

## **A situação do direito à educação diferenciada entre os povos indígenas do Brasil**

### **Submissão conjunta para o terceiro ciclo de avaliação do Brasil no Mecanismo de Revisão Periódica Universal do Conselho de Direitos Humanos da ONU**

O presente relatório foi preparado pelas organizações abaixo indicadas que atuam há muitos anos na educação escolar indígena em diferentes regiões do país e acompanham a política nacional de educação escolar indígena. Todas estão representadas no Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação.

#### **OPIR – Organização de Professores Indígenas de Roraima**



A Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIR) é uma organização indígena que representa lideranças, professores e alunos dos povos Wapixana, Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Y'ekuana e Wai-Wai e atua na defesa dos direitos educacionais indígenas.

Endereço: Av. Sebastião Diniz, 2630, Bairro São Vicente, 69.303

– 475 - Boa Vista – Roraima

E-mail: [Opirindigena@yahoo.com.br](mailto:Opirindigena@yahoo.com.br)

#### **OPRIMT- Organização dos Profissionais da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso**

A organização de profissionais da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, criada em 2003, tem como objetivo principal lutar para que seja assegurada os direitos dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural. Ela representa 43 povos que vivem em Mato Grosso.



Endereço: Rua Oito, s/n – Quadra 15 – Paiaguás – CPA - 78.050-900 – Cuiabá – MT

E-mail: [oprimt@gmail.com](mailto:oprimt@gmail.com)

#### **OPIAC – Organização dos Professores Indígenas no Acre**



ORGANIZAÇÃO  
DOS PROFESSORES  
INDÍGENAS DO ACRE

A Organização dos Professores Indígenas no Acre foi criada em 2000 com o objetivo de defender a política educacional, em âmbito local, nacional e internacional, as idéias de educação indígena diferenciada em sua relação permanente com a defesa dos territórios e a gestão ambiental, baseadas na valorização da cultura tradicional dos povos indígenas do Acre.

Endereço: Estrada Transacreana Km 7 – Sobral, Caixa Postal 61 – Correios  
Agência Centro – CEP: 69.900 -000 Rio Branco/AC  
E-mail: yakashawadawa@yahoo.com.br – Tel: (68) 3223- 3177

### **Iepé – Instituto de Pesquisa e Formação Indígena**



O Iepé – Instituto de Pesquisa e Formação Indígena, fundado em 2002, tem como missão contribuir para o fortalecimento cultural e político e para o desenvolvimento sustentável das comunidades indígenas no Amapá e norte do Pará envolvidas visando o fortalecimento de suas formas de gestão comunitária e coletiva, para que os direitos destas populações enquanto povos diferenciados sejam respeitados.

Endereço: Rua Professor Monjardino, 19 – Vila Sônia –05625-160 – São Paulo – São Paulo

E-mail: [iepe@institutoiepe.org.br](mailto:iepe@institutoiepe.org.br)- [luisdonisete@institutoiepe.org.br](mailto:luisdonisete@institutoiepe.org.br) – Tel: (11) 3746-7912 / 3569-4973

## **A situação do direito à educação diferenciada entre os povos indígenas do Brasil**

1. O direito dos povos indígenas a uma educação de qualidade, que respeite e valorize conhecimentos, saberes e práticas tradicionais e garanta igualdade de oportunidades e de formação que os demais cidadãos brasileiros têm acesso, enfrenta sérios desafios para ser efetivado no Brasil. Não obstante a existência de compromissos internacionais e de uma legislação nacional avançada, detalhista e que acolhe reivindicações dos povos indígenas sobre escolas de qualidade em suas aldeias, há, na prática, entraves e dificuldades que vem se cristalizando ao longo dos anos, gerando uma situação de discriminação na garantia do acesso à educação de qualidade para crianças e jovens indígenas em todo o país, caracterizando um quadro de violação de direitos.

2. Em certas regiões do país, notadamente no Centro-Oeste, Sul e Nordeste, em que se acirram a violência e o racismo contra os povos indígenas, em geral associados à disputa por terra, a escola tem se tornado o espaço em que violências afrotam a dignidade de alunos e professores indígenas: inexistência de merenda escolar, impedimento de uso de transporte escolar, proibição de uso de línguas indígenas, afirmações racistas e vexatórias contra os povos indígenas em aulas de história e geografia configuram algumas violações que vem sendo registradas e documentadas nos últimos anos.

3. A insatisfação de muitas famílias indígenas com as escolas existentes em suas aldeias e comunidades tem resultado num êxodo para as cidades, em busca de uma educação de melhor qualidade, que resulta no afastamento de crianças e jovens do convívio familiar e comunitário, enfraquecendo vínculos identitários e submetendo crianças e jovens a situações de discriminação racial e social. Nessas situações, a falta de qualidade da educação escolar indígena faz com que a escola passe a configurar como um eixo da desestruturação da vida coletiva e da autonomia dos povos indígenas com conseqüente aumento da vulnerabilidade e enfrentamento de discriminações e preconceitos nas cidades.

4. Ainda que a legislação educacional do país afirme o direito dos povos indígenas a uma educação própria, que valorize conhecimentos e práticas tradicionais, que seja bilíngüe e valorize as línguas indígenas, e que acolha os anseios das comunidades em termos de formação e qualificação, com calendários diferenciados e a partir de propostas político pedagógicas próprias, na prática, é o modelo da escola nacional que continua se impondo.

5. Assim no campo do direito à educação escolar indígena, verifica-se o velho e persistente hiato da existência de direitos formais que são negados e desrespeitados na prática. A legislação educacional indígena vem sendo

sistematicamente desrespeitada e a oferta da educação nas aldeias indígenas tem se caracterizado pela baixa qualidade do ensino, pela precariedade das condições de infra-estrutura e de práticas pedagógicas específicas aos contextos indígenas. O Brasil precisa tomar medidas concretas para o cumprimento da sua legislação de educação indígena, fortalecer sua política pública de educação indígena e garantir o direito à educação intercultural para crianças, jovens e adultos indígenas.

## **Histórico**

6. A instituição escolar é uma velha conhecida dos povos indígenas. Ela chegou praticamente junto com os primeiros colonizadores e foi um dos seus principais instrumentos para conquistar as terras então descobertas e as pessoas que nela viviam. Ao longo de toda a história de relacionamento dos povos indígenas com representantes do poder colonial, e posteriormente do Estado nacional, a escola se impôs sob diferentes formas, cumprindo diferentes funções. Utilizada fundamentalmente para suprimir a identidade dos povos indígenas, promovendo sua integração à comunhão nacional, a escola foi, aos poucos, sendo conquistada por estes povos. Hoje, eles depositam nela a esperança de que se torne um instrumento a alavancar o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores e práticas socioculturais próprias que foram, muitas vezes, enfraquecidas pela imposição de valores e padrões sociais alheios.

7. Esta nova escola, reivindicada pelos povos indígenas no presente, tem características muito peculiares. Ela foi sendo pensada, experimentada e construída em diferentes comunidades indígenas pelo país afora, que rejeitaram a escola "civilizadora" imposta pelo Estado, onde se proibia o uso das línguas indígenas, onde a cultura e os conhecimentos indígenas não eram respeitados, onde se procurava apenas transmitir valores e práticas do mundo ocidental. Contra esse modelo de escola foram surgindo práticas alternativas, em que a língua indígena falada pelas crianças era utilizada como língua de instrução, em que a comunidade participava das decisões sobre os objetivos da escola, em que os conhecimentos tradicionais eram valorizados e sistematizados em sala de aula juntamente com o aprendizado do conhecimento ocidental, em que os professores indígenas, membros de suas respectivas comunidades, preparavam seus próprios materiais didáticos. Essas experiências foram ganhando força e sendo gradativamente reconhecidas e passaram a servir de referência para se pensar um novo papel para a instituição escolar em comunidades indígenas. De práticas alternativas, gestadas pela ação de organizações não-governamentais de apoio aos índios em trabalhos desenvolvidos em algumas comunidades indígenas, passaram a influenciar a elaboração de uma política pública específica para estes segmentos.

8. E essa política pública, gestada nas duas décadas anteriores, foi ancorada numa base legal, que parte da Constituição aprovada em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, encontrando acolhimento

e detalhamento em legislação, normas e diretrizes, emanadas do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, bem como em programas nacionais específicos para a oferta da educação escolar nas comunidades indígenas.

9. Foi estabelecido o direito dos povos indígenas no Brasil a uma educação diferenciada, bilíngue, de qualidade, que lhes garanta a promoção de suas línguas e culturas e acesso ao saber escolar oferecido aos demais alunos do país. Para que isso ocorra está previsto que é necessário que a escola indígena conte com materiais didáticos específicos, próprios, construídos a partir de referências daquela cultura. O letramento das crianças indígenas deve ser feito por professores indígenas, oriundos da própria comunidade do aluno, que precisam ser formados em programas próprios sejam de magistério indígena sejam em licenciaturas interculturais. O letramento deve ser feito por meio da língua materna, isto é, a língua falada pela criança, uma vez que está mais que comprovado que as crianças devem ser alfabetizadas primeiro na sua língua, para depois aprenderem a língua nacional. Vem daí o preceito constitucional de que a educação escolar nas aldeias seja bilíngue, contemplando o ensino da língua falada por aquele povo específico e o português como língua nacional. Para que seja possível avançar no letramento em contexto indígena é preciso que as escolas nas aldeias tenham prédio próprio, contem com bibliotecas ou acervos de livros, tenham acesso à internet, que são condições para que práticas pedagógicas em contexto de diversidade cultural sejam implementadas. Pode-se, assim, afirmar que o Brasil construiu as bases (conceituais e legais) para ofertar uma educação de qualidade aos povos indígenas, não só de acordo com sua Constituição, mas também em relação a compromissos assumidos na esfera internacional.

10. Porém, sob coordenação do Ministério da Educação, os sistemas estaduais e municipais de ensino ficaram incumbidos de gerenciar a oferta da educação nas aldeias e uma grande parte dos problemas enfrentados hoje no campo do direito à educação indígena de qualidade advém da falta de coordenação do Ministério da Educação dessa política e da autonomia dos sistemas de ensino, em função do pacto federativo em claro prejuízo aos interesses e direitos indígenas. Na contramão dos preceitos e diretrizes estabelecidas na política pública, o que se verifica, na prática e no cotidiano da grande maioria das escolas indígenas no país é o contrário disso: a maior parte das escolas indígenas são precárias, muitas não contam com prédios próprios, várias não tem materiais didáticos, muitas não praticam o ensino bilíngue. Um levantamento recente realizado pelo Ministério Público Federal mostrou a precariedade da situação das escolas nas aldeias, sem a mínima infra-estrutura necessária ao seu funcionamento<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/relatorios-tecnicos>

11. Existem hoje no Brasil, segundo dados do Censo Escolar de 2015, realizado pelo Ministério da Educação, 3.085 escolas indígenas<sup>2</sup>. Destas 29,3% não contam com prédios próprios, funcionando em galpões, ao ar livre, na casa de professores ou outra forma improvisada. Apenas 7,1% das escolas indígenas contam com abastecimento de água da rede pública e 10,3% não dispõem de abastecimento de água. Mais de um terço delas (39,4%) não dispõe de qualquer fonte de energia. Quase a metade das escolas indígenas (48,5%) não contam com esgoto sanitário. Em termos de equipamentos, a situação das escolas indígenas é de extrema precariedade. Somente 15,27% contam com acesso à internet e apenas 11,12% tem laboratórios de informática. As escolas indígenas praticamente desconhecem a existência de laboratórios de ciências: ínfimas 1,23% contam com esse recurso. E, agravando o quadro, somente 10,86% das escolas indígenas possuem bibliotecas. De modo geral, as condições de infra-estrutura e de equipamentos de apoio ao ensino das escolas indígenas no país são precários e deficientes para abrigar um ensino que deveria ser pautado pela interculturalidade e pela especificidade.

### **Situação Atual**

12. A política nacional de educação escolar indígena no país, nos últimos anos, foi marcada por um conjunto de novas medidas administrativas por parte do Ministério da Educação que, em sua proposição, aponta para a intenção deste órgão em fortalecer o seu papel de coordenação dessa política, mas, em sua execução, revelou-se frágil tanto em conseguir a adesão dos sistemas de ensino, quanto em atingir os objetivos traçados. A autonomia dos sistemas de ensino em relação ao MEC, de um lado, e a falta de compromisso político dos dirigentes estaduais com a educação indígena, de outro, compromete iniciativas oriundas do plano federal que seguem sendo desenhadas sem a participação e engajamento indígena e sofrendo com descontinuidades administrativas e incipiente execução orçamentária. O resultado desse quadro é a persistência de problemas que vem se cristalizando ao longo dos últimos anos, sem encontrarem respostas nas políticas públicas emanadas do poder federal.

13. Comunidades indígenas seguem insatisfeitas com a qualidade da educação oferecida nas escolas das aldeias, em sua grande maioria, desprovidas de qualquer infra-estrutura condizente com a perspectiva de ofertarem uma educação diferenciada; professores indígenas continuam almejando o início ou a continuidade de processos de formação profissional que os habilitem a uma prática intercultural e alunos indígenas persistem num ensino deficiente em responder ao desafio de prepará-los para um futuro cada vez mais incerto. A proposta da educação escolar indígena como diferenciada, bilíngüe e intercultural permanece como reivindicação indígena

---

<sup>2</sup> Dados oficiais produzidos a partir de planilhas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, autarquia do Ministério da Educação, responsável pela produção de dados estatísticos e avaliações, referentes ao ano de 2015.

e como discurso governamental, mas não se concretiza na prática cotidiana da maioria das escolas das aldeias do país.

14. Em termos de qualidade e de processos pedagógicos, o Censo Escolar do Ministério da Educação de 2015 informa que em praticamente a metade das escolas indígenas do país não há materiais didáticos próprios, diferenciados, construídos a partir das línguas e culturas indígenas (46,4%). E em um terço das escolas do país (33,1%) o ensino é ministrado apenas na língua nacional. Esses dados revelam que a educação oferecida nas aldeias não tem se pautado pela perspectiva da educação intercultural, tal como previsto na legislação, e que nem as culturas, saberes, práticas, conhecimentos e línguas indígenas são valorizadas pela educação escolar, que vem seguindo os padrões nacionais, em claro prejuízo ao direito à identidade, à autonomia e à participação social dos povos indígenas.

15. A expansão numérica de escolas e matrículas indígenas, em ritmo crescente a cada ano, conforme atestam os dados do Censo Escolar, amplia as deficiências conhecidas nesta modalidade de ensino: comunidades sem escola, sem professores formados, sem materiais diferenciados, sem equipamentos, sem calendários próprios, sem currículos interculturais, sem autonomia pedagógica ou administrativa, enfim, sem qualquer apoio para o exercício do direito a uma prática educacional própria, ancorada na valorização de suas línguas e culturas.

16. Nesse cenário de acomodamento de carências, a incorporação da Coordenação de Educação Escolar Indígena na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) não representou um novo patamar para essa temática dentro da agenda do Ministério da Educação, como fora propalado quando da criação desta nova Secretaria. Com poucos técnicos, baixa capacidade operacional, desprovida de mecanismos de execução orçamentária direta e com suas ações circunscritas às políticas educacionais mais gerais, a Coordenação do MEC não logrou construir uma agenda positiva e propositiva para dar conta das inúmeras questões que se avolumaram com a expansão de escolas e aumento do número de estudantes indígenas em todas as aldeias do país.

17. Um sobrevôo por alguns dados levantados e disponibilizados pelo próprio Ministério da Educação são esclarecedores da situação precária em que se encontram as escolas indígenas no país e da baixa qualidade do ensino ofertado nas aldeias, demonstrando que persistem impasses para a efetivação do direito à educação diferenciada. Nesse cenário, a situação dos professores indígenas configura-se como altamente preocupante, pois evidencia a violação de direitos trabalhistas e tratamento discriminatório e desigual.

18. Ainda que tenha havido progressos no processo de formação de professores indígenas, com as políticas de formação implementadas pelo governo federal em articulação com os sistemas de ensino, universidades e organizações não governamentais, o quadro configura-se como marcado por

iniciativas pontuais, descontínuas e sem avaliação. Em termos dos docentes que atuam nas escolas das aldeias, em 2015, eles eram 20.238 professores, a grande maioria, indígena, ainda que o Censo do MEC não permita verificar quantos professores não índios também trabalham nas escolas indígenas. Hoje, 46% dos professores contam com formação superior, mas permanece o desafio de ampliar a formação universitária para 46,5% dos professores que tem o nível médio e para os 6,9% que contam apenas com o ensino fundamental, completo ou não.

19. Em termos da situação funcional, verifica-se uma situação alarmante: apenas 21,3% dos professores em atuação nas escolas das aldeias são concursados ou efetivos, enquanto a grande maioria (71%) tem contrato de trabalho temporário ou provisório. Em muitas situações há professores indígenas há mais de uma década que são contratados e demitidos todos os anos, sem nenhum direito trabalhista respeitado. Muitos não têm isonomia salarial com os demais professores do Estado ou do Município, numa clara discriminação trabalhista. Ainda que a legislação educacional indígena tenha a previsão da criação da carreira de magistério indígena, da criação do cargo de professor indígena e da realização de concursos públicos diferenciados, a maior parte dos Estados brasileiros, não efetivou esses preceitos. E é assim que boa parte do professorado indígena no país permanece, ainda hoje, sendo contratada e remunerada por meio de contratos administrativos, provisórios e renováveis a cada ano. Trata-se de uma situação que tem gerado ilegalidades administrativas, que cristaliza preconceitos, discriminação bem como negação de direitos e que contribui para a baixa qualidade da educação nas aldeias. E tem produzido uma série de intervenções judiciais, seja por recomendações ou por ações na Justiça, por parte do Ministério Público Federal, para salvaguardar direitos e prerrogativas já inscritas em textos legais, e sistematicamente descumpridas no cotidiano por parte dos sistemas de ensino<sup>3</sup>. Com mais de 70% dos professores em atuação nas escolas das aldeias do país não estáveis, vivenciando uma situação de precariedade das formas de contratação e remuneração por meio de contratos sazonais, temporários, com restrição de direitos trabalhistas e sem isonomia salarial é possível afirmar que são vítimas de uma discriminação estatal.

20. O Censo Escolar do MEC indica que em 2015 eram 262.013 alunos, distribuídos de forma desigual entre os diferentes níveis de ensino: a maior parte dos estudantes está concentrada nos primeiros anos do ensino fundamental (43,5%) e nos anos finais (25,2%). No ensino médio estão apenas 10,4% dos estudantes. Isso revela a pouca estruturação do ensino nas aldeias. Os estudantes indígenas que querem prosseguir nos estudos

---

<sup>3</sup> Confira, entre outras iniciativas: <http://www.mpf.mp.br/pa/sala-de-imprensa/noticias-pa/mpf-requisita-dados-para-fazer-pente-fino-na-educacao-indigena-no-para> / <http://www.mpf.mp.br/pa/sala-de-imprensa/noticias-pa/indigenas-impedidos-de-acessar-educacao-diferenciada-devem-ser-indenizados-insiste-mpf> / <http://www.mpf.mp.br/am/sala-de-imprensa/noticias-am/mpf-quer-o-fim-de-turmas-multisseriadas-em-escolas-indigenas-em-tefe-am>



têm que sair de suas comunidades e buscar escolarização em cidades, reforçando o êxodo e o abandono das terras indígenas.

21. No final de 2015, o governo brasileiro realizou a I Conferência Nacional de Política Indigenista. Nada menos que 65 propostas foram aprovadas na plenária final tratando especificamente do tema da educação escolar indígena, evidenciando que as aspirações dos povos indígenas pelo cumprimento do seu direito a uma educação escolar diferenciada e de qualidade não vem sendo garantido pelo Estado brasileiro.

### **Territórios Etnoeducacionais**

22. Por meio do Decreto Presidencial 6.861, de 27 de maio de 2009, o MEC propôs a criação dos Territórios Etnoeducacionais como um novo arranjo administrativo para a execução da política nacional de educação escolar indígena. O Território Etnoeducacional foi definido como compreendendo “as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados”. Cada Território Etnoeducacional a ser criado contará com um plano de ação para a educação escolar indígena, elaborado por uma comissão, que se reunirá no mínimo semestralmente, e deverá submeter esse plano à consulta das comunidades indígenas envolvidas. O Decreto estabelece, ainda, que o MEC coordenará a implantação, o acompanhamento e a avaliação da educação escolar indígena, respeitando a autonomia e mantendo as responsabilidades e competências dos entes federativos.

23. A proposta de constituição dos novos Territórios Etnoeducacionais tem, desde então, suscitado desconfiança e críticas. Três objeções principais merecem atenção. A primeira diz respeito ao fato de que este novo recorte espacial em fase de constituição se sobrepõe e não dialoga com as demais políticas públicas dirigidas aos povos indígenas, criando novas unidades administrativas que não levam em conta o atual desenho traçado pela reestruturação da Funai, que reagrupou as terras indígenas em 36 novas Coordenações Regionais, nem a configuração atual dos 34 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs), ou os 120 Territórios da Cidadania, muitos dos quais também incluem terras indígenas. A profusão de unidades administrativas em torno das quais se constituem nichos para o desenvolvimento de políticas indigenistas setoriais, cada qual com seus arranjos particulares, é reveladora tanto da dificuldade do Estado brasileiro em lidar administrativamente com a diversidade cultural e política representada pelos mais de 235 povos indígenas que vivem hoje no Brasil, quanto da incapacidade de realizar uma ação coordenada de sua política indigenista, tendo em vista que várias ações federais junto aos povos indígenas seguem sendo implementadas de forma autônoma e desarticulada por vários ministérios. Atrelada a esta crítica, está o fato de que os novos territórios estão sendo constituídos em discussões regionais, coordenadas

pelo MEC e Funai, com abrangência de povos e escolas indígenas muito diversos, ora restrita ora extensa, correndo-se o risco da constituição de um elenco de unidades que torne difícil o gerenciamento e acompanhamento do conjunto dos territórios que vierem a ser constituídos.

24. A segunda crítica, esta com maior implicação para o sucesso da iniciativa, refere-se ao fato de que a criação dos Territórios Etnoeducacionais não rompe com o atual regime de cooperação entre os sistemas nem implica no delineamento de uma nova unidade executora de recursos, autônoma, com dotação orçamentária própria, preservando o modelo em que os recursos continuam a ser geridos pelo MEC, Funai e secretarias de educação. Não se constituindo em uma instância que conta com recursos específicos e gestão própria, teme-se que ela padeça diante da frágil e incipiente gestão financeira de recursos públicos federais, repassados pela União por meio do FNDE, por parte dos sistemas de ensino, revelada na implementação do PAR Indígena, comprometendo a agenda de ações a serem pactuadas em cada território.

25. A terceira ressalva diz respeito à inexistência de uma equipe no MEC para coordenar e acompanhar a implantação e o funcionamento dos Territórios Etnoeducacionais. Tal função está sendo delegada a consultores contratados temporariamente, por meio de editais de organismos de cooperação internacional, evidenciando a inexistência de quadros governamentais na estrutura da SECADI que possam garantir perenidade e institucionalidade a esse novo modelo de gestão. A atual equipe da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena tem apenas dois servidores efetivos para coordenar as ações em todo o país

26. Ainda que sob suspeição, a proposta de criação dos Territórios Etnoeducacionais representa uma inovação no quadro atual de acefalia da gestão da educação indígena no país, evidenciando um posicionamento propositivo por parte do MEC em procurar organizar um modelo em que se articulam representantes do governo federal, dos sistemas de ensino, dos professores e comunidades indígenas, das organizações da sociedade civil de apoio aos índios e das universidades, no diagnóstico, no planejamento, na execução e na avaliação conjunta e participativa das ações de educação indígena em cada território a ser constituído.

27. Porém, nos últimos quatro anos, esse novo modelo de gestão pouco avançou. Apenas 25 territórios foram pactuados, poucos planos de trabalho foram elaborados e alguns conselhos dos territórios se reuniram uma única vez<sup>4</sup>. A esperada participação e controle social não aconteceram e os sistemas de ensino continuam operando indiferentes aos preceitos legais e ao direito à educação diferenciada, ofertando uma educação de baixa qualidade nas aldeias do país.

---

<sup>4</sup> Confira: 2016. *Documento base do Seminário Nacional de Lançamento da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, 52 páginas.

## **Recomendações ao Estado brasileiro**

Face aos impasses que se verificam e se acentuam nos últimos anos, que tendem a enfraquecer o direito dos povos indígenas a uma educação específica, própria, intercultural e bilíngue, tal como disposto na legislação nacional, recomenda-se que seja proposto ao Estado brasileiro:

01. Demonstrar avanços na qualidade do ensino ofertado nas aldeias indígenas, com respeito aos projetos político-pedagógicos, uso de material didático diferenciado e ensino bilíngüe.
02. Demonstrar avanços na produção, edição, publicação e uso de materiais didáticos diferenciados, em línguas indígenas nas escolas das aldeias.
03. Desenvolver um programa nacional de valorização das línguas indígenas, garantindo e apoiando o direito de uso das línguas indígenas nas escolas e em espaços públicos.
04. Demonstrar avanços no registro e documentação das línguas indígenas e em ações para fortalecer e valorizar as línguas, notadamente as que contem com poucos falantes e poucos registros.
05. Demonstrar avanços no cumprimento da legislação educacional indígena em todo o país, por meio da implementação efetiva dos Territórios Etnoeducacionais, com dotação orçamentária específica para alavancar a qualidade da educação ofertada nas aldeias com participação indígena.
06. Demonstrar avanços na oferta do ensino médio bilíngüe e intercultural nas escolas das aldeias indígenas, criando novas oportunidades de formação para os jovens indígenas.
07. Adotar medidas urgentes para fortalecer o setor de educação escolar indígena do Ministério da Educação para a coordenação das ações de educação escolar indígena no país.
08. Demonstrar avanços na criação de carreiras de magistério indígena e da realização de concursos públicos diferenciados como forma de romper a precariedade da situação de remuneração, reconhecimento e valorização dos professores em atuação nas aldeias.
09. Demonstrar avanços na coordenação das ações de educação escolar indígena do país, induzindo os sistemas de ensino a uma atitude ativa na criação de carreira específica de magistério indígena, de criação e reconhecimento da categoria do professor indígena com previsão de concursos próprios e específicos para seleção e contratação de quadros.
10. Demonstrar avanços na construção e na melhoria da infra-estrutura das escolas nas aldeias indígenas e no provimento de materiais e equipamentos para o ensino intercultural.

11. Demonstrar avanços na melhoria da qualidade de dados e informações sobre a situação da oferta da educação escolar nas aldeias bem como sobre a situação funcional dos professores indígenas para um correto diagnóstico da educação nas aldeias do país.
12. Adotar medidas para que o Plano Plurianual (PPA) do governo federal tenha metas específicas para investir e aperfeiçoar as políticas voltadas à educação escolar, especialmente no que se refere à formação de professores indígenas, produção de materiais didáticos, melhoria da infra-estrutura das escolas indígenas e ampliação do ensino médio nas aldeias.
13. Adotar medidas para implementar as 65 proposições aprovadas para a melhoria da política nacional de educação escolar indígena durante a I Conferência Nacional de Política Indigenista.