

## GESTÃO DEMOCRÁTICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES INDÍGENAS DO NOROESTE DO PARÁ

Onésimo Martins de Castro<sup>1</sup>  
Edna Marzzitelli Pereira<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo avaliar a educação escolar indígena no Noroeste do Pará, sob a perspectiva de gestão democrática e do direito à educação, clarificando-se quanto à sua estrutura organizacional e pedagógica, ao impacto sociocultural e político produzido nessas etnias e os desafios quanto ao direito de todos à educação. Para isso foi executada pesquisa-ação, mediante observação participante e entrevistas com professores e líderes das aldeias já contempladas pela educação escolar indígena e com representantes da coordenação de educação indígena do Município. Os resultados apontam que para a etnia Wai Wai a educação produziu bons resultados e avança no processo de gestão democrática. Porém, para as demais etnias há ainda um grande desafio a ser superado, competindo ao Estado e às entidades parceiras uma atitude mais enérgica para que o direito de todos à educação, na perspectiva de gestão democrática, seja de fato efetivado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Escolar Indígena; Gestão Democrática; Direito à Educação.

### DEMOCRATIC MANAGEMENT AND THE RIGHT TO EDUCATION IN THE NORTHWEST INDIGENOUS COMMUNITIES OF PARÁ

**ABSTRACT:** The present work aims to assess the sociocultural and political impacts produced by indigenous school education in indigenous communities in Northwest Pará, from the perspective of democratic management and the right of all to education, clarifying its organizational and pedagogical aspects structure and mechanisms for its implementation. This initiative justifies the results obtained in social coexistence with various indigenous ethnic groups in each region and the challenges in relation to the right of everyone to education proposed by the current legislation on the subject. For this was executed action research, through of participant observation and interviews with teachers and village leaders already covered by school education and representatives of coordinating education indigenous the city. The results show that in the Wai Wai ethnicity the education produced good results and advances in democratic management process. However, for the other ethnic groups there is still a great challenge to be overcome, incumbent upon the State and partner organizations a more strong attitude to the right of everyone to education, in the democratic management perspective to take effect.

**KEYWORDS:** Indigenous School Education; Democratic Management; Right to Education.

### INTRODUÇÃO

A educação escolar que acontece nas diversas aldeias indígenas da região Noroeste do Pará, situadas nos rios Trombetas, Mapuera, Cachorro, Cuminapanema e Erepecuru,

<sup>1</sup> Especialista em Antropologia Intercultural. PARFOR/ Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: [onesimo.mariana@gmail.com.br](mailto:onesimo.mariana@gmail.com.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: [edna.pereira@ufopa.edu.br](mailto:edna.pereira@ufopa.edu.br).



em comparação com o que prescreve a legislação educacional vigente, constitui ainda um grande desafio para o sistema educacional brasileiro.

Isso porque, embora tenha havido nos últimos anos um maior esforço por parte do Estado para com a educação indígena, na prática, percebe-se ainda muitas lacunas a serem preenchidas. Por essa razão, entende-se que este tema se reveste de real importância nessa nova proposta de educação, bem como no direito subjetivo adquirido por essas populações, amplamente amparado pela legislação educacional vigente.

Destarte, este trabalho tem como objetivo avaliar o programa educacional vigente nas comunidades indígenas situadas nos Municípios de Óbidos e Oriximiná - PA, clarificando-se quanto à estrutura organizacional e pedagógica, bem como ao impacto sociocultural e político produzido nas etnias contempladas e, em outras, os desafios de efetivação desse direito.

Esta iniciativa justifica-se pelo fato de que, segundo a legislação nacional e os acordos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, toda pessoa tem o direito à educação e o “[...] não oferecimento do ensino obrigatório ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. (BRASIL, 1988). Acrescendo-se ainda que, de acordo com o Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973).

[...] Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei. (BRASIL, 1973, Art. 1º, Parágrafo único).

O levantamento de dados se deu em duas etapas específicas: 1) Fase Exploratória, quando de forma indireta procedeu-se o levantamento bibliográfico e coleta de dados a partir dos setores públicos de fomento à educação, bem como em relatos de experiência em períodos anteriores junto às comunidades em foco; e 2) Pesquisa-ação - que se deu, prioritariamente, através da técnica de observação participante nas aldeias Santidade e Chapéu da etnia Kaxuyana e nas aldeias Wai Wai e seu agregados (Xereu, Mawayana, Katuena), ministrando palestras e em conversas informais com membros dessas etnias, bem como mediante entrevistas com professores indígenas e não indígenas e com a liderança dessas aldeias.

E, na perspectiva de gestão democrática e do direito à educação, propõe-se a discussão do tema em pauta, subdividindo-o nos seguintes tópicos: 1. A gestão escolar



democrática na escola e o direito à educação; 2. Os reflexos da educação escolar indígena no Brasil; e 3. Os desafios da educação escolar indígena no Noroeste do Pará, para no final avaliar e propor algumas soluções.

## A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação escolar no Brasil, sobretudo a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, tem sofrido mudanças significativas rumo ao processo de democratização proposto pelo texto constitucional e amparados também pelos acordos e pactos internacionais. Essa discussão se baseia na concepção de gestão democrática e de inovação emancipatória, proposta por Veiga (2003), distanciando-se da perspectiva empresarial, até então adotada.

Isso porque, segundo Oliveira et al. (2014c), a escola diferencia-se em muito das empresas porque, enquanto as empresas “visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado [...], a organização escolar tem por meta básica a produção e a socialização do saber, tendo por matéria prima o elemento humano, que, nesse processo, é sujeito e objeto.” (p. 2). E, para que esse processo se efetive, Oliveira et al. (2014a, p.3) aponta seis elementos essenciais ao processo, tais como: a autonomia da escola; a construção do PPP; o financiamento das escolas; a escolha dos dirigentes escolares; a criação de órgãos colegiados; e a participação da comunidade no processo educacional.

No que tange a autonomia da escola, Oliveira et al. (op. cit.) pontuam também a necessidade de contemplar os aspectos: administrativo; jurídico; financeiro; e pedagógico. E, segundo Neves (1995, apud OLIVEIRA, et al., 2014a) “A autonomia é a possibilidade e a capacidade de a escola elaborar e implementar um projeto político-pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve.” (p. 113)

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico, Cury (2007, p.492) considera-o como a marca registrada ou a carteira de identidade de uma escola. Também Veiga (2002) destaca sua importância para o direcionamento do processo escolar porque nele deve conter pelo menos sete elementos básicos que são: “[...] as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.” (p. 4).

No que se refere à escolha dos dirigentes, segundo Dourado et al. (2004) a eleição de diretor é o melhor processo de gestão democrática, porque através desse mecanismo,



conduzido prioritariamente pelo Conselho Escolar, a pessoa investida dessa função tem maior legitimidade para conduzir o processo educacional numa determinada comunidade.

Quanto ao financiamento da escola, Oliveira, et al. (2014b) destacam a Emenda Constitucional nº. 14/96 que modificou o art.60 da Constituição Federal de 1988, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), tendo em vista a universalização do Ensino Fundamental. E depois em 2006, o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) com a aprovação da Emenda Constitucional nº. 53/06 deu maior abrangência à universalização do ensino.

Outro ponto significativo é a instituição dos conselhos escolares, pois segundo Navarro (2004 p. 38-39), exercem papel fundamental na educação, tanto por suas funções: deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora, como por suas atribuições, que fortalecem a participação coletiva na escola.

No que tange à participação da comunidade, considera-se um ponto alto desse processo de democratização, pois é através de uma gestão coletiva que se previne o autoritarismo e abre espaço para uma discussão mais equilibrada sobre os rumos da educação escolar.

No que se refere à legislação educacional, podemos citar o “Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais de 1966”, ratificado pelo Brasil em 1992, apontando que:

Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. (ONU, 1966, Artigo 13.º).

Também “A declaração mundial sobre educação para todos” (ONU, 1990, Art. 1.º. 1, 2) pontua que a educação tem por objetivo proporcionar aos povos uma convivência pacífica e harmoniosa com as demais sociedades, culturas, religiões e sistemas políticos diferentes dos seus. E a “Convenção relativa à luta contra a discriminação na esfera do ensino” de 1960 evoca a Declaração Universal de Direitos Humanos que proclama o princípio de não estabelecimento de discriminações a quem quer que seja e define como discriminação a:

[...] exclusão, limitação ou preferência fundada na raça, na cor, no sexo, no idioma, na religião, nas opiniões políticas ou de qualquer outra índole, na



origem nacional ou social, na posição econômica ou o nascimento, que tenha por finalidade ou por efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento na esfera do ensino e, em especial:

- a) Excluir uma pessoa ou um grupo de acesso aos diversos graus e tipos de ensino;
- b) Limitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo; [...]  
(ONU, 1960, Artigo 1) grifo nosso.

E, mais recentemente, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos Indígenas, acatada pelo Brasil em 2007, sintetiza as demais leis prescrevendo que “Os povos indígenas têm o direito de estabelecer seus próprios meios de informação, em seus próprios idiomas, e de ter acesso a todos os demais meios de informação não-indígenas, sem qualquer discriminação (UNIC, 2008, Art. 16. 1) grifo nosso.

A toda essa legislação e acordos internacionais junta-se a legislação nacional, em particular a Constituição Federal do Brasil de 1988 - CF que afirma o seguinte:

Art. 205

[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...].

Art. 210 - § 2º

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem [...].

Art. 5

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade [...] (BRASIL, 1988).

Assim sendo, percebe-se que o direito dos indígenas à educação, amplamente amparado pelos acordos internacionais, pela CF de 1988 e respaldado também pelo Estatuto do Índio, (BRASIL, 1973, Art. 1º, Parágrafo único), é também regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) prescrevendo que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue (sic) e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, art. 78) grifo nosso.

No entanto, segundo Cury (2013) em texto publicado na plataforma do curso de Gestão Escolar, não basta que os preceitos constitucionais estejam estabelecidos, mas sim



que esse direito “[...] esteja inscrito no coração de nossas escolas cercado de todas as condições.” (p. 3) lembrando ainda que a educação é

[...] um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também dever do Estado na educação infantil (CURY, 2009, p. 484).

Desafio a ser superado, não só entre as etnias desta região, mas em todas as comunidades indígenas espalhadas por esse Brasil e até mesmo fora de nosso país.

## OS REFLEXOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A história revela que até o século XIX a Igreja Católica Romana, como única expressão religiosa da cultura dominante no país, exerceu a maior parte do papel educacional no Brasil e, conseqüentemente, na escolarização indígena, com um modelo próprio de educação, pois

Segundo Teixeira & Cordeiro (2008, no período colonial predominou o sistema educacional elaborado pelos Jesuítas, conhecido como ‘Ratio Studiorum’, documento final publicado em 1599. Esse documento apresentava, ‘o conteúdo e a metodologia a serem utilizados pelos professores’ dividindo o programa em ‘três cursos: Letras ou Humanidades, Filosofia e Ciências, Teologia ou Ciências Sagradas.’

Esses autores apontam também que ‘Manuel da Nóbrega, chefe da Missão Jesuíta Brasileira, e seus missionários utilizaram-se de uma nova língua, de ritos e mitos próprios dos indígenas’ e também os recursos da dança, da música e do teatro. E, ‘por volta de 1556, concebeu a política dos aldeamentos com o intuito de solucionar o problema da cristianização’. (CASTRO, 2009)

Mesmo após a institucionalização da escola no Brasil, a Igreja Romana continuou atuante na educação indígena, visto que ainda no século XX foram fundadas novas “Missões”, dentre elas a Missão Tiriyo no extremo Norte do Pará, região fronteira ao Suriname, para onde foram levados diversos grupos indígenas de fala Karib (Kaxuyana, Txikiyana e outros) com essa finalidade. Porém, nos últimos anos, seu envolvimento, tem sido mais político do que educacional, mediante ações do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) ou através das Dioceses, Prelazias e Paróquias no apoio logístico para encontros indígenas e nos cursos de formação de professores indígenas, conforme apontam Pitanga & Lira (s.d., p. 4) sobre um evento de educação indígena no Estado do Amazonas. “Os professores estudam na cidade de Maués, no centro de treinamento da Igreja Católica, conhecido como “Paraíso” a cerca de 5 km da cidade, com acesso por estrada e por barco.”

Porém, segundo Schalkwijk (2002), ainda no Século XVII houve também a atuação dos protestantes holandeses que se estabeleceram no Nordeste Brasileiro (1630 - 1654) chegando a



efetivar professores índios ao lado dos servidores espanhóis, holandeses e ingleses e remunerados com “[...] salário mensal de 12 florins, como o de um cabo no exército” (p. 163), instituindo, já naquele tempo, o magistério indígena no Brasil. Porém, com a expulsão dos holandeses do país, essa iniciativa se desvaneceu, ficando os indígenas fadados à discriminação e ao extermínio, pois segundo Ribeiro (1962), até o início do Século XX, os índios eram considerados um empecilho para a colonização do país.

Contudo, em 1910, inspirado nos ideais positivistas do Marechal Cândido Rondon, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio - SPI, hoje Fundação Nacional do Índio - FUNAI. A partir de então, passaram a ser tutelados pelo Estado e seu sistema educacional gerenciado por políticas do órgão tutelar, em parceria com a igreja católica e com as agências missionárias evangélicas, dentre elas a SAIN (South America Indian Mission) junto ao povo Terena em 1913 e, em 1928, numa iniciativa brasileira das Igrejas Presbiterianas e Metodista, a fundação da Missão Caiuá, ambas no Estado de Mato Grosso do Sul. Porém, maior movimento rumo à educação indígena se deu, a partir da segunda metade do século XX, com a participação de educadores e linguistas missionários, vinculados às entidades conhecidas como MNTB (Missão Novas Tribos do Brasil), SIL (Sociedade Internacional de Linguística), MEVA (Missão Evangelizadora da Amazônia), ALEM (Associação Linguística Evangélica Missionária), dentre outras, que implementaram a educação escolar bilíngue e intercultural, nessas comunidades.

Essa nova forma de educação nas aldeias, celebrada hoje pelo Ministério da Educação e seus seguimentos educacionais, foi fundamentada na aprendizagem efetiva das línguas indígenas, nos estudos linguísticos e antropológicos, que propiciaram a execução da educação em língua materna e posteriormente, o ensino bilíngue e intercultural, reconhecido em 1996 pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB). Isso porque, antes de qualquer processo educacional ser implantado numa aldeia, é imprescindível a execução de uma análise linguística e antropológica da língua e da cultura alvos, pois segundo Silva, (2008, p. 69), “Linguística e educação estão intimamente ligadas, porque a primeira fornece os dados e ferramentas necessárias” para a elaboração e aplicação da segunda.

E dessa forma os primeiros resultados passaram a ser vistos como aponta o relato de Ursula Wiesemann, linguista da Sociedade Internacional de Linguística - SIL, ao dizer que, quando chegou ao Rio Grande do Sul em 1958,, os índios Kaingang viviam um dilema irremediável devido aos choques culturais com a sociedade envolvente, levando-os a uma tremenda queda na sua autoestima, vindo a afogar o seu desespero no álcool. Porém, o resgate dessa autoestima se deu com o estabelecimento de uma escola bilíngue de formação de professores indígenas, mediante parceria firmada entre o SPI e a Igreja Luterana do Brasil, pois,



Antes de freqüentar (sic) à escola, os Kaingang desprezavam sua identidade de tal forma que se envergonhavam de falar a língua materna na presença de não-indígenas. Mas agora eles empregavam essa mesma língua com orgulho para estabelecer sua identidade étnica ante os incrédulos visitantes. [...] (WIESEMANN, 1999)

De modo semelhante, Carvalho (2008, p. 104) aponta que o processo de resgate da dignidade étnica dos Hupdah, no Noroeste amazônico foi fundamentado no novo modelo de educação. Foi à alfabetização na língua materna, a formação de professores indígenas e a produção de materiais didáticos em seu próprio idioma que deu a eles a possibilidade de sentirem-se não mais como objetos, mas como sujeitos de sua própria história.

É o que destaca também a antropóloga e educadora, Izabel Murphe, citando a experiência de um jovem Kayapó que, ao ser-lhe dada a oportunidade de falar em um encontro multiétnico o fez muito bem em sua língua, deixando seu pai com um brilho nos olhos. Entretanto, percebendo que na platéia só a educadora e o seu pai o entendiam, ficou desanimado e parou de falar. E, segundo ela “Foi por isso que Midjêre e seus colegas se sentiram fortemente motivados para adquirir um corpus de conhecimento além do saber Kayapó.” (MURPHY, 2008, p. 111).

Semelhantemente, Paes (2009) dissertando sobre os dilemas da educação nas aldeias Paresi de Tangará da Serra - MT, registra que,

Embora as recentes discussões, sobre a questão da educação escolar indígena, caminhem no sentido da valorização da língua materna no interior das rotinas escolares, o domínio da língua portuguesa aparece nos discursos do Paresi como necessário neste movimento de pertença à sociedade envolvente [...] (p. 10).

Ainda de acordo com um líder indígena Ticuna, em artigo intitulado “Autonomia Indígena e Escolha de Rumos”, aponta que “A escolarização dos índios ampliou a sua visão de mundo.” E acrescenta que:

É inútil a tentativa de construir um muro de proteção contra a invasão externa ao redor dos indígenas, uma vez que a força e volume dessas invasões são comparadas a água do mar, cuja força é impossível de deter. A solução mais indicada a ser seguida pelos indígenas, a fim de minimizar os prejuízos provocados por essas influências, é a educação formal. É necessário que o indígena conheça os princípios e a estrutura da sociedade envolvente; isto o tornará um ser consciente e capaz de discernir entre os elementos da cultura externa que lhes são nocivos e os que lhes são benéficos. [...] (CATACHUNGA, 2008, p. 59 e 63) grifo nosso.

No entanto, a participação mais efetiva do Estado só veio a ocorrer após a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, visto que o

Artigo 210 § 2º. preceitua que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. E a “categoria de ‘escola indígena’ nos sistemas de ensino do país (...) com ‘normas e ordenamento jurídicos próprios’, com o intuito de promover o ensino





intercultural bilíngue” foi implementada somente em 1999, conforme nos informa Silva (2008, p. 70).

No entanto, a participação da Universidade no processo educacional indígena até o final do século XX foi um tanto tênue. Sua maior contribuição diz respeito à pesquisa linguística e antropológica, colaborando com a fundamentação de dados para a educação intercultural e bilíngue. Isso porque, segundo Ruth Monserrat, prefaciando “Línguas Indígenas Brasileiras” (RODRIGUES, 1986, p. 6), até a década de 1980, menos de sessenta línguas indígenas brasileiras estavam sendo contempladas com trabalhos de natureza linguística. E, em cerca de cinquenta dessas línguas, a pesquisa fora feita por linguistas missionários, conquanto muitos deles vinculados a alguma universidade (UNICAMP, UNB, UFPA, entre outras).

Embora a execução de projetos educacionais esteja mais a cargo dos governos estaduais e municipais (SEDUCs e SEMEDs), a educação indígena hoje é discutida no âmbito acadêmico de nível superior, entre outros a UFPA, a UNAMA e a própria UFOPA. Também o sistema de cotas nas universidades públicas e de bolsas de estudo para as particulares, refletem uma tentativa de resgate para com os indígenas de seus direitos constitucionais. E, numa iniciativa inédita no País registrou-se em 2001 a criação da primeira Universidade Indígena, localizada no Estado de Mato Grosso.

Nota-se que na maioria dos casos o curso de formação superior indígena está mais centrado na formação de professores, visto ser esta a maior demanda nas aldeias. No entanto, muitos jovens optam por outros cursos, o que para alguns, devido ao pouco domínio da língua portuguesa torna-se um desafio quase inatingível, como revela alguns professores da UFOPA, onde se reserva uma cota para 50 indígenas habitantes dessa região.

Não obstante ao grande esforço por oferecer uma educação adequada a essa parte de nossa sociedade, percebe-se que esse processo de formação é ainda precário, como foi possível observar em um curso de formação de professores indígenas promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC em 2008.

## OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO NOROESTE DO PARÁ

O Projeto-intervenção executado junto às etnias indígenas do Noroeste do Pará teve como objetivo principal pesquisar o sistema educacional em andamento nessa região, sob a perspectiva da concepção de gestão democrática. E como objetivos específicos avaliar o impacto sociocultural e político que a educação escolar tem produzido nas comunidades já contempladas pela educação, clarificando-se quanto aos novos desafios ainda a serem enfrentados.



Essa ação de intervenção se deu mediante contato com agentes de educação envolvidos nessas comunidades, na coordenação de educação indígena da Secretaria Municipal de Educação - SEMED de Oriximiná - PA e no convívio direto com a população indígena onde funcionam essas escolas e onde um dos autores atuou como consultor de aquisição de língua e cultura indígena aos prestadores de serviço nessas comunidades.

E como metodologia de pesquisa usou-se a técnica conhecida como observação participante no dia a dia com a comunidade e em reuniões formais, onde discutiam a educação, em curso de formação de professores indígenas e no apoio à produção de material didático em algumas das etnias envolvidas. E, como resultado desta intervenção foi possível levantar dados tanto sincrônicos como diacrônicos relacionados à educação escolar indígena nessa região, que apontam significativo êxito, mediante a alfabetização em língua materna, com transição para o português entre os Wai Wai, implementação do ensino fundamental e médio nas aldeias, mas também um grande desafio a ser superado nas diversas etnias abordadas.

### **Povo Wai Wai - Rio Mapuera**

Segundo dados da Secretaria Municipal de Oriximiná - PA, nessa etnia há uma Escola Pólo na aldeia central (Mapuera), com uma boa estrutura física e organizacional, contendo 14 salas anexas em funcionamento em outras aldeias. Conta com um efetivo predominantemente indígena, dentre eles mais de 30 professores formados pelo Magistério Indígena a Nível Médio.

Além do mais, cerca de 30 jovens estão cursando graduação na Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA e na Universidade Federal do Pará - UFPA e pelo menos 35 professores já concluíram o curso de Educação Intercultural Indígena oferecido pela Universidade Estadual do Pará - UEPA, com alguns módulos ministrados na própria aldeia.

Segundo Castro (2009), a taxa de analfabetismo é praticamente zero, sendo que a maioria das pessoas já completou o ensino fundamental e muitos outros cursam o ensino médio na própria aldeia. Grande parte dessa população é bilíngue e podem conviver



harmoniosamente com a sociedade nacional e com outras etnias indígenas sem, contudo, abandonarem suas cultura e língua.

Ressalva-se ainda que a etnia Wai Wai e outras a ela agregadas foram pioneiras na assinatura do “pacto para criação de territórios etnoeducacionais indígenas”, denominado de Território Ixamná, “[...] constituído pelos seguintes povos: WaiWai, Mawayana, Katwena, Hixkariyana, Xeerew, Xowyana, Charuma, Kaxuyana, Tunayana, Manakayana, Cikyana, Tiriyó, Kahyana, Muurayana, Yukwariyana, Parukotó.” (PORTA, 2014).

Segundo o cacique de uma das aldeias, o início da educação escolar nessa etnia se deu em meados do século 20, por iniciativa da Missão Evangelizadora da Amazônia - MEVA, que não mediu esforço no cumprimento dessa função social, iniciando pela língua materna e com transição para o português. Professores foram treinados e depois nomeados pelo Cacique que, mediante pagamento feito pelos próprios membros da comunidade, passaram a exercer o magistério. E, somente em 1996, passaram a ser remunerados pelo Município.

A atuação direta do Estado só veio a acontecer no final do século XX com professores não indígenas alocados pela SEMED/Oriximiná para o ensino das séries mais avançadas e ainda, numa parceria da MEVA com a Secretaria Estadual de Educação do Pará - SEDUC, foi instituído também o Ensino Médio Modular na aldeia Mapuera. Posteriormente foi iniciado nas aldeias Inajá, Tacará e Kwanamari o Ensino Médio através do programa de Educação de Jovens e Adultos - EJA, ministrado por professores não indígenas e contratados pela SEDUC/PA.

Assim, depois de incansáveis 40 anos de magistério, Irene Benson, umas das professoras da MEVA, entregou ao Município e ao Estado a educação nessa etnia, deixando um grande legado nessa região, pois essa população conta hoje com professores formados em magistério e licenciados em educação, técnicos em enfermagem, agentes de saúde e funcionários da FUNAI, dentre outros.

Nessas aldeias ao longo do rio Mapuera, a maioria das escolas tem sido construída pela própria comunidade com cobertura de palha e piso ainda de chão batido. Em algumas delas usam a Casa Grande (casa comunitária) ou a Igreja como sala de aula, por falta de construção adequada para o ensino. Inclusive, a construção de escolas foi a principal reivindicação dos caciques numa Assembleia Geral realizada na aldeia Santidade no mês de maio de 2014.



Segundo informações recebidas na SEMED/ Oriximiná em 2104, há nessa escola um Projeto Político-Pedagógico elaborado e extensivo às demais etnias contempladas, porém ainda necessitando de revisão, de acordo como os princípios propostos pela gestão democrática. Quanto à coordenação pedagógica, embora haja um diretor em atuação na Escola Pólo, ainda é feita predominantemente pelos coordenadores de educação indígena dessa Secretaria. Isso porque, devido abrangência dessa escola e às características peculiares dessas comunidades, composta por etnias distintas, tem sido até então o melhor mecanismo de ação nesse sentido. O mesmo se dá quanto ao Conselho Escolar que já foi instituído, mas ainda limitado a representantes da Aldeia Mapuera e mais duas aldeias apenas, necessitando se estender às demais etnias ou aldeias.

Não obstante ao grande avanço quanto à Educação nessas aldeias, muitos desafios ainda precisam ser superados. Dentre eles, a formação adequada dos professores, pois no curso de Formação de Professores Indígenas, oferecido pela SEDUC - Pará foi observado que muitos desses professores ainda têm grande limitação quanto ao uso da língua portuguesa e conseqüentemente dificuldades de assimilação das disciplinas ministradas, visto que todo material usado em sala de aula é produzida, não só fora do ambiente indígena, mas também fora do contexto cultural da região Norte.

Observa-se também que, tanto nesse curso de Magistério a Nível Normal dado anteriormente, como nas licenciaturas ministradas atualmente, as aulas são oferecidas por módulos em período de férias, o que dificulta com certeza a assimilação dos conteúdos para esses estudantes, devido ao acúmulo de informação a ser absorvida em tão pouco tempo.

Ocorre também que a maioria dos professores que trabalham nessa formação não têm nenhuma experiência de trabalho junto às comunidades indígena, não conhecem a língua e nem a cultura desses indígenas, gerando um distanciamento entre a teoria e a prática pedagógica. E com isso a qualidade do ensino às novas gerações podem estar sendo comprometida.

Cabe, portanto ao sistema de educação vigente, a elaboração de pesquisas e constante avaliação dos resultados à luz da prática pedagógica proposta pela modelo de gestão democrática, tendo em vista o aluno como sujeito direto da educação escolar indígena nessas comunidades. Só assim será possível oferecer, não só aos membros da



etnia WaiWai e seus agregados uma educação escolar adequada, como para as demais etnias que participam da educação oferecidas nas salas anexas à escola em Mapuera.

### **Povo Katxuyana - Aldeias Santidade e Chapéu no Rio Cachorro**

Em entrevista com um líder da aldeia Santidade, ficou entendido que os Katxuyana iniciaram seus estudos ainda nos anos de 1970, quando levados dos afluentes do rio Trombetas no estado do Pará para a Missão Tiriyó (católica) na divisa do Brasil com o Suriname. Ali estudavam em português e depois em Tiriyó e só mais tarde houve uma tentativa de incluir a língua Katxuyana na escola em funcionamento em uma de suas aldeias.

Em 2003, parte da população retornou para sua terra natal no rio Cachorro, afluente do Trombetas, reabrindo uma antiga aldeia chamada Santidade. E, como o filho desse cacique já era professor lá na Missão Tiriyó, tiveram a iniciativa de implementar a educação nessa nova aldeia, solicitando apoio da SEMED/ Oriximiná que o contratou. Daí por diante, passou a ensinar numa escola improvisada, não se limitando ao uso de materiais em português, mas também criando seu próprio material de alfabetização na língua materna. Hoje é ministrado ali o Ensino Fundamental até o 9º. ano, com professores indígenas na Educação Infantil e na alfabetização, um professor Wai Wai e um não indígena.

Posteriormente, um grupo que havia se deslocado para o rio Nhamundá também retornou formando uma nova aldeia que recebeu o nome de Chapéu, onde também funciona hoje uma escola de Ensino Fundamental, com um professor nativo, uma Wai Wai e um não indígena.

Em 2007, uma equipe da Missão Novas Tribos do Brasil - MNTB passou a atuar nessas aldeias, estudando a língua e a cultura dessa etnia. Fizeram a análise fonológica da língua e iniciaram a produção de material didático para as escolas. Em agosto de 2014 numa reunião em Oriximiná com representantes das aldeias Katxuyana, dos rios Cachorro e Nhamundá e das aldeias ainda existente no Parque Indígena do Tumucumaque e, com a presença de outros estudiosos dessa língua, foi formalizada uma ortografia oficial para essa língua. Assim, no mês de outubro de 2014, a equipe da MNTB entregou às escolas indígenas nessas aldeias um conjunto de 04 cartilhas, guia do professor e materiais de fixação, elaborada com base linguística e destinada à alfabetização na língua materna,



conforme prevê a CF de 1988 e a LDB de 1996. Posteriormente o mesmo material foi entregue oficialmente à SEMED/Oriximiná, com a proposta de sua adoção e implementação nessas escolas de fala Katxuyana.

No entanto, essas escolas ainda não são autônomas, como prevê a legislação, mas continuam vinculadas à Escola Pólo Wai Wai e ainda com a participação dos Wai Wai e de não indígenas para completarem o seu quadro de professores nessas aldeias.

### **Povos Kahiyana e Tunayana - Rio Tombetas**

Os povos Kahiyana e Tunayana também se deslocaram na década de 1970 para o parque do Tumucumaque e para o Suriname e, há menos de dez anos, retornaram para suas terras e ocuparam suas antigas aldeias. E, devido ao pouco tempo de estabelecimento nessa região e do pequeno número de pessoas em cada aldeia, só recentemente foram contemplados pela educação escolar indígena, graças à sensibilidade da coordenação de educação indígena da SEMED/Oriximiná que, atendendo solicitação das lideranças locais, estendeu também a elas algumas salas anexas da Escola Wai Wai em Mapuera, onde atuam professores Wai Wai no Ensino Fundamental.

### **Povo Zo'é - Rios Cuminapanema e Erepecuru**

A situação da etnia Zo'é é um tanto mais preocupante, porque, mesmo depois de quase 30 anos de contato com a sociedade nacional e internacional que adentram o seu território e com outras etnias no entorno de sua reserva, seus membros não desfrutam ainda das funções sociais da educação como proposto acima. E, por desconhecerem os códigos da sociedade envolvente, ficam vulneráveis, quando se trata do relacionamento Inter étnico. Só a título de exemplo, cita-se o depoimento do ex-coordenador da FUNAI entre eles, exibido no Programa “Caldeirão do Ruck” no dia 12 de julho de 2014 (REDE GLOBO, 2014). Segundo ele, os Zo'é saíram de suas terras em busca de trabalho para aquisição de bens de consumo e, por não conhecerem devidamente os valores em moeda nacional, foram explorados por parte daqueles que lhe ofereceram os serviços.

Suas imagens estão já expostas nos livros didáticos usados pelo Brasil afora, porém toda uma população ainda continua sem acesso à educação escolar. Embora no sítio da FUNAI (BRASIL, 2014) conste um programa denominado “Casa de Mapas”, no qual está inserido uma proposta de letramento, informações recebidas da coordenação da



SEMED/Oriximiná e de agentes de saúde que atuam nessa etnia, a educação escolar nessa etnia ainda não foi implementada, conforme aponta a pesquisa bibliográfica os dados externos levantados durante a fase exploratória do Projeto Vivencial, que precedeu a elaboração deste trabalho de conclusão do curso.

Embora a Educação Escolar Indígena não seja de responsabilidade da FUNAI, mas sim das Secretarias de Educação Estadual e Municipal, uma iniciativa denominada “CASA DE MAPAS” foi inserida no “Programa Zo'é”, elaborado pela Frente Etnoambiental Cuminapanema, sugerindo a participação de professores universitários e representantes de Organizações Não Governamentais - ONGs, pela qual propõe executar um

[...] processo de letramento e capacitação dos Zo'é para o uso das ações de saúde. A alfabetização e letramento tecnologias de registro e continuidade processo de letramento incluem o manejo da leitura escrita e de outras formas de registro, tais como vídeo, GPS, fotografia, mapas e iniciação às primeiras contas. (ISA, 2017)

No entanto, em publicação posterior, a própria FUNAI evidencia que essas ações referem-se apenas à Educação Comunitária e não à Educação Escolar Indígena proposta pela legislação educacional brasileira como se pode ver adiante.

O Programa Zo'é está sendo estruturado em torno de dois eixos:

- a) Proteção Territorial
- b) Promoção Sociocultural.

O eixo de proteção territorial tem como objetivos garantir o controle da Terra Indígena pelos Zo'é, e envolve uma série de ações de fiscalização (combate a garimpos, invasões, grilagem, madeireiros, etc) e de monitoramento (ações pensadas, nesse caso, em conjunto com os Zo'é: sobrevoos, expedições de reconhecimento de limites, elaboração de mapas pelos índios, etc).

O eixo de promoção sociocultural, por sua vez, tem como objetivo promover, no longo prazo, a apropriação pelos Zo'é de ferramentas, linguagens e mercadorias do mundo dos brancos de uma forma autônoma. Para tanto, esse eixo está sendo organizado em torno de diversas ações: Casa dos Mapas, Fundo de Artesanato, Intercâmbios, acompanhamento das ações de saúde, etc). (FUNAI, 2017).

Também em postagem no site do “Instituto de Pesquisa e Formação Indígena - IEPÉ”, notificando sua participação nesse programa, percebe-se que a referida “CASA DOS MAPAS” é ainda uma proposta não efetivada nessa comunidade, como segue.

[...] Além dos mapas, o contexto Inter étnico vivido pelos Zo'é em resposta à sua relação com os não-índios e outros povos indígenas vizinhos também fomentou a realização de outras iniciativas, como o letramento, cuja proposta de programa está em discussão. Grifamos (IEPÉ, 2017).



Além do mais, em documento emitido pela Coordenadora da COPE (Coordenação Projetos Educacionais) da Coordenação-Geral de Promoção da Cidadania - CGPC da FUNAI, Sirlene Bendazzoli, ao dar parecer sobre um projeto de pesquisa em educação proposto pela própria UFOPA, classificou esse processo como “um contraponto ao modelo das escolas indígenas municipais e estaduais” (FUNAI, 2015a). E como justificativa para esse contraponto cita o Memorando nº 895/CGIIRC/DPT/2015, determinando que a

CGPC, dentro de suas atribuições regimentais, considere os aspectos educacionais relativos às ações junto aos povos de Recente Contato Zo'é, destaque-se quem em 31/03/2016 foi homologado o Parecer CEB/CNE nº 9/2015 (anexo) que trata das 'Orientações e para a promoção de acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais' [...] (FUNAI, 2015b)

No entanto, observa-se que este posicionamento vai de encontro ao referido Parecer, cujo objeto era uma consulta sobre a Educação Escolar Indígena entre os Awajá no Maranhão, considerados também de recente contato, mas que há anos desfrutam do direito à Educação Escolar Indígena em suas aldeias e a favor dela se manifestaram nessa consulta, bem como o posicionamento dos conselheiros da Câmara de Educação Básica, que aprovaram por unanimidade o voto da Relatora, destacando-se que

[...] Em se tratando de povos indígenas de recente contato, propomos que os processos educacionais, mediados ou não pela escola, observem as seguintes orientações:

1. Os espaços educacionais poderão ser pensados como locais de discussão de temas relacionados à realidade indígena, de questões que façam sentido para os índios, tendo em vista suas peculiaridades históricas, geográficas, linguísticas e culturais, seus processos e atores educacionais tradicionais, sua autonomia na definição e condução de seus projetos societários e a situação de contato Inter étnico vivida.
2. O acesso aos conhecimentos sistematizados e registrados historicamente nas línguas maternas e na língua portuguesa, em textos escritos e/ou na modalidade oral, poderá ser promovido de acordo com os modos, tempos e espaços próprios dos indígenas.
3. Poderão ser criadas infraestruturas físicas para o desenvolvimento dos projetos educacionais nas comunidades indígenas de recente contato com funcionalidade múltipla, a partir do tratamento de temas relevantes para a comunidade, geralmente ligados as suas atividades cotidianas.
4. Os projetos educacionais deverão ser de natureza intersetorial e interinstitucional, articulando-se temas ligados, prioritariamente, aos direitos territoriais, à educação, à saúde, à cultura e à assistência social. Grifamos
5. As atividades educacionais podem ser organizadas por módulos ou etapas e, na medida do possível, integradas ao cotidiano das comunidades, atendendo à natureza coletiva dos interesses comunitários ou a grupos indicados pela coletividade. Grifamos (MEC, 2015).

Já o diretor de Promoção e Desenvolvimento Sustentável da FUNAI, Sr. Artur Nobre Mendes, questionando a viabilidade do referido Projeto de Pesquisa, deixou claro que, sendo os Zo'é “[...] um povo que mantém íntegras suas formas próprias de





organização, não há escola em suas aldeias.” - (FUNAI, 2015c) grifamos, dados também confirmados pelos servidores públicos que atuam nessa Terra Indígena, revelando que nenhum sistema escolar foi ainda implementado nessa comunidade indígena.

Diante disso, percebe-se que o posicionamento adotado para com essa etnia, fere drasticamente o que estabelece a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei 6.001 de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, a Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBN), os Acordos e Pactos Internacionais dos quais o Brasil é signatário e ainda a Resolução Nº 5 de 22 de junho de 2012, que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica”. (MEC, 2012) conforme já exposto, destacando ainda que o Art. 208, § 2º da Constituição Federal, estabelece que “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.” (BRASIL, 1988)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar o impacto sociocultural e político que a educação escolar tem produzido nas comunidades indígenas, principalmente, Wai Wai e Kaxuyana e os mecanismos adotados até então para a implementação, manutenção e administração dessas escolas numa perspectiva de Gestão Democrática, foi o propósito desse Projeto-intervenção, clarificando-se também os desafios da Educação Escolar Indígena nesta região.

Levando em conta os parâmetros apontados por Oliveira et al. (2014a) como fundamentos da gestão democrática, tais como a autonomia da escola, a construção do PPP, o financiamento das escolas, a escolha dos dirigentes escolares, a criação de órgãos colegiados e a participação da comunidade na escola, percebe-se que na etnia Wai Wai, há um bom avanço nesse processo de democratização e usufruto do direito subjetivo adquirido. No entanto, como a educação indígena está ainda vinculada à educação do campo nem mesmo no nível institucional possui a referida autonomia.

Já nas demais etnias, o processo segue um pouco mais lento, haja vista que nas aldeias Kaxuyana, Kahiyaná e Tunayana, a educação escolar ainda está vinculada à etnia Wai Wai e com apenas dois professores nativos atuando nas aldeias Santidade e Chapéu. Embora a maioria dos professores nessas escolas sejam seus parentes, ou membros da mesma família linguística, enfrentam dificuldades de comunicação e relacionamentos,



porque essas três etnias possuem características socioculturais e políticas diferentes que demandam tratamento diferenciado e específico rumo à sua emancipação.

No entanto, devido às características peculiares dessa região, parece que até o momento o funcionamento de uma Escola Pólo na aldeia central, com salas anexas espalhadas pelo interior de seu território, tem sido o caminho ainda mais seguro na condução desse processo educacional. Todavia, percebe-se que, com o programa de formação continuada do corpo docente e a participação de outros como funcionários da escola, vemos um futuro promissor rumo à democratização da educação escolar indígena nessas localidades.

Porém ainda é preocupante a situação do povo Zo'é que, embora oficialmente em contato com a sociedade envolvente desde 1987, ainda não foi contemplada pela educação escolar indígena conforme propõe a legislação brasileira e os acordos e pactos internacionais. Assim sendo, percebe-se que o “Estado de Direito” dessa população, amplamente, amparados pela CF de 1988, LDB de 1996 e demais leis correlatas, está sendo violado, em nome de um pseudo protecionismo cultural, conforme alertou acima o grande líder indígena Eli Ticuna, dizendo:

É inútil a tentativa de construir um muro de proteção contra a invasão externa ao redor dos indígenas, uma vez que a força e volume dessas invasões são comparadas a água do mar, cuja força é impossível de deter. A solução mais indicada a ser seguida pelos indígenas, a fim de minimizar os prejuízos provocados por essas influências, é a educação formal. (CATACHUNGA TICUNA, 2008, p. 63)

Diante do exposto, sugere-se que medidas urgentes sejam tomadas por parte do Estado e das agências de fomento à educação para que o direito de todos à educação seja de fato efetivado e o processo de democratização da escola em todas as etnias dessa região se concretize. Cumpre também à Universidade Federal do Oeste do Pará, como representante acadêmica da Região Oeste do Pará, executar novas pesquisas nessa direção e, de posse de mais dados, cobrar do Estado que por si mesmo ou em parceria com outros setores de fomento à educação cumpra o seu dever constitucional para com as populações indígenas desta região.

Pontuando ainda que o êxito no processo educacional da população indígena Wai Wai, foi resultado da alfabetização na língua materna, implementado pelos professores da MEVA - Missão Evangelizadora da Amazônia, com posterior transição para o português, estratégia comprovadamente eficaz na educação bilíngue. Somando-se a isso, a persistência de 40 anos de dedicação da professora Irene Benson e sua equipe, no aprendizado da



língua, preparação de material didático e tradução da Bíblia, que, como material de leitura de interesse da comunidade, tornou-se fator preponderante de estímulo ao aprendizado.

Graças também à iniciativa de estabelecer parceria com a Prefeitura de Oriximiná - PA, para a oficialização da Escola Indígena em suas aldeias quanto ao ensino fundamental e, com a SEDUC / PA, no estabelecimento do ensino médio na própria aldeia Mapuera e hoje se estendendo a outras aldeias ao longo do rio também chamado Mapuera.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº. 6.001 de 19 de dezembro de 1973**. FUNAI, Brasília, 1973.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei N. 9.394/96**. MEC, 1996,c.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB/CNE nº 9/2015**. MEC, Brasília, 2015.

CARVALHO, M. Etno-alfabetização e dignidade no alto Rio Negro. O caso Hupdah. In: LIDÓRIO, Ronaldo; SOUSA, Isaac Costa de. (Organizadores). **Questão indígena - uma luta desigual**. Viçosa, Ultimato, 2008, p. 67-98.

CASTRO, O. M. **O ensino de língua portuguesa na educação escolar indígena**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para obtenção do grau de “Especialização em Língua Portuguesa: uma abordagem textual”. UFPA: Santarém - PA, 2009.

CATACHUNGA - TICUNA, E. L. Autonomia indígena e escolha de rumos. In: LIDÓRIO, Ronaldo; SOUSA, Isaac Costa de. (Organizadores). **Questão indígena - uma luta desigual**. Viçosa, Ultimato, 2008, p. 67-98.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBP AE** - v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007

\_\_\_\_\_. **O direito à educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Material didático utilizado no Programa Pós-Graduação em Gestão Escolar, Escola de Gestores / UFOPA, na disciplina Fundamentos do direito à educação - FDE. 2013.

DOURADO, L. F. et al. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e a escolha do diretor**. MEC/SEB, 2004, Caderno 5.

FUNAI. **Informação Técnica nº 320/2016/COPE/CGPC/DPDS/FUNAI/MJ**. Brasília, 2015a

\_\_\_\_\_. **Memorando nº 895/CGIIRC/DPT/2015**. Brasília, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Ofício nº 1380/2015/DPDS/FUNAI-MJ**. Brasília, 2015c.



\_\_\_\_\_. **Programa Zo'é.** Disponível in: [http://www.funai.gov.br/programa\\_zoe/](http://www.funai.gov.br/programa_zoe/). Acessado em 01/02/2017

IEPÉ. **Projeto “Artesanato Zo'é: saberes e tecnologias relacionando mundos”.** Disponível em: <http://www.institutoiepe.org.br/projetos/projeto-artesanato-zoe-saberes-e-tecnologias-relacionando-mundos/>. Acessado em 01/02/2017.

ISA - Instituto Sócioambiental. **Índios Zo'é terão programa de desenvolvimento etnoambiental.** Disponível in: <https://pib.socioambiental.org/pt/noticias?id=99561>. Acessado em 01/02/2017.

MURPHY, I. Transmissão do conhecimento e o processo de Educação entre os Kayapó do Brasil. In: LIDÓRIO, Ronaldo; SOUSA, Isaac Costa de. (Organizadores). **Questão indígena - uma luta desigual.** Viçosa, Ultimato, 2008, p. 67-98.

NAVARRO, I. et al. **Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania.** MEC/SEB, 2004, Caderno 1.

NEVES, C. M. C. **Autonomia da escola pública: um enfoque operacional.** In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **O Projeto Político-Pedagógico e a organização do trabalho da escola.** Campinas: Papyrus, 1995.

OLIVEIRA, J. F. et al. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação.** Material didático utilizado no Programa Pós-Graduação em Gestão Escolar, Escola de Gestores / UFOPA, disciplina: Políticas e Gestão na Educação. 2014a.

\_\_\_\_\_. **O financiamento da educação básica: limites e possibilidades.** Material didático utilizado no Programa Pós-Graduação em Gestão Escolar, Escola de Gestores / UFOPA, disciplina: Políticas e Gestão na Educação. 2014b.

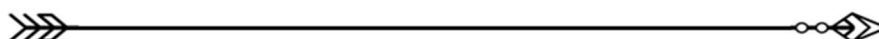
\_\_\_\_\_. **Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática.** Material didático utilizado no Programa Pós-Graduação em Gestão Escolar, Escola de Gestores / UFOPA, disciplina: Políticas e Gestão na Educação. 2014c.

ONU. **Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino.** Conferência Geral na sua 11.<sup>a</sup> sessão, Organização das Nações Unidas - ONU, Paris, Dezembro de 1960.

\_\_\_\_\_. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.** Rio de Janeiro: UNIC/ Rio/ 023 - Mar. 2008.

\_\_\_\_\_. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, Tailândia, março de 1990.

\_\_\_\_\_. **Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais.** Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992.



PAES, M. H. R. A questão da língua nos atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT. UNEMAT, Disponível In: [www.anped.org.br/reunioes/25/mariahelenapaest03.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/mariahelenapaest03.rtf), Acessado em 05/11/2009.

SILVA, C. Lingüística - da revitalização à missão integral. In: LIDÓRIO, Ronaldo; SOUSA, Isaac Costa de. (Organizadores). **Questão indígena** - uma luta desigual. Viçosa, Ultimato, 2008, p. 67-98.

PITANGA, M. E. S.; LIRA, Rosenir de Souza. Os (des)caminhos da educação indígena no Amazonas: o papel da universidade na formação dos professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s.d.], UFA. Disponível In: <http://www.rioei.org/deloslectores/1315Pitanga.pdf>, Acessado em 06/11/2009.

PORTA, M. Assinado pacto para criação de territórios etnoeducacionais indígenas. Acessível in: <http://pib.socioambiental.org/en/noticias?id=94111>. Acessado em 29/09/2014.

REDE GLOBO. Programa Caldeirão do Huck. Exibido em 12 julho de 2014. Acessível In: <http://gshow.globo.com/programas/caldeirao-do-huck/O-Programa/noticia/2014/07/ronaldo-e-luciano-va-o-a-aldeia-indigena-que-desconhecia-o-futebol.html> . Acessado em 13/07/2014.

RIBEIRO, D. **A Política Indigenista Brasileira**. Rio de Janeiro, SAI, 1962.

SCHALKWIJK, Francisco Leonardo. Índios Evangélicos no Brasil Holandes. In: LIDÓRIO, Ronaldo. (Org.). **Índios do Brasil**: avaliando a missão da Igreja. Viçosa, Ultimato, 2002, p. 217-232.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14<sup>a</sup> edição Papyrus, 2002.

WIESEMANN, U. **Os Índios Kaingang aprendem a ler**. Disponível In: <http://www.sil.org/americas/brasil/indgrps/portnbst.htm>. SIL International, 1999, Acessado em 05/11/2009

