

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A GESTÃO ESCOLAR: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

THE POLICY OF INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND SCHOOL MANAGEMENT: WHAT DO THE DOCUMENTS SAY?

Marleide Rodrigues da Silva Perrude¹
Eliane Cleide da Silva Czernisz²

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir a educação escolar indígena no Brasil. Parte do seguinte questionamento: como a reforma gerencial tem impactado a educação escolar indígena? Que direcionamento tem sido dado à política educativa para a organização da prática pedagógica? Como procedimento, foi realizado um estudo bibliográfico sobre a reforma do estado, gestão e educação escolar indígena, além de se proceder à análise documental, destacando os documentos que balizam a política educacional para os povos indígenas. Concluímos, pontuando que a educação escolar indígena, direcionada em meio às transformações políticas e pedagógicas influenciadas pelo neoliberalismo e pela administração gerencial, apesar dos problemas que tem trazido com a transferência de responsabilidades do poder público para as escolas, tem possibilitado maior abertura para a participação das comunidades indígenas na definição e encaminhamento do projeto pedagógico e no direcionamento das práticas pedagógicas, realizadas conforme a necessidade dos diferentes povos indígenas.

Palavras-Chave: Reforma do Estado, Política Educacional, Educação Escolar Indígena, Gestão

Abstract: This article aims to discuss indigenous school education in Brazil. Part of the following question: How has managerial reform impacted indigenous school education? What orientation has been given to educational policies for the organization of pedagogical practice? As procedure, a bibliographic study was carried out on state reform, indigenous school management and education, as well as documental analysis, highlighting the documents that guide educational policy for indigenous peoples. We concluded, by pointing out that the indigenous education, directed amid the political and pedagogical changes influenced by neoliberalism and the managerial administration, despite the problems that have occurred with the transfer of responsibilities from the public power to the schools, the participation of the indigenous community in the definition and referral of the pedagogical project and in the direction of the pedagogical practices have been made possible, now carried out according to the needs of the different indigenous people.

Key Words: State Reform, Educational Policy, Indigenous School Education, Management

¹ Professora Titular da Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Pedagogia Mestre e Doutora em Educação. Coordenadora de estágio na Universidade Estadual de Londrina. E-mail: marleideperrude@gmail.com

² Professora Associada na Universidade Estadual de Londrina atuando na graduação e pós-graduação. Graduada em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação. E-mail: eczernisz@uel.br

INTRODUÇÃO

A compreensão da educação escolar indígena é imprescindível àqueles que se preocupam com a educação de um povo que luta pelo reconhecimento de seus direitos. Observamos que a educação escolar indígena tem sido norteada pelos mesmos princípios gerenciais que têm afetado a educação escolar regular. Ressaltamos, ainda, que educação “diferenciada, específica, intercultural e bilíngue”, como direito vem sendo assegurada, a partir da Constituição de 1988, e regulamentada por meio de vários textos legais pós década de 90.

Por este motivo, este texto questiona: como a reforma gerencial tem impactado a educação escolar indígena? Que direcionamento tem sido dado à política educativa para a organização da prática pedagógica?

Para que esta compreensão ocorra, acreditamos ser necessária a explicitação do arcabouço teórico da reforma do aparelho do Estado que sob o prisma ideológico do neoliberalismo, adotou novas estratégias de gestão da política educacional que abarcaram, também, a educação escolar indígena.

Este é um debate importante para a análise das perspectivas políticas e pedagógicas da educação escolar indígena que, dentro dos novos marcos da gestão escolar, formulados a partir da lógica gerencial, têm se utilizado do aparato administrativo e pedagógico e priorizado a descentralização, a autonomia e o protagonismo como propulsores de uma nova relação da escola com a comunidade indígena.

Para realizar esta discussão, partimos dos estudos de Chesnais (1998), Harvey (2006), Soares (2001, 2003), Martins (2009), Netto e Braz (2007), Berring; Boschetti (2007), Mello (2004), Draibe (1993), a fim de compreender as transformações nas esferas políticas, econômicas e sociais e a reforma do estado. A Gestão das políticas educacionais, sob os Marcos do Gerencialismo, será discutida tendo por base os estudos de Martins (2002), Krawczyk (2002), França (2009), Castro (2008), Neto e Rodrigues (2007), Neto (2009) e Perrude (2013). Os estudos de Faustino (2016), Baniwa (2013), Silva; Freitas (2014) e os documentos normativos propostos pós década de 90 no contexto brasileiro embasarão a análise da gestão da política educacional da educação escolar indígena.

A análise documental da política para a educação escolar indígena será realizada, tendo por referência, os estudos Shiroma; Campos; Garcia (2005) os quais assinalam que as recomendações presentes nos documentos de política educacional, que são divulgados por meio impresso e digital, precisam ser discutidos e analisados, pois não são amplamente assimiláveis ou aplicáveis

Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430- 431)

Assim, é preciso ter um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que ‘não dizem’. Entendemos que esse olhar é importante para compreensão das propostas políticas direcionadas à educação escolar indígena.

REFORMA DO ESTADO E POLÍTICA SOCIAL

Desde os últimos decênios do século XX, têm sido observadas intensas transformações nas esferas políticas, econômicas e sociais. A economia mundial, dominada pelo sistema financeiro, foi caracterizada pela desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira pela flexibilização do modo de produção e das relações de trabalho, pela reestruturação do estado levando-o à privatização de serviços essenciais como saúde e educação.

Os estudos de Chesnais (1998), Harvey (2006), dentre outros, buscaram explicar a dimensão das transformações político-econômicas do capital, no final do século XX.

Tal processo tem origem no final dos anos 70, período em que o capitalismo mundial passou a enfrentar uma nova crise estrutural, caracterizada pelo esgotamento do modelo

taylorista/ fordista de produção, da administração sob as bases do Estado de *Bem estar Social*.

A isso, Chenais (1998, p. 16) denomina de mundialização financeira e salienta que esta “[...] nasceu de um processo de interação, ao longo de uns quinze anos, entre o movimento de fortalecimento do capital privado - tanto industrial como bancário - e o crescente impasse das políticas governamentais. O contexto geral é o fim dos ‘anos dourados’”.

Netto e Braz (2007) destacam que as transformações pelas quais vem passando a economia, sob a base imperialista, denominada de financeirização do capital, têm:

[...] propiciado, pelos recursos informacionais, que garantem comunicações instantâneas entre os agentes econômicos situados nos mais distantes rincões do planeta, (...) suportes na gigantesca concentração do sistema bancário e financeiro. Esta, ao longo dos últimos trinta anos, acompanhou a concentração geral operada na economia capitalista; contudo, tece efeitos específicos, dada a amplitude que as atividades especulativas adquiriram nesse mesmo lapso de tempo: menos de 300 bancos (e corretoras de ações de títulos) globais controlam, em finais de século, as finanças internacionais (NETTO; BRAZ, 2007, p. 230).

Nos seus estudos, Soares (2001, 2003) as denomina de reformas estruturais de cunho neoliberal. Soares (2001, p. 42) destaca que a “[...] adoção de uma política social de cunho neoliberal provoca e/ou acentua a estratificação social, cujos elementos básicos são as desigualdades, seja nas condições e qualidades de trabalho, seja no consumo e na proteção social.”

Conforme Soares (2001), discute-se a existência ou não de um estado de Bem-Estar nos países latino-americanos, conduzindo para o distanciamento das concepções universalistas. O que se observa é que prevaleceu o Estado mínimo no domínio das políticas sociais³ e um processo de

reestruturação dos programas sociais, com base nos conceitos da descentralização, da focalização e da privatização, que tiveram como consequência o aumento da pobreza. Sobre os impactos desta reestruturação, Berring; Boschetti (2007, p. 127) expõem:

A hegemonia neoliberal na década de 1980 nos países capitalistas centrais não foi capaz de resolver a crise do capitalismo nem alterou os índices de recessão e baixo crescimento econômico, conforme defendia. As medidas implementadas, contudo, tiveram efeito destrutivos para as condições de vida da classe trabalhadora, pois provocaram aumento do desemprego, destruição dos postos de trabalho não-qualificados, redução dos salários devido ao aumento da oferta de mão-de-obra e redução dos gastos com as políticas sociais.

As análises de Draibe (1993,) Mello (2004), Martins (2009) apontam que as políticas neoliberais tiveram variações. Draibe (1993) evidencia dois momentos das políticas: no primeiro, o da crise aguda, as propostas se resumiram aos cortes dos gastos sociais, à desativação de programas e à efetiva redução do papel do Estado. Limitaram-se a universalidade e os graus de cobertura de programas sociais, tirando do campo dos direitos sociais muitos dos benefícios e privatizando grande parte dos serviços sociais públicos.

Nos países latino-americanos, a receita neoliberal centrou-se nas [...] “prescrições de reformas dos sistemas de proteção social, orientadas para sua privatização, descentralização, focalização e programas (fundos) sociais de emergências.” (DRAIBE, 1993, p. 92). No segundo momento, década de 90, segundo Draibe, modificou-se, em parte, a agenda neoliberal de reformas dos programas sociais, em razão dos

governos de Thatcher e Regan tentaram a desestabilização dos pilares do *Welfare State*. Assim, foram reduzindo a universalidade e os graus de cobertura de programas sociais, tirando do campo dos direitos sociais grande parte dos benefícios e privatizando muitos serviços sociais públicos. Nos países latino-americanos, a receita neoliberal centrou-se nas [...] “prescrições de reformas dos sistemas de proteção social, orientadas para sua privatização, descentralização, focalização e programas (fundos) sociais de emergências.” (DRAIBE, 1993, p. 92).

³ Draibe (1993), no conjunto de suas análises sobre as políticas neoliberais e as políticas sociais, assinalou algumas variações. No primeiro momento, o da crise aguda, as propostas se resumiram aos cortes dos gastos sociais, à desativação de programas, à efetiva redução do papel do Estado nesse campo. Nesse contexto, os

desafios da modernização e da melhoria da competitividade sistêmica das economias, na integração internacional e no crescimento sustentado. Uma segunda agenda é, então, reconstruída.

Assim, os investimentos nos recursos humanos e, em consequência, o reforço das políticas sociais na educação, saúde e infraestrutura social voltaram a fazer parte da agenda de reformas e do redirecionamento dos gastos sociais. Segundo Draibe (1993, p. 93), “Ainda pouco explícita, esta ênfase parece reverter, em parte, as teses sobre diminuição do papel do Estado, de um lado, e focalização e seletividade, de outro, pelo menos no que se refere à educação e à saúde”.

Para Mello (2004), os impactos negativos decorrentes dos ajustes estruturais que levaram ao aumento da pobreza, trouxeram preocupações. Assim, a política social passa a compor a agenda dos organismos internacionais, considerada uma garantia da governabilidade. As ações no campo social assumem um papel compensatório, destinado a atender apenas aos segmentos mais vulneráveis da população.

Martins (2009a) destaca que o projeto ortodoxo neoliberal não conseguiu recuperar as taxas de crescimento econômico. O modelo não criou uma base estável, porquanto as medidas foram incapazes de garantir a estabilidade econômica mundial. Assim [...] apesar de todos os esforços empreendidos, a coesão social neoliberalizante não se consolidou plenamente em função das resistências (MARTINS, 2009a, p. 59).

O autor ressalta um movimento revisionista, com os anos de 1990 sendo apontados como o contexto de referência deste processo. O que tal movimento apresentava, de acordo com Martins (2009a, p. 60), era a reforma do aparelho do Estado, incluindo o movimento de “reeducação política das massas – isto é, aprimoramento da sociabilidade neoliberal, visando à consolidação de um suposto modelo capitalista de ‘face humana e um conformismo capaz de assegurar a coesão social [...]’”. O modelo ‘alternativo’ de estado buscava compatibilizar a economia de mercado com justiça social.

A proposta do movimento revisionista foi buscar um realinhamento do projeto neoliberal de tal modo que o crescimento da economia fosse recuperado, como postulava

a ortodoxia, mas em bases políticas mais sustentáveis que não gerassem tanta resistência e abalos na coesão social dos diferentes países. (MARTINS, 2009a, p. 60).

Para Martins (2009a), algumas expressões podem ser consideradas conhecidas deste movimento revisionista: os “Novos Democratas”, nos Estados Unidos, e o “Novo Trabalhismo”, na Inglaterra. Este movimento foi responsável por definições programáticas e articulações políticas de Bill Clinton, nos estados Unidos, em 1992, e Tony Blair, na Inglaterra, em 1997. O Brasil também é citado na composição deste revisionismo, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, que ocupou a presidência da república entre 1995 e 2003.

No contexto da crise econômica mundial e das reformas neoliberais, o tema diversidade é recorrente nos debates políticos. Carvalho e Faustino (2016) apontam alguns motivos para tal valorização, tais como: as drásticas mudanças populacionais em decorrência da crise econômica e das migrações internacionais; a intensificação das dinâmicas migratórias, em geral de populações advindas dos países periféricos; o agravamento da pobreza e da exclusão que contribui para o aumento dos conflitos, das tensões sociais e das manifestações de racismo, de xenofobia e de intolerância; as mudanças nas relações de trabalho; a flexibilização dos mercados de trabalho e das relações pessoais.

A reconfiguração do trabalho também redefine a identidade dos sujeitos, destaca Carvalho e Faustino (2016). A diversidade, então, é posta como estratégia de apaziguamento das tensões sociais. De acordo com Carvalho e Faustino (2016, p188),

[...] as políticas de diversidade cultural correspondem às novas estratégias para a continuidade do sistema produtivo estruturado na expropriação e exploração das riquezas naturais e da força de trabalho humano, bem como da acumulação do lucro pela classe dos proprietários. A busca da construção de relações harmoniosas e equilibradas teria como função aliviar os impactos da pobreza, diminuir a exclusão e amenizar os conflitos sociais.

As autoras ainda destacam que, enquanto a economia e a política se tornam cada vez mais

globais, abalando os quadros de referência que deram aos indivíduos uma ancoragem estável, o local, “[...] a diferenciação e a diversidade surgem como novo valor, representando um abrigo contra forças que estão fora de seu alcance e controle ou que ameaçam diluir as identidades e apagar as diferenças” (CARVALHO; FAUSTINO, 2016, p. 190). Entendemos que esse processo precisa ser compreendido pois interfere na definição e no encaminhamento das políticas educacionais. Deste modo, ao mesmo tempo em que há o reconhecimento das diferenças e o respeito à diversidade, também envolve os indivíduos na resolução de seus próprios problemas como veremos adiante.

A GESTÃO DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA SOB OS MARCOS DO GERENCIALISMO

O contexto em que as políticas para a educação escolar indígena foram propostas balizou-se pelas reformas na administração pública, na formulação de políticas capazes de reorganizar a esfera estatal, diminuir os gastos públicos, alavancar a economia na busca da racionalização e da modernização na reestruturação do modelo de administração do país.

Os estudos de Perrude (2013) destacam que, para que se consolidasse a busca pela modernidade, eficiência e produtividade, seria necessário readequar o modelo de acumulação capitalista, superar os modelos centralizadores de gestão, numa reestruturação do sistema produtivo que fosse mais flexível para atender às demandas e aos avanços da globalização. Em meio à acumulação capitalista flexível, é adotado um novo padrão de gestão e organização administrativa: o modelo gerencial.

O novo modelo gerencial, estruturado na descentralização da esfera administrativa, na autonomia local e no controle de resultados, passou a compor o novo discurso reformista no âmbito da gestão, a fim de aprimorar a qualidade e a produtividade dos serviços públicos.

Sobre a dimensão gerencial da gestão, Castro (2008, p.391) explica:

A gestão gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos,

pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos.

No Brasil, a articulação entre a reforma do Estado brasileiro, a reforma da educação básica e da gestão escolar impactou diretamente o conjunto de políticas educacionais formuladas pós década de 90. As legislações oficializadas, os planos nacionais e estaduais de educação, programas e projetos direcionados foram diretamente influenciados pelos conceitos e princípios da nova gestão pública. De acordo com Krawczyk (2002, p. 60),

A reforma educativa foi concebida no marco de um novo ordenamento das relações de poder internacionais e da reconfiguração do modelo de Estado provedor regulador para o modelo de Estado forte e minimalista, sob a lógica dos binômios globalização/comunitarismo e centralismo/localismo (descentralização)

Assim, segundo a autora, o modelo de organização da gestão da educação instaura a Reforma Educacional definida pela descentralização, gerando, conforme Krawczyk (2002, p. 63), “[...] uma nova lógica de governabilidade da educação pública”. A autora destaca que a descentralização está definida em três dimensões: “ 1- Descentralização entre as diferentes instâncias de governo - municipalização. 2 - Descentralização para a escola – autonomia escolar. 3 - Descentralização para o mercado – responsabilidade social”. (KRAWCZYK, 2002, p. 63)

No Brasil, o conjunto da legislação educacional⁴, formulado pós década de 90, sob a influência das agências multilaterais como Banco Mundial, FMI, Unesco, OCDE, atenderam às novas orientações e forneceram ao governo

⁴ No conjunto, destacamos: Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional - LDBN 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Plano Decenal de Educação - PDE, 1993-2003 (BRASIL, 1993), o Plano Nacional de Educação - PNE, 2000-2010 (BRASIL, 2000), o Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE (BRASIL, 2007) etc.

federal subsídios para se adequar à nova lógica da administrativa gerencial.

De acordo com França (2009, p. 258), as novas perspectivas de gestão tiveram três eixos básicos de sustentação dos documentos. Os documentos da política educacional dos últimos decênios foram diretamente influenciados pela perspectiva gerencial. Conforme a autora, houve “[...] racionalização organizacional; a mudança nos padrões de gestão e o financiamento com ênfase na descentralização e na desconcentração do poder de decisão para os órgãos locais e unidades escolares, todos com fim único: a melhoria da qualidade do ensino”.

Para Krawczyk (2002), a descentralização da educação foi apontada nos discursos internacionais e nacionais como uma tendência moderna dos sistemas educativos mundiais. Assim, a partir da década de 1980, sob o discurso da necessidade de aliar uma mudança sistêmica, promove-se, segundo a autora, “um conjunto de mudanças estruturais no âmbito educacional”.

A administração gerencial adotada pelos governos brasileiros pós década de 90 (Collor, FHC, LULA e Dilma) teve a redução dos custos como finalidade principal balizada pelo discurso do Estado mínimo, visando a tornar a administração do setor público mais eficiente. Assim, preconizaram-se descentralização e redistribuição de diferentes serviços para as diferentes esferas de poder regional e local. Entretanto, é importante salientar que, mesmo sendo a descentralização uma importante bandeira de luta dos movimentos sociais pela democratização da escola pública na década de 80, na década de 90, esta significou transferência de responsabilidade na execução de serviços importantes, com as decisões permanecendo sob o controle do Estado.

A análise de Martins (p. 287, 2002) a respeito do processo de descentralização no Brasil expõe tal relação de poder.

O processo de descentralização no Brasil é complexo e extrapola a dimensão federativa, pois há uma hierarquia de poder que interfere no padrão de funcionamento da prestação do serviço. A concentração de poder vem ocorrendo, historicamente, nas duas redes responsáveis pelo ensino público: a municipal e a estadual, na medida em que, em nenhuma delas, a escola e/ou a comunidade próxima gozaram de autonomia financeira, administrativa e

pedagógica: os recursos financeiros, os recursos didático-pedagógicos e o poder de decisão sempre estiveram concentrados nas secretarias estaduais e/ou municipais de educação.

De acordo com Perrude (2013) o processo de descentralização da gestão administrativa, pedagógica e financeira foi sustentado pela desburocratização, repassando-se diretamente os recursos para as unidades escolares. Propôs-se, ainda, o aperfeiçoamento do regime de colaboração entre os sistemas de ensino com vistas a uma ação coordenada dos entes federativos para definirem normas de gestão democrática com a participação da comunidade.

Os traços deste processo também são vistos na educação escolar indígena e mesclam-se à luta dos movimentos indígenas para garantir a manutenção das línguas maternas, das culturas, da organização de tempo e espaço escolar conforme a necessidade dos diferentes povos indígenas, assim como o desenvolvimento de atividades que contemple rotinas, tradições e costumes. Essa defesa é imprescindível para que os povos indígenas tenham respeitadas suas culturas e seus modos de ser nos processos educativos que também lhes possibilitam ter acesso à educação em seus diferentes níveis, haja vista, por exemplo, que a oferta do ensino médio está restrita a poucas escolas.

No caso do Paraná, das 38 escolas indígenas existentes nas diferentes Terras Indígenas, demarcadas no estado, apenas 6 instituições ofertam ensino médio. Grande parte dos jovens que concluem o ensino fundamental necessitam se deslocar, enfrentando muitas dificuldades, para as cidades do entorno se quiserem dar continuidade aos estudos.

DIMENSÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA DOS DOCUMENTOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:

A análise da política para a Educação Escolar Indígena implica pensar em um processo que se desenvolve como conquista destas comunidades pela garantia do direito à educação, preservando sua cultura e a continuidade da educação de seu povo. Se por um lado a política traz este viés gerencialista, pautado em interesses mercadológicos, com encaminhamentos e avaliações padronizadas, por outro, não podemos

nos esquecer das lutas dos povos indígenas em busca de seu reconhecimento, para que seus filhos tivessem educação condizente, para que fossem respeitados enquanto povos nativos, com a garantia dos territórios em que vivem, retomada e demarcação de terras das quais foram expropriados.

Esta luta histórica nunca foi um processo simples, posto que decorreu de intensa batalha política de lideranças e comunidades, em constante mobilização, pois ainda requer acompanhamento persistente dos povos indígenas para que reivindicações e conquistas sejam, de fato, efetivadas.

De acordo com os estudos de Faustino (2006, p. 150 – 151),

[...] no Brasil, a reforma da educação escolar indígena com sua característica diferenciada, bilíngüe e intercultural, teve seu marco legal com a Constituição Federal de 1988, inspirada na constituição espanhola de 1976 – que havia integrado no texto da lei seus diferentes grupos culturais –, tendo sido a primeira na América Latina a reconhecer a diversidade cultural existente na sociedade, assegurou aos índios o direito à diferença e o reconhecimento de suas organizações sócio-culturais (tradições, costumes, línguas, crenças) bem como direitos territoriais sobre terras tradicionalmente ocupadas pelos diferentes grupos.

Verificamos que a Constituição de 1988 foi um marco para a educação diferenciada dos povos indígenas. Baniwa (2013) comenta que, a partir de 1988, a educação indígena entra em uma nova fase em que passa a ser reconhecida como direito. Destaca também os avanços “[...] legais, políticos e pedagógicos” no processo de defesa da educação dos indígenas (BANIWA, 2013, p. 2). Prova disso é que a Constituição Brasileira (1988), no artigo 208, assegura às comunidades indígenas que sejam utilizadas, além da língua portuguesa, também a língua materna.

Silva (2001) também salienta tal avanço, ao destacar que a Constituição de 1988 inaugurou uma nova “[...] possibilidade de novas relações entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas, ao superar, no texto da lei, a perspectiva integracionista, e reconhecer a pluralidade cultural”. (SILVA, 2001, p. 02)

Entretanto, apenas em 1991, com o Decreto 26, é que a formulação da política educacional para a educação escolar indígena foi proposta. Ele compreende estes dois artigos:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.

Desta forma, o Ministério da Educação passa a ser o responsável pela Educação escolar indígena, retirando da FUNAI esta responsabilidade. Consideramos este aspecto importante por ter permitido o início da construção de uma estrutura pedagógica com a participação dos indígenas.

Silva e Freitas (2014), ao discutir a institucionalização da educação escolar indígena no Brasil, destacam que o Decreto Presidencial n. 26/91, que transferiu a responsabilidade da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC, foi um avanço. “Com essas atitudes, entendemos que a educação escolar indígena está vivendo um novo tempo. Pela primeira vez, o Estado brasileiro assume o compromisso e a responsabilidade com a educação em terras indígenas”. (SILVA, FREITAS, 2014, p. 15)

Após a aprovação do Decreto 26, é apresentada a Portaria Interministerial n. 559, de 1991, que estabeleceu a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena – NEIs - nas Secretarias Estaduais de Educação, os quais têm um caráter interinstitucional, com representações de entidades indígenas. A referida Portaria é apresentada com o reconhecimento de que: “a educação para as populações indígenas tem servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas diversidades étnicas”. (BRASIL, 1991, p. 01). Assim, se justifica a necessidade da organização de uma escolarização formal que respeite as características e especificidades culturais. No conjunto dos artigos constantes nesta Portaria, destacamos:

Art.1º - Garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça

seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.

Art.2º - Garantir ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurado-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas.

Art.3º - Garantir o ensino bilingüe nas línguas materna e oficial do país, atendido os interesses de cada grupo indígena em particular. (BRASIL, 1991)

A Portaria propõe a criação de uma Coordenação Nacional de Educação Indígena, com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena. Estimula a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas com a “[...] participação de representantes das comunidades indígenas locais atuantes na educação, de organizações não governamentais afetas à educação indígena e de universidades”. (BRASIL, 1991). Aponta, ainda, para a necessidade de acatar as características específicas da educação indígena no processo de reconhecimento das escolas destinadas às comunidades indígenas nos conteúdos curriculares, no calendário, nas metodologias e na avaliação. Destaca, também, a produção de materiais didáticos para o ensino bilíngue, preferencialmente elaborados pela própria comunidade indígena. Define, como prioridade, a formação continuada de professores índios e de pessoal técnico para atuar nesta área. (BRASIL, 1991).

Em 1992, elaboraram-se as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994). Com base nos direitos constitucionais, o documento foi apontado como sendo um “[...] instrumento essencial na implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural, histórica)” (BRASIL, 1994, p. 08).

O documento, de maneira geral destaca que as escolas indígenas devem ser específicas e diferenciadas e aponta para o diálogo com os grupos indígenas, “[...] como agentes e co-autores

de todo o processo”. (BRASIL, 1994, p.11). A interculturalidade é considerada como base da escola indígena, salientando o reconhecimento da língua materna e bilinguismo. Sobre tal diferenciação, o documento expõe:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. (BRASIL, 1994, p.12)

Apesar do avanço referente ao reconhecimento da especificidade cultural e linguística dos povos indígenas, Faustino (2006, p. 153), ao realizar uma análise das diretrizes, considerou-as a-históricas. Segundo a autora:

Como um primeiro documento específico sobre a educação escolar indígena esta Diretriz é a-histórica. Menciona, mas não discute a questão indígena na sociedade brasileira. Omite que a relação da sociedade dominante com os povos indígenas foi construída e permanece sob a exploração, violência, dominação e extermínio e que estes elementos são os definidores da situação de pobreza, doenças e abandono em que vivem os índios no Brasil na atualidade. Sem analisar esta situação, anuncia o desejo de construir uma “relação positiva” com as sociedades indígenas afirmando que a escola tem um papel fundamental neste projeto.

Além dessas normativas regulamentadoras específicas da educação indígena, também destacamos a LDBEN 9394/96 que, no Artigo 32, § 3º, ressalta que os povos indígenas tem direito à educação em língua materna e assegura, também, os “processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996).

Entendemos este encaminhamento como parte de ações imbricadas na reforma do Aparelho do Estado, um processo de descentralização de responsabilidades que envolve a gestão de sistemas de ensino. Se este é um aspecto que tem sido criticado na educação regular de modo geral,

percebemos que, na educação indígena, traz possibilidades, constituindo-se como um espaço para participação de representantes dos povos indígenas, um fato importante, se queremos fazer valer a gestão democrática, conforme estabelece a Constituição Brasileira.

O documento intitulado Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), elaborado pela Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas junto ao MEC – Ministério da Educação, com a participação de representantes de diferentes povos e regiões, orienta que:

A incorporação, à escola, dos "conhecimentos étnicos", sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que os professores índios e seus assessores vêm chamando de uma pedagogia indígena, para respaldar a construção dos currículos e a própria gestão da escola indígena. (BRASIL, 1998, p.65)

Também chamamos a atenção para o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001) que, apesar de não estar mais em vigor, contribuiu com objetivos e metas voltados à universalização das diretrizes para a política nacional da educação escolar indígena.

Conforme podemos verificar no PNE, Lei n. 10172/2001, a educação escolar indígena foi, durante muito tempo, pensada como uma educação para o indígena. Este modo de condução procurava integrá-los à outra cultura que não a sua, destituindo o grupo de sua identidade. De acordo com o referido PNE, este quadro passa a ser alterado a partir do momento em que os indígenas participam das discussões e encaminhamentos que envolvem a educação de seu povo. No entanto, este documento critica o fato de que a educação indígena ter sido transferida da FUNAI para o MEC, como apenas uma transferência de responsabilidade, não se caracterizando por um compartilhamento de “[...] uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma transferência de atribuições e responsabilidades” (BRASIL, 2001, p. 136). Tal processo de transferência ocorre com

a estadualização e com a municipalização. Nesta passagem, de acordo com o PNE,

Não há, hoje, uma clara distribuição de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade de um modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas. (BRASIL, 2001, p. 137)

O diagnóstico que se fez naquele contexto foi de um quadro geral permeado por experiências fragmentadas e descontínuas, desiguais e desarticuladas em seus aspectos regionais, apesar dos avanços propostos na Constituição.

Nesse sentido, o PNE apontava como urgente e necessária a formação de professores indígenas para que fossem discutidos o currículo, os programas e os projetos pedagógicos das escolas indígenas. Deste modo, faz-se necessário ressaltar que, no PNE de 2001, a primeira Meta correspondia à educação indígena:

Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola. (BRASIL, 2001, p. 139).

Quanto aos recursos que permitiriam a exequibilidade da educação indígena, o PNE de 2001 estabelecia, na Meta 12:

Fortalecer e ampliar as linhas de financiamento existentes no Ministério da Educação para implementação de programas de educação escolar indígena a serem executados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, organizações de apoio aos índios, universidades e organizações ou associações indígenas. (BRASIL, 2001, p. 140).

De modo geral, o PNE (2001) apontava para a universalização de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, para a criação da categoria oficial de “escola indígena”, assegurando-lhe a especificidade e a autonomia na elaboração do projeto pedagógico e ao uso dos recursos

financeiros, garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Propunha, ainda, a organização de um programa nacional de colaboração entre a União e os Estados, dentre outros objetivos que possibilitavam a construção de uma política educacional indígena.

Silva (2001, p. 06), ao realizar uma análise do PNE (2001), destaca alguns limites:

[...] ao invés de ir além do que já está garantido em outros textos da legislação atual⁵, explicitando a real responsabilidade do Estado frente aos desafios da educação escolar indígena, o PNE repete questões já tratadas em leis anteriores e, inclusive, traz - em diversos pontos que veremos mais adiante -, retrocessos significativos com relação ao direito dos povos indígenas em ter uma educação escolar que reconheça, respeite e fortaleça seus processos próprios de ensinar e aprender e que sejam parte de seus projetos de presente e futuro.

Nesse contexto, destaca-se ainda a aprovação da Lei nº 11.645/2008, que apresenta uma nova redação: a LDB (9394/96). O art. 26-A da LDB passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

⁵ Desde a Constituição de 1988, inúmeras normas legais (Decretos, Portarias, Diretrizes, Resoluções...) vêm sendo feitas, com destaque à problemática da escolarização indígena, no sentido de buscar uma certa coerência com o texto constitucional, que supera a perspectiva integracionista. Pela primeira vez na história da legislação educacional brasileira, esse tema figura na nova LDB, com dois artigos específicos (78 e 79).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996)

A lei 11.645/2008 tem desafiado escolas e Universidades. Segundo o Parecer das Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica,

[...] a Lei nº 11.645/2008 tem provocado inúmeros debates sobre a necessidade de se repensar os processos relativos à formação de estudantes e de professores dessa temática diante de uma concepção mais alargada de cidadania, dada pelo reconhecimento da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, bem como de suas culturas e patrimônios. (BRASIL, p. 02, 2008)

Assim, os sistemas de ensino e suas instituições educacionais têm sido desafiados a discutir e a trazer a temática da história e da cultura dos povos indígenas para seu currículo, adentrando os estabelecimentos de ensino, exigindo um processo diferenciado de tratar a história dos povos indígenas no Brasil e repensando a representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica também estão pautadas pelos “[...] princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 2013, p.406). Ressalta que a gestão das escolas indígenas deve assegurar suas práticas socioculturais e suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários e fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, (BRASIL, 2013).

Asseguram estas Diretrizes que uma escola indígena “[...] será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação”. Observa-se que a representação da comunidade é

um ponto que perpassa o conjunto das orientações. No conjunto de seus princípios, o Art. 5º expõe:

Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes

da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I – suas estruturas sociais;

II – suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de

ensino-aprendizagem;

IV – o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural

de cada povo indígena;

V – a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de

comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

(BRASIL, 2013, p. 405)

O Art. 14 desta Diretriz menciona que o projeto político-pedagógico deve ser pautado por “expressão da autonomia e da identidade escolar”. O princípio da autonomia, da participação indígena e colaboração dos Estados, municípios e instituições representativas são destacadas ao longo dos parágrafos quatro, cinco e seis:

4º As escolas indígenas, na definição dos seus projetos político-pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena. (BRASIL, 2013, p.409) (Grifo nosso)

Sobre a participação da comunidade, expõem os parágrafos quinto e sexto:

§ 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães

ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino, em parceria com as organizações indígenas, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), instituições de Educação Superior, bem como outras organizações governamentais e não governamentais, devem criar e implementar programas de assessoria especializada em Educação Escolar Indígena objetivando dar suporte para o funcionamento das escolas indígenas na execução do seu projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2013, p. 409) (Grifo nosso)

O PNE atual, Lei 13005/2014, destaca, no Art. 8, inciso II, a necessidade de adequação dos planos estaduais e municipais de educação para atendimento das comunidades indígenas. Observamos que, desde a tramitação do PNE, como PL 8035/2010, já havia indicação de que o mesmo fosse incluído, que buscasse agregar os povos indígenas, considerado um grupo sobre o qual não se pensava nem se contemplava nas políticas para a educação básica.

A defesa de Oliveira et al. (2011, p. 488) é que o Plano seja um “[...] PNE de Estado que realmente contribua para a melhoria e a democratização das políticas e processos de organização e gestão da educação básica e superior, bem como de suas modalidades educativas”. Ressaltamos que, no caso da educação escolar indígena, é fundamental que o Estado cumpra sua responsabilidade no oferecimento da educação escolar indígena, aspecto reforçado pelo pesquisador indígena Gersen Luciano Baniwa (2013).

A educação escolar indígena segue parâmetros legais que buscam lidar com a especificidade cultural dos diversos grupos étnicos, sendo essencialmente bilíngue e diferenciada. Ocorre, entretanto, que muito pouco foi realizado para a consolidação desta política produzindo uma educação de baixa qualidade e essencialmente irregular.

Se a educação básica para não indígenas encontra muitos empecilhos, encontrando-se muito aquém do que estipula os indicadores de qualidade, a situação da educação escolar indígena é sensivelmente, mais grave. (LUCIANO, 2015, p.1)

Essa questão é muito relevante ao se discutir a política e gestão da escola indígena pois é preciso que sejam contemplados os direitos conquistados pelos povos indígenas nos processos educativos, e que o Estado cumpra com seu papel, inclusive no que diz respeito ao financiamento da educação.

Neste PNE, Lei 13005/2014, a educação indígena é citada na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, destacando a necessidade de promover a equidade, de ser desenvolvida na própria comunidade, contemplando suas especificidades e preservando a língua materna.

É importante observar, conforme verificamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, que as escolas indígenas têm autonomia para definir o projeto pedagógico e organizar o ensino fundamental. As Diretrizes também sugerem que os professores indígenas participem “[...] nos espaços de acompanhamento e controle social do Ensino Fundamental, tais como os Conselhos de Alimentação Escolar, conselhos de execução dos recursos, de avaliação dos sistemas e redes, bem como da própria Educação Básica” (BRASIL, 2012, p. 389).

No que diz respeito à qualidade da educação, na meta 7.26 do PNE de 2014, há ênfase na consolidação escolar para os indígenas, de modo a:

[...] consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e **de comunidades indígenas** e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; **a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo**; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a

aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; (BRASIL, 2014, p. 65-66) (grifos nossos)

Ressalta também que o currículo e as práticas pedagógicas devem considerar as especificidades do povo indígena e destaca a importância da formação indígena da educação superior, enfatizando a necessidade de condições de permanência.

De acordo com o artigo 79 da LDB 9394/96,

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996)

Percebe-se pelo excerto um processo autônomo de construção pedagógica, um aspecto comentado por Baniwa (2013, p. 4), ao dizer que “Uma das conquistas mais importantes no campo da diferenciação afirmativa da escola indígena é o reconhecimento de suas categorias específicas, tais como: professor indígena, magistério indígena e escola indígena com normas e ordenamento jurídico próprio.”

Podemos dizer que houve avanços na construção de espaços de participação para que os povos indígenas pudessem direcionar a educação conforme suas especificidades socioculturais e linguísticas, segundo suas realidades e necessidades.

Silva e Freitas (2015, p.20), ao analisar a legislação pertinente à educação escolar indígena expõem:

A tematização acerca das políticas públicas para os povos indígenas não se reduz às ações governamentais ou de estado. É necessário destacar a participação ativa destes atores, muitas vezes não reconhecidas pelo estado e por outros setores e atores sociais. Isto significa que os índios têm tido, ora mais ora menos, uma postura política que possibilitou avanço em suas proposições.

É inegável que as políticas para a educação escolar indígena, no campo normativo, têm avançado e incorporado demandas dos movimentos sociais indígenas. A realidade, entretanto, revela seus limites e muitas lacunas. É preciso, pois, que as contradições sejam expostas e discutidas, porque as proposições que se fazem para a gestão escolar abrem espaços para a desresponsabilização e transferência de responsabilidade do estado por meio do regime de colaboração.

Segundo Baniwa

A dependência administrativa é um dos principais fatores que influencia na gestão da escola indígena. Os dados demonstram uma proporção entre escolas a nível estadual (1333 escolas) e municipal (1679 escolas) havendo um número reduzido de escolas privadas (26) (...) Em geral, os municípios apresentam maiores precariedades técnicas e financeiras no atendimento das escolas indígenas. (LUCIANO, 2015, p. 2)

Há experiências importantes de gestão escolar indígena destacadas por Gersen Baniwa, em diferentes partes do Brasil, como o caso observado em que “Algumas escolas não querem diretor e sim um colegiado” (LUCIANO, 2015, p.17), porém ainda são incipientes considerando o número de escolas indígenas que não contam com a gestão da própria comunidade.

Há vários elementos que envolvem a gestão da escola indígena que vão desde as decisões das lideranças em relação às alianças que estabelecem com o poder público local, até a formação e presença de professores indígenas na escola.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

Indígenas (BRASIL, 2015, p.1), constituem-se como princípios da formação de professores

(...) formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico; (...) fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas

No Paraná, conforme Menezes (2017, p.113), ainda é pequeno o número de professores e ínfimo o número de gestores indígenas atuando nas escolas de suas comunidades. Isto tem implicação direta para a construção de uma educação bilíngue diferenciada.

As informações estão presentes no Quadro 7, elaborado pela pesquisadora, com base nos dados da Educação Básica Indígena de 2015, disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação no Paraná no Portal institucional, intitulado *dia a dia da educação*.

Profissionais da Educação Escolar Indígena	Indígenas	Não indígenas
Professores	227	459
Diretores	3	35
Direção Auxiliar	1	3
Pedagogos	7	48
Coordenador de Ciclo Básico (Anos Iniciais)	5	11
Agentes Educacionais	129	62
Total	373	618

Fonte: Menezes, 2017, p. 113

Tendo sido as escolas indígenas no Paraná, estadualizadas no período de 2008 e 2009 (PARANÁ, 2007), o ensino fundamental e a educação infantil carecem de apoio, materiais específicos, currículos próprios, recursos e acompanhamento que, no caso das escolas não-indígenas, é responsabilidade dos municípios. Os estados tem sua atuação mais voltada, na Educação Básica, para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio e, ao incorporar as escolas indígenas, não desenvolveu políticas diferenciadas de apoio à educação infantil e anos iniciais.

Este e outros fatores que ainda demandam maiores estudos e pesquisas em relação à política

da educação escolar indígena, certamente intervém na construção dos projetos pedagógicos interculturais, currículos e calendários diferenciados, fortalecimento das línguas e culturas indígenas, práticas pedagógicas e na gestão das escolas situadas em territórios indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou discutir como a reforma gerencial tem impactado a educação escolar indígena e apontar o direcionamento que tem sido dado à política educativa para organização da prática pedagógica e da gestão escolar.

Verificamos que há um processo de descentralização administrativa da educação brasileira, de divisão de responsabilidades administrativas entre os entes federados e com a implementação da reforma gerencial tem havido tanto a possibilidade de participação dos envolvidos nos espaços de decisão como também, pela busca de uma gestão administrativa enxuta, um processo de desresponsabilização estatal frente aos investimentos em políticas públicas.

A educação escolar indígena, modificada desde a Constituição Federal de 1988 e o Decreto Presidencial 26 de 1991, desenvolvida a partir de então em um contexto de reformas neoliberais na educação brasileira, sofreu influências desse processo e também, como pode ser visto na discussão apresentada, passou pela descentralização no que diz respeito à responsabilidade de sua manutenção e encaminhamento podendo ser efetivado pelos estados e municípios.

Mesmo com as políticas compensatórias formuladas, na década de 1990, pelas agências multilaterais como Banco Mundial, UNESCO e OIT e destinadas às populações vulneráveis, nas quais se incluem os povos indígenas, não podemos nos esquecer, que é preciso considerar a expropriação das terras, exploração e descaso que historicamente marcaram as relações com os povos indígenas.

As lutas dos povos indígenas para ter representatividade política e decidir sobre os assuntos que os envolvem precisa ser ressaltada. Com base no exposto, podemos afirmar que a educação escolar indígena, direcionada em meio às transformações políticas e pedagógicas influenciadas pelo neoliberalismo e pela administração gerencial, apesar dos problemas

que tem trazido com a transferência de responsabilidades do poder público para as escolas, no caso da educação indígena, tem possibilitado abertura para uma participação da comunidade na definição e no encaminhamento de projetos pedagógicos, no direcionamento das práticas pedagógicas realizadas conforme a necessidade dos diferentes povos.

Este é um aspecto que consideramos importante por possibilitar aos povos indígenas a definição dos rumos da educação, contemplando a valorização da língua, da cultura, dos costumes e dos processos próprios de aprendizagem.

Refletindo os recentes encaminhamentos políticos no cenário brasileiro, dentre os quais ressaltamos a política fiscal que reduz investimentos em políticas públicas, cujos traços demonstram aprofundar as desigualdades sociais, entendemos que devemos ficar vigilantes e exigir que se faça cumprir a legislação que garante os direitos dos indígenas como direitos humanos.

Não podemos nos esquecer da violência e descaso com que sempre foram tratados os indígenas no Brasil. Por mais de 500 anos estes povos resistem, se organizam e lutam, tanto para manter suas línguas, culturas e tradições, como para acessar bens e serviços como a educação escolar à qual tem direitos como cidadãos.

É preciso reconhecimento à diversidade cultural e linguística e respeito com os povos indígenas. É preciso que o Estado cumpra seu papel e zele pela sua responsabilidade de prover a educação que é um direito humano fundamental.

REFERÊNCIAS:

BANIWA, G. Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, limites e novas perspectivas. In: 36ª Reunião da ANPED. Goiânia, Anais, Goiânia. p. 1-13. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendado_s/gt21_trabalhoencomendado_gerssem.pdf> Acesso em 02 de junho de 2017.

BRASIL. Presidência da República. Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a regulamentação da educação escolar indígena. Brasília, 1991. Disponível em <http://www.indigena.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>. Acesso em: jun 2017

_____. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar** / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. - 2ª ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional;2) . Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>. Acesso em 19 de jun. 2017

_____. Lei no 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. MEC. Brasília, 1998

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. 2012.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. 2015

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei N. 13005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 22 de mai. 2017.

_____. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jun.2017

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: jun. 2017.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUES, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 13-46.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. O Público e o Privado**, Ceará, n. 5, jan./jun. 2005. Disponível em: Acesso em: 11 nov. 2013

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. FAUSTINO, Célia Rosângela. Educação para a Diversidade Cultural: reflexões sobre as influências internacionais na atual política educacional. **Revista NUPEM**. Campo Mourão, v. 8, n. 15, jul./dez. 2016 p.187-208

DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências

latino-americanas. **Revista USP**, Campinas, n. 17, mar./abr./maio 1993.

FAUSTINO, Rosângela, Celia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2016.Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

FRANÇA, Magna. Políticas de gestão e qualidade: desafios para a educação básica. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa. **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009. p. 257-284.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Relatório Técnico diagnóstico e avaliação dos formulários e da metodologia do Censo INEP referente à questão indígena**. Ministério Público Federal. 2015. Disponível em http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/docs_relatorios-tecnicos/relatorio-diagnostico-censo-escolas-indigenas-inep-vf.pdf

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009a.

_____. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo todos pela educação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009b.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e descentralização: a (ex)ensão do tema na agenda das políticas educacionais recentes *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, núm. 1, 2002, pp. 269-296 Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/374/37415113.pdf>. Acesso em: 15 jun 2017

MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Educação escolar indígena e o processo de alfabetização enquanto apropriação da linguagem escrita**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, 2016.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

_____. BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007^a

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação e Avaliação de Políticas Públicas Educacionais. In DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, Dalila de Andrade [et al] **Políticas e Gestão da Educação No Brasil**. São Paulo: Xâma, 2009.

OLIVEIRA, D. A. et al. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. IN: **Revista Brasileira**

de Educação. v. 16, n. 47, 2011. p. 483-492. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a11.pdf>>
Acesso em 05 de maio de 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Desenvolvimento Educacional. Diretoria de Administração Escolar. Coordenação de Estrutura e Funcionamento. **Instrução Nº 11/2007-DAE/ SUDE/SEED**: “Atualização dos Estabelecimentos de Ensino Indígenas”. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao112007>

SILVA, Rosa Helena Dias da Silva O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO (ESCOLAR) INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 4ª Reunião Anual, Caxambu, **Anais**, Caxambu, 2001

Krawczyk, Nora Rut Em busca de uma nova governabilidade na educação. In OLIVEIRA, Dalila Andrade.; ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 59 - 72

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. Política educacional e inclusão social: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar. 2013, Tese (doutorado). Campinas, SP: [s.n.], 2013.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. **Ajuste neoliberal e desajuste social** na América Latina. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Recorde, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; Roselane Fátima Campos; Rosalba Maria Cardoso Garcia. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005
<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 09 de agosto de 2015.

SILVA, Antônia Rodrigues da; FREITAS, Marilene Corrêa da Silva A institucionalização da educação escolar indígena no Brasil. **Revista Científica Vozes dos Vales** – UFVJM – MG – Brasil – Nº 06 – Ano III – 10/2014 Reg.: 120.2.095–2011 – UFVJM – QUALIS/CAPES – LATINDEX – ISSN: 2238-6424 – www.ufvjm.edu.br/vozes. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/A-institucionaliza%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-escolar-ind%C3%ADgena-no-Brasil.pdf>. Acesso em jun .2017