm sido empreendidos para garantir o direito à educação a todos os estudantes indígenas do estado.

Este caderno foi produzido com ampla participação de representantes indígenas das três etnias, escolas indígenas, Secretaria de Educação, Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e universidades. Decorre desta ação um estudo que incorporou temas ligados à antropologia, história, pedagogia e linguística. Procurou incorporar, às políticas curriculares, informações diferenciadas para cada etnia em seu percurso histórico/educacional. Ele abre o tema “currículo” como um novo campo de atuação para a aplicação das demandas que viriam em função das Diretrizes nos anos que seguiriam. Com temas articulados a partir de encontros do Núcleo de Educação Indígena (NEI), esta

edição prenunciava uma série de demandas que ainda em 2015 permaneciam latentes no atendimento às escolas indígenas, como a organização diferenciada dos currículos, produção de material pedagógico específico, e a necessidade de formação docente indígena.

Entre os anos de 2013 e 2014, essa proposta passou por um processo de atualização. Com uma estrutura diferente, o documento produzido, agora voltado para o tema “diversidade”, abre espaço para outras pautas imprescindíveis, como a Educação Escolar Quilombola, a Educação do Campo e a Educação para as Relações Étnico-Raciais, entre outras. Muito embora esta atualização aponte mais para as bases legais, que são fundamentais para esta modalidade escolar, ela dá continuidade ao reconhecimento da especificidade, da diversidade, do bilinguismo, da diferença e do sistema comunitário como elementos orientadores para a organização das escolas indígenas.

²Conforme o Parecer nº 282/2005, a Matriz Curricular é o eixo norteador que agrega e organiza o que até então era chamado de “disciplinas”, como, por exemplo: Matemática, Geografia, etc. É sobre a Matriz Curricular que são distribuídas as contratações e a carga horária docente.



6.1.3 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE) 2015/2023 (LEI N° 16.794/2015)

Dentro das demandas do Plano Nacional de Educação (PNE), coube aos estados elaborarem seus respectivos Planos Estaduais. Desta forma, Santa Catarina elaborou seu Plano Estadual de Educação (PEE) 2015/2023, realizando as Conferências de Educação (CONAE) ao longo de 2013. Produziu, assim, um caderno preliminar contendo as orientações para o período decenal subsequente. Tal documento atende às políticas nacionais para universalização da educação, elevação da escolaridade e a qualificação profissional.

É importante destacar que o PEE firma o compromisso do estado de Santa Catarina com as 19 metas estabelecidas. Dentre elas, cabe destaque à meta 8. Esta meta, dividida em 11 estratégias, traz importantes compromissos no atendimento às populações do campo, indígena e quilombola. Para a questão indígena cabe destaque à garantia de continuidade de escolarização após a alfabetização inicial; à oferta de exames para certificação de Ensino Fundamental e Médio; à expansão da oferta de educação profissional em nível téc-

nico e superior; à ampliação do atendimento escolar; ao fomento e garantia da produção de material didático; e ao desenvolvimento de currículos e metodologias específicas. O PEE orienta também para o compromisso, na estratégia 8.11, da participação da comunidade no modelo de organização pedagógica e de gestão institucional.

Ressalta-se, também, na meta 18 – estratégia 19: “Articular a Comissão Estadual de Educação Indígena, objetivando garantir participação dos povos indígenas no planejamento e acompanhamento da Educação Escolar Indígena [...]”, e a estratégia 20: “Elaborar Diretrizes Operacionais para a Educação Escolar Indígena em Santa Catarina”.

Somadas às demais orientações, o PEE é um importante referencial na condução de todas as ações que envolvem as populações indígenas. Cabe, a partir deste, o compromisso dos agentes públicos e das representações indígenas pela construção de ferramentas e procedimentos que viabilizem a implementação das ações ora pontuadas.

6.2 FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS EM SANTA CATARINA

Compreendendo todo o arcabouço das orientações e propostas de normatização já existentes, o funcionamento das escolas indígenas, ou seja, aquelas localizadas nas Terras Indígenas (T.I.), e que, por sua vez, também são da modalidade “Educação Escolar Indígena”, procura-se trazer aqui algumas contribuições. Muitas ações e projetos

já vêm ocorrendo na prática em diversas escolas, mas também é necessário trazer aqui os desafios que são colocados aos sistemas de educação, e que ainda demandam muito diálogo e articulação.

Espera-se orientar e abrir espaço para debates no sentido de aprimorar e adequar algumas ações.

6.2.1 ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Trazer informações sobre alimentação escolar implica esclarecer, em um primeiro momento, os objetivos e características da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Já na 3ª Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, ocorrida em julho de 2007, a alimentação adequada e

saudável é definida como a realização de um direito humano básico, com garantia ao acesso permanente e regular, de forma socialmente justa. A prática alimentar adequada aos aspectos biológicos e sociais dos indivíduos, de acordo com o ciclo de vida e as necessidades alimentares especiais, também deve estar

pautada no referencial tradicional local. Deve atender, também, aos princípios da variedade, equilíbrio, moderação, prazer (sabor), às dimensões de gênero e etnia, e às formas de produção ambientalmente sustentáveis, livres de contaminantes físicos, químicos, biológicos e orgânicos.

Na área da educação, a principal estratégia de efetivação da Segurança Alimentar e Nutricional acontece através do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Este programa tem como objetivo contribuir para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis.

De acordo com a Resolução nº 26, de 17/06/2013 (BRASIL, 2013c), os cardápios devem atender às especificidades culturais das comunidades indígenas. A Secretaria de Estado de Educação (SED), por meio da Gerência de Alimentação Escolar (GEALI), faz levantamentos periódicos acerca dos hábitos alimentares das comunidades indígenas, com o obje-

tivo de atender às particularidades alimentares de cada comunidade.

A SED, ainda em atendimento à resolução supracitada, elabora cardápios com valores nutricionais que atendam, no mínimo, 30% das necessidades nutricionais para os alunos matriculados e declarados no Censo Escolar das escolas localizadas em comunidades indígenas. Esse valor é 10% a mais do valor recomendado aos alunos não indígenas.

A Lei nº 11.647/09, em seu artigo 14, determina que, no mínimo, 30% dos recursos do PNAE/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) sejam destinados à aquisição de produtos oriundos da Agricultura Familiar, entendendo-se inclusive aqueles fornecidos pelas organizações indígenas.

A alimentação escolar para as escolas indígenas é atualmente financiada pelo PNAE. O governo do estado de Santa Catarina, por meio da Secretaria de Estado da Educação, complementa a alimentação escolar indígena de três maneiras:

1. distribuição de produtos adquiridos pela Secretaria de Estado da Educação, de forma centralizada, por meio de licitação, em que os alimentos adquiridos são encaminhados à Coordenadoria da Grande Florianópolis e às Agências de Desenvolvimento Regional (ADR)/Gerências Regionais de Educação (GERED) para serem distribuídos às Unidades Escolares;
2. Através do Cartão de Pagamento do Estado de Santa Catarina, são concedidas às Unidades Escolares com gestão centralizada, concessões para aquisição de alimentos perecíveis para complementar os cardápios da alimentação escolar, conforme diretrizes do Programa de Descentralização e Enriquecimento da Nutrição Escolar (PRODENE);
3. entrega ponto a ponto de alimentos oriundos da Agricultura Familiar nas Regionais em que as Cooperativas participaram da chamada pública.

É importante salientar que os valores do PRODENE Indígena são definidos conforme o número de alunos relacionados no Censo Escolar do ano anterior. O Programa é acompanhado e fiscalizado diretamente

pela sociedade, por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela Controladoria Geral da União (CGU) e pelo Ministério Público.



6.2.2 TRANSPORTE ESCOLAR

O transporte escolar para os estudantes indígenas é um serviço prestado no estado de Santa Catarina para garantia de acesso à educação. Contratado por meio de processo licitatório, realizado no âmbito das Agências de Desenvolvimento Regional (ADR), e financiado principalmente pela Secretaria de Estado da Educação, que transfere recursos para execução dos serviços.

A legislação federal orienta, em atendimento ao artigo 10 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), para que os estados assumam o transporte escolar dos alunos da rede estadual, enquanto municípios têm a mesma incumbência com relação às escolas da rede municipal. Essa determinação também está na Lei nº 10.709,

de 31 de julho de 2003.

Para que os(as) estudantes das escolas indígenas tenham acesso ao transporte escolar, as escolas devem fazer a solicitação junto às Gerências Regionais de Educação (GERED), informando a quantidade de estudantes que usufruirão do serviço e o local de residência. Para este caso, incluem-se os estudantes indígenas que residam a uma distância de, pelo menos, três quilômetros de sua escola.

Considerando a especificidade do atendimento às comunidades escolares indígenas, a contratação dos serviços de transporte deve ser exclusivamente usufruída pelos estudantes indígenas, respeitando a etnia e a Terra Indígena (T.I.) a que pertencem.

TRANSPORTE ESCOLAR EM NÚMEROS

De acordo com o Censo Escolar de 2015, nas escolas indígenas de Santa Catarina, 41% dos(as) estudantes indígenas dependem de transporte escolar. Nas redes municipais, das 153 matrículas, 68 dependem de transporte escolar. Já na rede estadual, este número sobe para 1.068 estudantes, diante de um total de 2.596 matrículas (BRASIL, 2017c).

As maiores demandas por transporte escolar são nas T.I. de Ipuçu e José Boiteux, que atendem respectivamente às etnias Kaingang e Xokleng.

Um dos grandes desafios que se colocam

ao transporte escolar é a formulação de rotinas e procedimentos que atendam, em caráter específico, a calendários que se excetuam dos demais calendários escolares (escolas não indígenas). Porém, essa ação deve estar somada a outras, quer seja à articulação entre as representações das comunidades escolares indígenas, quer seja às GERED e Secretaria de Estado da Educação (SED), e, quando for o caso, Secretarias Municipais de Educação envolvidas. A construção planejada dos calendários escolares indígenas deve estar articulada (de antemão) entre todas essas instâncias.

6.2.3 INFRAESTRUTURA

A construção dos prédios escolares nas T.I. é um dos maiores desafios enfrentados pelas comunidades e pela Secretaria de Estado da Educação. A diversidade de situações existentes devido às variações geográficas e culturais requerem soluções igualmente específicas, de forma que, na grande maioria dos casos, os padrões arquitetônicos devem ser configurados para a realidade local.

Isso significa que, além de se planejar esco-

las para atender a comunidades com 30 famílias, também devem ser planejadas estruturas para atender a mais de 200 famílias, respeitando-se o uso que se fará destes espaços. O Parecer nº 282/2005, do Conselho Estadual de Educação (CEE) traz importantes orientações com relação ao planejamento, localização, distribuição do espaço físico e autorização de funcionamento. Neste sentido:

- ▼ a escola deve ser localizada em espaço físico identificado ou escolhido pela comunidade e lideranças indígenas e com viabilidade técnica;
- ▼ este espaço deve ser adequado à organização escolar local, respeitando os aspectos culturais e específicos de cada comunidade, com prédio planejado junto com a comunidade indígena;
- ▼ a construção deve permitir o acesso de pessoas deficientes, garantindo todos os direitos de acessibilidade como salas especiais, rampas, banheiros adaptados com fraldário, corrimão e transporte escolar específico;
- ▼ espaço físico para desenvolver as atividades culturais;
- ▼ espaço físico para laboratório de informática, ciências, biologia, física, química e línguas;
- ▼ espaço físico para biblioteca com amplo acervo bibliográfico;
- ▼ área de lazer e esporte;
- ▼ espaço físico específico para o artesanato;
- ▼ alimentação adequada às etnias, escolhida pela comunidade escolar;
- ▼ espaço físico e material didático específico para EJA;
- ▼ espaço próprio para atendimento da Educação Infantil, dotado de área de lazer.

A questão da infraestrutura das escolas indígenas no estado de Santa Catarina trata não somente da necessidade de construção, mas também de reformas e manutenção das estruturas já existentes. Neste sentido, a Secretaria de Estado da Educação (SED), por meio de sua Diretoria de Infraestrutura, e em articulação com as Gerências Regionais de Educação (GERED) que atendem às comunidades indígenas, solicita recursos ao Ministério da Educação (MEC) por meio do Fun-

do Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Também é possível que os recursos sejam oriundos da própria SED. Para manutenção de área escolar, pequenos reparos, aquisição de materiais, e serviços de capina e roçada, a Secretaria de Estado da Fazenda disponibiliza valores diretamente na Unidade Orçamentária da SED ou Agências de Desenvolvimento Regional (ADR) (que atendem escolas indígenas), que por sua vez fazem a gestão a partir das demandas existentes.

6.2.4 PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE)

Este programa tem como característica promover a autonomia e a gestão democrática dos recursos aplicados para custeio, manutenção e pequenos reparos das escolas de Educação Básica. Criado em 1995, com um orçamento da ordem de R\$ 230 milhões, destinado apenas às escolas de Ensino Fundamental, o programa incluiu também as Escolas Indígenas. Através do PDDE, a União repassa recursos às Unidades Escolares, que irão receber, executar e prestar contas dos recursos transferidos. Os recursos destinam-se a despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos nas escolas.

No caso das escolas indígenas que não têm diretores(as), estes recursos serão acessados por responsável legal das GERED ou Coordenadoria

Regional da Grande Florianópolis (COREF), procedendo da mesma forma que os(as) diretores(as).

As escolas indígenas de Santa Catarina que possuem matrículas na Educação Básica têm acesso ao **PDDE - Campo**. Este programa permite a liberação de recursos financeiros para serem empregados na contratação de mão de obra para a realização de reparos ou pequenas ampliações e cobertura de outras despesas, que favoreçam a manutenção, conservação e melhoria de suas instalações, bem como na aquisição de mobiliário escolar e na concretização de outras ações que concorram para a elevação do desempenho escolar. Os recursos variam de acordo com o número de matrículas das escolas, declarados no Censo Escolar do ano anterior.



6.2.5 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

O PPP constitui-se no documento explicitador de intenções, filosofias, necessidades, fortalecimento e qualificação da Educação Escolar Indígena (EEI) no âmbito da Educação Básica no estado de Santa Catarina, com vistas à educação específica e diferenciada que possibilite a afirmação étnica e cultural, como estabelecem os ditames legais.

Cabe à escola indígena, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a elaboração do seu PPP, conforme os Planos de Educação – nacional, estadual, municipal, o contexto em que a escola indígena se situa, as necessidades locais e as necessidades de seus estudantes.

Cada escola indígena deve elaborar o seu PPP para a EEI no âmbito da Educação Básica em Santa Catarina. Esse documento deve estar fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Parecer do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) nº 282/2005 e Proposta Curricular de Santa Catarina.

O PPP assegura a autonomia pedagógica, administrativa e da instituição educacional. Ele representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto

manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

No ano de 2016 foi realizada, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, formação continuada que envolveu as populações indígenas e quilombolas, com o objetivo de discutir e propor alternativas políticas e curriculares junto à EEI, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais com ênfase nas temáticas das populações indígenas e da população negra. Nessa formação, além da presença de 35 representantes e lideranças das etnias Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ, a formação contou com a presença de gestores(as) e técnicos(as) das Gerências Regionais de Educação (GERED) e da Secretaria de Estado da Educação (SED).

A atividade, realizada junto às lideranças e docentes indígenas, consistia em elaborar subsídios para seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos escolares. Como resultado, várias experiências exitosas foram compartilhadas ao longo de cinco dias. Os registros e materiais utilizados estão disponíveis no portal da SED³.

Também estão disponíveis no portal da SED os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das escolas EIEB Whera Tupã Poty Dja, EIEB Cacique Vanhkre e da EIEB Laklãnõ. Estes Projetos foram elaborados durante o Observatório da Educação Escolar Indígena/Laboratório de História Indígena (LABHIN)/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre os anos de 2010 a 2012.

6.2.6 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada de professores e funcionários da EEI da rede estadual de ensino de Santa Catarina é realizada mediante recursos do Programa de Ações Articuladas (PAR) do Ministério da Educação (MEC)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A formação continuada de professores e funcionários da Educação Escolar Indígena da rede estadual de ensino de Santa Catarina é realizada de maneira descentralizada pelas GERED.

Cada Unidade Escolar (UE) também pode realizar formação de seus docentes e demais profissionais da UE, objetivando que se apropriem e reconheçam as regras e normas exigidas no processo de implementação do PPP e da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Cada UE pode encaminhar à GERED projetos de formação continuada de professores e funcionários da UE, para, deste modo, garantir a certificação da carga horária aos participantes.

³Material disponível no endereço eletrônico: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/seminario-estadual-de-politicas-18-a-21-de-outubro-2016/indigenas>>.

A formação continuada proposta pela Unidade Escolar (UE) deve estar prevista no calendário escolar da mesma, e aprovada pela comunidade; deve ser pensada pela equipe gestora e apresentada ao coletivo da UE. A formação

continuada deve pensar, analisar e refletir as necessidades da escola, considerando os aspectos deficitários apontados nas avaliações internas e externas, o diagnóstico, as metas e as ações da Unidade Escolar.

6.2.7 AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA (ASIE)

A ASIE é uma ação de formação continuada para professores indígenas, preferencialmente aqueles que trabalham nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), instituída pela Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013 (BRASIL, 2013a) e regulamentada pela Portaria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/Ministério da Educação (MEC) nº 98, de 06 de dezembro de 2013 (BRASIL, 2013b).

O objetivo da ASIE em Santa Catarina é fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens para o trabalho com letramento e numeramento escolar a partir das práticas e saberes indígenas dos territórios de ocupação tradicional. Para tanto, a ASIE busca,

igualmente, oferecer subsídios para a elaboração de currículos, definição de metodologias, elaboração de planejamentos, projetos e atividades, definição de processos de avaliação, dentre outros, sobre letramento e numeramento escolar relacionados à temática: Territórios de Ocupação Tradicional em Santa Catarina: Passado e Presente.

A ASIE em Santa Catarina é realizada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, e realiza formação continuada com professores indígenas das etnias Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ, nas Terras Indígenas (T.I.) situadas em Santa Catarina, nas escolas indígenas da rede pública estadual de ensino.

OBJETIVO GERAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA:

- ▼ favorecer o aprimoramento das atividades didático-pedagógicas de professores Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ em torno de práticas e saberes relacionados à temática Territórios de Ocupação Tradicional em Santa Catarina: Passado e Presente, fomentando ações que fortaleçam esses saberes e práticas e sirvam como base para a elaboração de atividades e materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA:

- ▼ contribuir na articulação e trabalho conjunto de professores, estudantes, lideranças, sábios e famílias indígenas em prol do fortalecimento e pró-vitalização de saberes indígenas e de práticas sociais vinculadas a esses saberes;
- ▼ favorecer o desenho e a elaboração de atividades e materiais escolares em torno desses saberes e práticas e de outros a eles associados;
- ▼ favorecer a elaboração de discursos que traduzam esses saberes e práticas para uma linguagem escolar, acadêmica e política que legitime o seu caráter educacional perante as redes de ensino e instituições governamentais;
- ▼ favorecer a sistematização desse trabalho em materiais didáticos, paradidáticos e em documentos norteadores das práticas de saber nas escolas indígenas (planejamentos didáticos, guias didáticos, Projetos Político-Pedagógicos);

- contribuir para uma maior articulação, intercompreensão e harmonia entre as escolas indígenas e as instituições envolvidas, direta ou indiretamente, com a Educação Escolar Indígena em Santa Catarina (Secretaria Estadual de Educação, Gerências Regionais de Educação, Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis, Secretarias Municipais de Educação e universidades).

6.2.8 FORMAÇÃO MAGISTÉRIO INDÍGENA

A proposição de formação de professores no Ensino Médio, em Curso de Magistério Indígena – Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem como finalidade a ampliação do acesso e da permanência da população indígena à Educação Básica específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária que atenda aos anseios e à realidade sociocultural considerando os Territórios Etnoeducacionais pactuados ou não. O referido curso procura conceber que, dada a sociodiversidade dos povos indígenas em Santa Catarina, deve-se oferecer atendimento educacional escolar correspondente às formas de expressão cultural e aos processos próprios de ensino-aprendizagem dos povos indígenas.

A Secretaria de Estado da Educação (SED), por meio da Diretoria de Gestão da Rede Estadual, da Gerência de Modalidades, Programas e Projetos Educacionais, realiza desenvolvimento curricular e organizacional do Curso de Magistério Indígena – Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em estreita articulação com as Gerências Regionais de Educação (GERED), a Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis (COREF) e o Instituto Estadual de Educação.

Foram ofertadas 30 vagas para estudantes indígenas das três etnias, sendo 10 vagas para a etnia Kaingang, 10 vagas para a etnia Guarani e 10 para a etnia Xokleng/Laklãnõ.

6.2.9 CONTRATAÇÃO DOCENTE

O serviço prestado por docentes nas unidades escolares que atuam na Educação Escolar Indígena possui natureza pública, sujeito, portanto, aos princípios que regem a Administração Pública, em especial a legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a publicidade e a eficiência (artigo 37 da Constituição Federal).

A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, internalizada no Brasil por meio do De-

O Curso possui 3.380 horas e é realizado ao longo de três anos e seis meses de duração, concentrado em 52 semanas, com 06 dias de aulas por semana e 10 horas aula diárias. A Prática de Ensino contempla o tempo de intervenção na comunidade indígena, com duração de 600 horas, conforme preconiza a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2, de 19 de abril de 1999 (BRASIL, 1999a), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. O Estágio Supervisionado tem carga horária total de 400 horas, sendo 100 horas para o Estágio em Educação Infantil e 300 horas para o Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Curso de Magistério Indígena – Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é certificado pelo Instituto Estadual de Educação (IEE) no município de Florianópolis, porém as atividades pedagógicas do curso são realizadas no IEE e em outros locais a serem definidos conforme o desenvolvimento e a necessidade do Curso, bem como em escolas indígenas sediadas no estado de Santa Catarina. Os docentes são contratados conforme a especificidade e a necessidade do curso para atender ao direito de formação diferenciada para os povos indígenas.

creto nº 5.051/2004, estabelece, em seu artigo 6º, que os governos deverão “[...] consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente [...]”.

Sendo assim, o atendimento à demanda de professores para a Educação Escolar Indígena (EEI) é realizado por meio de concurso público de in-

gresso e processo seletivo público, cujos editais são elaborados consultando os povos indígenas do estado, para que sejam respeitadas as especificidades de cada comunidade e também o Plano Estadual de Educação (PEE) de Santa Catarina 2015/2024.

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições legais e considerando o disposto na Lei nº 6.844, de 29 de julho de 1986 (Estatuto do Magistério Público Estadual), na Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015 (Plano de Carreira do Magistério Público Estadual) e na Lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015 (disciplina a admissão de professores temporários) (SANTA CATARINA, 2015a), tem como atribuição tornar públicas, por meio de edital, as normas para reali-

zação de concurso público de ingresso e processo seletivo público para a nomeação e posse de professores titulares (efetivos) e a admissão de professores em caráter temporário (ACT), para atuação na Educação Escolar Indígena, nos níveis de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Regular da Rede Pública Estadual.

Desta forma, o concurso de ingresso e o processo seletivo são realizados nas Gerências Regionais de Educação (GERED) de Ibirama, Canoinhas, Chapecó, Xanxerê, Seara, Laguna, Joinville, Brusque e Coordenadoria Regional de Educação da Grande Florianópolis (ano base 2017), regidos por normas estabelecidas em edital, bem como pelas leis vigentes.

OBSERVAÇÕES SOBRE O PLANO DE CARREIRA:

- ▼ a elaboração deste plano, que tem como princípios a profissionalização, a qualificação profissional e a valorização do desempenho e do conhecimento, foi pautada pela participação representativa das partes interessadas, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação;
- ▼ é o resultado de estudos específicos sobre a remuneração salarial e o impacto do Piso Salarial Profissional Nacional. Como fundamentação teórica, tem respaldo em documentos e legislações que norteiam a política de valorização do magistério, relacionados com a remuneração dos professores da Educação Básica e que normatizam as diretrizes para a carreira;
- ▼ além desses estudos, foram elaborados instrumentos que permitem visualizar as remunerações implementadas recentemente em âmbito nacional e os avanços que têm permeado a carreira do magistério;
- ▼ dentre as alterações previstas mais significativas, convém citar a que diz respeito ao desenvolvimento funcional do servidor, cuja promoção ocorrerá a cada 3 (três) anos, a partir do exercício de 2017, considerando-se o período aquisitivo de 1º de fevereiro de 2014 a 31 de janeiro de 2017, mediante o avanço de 1 (uma) referência, não mais duas, no mês de aniversário natalício do servidor, tendo como um dos requisitos a comprovação de frequência ou docência em curso de aperfeiçoamento e atualização, homologados pela Secretaria de Educação (SED), Conselho Estadual de Educação (CEE) ou Ministério da Educação (MEC), com o mínimo de 120 (cento e vinte) horas de duração, e não mais automaticamente como vinha acontecendo;
- ▼ alterada também a forma de pagamento da gratificação referente às aulas complementares, até então denominadas aulas excedentes, e do valor da gratificação de incentivo à permanência em atividade, que corresponde a 4% (quatro por cento) do valor do vencimento básico do cargo por ano (até o limite de 5 anos), sendo que ambas as vantagens não integram a base de cálculo de qualquer outra vantagem, ressalvados o décimo terceiro vencimento e o terço constitucional de férias, sendo isenta da contribuição previdenciária;
- ▼ as medidas apresentadas encontram respaldo no artigo 206 da Constituição Federal, e alterações posteriores, que assim dispõe:



Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
(...) V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
(...) VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da Educação Básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2006a);

- ▼ vale citar, também, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96), dada pela redação da Lei nº 12.014/2009:

Art. 61 - Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Neste sentido, promovendo a valorização dos profissionais da educação, o novo Plano de Carreira e Vencimentos do Quadro de Pessoal dos Profissionais da Educação Básica Estadual da Secretaria de Estado da Educação visa a as-

segurar-lhes, também, o ingresso por concurso público, o aperfeiçoamento profissional, a progressão funcional, bem como o período reservado aos estudos e planejamento, além de condições adequadas de trabalho.

- ▼ Lei nº 16.861/2015: esta lei disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, sob a coordenação de uma comissão composta pelo Supervisor de Desenvolvimento Humano, Supervisor de Educação Básica e Profissional e três técnicos da Gerência de Educação (GERED), da Agência de Desenvolvimento Regional (ADR), para realizar o levantamento das vagas, bem como a execução da chamada para preenchimento das mesmas, cabendo a presidência desta comissão ao Supervisor(a) de Desenvolvimento Humano de cada GERED (SANTA CATARINA, 2015a).

SELEÇÃO DE PROFESSORES PARA O BIÊNIO 2017/2018

- a) Professores Efetivos: Concurso Público de Ingresso previsto na Lei nº 6.844, de 29 de julho de 1986, e na Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015 (SANTA CATARINA, 2015b).

EDITAL nº 2272/2017/SED – O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e considerando o disposto na Lei nº 6.844, de 29 de julho de 1986, e na Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015, e legislação em vigor no ato da posse, torna público,

pelo presente Edital, as normas para realização do Concurso Público de Ingresso no Magistério Público Estadual para atuação **no cargo de Professor, Assistente Técnico-Pedagógico e Assistente de Educação, nas Escolas Indígenas da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina.**

- b) Professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT):** Processo Seletivo Público previsto na Lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015 (SANTA CATARINA, 2015a).

EDITAL nº 2.264/2016/SED – EDITAL 2.787/2016/SED – O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e considerando o disposto no artigo 4º da Lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015, torna público, pelo presente Edital, as normas para realiza-

ção do processo seletivo para admissão de professores em caráter temporário, para atuação na Educação Escolar Indígena, nos níveis de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Regular da rede pública estadual para o ano letivo de 2017 e ano letivo de 2018.

EDITAL nº 136/2017/SED – O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e considerando o disposto no Art. 6º e no Art. 25 da Lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015, e legislação em vigor no ato da admissão, torna público, pelo presente Edital, as normas para **Chamada Pública**, em razão de esgotada a listagem de professores classificados por disciplina, no processo seletivo ACT 2017, bem como da abertura de vagas para as disciplinas não ofertadas nos Editais nº 1.960/2016/SED, nº 1.961/2016/SED e nº 2.264/2016/SED, em obediência aos Princípios Constitucionais da Impessoalidade, Publicidade e Eficiência Administrativa, e aos itens 32.5, 33.5 e 31.4, respectivamente, dos mencionados editais, e nos itens a seguir.

curso de ingresso e de processo seletivo contemplam a orientação prevista no Parecer nº 282/2005, do Conselho Estadual de Educação (CEE), referente à constituição de uma comissão nas escolas indígenas, composta por liderança indígena, direção escolar, Associação de Pais e Professores (APP), Conselho Deliberativo Escolar e outras representações da comunidade, tendo por função subsidiar a escolha de docentes para exercício de sua função nas escolas indígenas. Esta Comissão deve estar prevista e nomeada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, tendo como prerrogativa garantir a qualidade do atendimento docente, e levando em conta também, além da formação acadêmica, os conhecimentos específicos da cultura e da arte indígena.

É importante destacar que os editais de con-

PORTARIA P/1.903, de 29/06/2017: Constitui Comissão de Grupo de Trabalho para definições acerca do cargo de Professor Indígena e outros ligados à Área da Educação Escolar Indígena. Os integrantes representam os povos indígenas Guarani, Xokleng-Laklãnõ e Kaingang, Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPin/SC), Ministério Público Federal (MPF), Ministério Público de Contas (MPC/SC), Uni-

versidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Tribunal de Contas do Estado (TCE/SC), Assembleia Legislativa do Estado (ALESC), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Secretaria de Estado da Fazenda (SEF/SC), Procuradoria-Geral do Estado (PGE/SC), Ministério Público do Estado (MPSC) e Secretaria de Estado da Educação (SED).



6.3 POVOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE

6.3.1 CURSOS DE LICENCIATURA

A expressão “ações afirmativas” tem sua origem nos Estados Unidos, na década de 1960, sendo ainda hoje, o local referência no assunto. Naquele momento, os Estados Unidos eram palco de reivindicações democráticas, em busca de igualdade de oportunidades para todos, especialmente porque as leis que segregavam aquela nação estavam sendo extintas, surgia ampla defesa dos direitos da população negra (A parecer, JAGSO, 2016).

No Brasil, algumas tentativas foram feitas para implementar ações afirmativas em diferentes contextos da sociedade nos anos 1960 a 1980, mas nada com efeito.

Com relação aos povos indígenas, tem-se um quadro curioso, porque a busca por formação superior está diretamente ligada às escolas nas Terras Indígenas (T.I.), à luta dos movimentos sociais e à vontade de algumas universidades públicas.

A crescente implementação de escolas indígenas nas aldeias, ocasionou um salto na necessidade de professores indígenas, no final do século XX e início do XXI, com formações cada vez maiores, para atender de maneira qualificada às demandas oriundas deste movimento. O Censo Escolar, em 2002, registrou 1.392 escolas indígenas, já em 2012, o mesmo Censo identificou 2.954 escolas indígenas de Educação Básica, com um aumento de mais de 100%.

Os estudantes indígenas que estavam concluindo o Ensino Médio faziam parte de um número bem maior em relação às décadas anteriores. Desta forma, a necessidade da formação superior aos professores de nível básico (prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996) levou as organizações indígenas a fazerem reivindicações para se ter acesso a este nível de ensino.

Estes dados apresentam um panorama de como a educação formal em T.I. cresceu nas últimas décadas. Com este número crescente de escolas indígenas, a formação continuada também se instituiu como demanda, não só dos professores, como também dos jovens indíge-

nas. Houve um direcionamento para a necessidade de se assegurar o ingresso dos indígenas nas universidades.

Mas outros fatores importantes foram acontecendo no país, e a reforma universitária é um deles. O Projeto de Lei (PL) nº 7.200/2006 (BRASIL, 2006b), que rege a reforma universitária, em sua Seção V, o artigo 45 dispõe sobre a implementação de ações afirmativas: “As instituições federais de ensino superior deverão formular e implantar, na forma estabelecida em seu plano de desenvolvimento institucional, medidas de democratização do acesso, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social.”

Sobre os indígenas, no artigo 46, inciso I: “Os programas de ação afirmativa e inclusão social deverão considerar a promoção das condições acadêmicas de estudantes egressos do ensino médio público, especialmente afrodescendentes e indígenas [...]”.

É importante salientar o envolvimento das instituições públicas de ensino superior na busca de implementações de ações afirmativas para as populações negras e indígenas em seus espaços acadêmicos. Os movimentos sociais indígenas e negros somaram forças nas discussões junto às academias de ensino superior e mesmo antes das ações afirmativas serem instituídas pelo governo federal, muitas instituições de ensino já as tinham implementadas, estando estas políticas em algumas universidades públicas à frente da política de governo. Como frutos dessa demanda surgem, já no início da década de 2000, as primeiras respostas: dois cursos em universidades públicas especificamente dirigidos à formação de professores indígenas: o 3º Grau Indígena da Universidade do Mato Grosso (UNEMAT) e o curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima.

Foi em torno de muita luta que os movimentos sociais brasileiros conseguiram a garantia de direitos aos estudantes afrodescendentes e indígenas em universidades públicas.

6.3.2 AÇÕES AFIRMATIVAS

O que se tem hoje, enquanto ações afirmativas instituídas pelo Estado para os povos indígenas, por meio da Lei de Cotas nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a), são as reservas de vagas em cursos de ensino superior, ou a criação de vagas suplementares. A universidade tem autonomia para implementar a seu modo, de acordo com a política de ações afirmativas que segue, seja dos governos estaduais ou federal ou da própria universidade.

Avanços vão se consolidando e hoje há 26

cursos de licenciaturas interculturais indígenas, em universidades públicas, com apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC) e ainda, curso de bacharelado em Gestão Territorial Indígena, na Universidade Federal de Roraima. Mais de 70 universidades públicas já implementaram as ações afirmativas na graduação para indígenas no país.

Atualmente, a Lei de Cotas para indígenas e negros, Lei de Cotas nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a), está assim disposta:

Art. 5º: [...] Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas [...], serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados [...] indígenas [...].

Art. 6º[...] O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) [...].

Art. 7º [...] O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes [...] indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior [...].

A universidade passou a ser também um espaço de luta dos povos originários, espaço de afirmação e, principalmente, um espaço

político de autoridade e influência, o que torna necessária a presença indígena nestes locais.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ana Valeria et al. **Povos Indígenas e a Lei dos "brancos"**: o direito à diferença. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional. Brasília, 2006.

BANIWA, Gersem. **Territórios Etnoeducacionais**: um novo paradigma na política nacional brasileira. 2010. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/256683139/BANIWA-Gersem-TERRITORIOS-ETNOEDUCACIONAIS-UM-NOVO-PARADIGMA-NA-POLITICA-EDUCACIONAL-BRASILEIRA-Apresentado-na-CONAE-2010-Brasilia-Resumo>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BARBOSA, Ronaldo Antônio. **Agricultura Tradicional Guarani**. 2015. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BELTRÃO, Jane Felipe. **Relatório Associação Brasileira de Antropologia- ABA**. Belém, 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Cesar/Downloads/Rel_Final_CNEEI_a_Associac-a-o-Brasileira_de_Antropologia%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Cesar/Downloads/Rel_Final_CNEEI_a_Associac-a-o-Brasileira_de_Antropologia%20(2).pdf)>. Acesso em: 20 maio 2016.

BENITES, Ricardo. Cacique da Aldeia Marangatu, em e-mail de outubro de 2016.

BENVENUTI, Juçara; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas**: Produções do Curso de Especialização PROEJA Indígena. Porto Alegre: Ed. Evangraf, 2013.

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

_____. Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991a. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, DF, 05 de fevereiro de 1991.

_____. Ministério da Justiça. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991b**. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/material-de-estudo-para-concursosmagisterio-indigena-2017>>. Acesso em: 01 set. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006a**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. **Projeto de Lei nº 7.200/2006b**. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

_____. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006c. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**. Brasília (DF), 18 de set. de 2006.

_____. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, DF, 20 de abril de 2004.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/Lei%2010.172-2001?OpenDocument>. Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003. Acrescenta incisos aos arts. 10 e 11 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**. Brasília (DF), 01 de ago. 2003.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**. Brasília (DF), 26 jun. de 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 29 set. 2016.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012a**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/Lei%2012.7112012?OpenDocument>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012b**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/material-de-estudo-para-concursosmagisterio-indigena-2017>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de abril de 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999b. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 17 de nov. de 1999. Re-publicada em 14 de dez. de 1999.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013a. Institui a ação saberes indígenas na escola. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, 31 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 98, de 06 de dezembro de 2013b. Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. **Diário Oficial [da] União**, Brasília (DF), 9 de dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013c**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000026&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=FNDE/MEC>. Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília, DF. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013d.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para escolas indígenas**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700>. Acesso em: 20 dez. 2017a.

_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/videos/item/10646-pnae-programa-nacional-de-alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar>>. Acesso em: 05 dez 2017b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em: 05 maio 2017c.

_____. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009a. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 28 de maio de, 2009.

_____. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009b**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.

Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=LEI&num_ato=00011947&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRIGHENTI, Clovis Antônio. In: NOTZOLD, Ana Lucia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (Orgs.). **Etnohistoria, história indígena e educação**: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 47-55.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dez./fev. 2005/2006.

CARVALHO JUNIOR, Almir Diniz de. **Índios Cristãos**: A conversão dos gentios na Amazônia Portuguesa (1653-1769). 2005. 407 f. Tese (Doutorado) – Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas) Unicamp, Campinas, 2005.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 1., 2009, Luiziânia (GO). **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_con_eei.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL, 3., 2007, Fortaleza (CE). **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/conferencias/3a-conferencia-nacional-de-seguranca-alimentar-e-nutricional>>. Acesso em: 05 dez 2017.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Localização das Terras Kaingang**: Brasil, 2015. Disponível em: <www.funai.gov.br>. Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. Fundação Nacional do Índio. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em: 26 set. 2016.

GRUPIONI, Luis D. B. **Censo escolar indígena**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/censo-escola-indigena>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Xokleng. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/xokleng/974>>. Acesso em: 30 set. 2016.

NAMEN, Alexandre Machado. A barragem de Ibirama e as populações atingidas na Área Indígena: documento denúncia. **Boletim de Ciências Sociais**, Florianópolis, UFSC, n. 51, p. 65-89, 1991.

NOTZOLD, Ana Lucia Vulfe; ROSA, Helena Alpini (Orgs.). **História e cultura Guarani**. Escola Indígena de Educação Básica Wherá Tupã PotyDjá: livro 1. Florianópolis: Pandion, 2011a.



_____. **História e cultura Kaingang.** Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê: livro 2. Florianópolis: Pandion, 2011b.

_____. **História e cultura Xokleng.** Escola Indígena de Educação Básica Laklãnô: livro 3. Florianópolis: Pandion, 2011c.

NOTZOLD, Ana Lucia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (Orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação:** contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT.** Brasília: OIT, 2011.

PALMAR, Aluizio. **Relatório Figueiredo na íntegra.** Documentos Revelados, 2015. Disponível em: <<https://www.documentosrevelados.com.br/geral/relatorio-figueiredo-na-integra/>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas: um debate dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 717-737, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Parecer nº 282, de 22 de novembro de 2005.** Proposta de Normatização da Educação Escolar Indígena, para as populações indígenas do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <www.sed.sc.gov.br/documentos/material-de-estudo...indigena...parecer-282.../file>. Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: IOESC, 1998.

_____. **Lei nº 6.844, de 29 de julho de 1986.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.sea.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=catview&lang=brazilian_portuguese&mosmsg=Voc%EA+deve+estar+logado+e+autorizado+para+acessar+documentos>. Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. **Lei nº 12.449, de 10 de dezembro de 2002.** Dispõe sobre a estrutura e funcionamento de Escolas Indígenas e adota outras providências. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2002/12449_2002_Lei.html>. Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. **Lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015a.** Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição da República. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Ordinarias/2015_->>. Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015b. Dispõe sobre o quadro de pessoal do magistério público estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, 31 de dezembro de 2015.

_____. Plano Estadual de Educação 2015-2024. Santa Catarina. 2015c. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/index.php/documentos/plano-estadual-de-educacao-sc-452>>. Acesso em: 29 set. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 2.385, de 23 de setembro de 2016. Cria a Coordenação de Políticas nas Diversidades na Secretaria Estadual de Educação. **Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, 26 out. de 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na Educação Básica. Santa Catarina, 2014.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Perspectivas ameríndias integradas ao universo acadêmico: o lugar dos indígenas na transformação polifônica da estrutura de ensino superior no Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. **Estudantes indígenas no ensino superior:** uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 113-127.

TERENA, Marcos. O estudante indígena no ensino superior. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior:** uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 9-13.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Política de ações afirmativas da Universidade Federal do Amazonas.** Documento do GT: Ações afirmativas. 2015. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/attachments/article/3892/Documento%20GT%20A%C3%A7%C3%B5es%20Afirmativas.pdf>>. Acesso em 29/09/2016.

WITTMANN, Luisa Tombini. **O vapor e o botoque:** imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926). Florianópolis: Contemporânea, 2007.

**GERÊNCIA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL
COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS NAS DIVERSIDADES
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

