

O Ensino Médio no Brasil: quais possíveis rumos?

Ensino Médio nas escolas indígenas no Paraná: perspectivas atuais para a educação intercultural

Secondary Education in indigenous schools in the state of Paraná: Current perspectives for intercultural education

Rosângela Célia Faustino¹  0000-0002-0094-5528

Maria Simone Jacomini Novak²  0000-0002-3820-6579

Maria Christine Berdusco Menezes¹  0000-0002-3097-5242

Resumo

Os estudos sobre a educação escolar indígena foram incrementados nos últimos anos a partir da expansão do Ensino Superior, com a criação das Licenciaturas Interculturais por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, e outras formas para o acesso de indígenas às universidades. Destacam-se também, as experiências de programas governamentais que ampliaram as políticas de diversidade, inclusão social e valorização da educação escolar indígena em todo o País. No estado do Paraná, um importante avanço foi a criação de uma política de vagas

¹ Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação. Av. Colombo, 5790, Jd. Universitário, 87020-900, Maringá, PR, Brasil. Correspondência para/ *Correspondence to*: R.C. FAUSTINO. E-mail: <rcaustino@uem.br>.

² Universidade Estadual do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Colegiado de Pedagogia. Paranavá, PR, Brasil.

Como citar este artigo/ *How to cite this article*

Faustino, R.C.; Novak, M.S.J.; Menezes, M.C.B. Ensino Médio nas escolas indígenas no Paraná: perspectivas atuais para a educação intercultural. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.25, e204596, 2020. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4596>



suplementares para ingresso de indígenas nas universidades públicas, e a estadualização das escolas indígenas em 2009, com a expansão da Educação Básica nas comunidades. Reconhecendo os avanços nas políticas de formação destinadas aos povos indígenas, por meio de estudo documental, neste texto são discutidas as perspectivas atuais para o Ensino Médio. Observam-se poucos progressos em relação a esta etapa, que requer ações específicas e diferenciadas, interculturais e bilíngues, visando à inovação e à melhoria, em atendimento aos anseios dos povos e jovens indígenas.

Palavras-Chave: Cultura indígena. Educação escolar indígena. Política de educação indígena.

Abstract

Studies on indigenous school education have grown in recent years after the expansion of higher education, with the creation of intercultural graduation through a Support Program for Higher Education and Indigenous graduates, and other forms to facilitate indigenous students' access to universities. The experience with governmental programs is also noteworthy; they have expanded the policies of diversity, social inclusion and valorization of indigenous school throughout the country. In the State of Paraná (Brazil), an important step forward was the creation of a policy of additional vacancies, for the entry of indigenous people into public universities and the transfer of indigenous schools to the State administration in 2009, with the expansion of the Basic Education program in the communities. Acknowledging the advances in development policies focused on indigenous people, this paper discusses, through a documentary study, the current perspectives for high school education. There is little progress in this level of education, which requires specific and differentiated, intercultural and bilingual actions aimed at innovation and improvement of education, to meet the aspirations of indigenous youngsters and indigenous people.

Keywords: Indigenous culture. Indigenous School education. Indigenous education policy.

Introdução

Os estudos sobre a educação escolar indígena ampliaram-se nas últimas décadas a partir da entrada de estudantes indígenas nas universidades, por meio das políticas de ação afirmativa como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, o Programa Universidade para Todos, do Ministério da Educação (MEC) e outras formas de ingresso, como a criação de vagas suplementares ou cotas, nas Instituições de Ensino Superior públicas.

A possibilidade de acesso ao Ensino Superior, datada dos anos 2000 no Brasil (Paladino, 2012; Novak, 2014) para os povos indígenas, dinamizou o Ensino Médio. Apesar disso, sabe-se que há, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) altas taxas de analfabetismo, chegando a 33,4% entre a faixa etária de 15 anos ou mais além de exclusão econômica (Faustino, 2006) e outras desvantagens que representam obstáculos para os jovens indígenas ingressarem e terem sucesso no Ensino Médio e Superior.

Conforme dados do último recenseamento, os povos indígenas correspondem a um percentual de 0,47% da população brasileira, totalizando 817.963 pessoas pertencentes a 305 povos, falantes de 274 línguas distintas com suas parciaisidades e dialetos. Identificou-se que 502.783 indígenas vivem em comunidades indígenas, demarcadas ou em processo de retomada e demarcação na zona rural, e que 315.180 indígenas vivem em zonas urbanas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010). Os movimentos indígenas dos anos de 1970 (Ramos, 1984) possibilitaram negociações com o poder público e, a partir da Constituição de 1988, houve a expansão dos direitos educacionais indígenas, garantindo-se espaço para a construção de uma educação diferenciada,

intercultural e bilíngue. Uma vasta legislação foi aprovada desde o Decreto Presidencial nº26, de 1991 (Brasil, 1991b), que transferiu a responsabilidade da Educação Escolar Indígena, da Fundação Nacional do Índio, ao MEC. Este criou uma Assessoria de Educação Escolar Indígena anexa ao Comitê de Educação Escolar Indígena. A partir desta organização, iniciou-se a formulação de uma política específica, sendo as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Brasil, 1994) o primeiro documento orientador que seguiu as determinações do Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1993) e demais orientações dos organismos internacionais.

No âmbito da reforma do Aparelho de Estado (Brasil, 1995), nos ajustes do Brasil ao neoliberalismo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996, normatizou a Educação Escolar Indígena. O Art. 32 §3º reafirmou o artigo 210 da Constituição Brasileira, assegurando “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1996, p.6), e criou dois artigos específicos, nº78 e 79, estabelecendo como dever do Estado a oferta, em todas as escolas indígenas, de uma educação bilíngue e intercultural visando ao fortalecimento de práticas socioculturais indígenas com a oportunidade de revitalização das memórias ancestrais e dos conhecimentos étnicos; ao mesmo tempo garantiu que os povos indígenas tenham o direito de acesso aos conhecimentos científicos universais. Essa legislação possibilita que sejam desenvolvidos projetos pedagógicos, currículos, calendários e materiais didáticos específicos, de acordo com cada realidade sociocultural e linguística dos povos indígenas.

No decorrer de toda a década de 1990, foram sendo elaboradas novas leis cujos paradigmas permitiriam a construção de escolas indígenas autônomas e específicas, feitas pelos próprios indígenas, em consonância com a Convenção 169 de 1989, da Organização Internacional do Trabalho.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução n.3, de 1999 (Brasil, 1999a), normatizou a organização da estrutura e do funcionamento das Escolas Indígenas, sendo estas constituídas com normas e ordenamentos jurídicos próprios. No mesmo período, o Parecer 14/99 do CNE possibilitou a criação da categoria “Escola Indígena” com a definição de sua esfera administrativa, da abertura de programas para uma ampla formação de professores indígenas, inicial e continuada e, por fim, com a flexibilização das formas de contratação de professores, haja vista que naquele momento iniciavam-se os programas de formação. Possibilitou, ainda, a elaboração de currículos específicos com a participação das comunidades indígenas. Estas e inúmeras outras legislações (Faustino, 2006; Andrioli, 2012; Novak, 2014; Menezes, 2016) impulsionaram o desenho de diversos programas de formação de professores indígenas, com pesquisas de campo que permitiram o conhecimento mais aprofundado das realidades escolares indígenas no Brasil.

No estado do Paraná, as demandas das lideranças garantiram a inserção de indígenas no Ensino Superior por meio da Lei Estadual nº13.134/2001 (Novak, 2014), que criou vagas suplementares para os índios nas universidades públicas estaduais e um programa de bolsa auxílio permanência. A política de ingresso nas Universidades colocou novas demandas ao Ensino Médio em comunidades indígenas.

O período de 2009 a 2014 no Brasil destacou-se pela criação de vários Programas e ações voltadas à melhoria da Educação Escolar Indígena, porém, o foco destes recaiu sobre a formação de professores indígenas que atuam em salas de alfabetização e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a exemplo do Observatório da Educação Escolar Indígena e do Saberes Indígenas na Escola. Não se consolidaram programas específicos para o Ensino Médio Indígena, intercultural e bilíngue, em consonância com as demandas e a realidade sociocultural e linguística dos povos indígenas.

Não há Diretrizes Curriculares específicas para essa etapa da educação escolar indígena, sendo raros os estudos acerca da realidade das escolas que oferecem o Ensino Médio. Pouco se conhece sobre currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos e formação de professores indígenas que atuam no Ensino Médio.

No Paraná, dentre as 39 escolas indígenas existentes, apenas 15, ou seja, menos da metade, ofertam Ensino Médio. Para cursá-lo, nas comunidades onde não há a oferta, os jovens indígenas

precisam se deslocar por quilômetros, diariamente, sem recursos financeiros e enfrentando situações adversas nas cidades do entorno, onde ficam expostos a diversos tipos de discriminação.

Além disso, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013a), a saída de estudantes de suas comunidades para cursarem o Ensino Médio em localidades não indígenas tem sido percebida como forma de enfraquecimento de seus projetos políticos de educação escolar e de territorialidade.

Quando o Ensino Médio ocorre nas próprias comunidades, os jovens têm a oportunidade de levar/vivenciar nas escolas seus conhecimentos étnicos, provenientes da educação indígena (Meliá, 1979), como os saberes ancestrais repassados pelos mais velhos, os conhecimentos práticos derivados das atividades de sustentabilidade, e outros que exercem nas comunidades. Desta forma ficam fortalecidas as artes, os conhecimentos, as religiosidades indígenas, pautadas na oralidade.

Partindo dessas considerações, o presente texto discute o Ensino Médio nas escolas indígenas abordando a política educacional e a legislação da educação escolar indígena, com informações dessa etapa de ensino no Paraná, destacando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, as mudanças com a Base Nacional Comum Curricular, a baixa oferta desta etapa nas comunidades e a falta de professores indígenas formados nas diferentes áreas do conhecimento. As discussões são provenientes de estudos teóricos, pesquisas de campo e experiências derivadas de projetos desenvolvidos junto às escolas indígenas no Paraná.

Justiça social, Educação Escolar Indígena e as políticas de inclusão

Historicamente, no processo de colonização, a educação destinada aos povos indígenas caracterizou-se, primeiramente, pela catequização, tendo como horizonte o aniquilamento cultural dos indígenas; num segundo momento, o objetivo de ocupação dos territórios indígenas intensificou uma educação civilizadora, visando a integração dos povos à “comunhão nacional”. A perspectiva integracionista foi realizada pelos órgãos governamentais criados para o controle dos povos, como o Serviço de Proteção ao Índio e a Fundação Nacional do Índio, que estabeleceu parcerias com o *Summer Institute of Linguistics* e outras missões religiosas para concretizar programas educativos bilíngues (Faustino, 2006).

Porém, a resistência e a organização indígenas e o estabelecimento de articulações com entes diversificados estancaram a política integracionista, permitindo a sobrevivência de muitas culturas e línguas indígenas. Fundamentada nestes movimentos, a Educação Escolar Indígena passou por renovação de ideias e têm sido, nas últimas décadas, pautada pela especificidade.

Estudos como os de Tommasino (1995), Monte (2000), Grupioni (2001), Collet (2003), Faustino (2006), Novak (2014) e Menezes (2016) mostram que, a partir dos anos de 1970, os enfoques que tinham como perspectiva a integração dos indígenas à sociedade nacional perdem terreno. A resistência que deu visibilidade à existência indígena, com grande participação dos povos nos movimentos sociais no período, com suas pautas de reivindicações aprovadas na Constituição Federal de 1988, abre espaço para mudanças e avanços via políticas públicas.

As mudanças têm como contexto socioeconômico a crise mundial do capital, evidenciada em meados da década de 1970, e a adoção do neoliberalismo (Faustino, 2006; Novak, 2014), que impulsionam alterações políticas e sociais, tendo sido a promoção da diversidade cultural uma das alternativas encontradas para minimizar possíveis conflitos nos países periféricos, como é o caso do Brasil.

Organismos internacionais pautaram as demandas indígenas e de outros segmentos excluídos, dando maior atenção à diversidade e à inclusão. Tanto a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura como o Banco Mundial colocaram ênfase na redução da pobreza como perspectiva para o desenvolvimento com identidade, no contexto da nova expansão do capital.

Connell (2001), ao abordar a pobreza e sua relação com a educação, em estudos que vem realizando desde os anos de 1970, afirma que os mais afetados são os residentes em zonas rurais e que todos devem ter igualdade de acesso à educação, devendo-se abrir as universidades para grupos excluídos. Segundo a autora, os sistemas imperialistas criaram “minorias involuntárias”, como os povos indígenas; ademais, pesquisas etnográficas em escolas registraram forte desejo de educação por parte das minorias étnicas. Apesar de o interesse ter sido constatado, segundo a autora, existe um enorme fracasso por parte das minorias em relação à escola, pois estas não têm poder nem recursos para seguir em frente com os estudos e obter sucesso. Nesse sentido, salienta que os currículos devem ser contra a hegemonia, ou seja, devem incluir e valorizar as experiências das minorias, dos povos indígenas. Além disso, em termos de financiamento, sobre as escolas das minorias deve preponderar a lógica da compensação.

Segundo estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (2011), os jovens indígenas (que tem entre 15 e 24 anos de idade) estão sob a influência de uma série de fatores sociais e econômicos que afetam seus direitos humanos. Muitas vezes são forçados a abandonar suas comunidades, deslocando-se para as áreas urbanas em busca de emprego ou educação. No ambiente urbano são frequentemente discriminados pela sociedade em geral e privados de igualdade de oportunidades, de emprego e de formação.

Em todo o mundo, a juventude indígena figura desproporcionalmente nas estatísticas entre os jovens desempregados (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2011). Dessa forma podem ter grandes dificuldades em sua existência quando são separados de suas comunidades tradicionais, passando a viver em um ambiente social que não promove sua inclusão e participação na vida econômica e social. Segundo o estudo, este fato pode ter efeitos devastadores no senso de autoestima e identidade cultural de indígenas e pode levar a sérios problemas sociais e de saúde, entre eles a depressão, o suicídio ou consumo de narcóticos. Em muitos casos, os jovens também não têm acesso adequado à educação e à assistência médica, culturalmente adaptadas.

A juventude indígena necessita assim de políticas públicas especiais para que possa recuperar e preservar sua herança cultural em seus territórios tradicionais e locais sagrados. O dano incessante ao meio ambiente também põe em risco a sobrevivência de muitos povos indígenas, uma vez que suas identidades culturais e conhecimentos étnicos são inseparáveis de suas terras tradicionais e, por essa razão, projetos de proteção e conservação são uma prioridade para eles em todo o mundo (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2011). Os jovens indígenas têm direito às justiças econômica e social e a participar dos costumes, valores e práticas tradicionais de seu povo. Esses direitos incluem a educação diferenciada, a renda e emprego, a saúde e habitação e o direito de liberdade de expressão, bem como a proteção dos direitos sociais e culturais, incluindo o fortalecimento de suas línguas tradicionais.

O Art. 30 da Convenção Sobre os Direitos da Criança (Brasil, 1990) reconhece o direito das crianças indígenas a desfrutar de sua cultura tradicional, praticar sua própria religião e usar sua língua tradicional. No Capítulo 25 da Agenda 21, adotada na Cúpula da Terra em 1992, recomenda-se que os governos garantam aos jovens indígenas o acesso a recursos naturais, habitação e ambiente saudável (Brasil, 1990). A Constituição de 1988 colocou os povos indígenas como sujeitos de direitos, dentre os quais o direito a uma educação escolar diferenciada, específica intercultural e bilíngue, o que impulsionou políticas de ingresso de jovens nas universidades e de formação de professores para atuarem nas comunidades e desenvolverem currículos diferenciados. De acordo com Monte (2000, p.118), essa perspectiva vem se implantando na América Latina com a proposta de Educação Intercultural Bilíngue, denominada EIB, que “[...] vem se consolidando como um processo de longa duração, em estreita concatenação com a reforma política dos Estados e as reformas educativas nacionais”.

Assim, para a consolidação de uma educação inclusiva e intercultural no Brasil, com atenção aos jovens indígenas, partiu-se do reconhecimento das desvantagens sociais e direito à diversidade

cultural. Desse modo, na década de 1990 foi elaborada uma ampla legislação para regular os aspectos legais e administrativos desse novo viés que passa a considerar as especificidades culturais desses grupos em seus processos formativos escolares, o que leva ao incremento do número de matrículas na Educação Básica e impulsiona a procura por outros níveis de ensino.

Um importante documento aprovado foi a Portaria Interministerial nº559/1991, (Brasil, 1991a) que traz como princípio o respeito à especificidade das populações indígenas, visando garantir uma Educação Básica diversificada, de acordo com os princípios estabelecidos na Constituição.

Em 1996, a Lei nº9394, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação, reafirmou o direito à educação diferenciada às populações indígenas, em especial o desenvolvimento da interculturalidade e do bilinguismo. Após delineados os objetivos e as características da educação escolar indígena, foi publicado em 1998 o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento de caráter formativo, que traz orientações e subsídios para a organização das propostas pedagógicas e programas das diversas disciplinas do currículo escolar, de maneira mais específica, considerando a diversidade cultural das populações e dos alunos indígenas.

Dando sequência ao ordenamento jurídico diferenciado, em 1999 tem-se o Parecer nº14 que, além de propor a criação da Escola Indígena, definiu sua esfera administrativa, afirmando ser “[...] imperativo que os sistemas estaduais de ensino propiciem os meios necessários para que os professores índios, juntamente com as suas comunidades, formulem os currículos de suas escolas”. (Brasil, 1999b, p.14). Estas questões foram normatizadas pela Resolução nº 3/99 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação, que responsabilizou os Estados pela oferta, execução e regulamentação da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios.

Em 2002 organizou-se o Programa Diversidade na Universidade, cujo início, conforme Bendazolli (2008), data de junho de 2001, no âmbito das discussões que antecederam a participação do Brasil na Conferência de Durban, na África do Sul. Entre as recomendações oriundas da Conferência, destaca-se o tratamento da questão da discriminação e a contribuição, via educação, através da adoção de políticas de ações afirmativas. Como resposta para as mobilizações e demandas oriundas do evento, o governo criou um comitê composto por representantes de órgãos governamentais, intelectuais e representantes populares. O programa – um projeto de cooperação internacional, uma parceria entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Banco Mundial e o Ministério da Educação –, entrou em vigor com a Lei nº10.558, em 13 de novembro de 2002 e foi realizado entre 2003 e 2008. Seu objetivo central foi desenvolver ações voltadas para o Ensino Médio e o acesso ao Ensino Superior, financiando experiências de cursos preparatórios para indígenas e afrodescendentes para prestarem vestibulares convencionais do País.

Conforme Bendazolli (2008), em 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena solicitou ao MEC o redesenho do programa, requerendo que este apoiasse o fortalecimento dos processos de formação de professores indígenas. Uma das primeiras ações neste sentido foi financiar diagnósticos sobre o Ensino Médio para indígenas, com o argumento de que não era possível pensar em formação superior sem um cenário claro para essa etapa de ensino. A partir das primeiras experiências realizadas com o projeto, ele foi reconfigurado, passando a ter dois novos eixos de apoio: “[...] a formação de professores indígenas em nível superior e o apoio aos projetos político-pedagógicos de escolas de Ensino Médio Indígena” (Barnes, 2007, p.70).

Outro avanço importante foi a Convenção nº169 da Organização Internacional do Trabalho, de 27 de junho de 1989, promulgada em abril de 2004, no Brasil, com o Decreto Presidencial 5.051, que determinou seu cumprimento. O texto no Art. 26 traz a garantia de educação em todos os níveis para as populações indígenas; o Art. 27 reafirma a autonomia indígena em relação à educação destinada a seu povo, garantindo a participação destes na formulação e execução dos programas, além do direito de criarem suas próprias instituições de ensino.

O Art. 28 da Convenção garante o ensino da língua materna ou da língua mais falada no grupo no qual o indígena convive, assegurando também a possibilidade de aprendizado da língua nacional. O Art. 31 tratou de questões relacionadas à diminuição do preconceito, sugerindo medidas educativas para eliminar tal prática perante os povos indígenas; em especial, dispôs “que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados” (Organização Internacional do Trabalho, 1989, p.8).

Com a participação dos povos indígenas, evidencia-se que se construiu nas últimas décadas uma política de ordenamento dos territórios indígenas e das escolas, no sentido de valorização das práticas culturais, bem como do fortalecimento do uso das línguas maternas, de formação de profissionais para atuar na área, de desenvolvimento de currículos próprios, de gestão democrática e de elaboração de material didático específico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e a Base Nacional Comum Curricular

Um importante momento para as discussões e análises da política de Educação Escolar Indígena construída desde os anos de 1990 ocorreu em 2009, com a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI). Nas discussões prévias, na Resolução/CD/FNDE nº9, de 1º de abril de 2009, foram estabelecidos “critérios, parâmetros e procedimentos de assistência técnica e financeira para a realização da I CONEEI e implementação dos Territórios Etnoeducacionais” (Brasil, 2009a, p.1). Assim, a CONEEI foi precedida por Conferências locais, nas Comunidades Educativas, realizadas em 1.836 escolas indígenas ao longo do ano de 2009, com cerca de 45 mil participantes, tendo contado com 3.600 delegados, 400 convidados e 2 mil observadores. Estes números expressam a abrangência das discussões que precederam a conferência nacional realizada em 2009, em Luziânia, Goiás.

A Conferência definiu que fosse garantida pelos órgãos responsáveis a implantação e a regulamentação de diretrizes para o Ensino Médio (Regular e/ou Profissionalizante ou PROEJA), a serem debatidas pelos diferentes povos, em suas comunidades, para que desta forma apontassem seus anseios e necessidades. Com isso, orientariam as instituições envolvidas com a oferta dessa modalidade de ensino, preferencialmente, nas terras indígenas, construindo uma proposta que articule conhecimentos e práticas indígenas com as ciências e tecnologias não-indígenas e contribuindo para seus projetos societários e socioambientais (Brasil, 2009b).

Com as definições na I CONEEI, em 2011 foi inserida na LDBEN a oferta de educação superior para indígenas, conforme a Lei nº12.416 de 9 de junho, que acrescentou o tema no parágrafo terceiro do artigo 79 (Brasil, 2011). Ademais, em 2013 foi publicado o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, com orientações para o Ensino Médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013a) apresentam informações de 2010, revelando que, no período, a maior parte das escolas indígenas eram municipais, sendo 1.508 escolas, o que representava 53,17% do total. Outras 1.308 escolas indígenas já haviam sido estadualizadas, representando 46,13% do total das escolas existentes. Apresentou-se o número de 194.449 estudantes indígenas nos 25 Estados da Federação que registram escolas indígenas. Do total de matrículas, os estudantes se encontravam assim distribuídos: 151.160 estavam matriculados no Ensino Fundamental, sendo 109.919 nos anos iniciais, enquanto apenas 41.241 estavam nos anos finais; 19.565 estavam matriculados na Educação Infantil; 10.004 no Ensino Médio e 15.346 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2013a, p.363).

Esses dados, embora datados de 2010, revelam que, no auge do estabelecimento de políticas educacionais compensatórias para os povos indígenas visando uma educação específica,

diferenciada, intercultural e bilíngue, era apresentado um baixíssimo número de jovens matriculados no Ensino Médio nas escolas indígenas do País, posto que correspondiam a menos de 10% do total dos estudantes.

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, Lei nº13.005/2014, apresentou como Meta 3 “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de sua vigência, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (Brasil, 2014, p.53). Para o cumprimento dessa meta desenharam-se 14 estratégias. Entre elas, destaca-se a estratégia 3.2, definindo que:

O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum (Brasil, 2014, p.53).

Em consonância com a LDBEN 9394/96, houve a organização de uma Base Nacional Comum Curricular, processo esse que veio sendo desenvolvido desde a reforma do aparelho de Estado (Brasil, 1995), para garantir a inserção do Brasil nas políticas neoliberais. Houve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2000, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução nº4 de 13 de julho de 2010). Em conformidade com esta Resolução, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº2, de 30 de janeiro de 2012) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº1.140 de 22 de novembro de 2013 (Brasil, 2013b). O desenvolvimento do Pacto teve como estratégia o redesenho curricular por meio do Programa Ensino Médio Inovador, de acordo com as diretrizes e metas do PNE 2014-2024 e a Reforma do Ensino Médio. Nesses documentos o Ensino Médio na Educação Escolar Indígena visa o atendimento das especificidades culturais e a garantia do ensino da “Língua Materna, para populações indígenas” (Brasil, 2012, p.3)

Em atendimento ao PNE 2014-2024, em junho de 2015 ocorreu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base. Em setembro foi apresentada a primeira versão, afirmando-se estar “a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o Ensino Fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o Ensino Médio, sendo a base para a renovação e o aprimoramento da Educação Básica como um todo” (Brasil, 2015, p.2). Ela passou por revisões; ademais foram organizados comitês compostos por professores universitários, atuantes na pesquisa e no ensino das diferentes áreas de conhecimento, além de docentes da Educação Básica e de técnicos das Secretarias Estaduais de Educação. Noticiou-se também a participação da sociedade civil: pais/responsáveis, estudantes, organizações e redes escolares.

Em dezembro de 2017, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular, sendo homologada a parte do documento correspondente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em abril de 2018, teve início um processo de audiências públicas para debater a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Diante das audiências, o Conselho Nacional de Educação, que agrega conselheiros representantes da Educação Escolar Indígena e Quilombola, promoveu encontros³ para discussões acerca da organização da BNCC com o objetivo de analisar, ao longo do documento, como as Leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008 estavam sendo repercutidas na Base, destacando de que forma as especificidades e a diversidade cultural afrodescendente e indígena estavam contempladas no documento.

³ Encontros do GT se fizeram, também, para a revisão final da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, durante o ano de 2017.

Foram criados dois Grupos de Trabalho (GT) para estudos e análises do documento, sendo um deles referente à Educação Escolar Indígena. A partir da análise realizada pelo GT, foram feitas proposições ao texto da BNCC de forma a incluir os povos indígenas e destacar a diversidade, reafirmando a importância das culturas indígenas. O GT reafirmou a obrigatoriedade do cumprimento das Leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008 na organização dos currículos do Ensino Médio, a fim de garantir a visibilidade dos povos e de comunidades tradicionais (indígena e africana).

A existência de uma Base Nacional Comum Curricular em hipótese alguma revoga todas as legislações que garantem a especificidade da Educação Escolar Indígena. Como os povos indígenas têm direitos adquiridos, seguirão construindo seus currículos específicos, seus projetos pedagógicos e seus materiais diferenciados, interculturais e plurilíngues. Estão garantidas as especificidades étnicas, socioculturais e linguísticas com a existência de diferentes línguas e epistemologias indígenas na composição curricular e nas práticas pedagógicas interculturais. Conforme a legislação citada, o governo é responsável pela manutenção e financiamento das escolas indígenas diferenciadas.

Com o trabalho do GT, junto ao CNE, destacou-se ainda a valorização aos conhecimentos e saberes dos povos e comunidades tradicionais na organização das propostas pedagógicas, currículos e planejamentos nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; também valorizou-se o respeito aos processos próprios de aprendizagem, bem como o tempo formativo dos estudantes do Ensino Médio, fortalecendo a função do professor nesse processo; e, por fim, a implantação dos Territórios Etnoeducacionais na organização dos currículos nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Sendo aprovadas em dezembro de 2018, a BNCC e a Resolução que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ainda em processo de revisão, definem a organização do currículo do Ensino Médio em Formação Básica Geral e Itinerários Formativos. A Formação Básica Geral é composta pelas competências e habilidades definidas na BNCC, sendo desenvolvidas ao longo de 1800 horas. Os Itinerários Formativos serão organizados a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, podendo ter até 1.200 horas, com quatro eixos estruturantes: Investigação científica, Processos criativos, Mediação e Intervenção sociocultural e Empreendedorismo.

Conforme Baniwa (2019, p.41) a “BNCC é um documento de caráter normativo que define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças, jovens e adultos em escolas de Educação Básica de todo o Brasil”. Embora seja um documento normativo, o Conselheiro indígena chama atenção para o fato de que a BNCC não é um currículo, uma vez que o “conjunto de saberes nela previsto servirá de norte para a construção e adaptação de currículos de todos os sistemas de ensino do País” (Baniwa, 2019, p.41). Nesse sentido, devem ser “resguardados os direitos específicos das escolas indígenas”. O autor destaca a possibilidade de “itinerários formativos específicos e diferenciados para segmentos étnico-raciais que assim desejarem” (Baniwa, 2019, p.42).

Com a participação dos povos indígenas, o RCNEI apresenta eixos/temas relevantes visando à formação integral, uma vez que:

[...] os jovens querem conhecer e querem aprender, porque o jovem de hoje não sabe a medicina da mata. Agora nós vamos começar a pesquisar com os velhos. Antigamente os jovens sabiam toda a medicina, as mulheres também sabiam todos os remédios da mata. Hoje poucos sabem, eles têm pouco conhecimento, também na história, na matemática e na língua indígena têm pouco conhecimento. Hoje tudo é mais difícil. Francisco Luiz, professor Yawanawá, AC (Brasil, 1998, p.66).

Os temas propostos pelo RCNEI “permitem um elo de discussão entre as áreas de estudo” (Brasil, 1998, p.93), atendendo ao projeto social definido pelas diferentes comunidades. São eles: Terra, Conservação e Biodiversidade; Sustentabilidade; Direitos, Lutas e Movimentos. Conforme o referencial,

a partir destes, outros temas podem ser elaborados visando a atender as especificidades de cada povo indígena e a sua organização sociocultural.

Nas atuais propostas do Ensino Médio, em comunidades indígenas, alguns dos eixos dos Itinerários Formativos poderão ser associados e contribuir com a valorização das tradições, das culturas e das línguas indígenas. Isso possibilita aos jovens indígenas atuarem dentro de suas temáticas próprias como produtores de conhecimentos, uma vez que estes possuem experiências riquíssimas provenientes de seu povo.

Nesse sentido, caso as comunidades indígenas decidam, por meio da BNCC e em conformidade com o Art. 36, incisos I a V da LDBEN 9394/96, os Itinerários Formativos Integradores em comunidades indígenas, em articulação com toda a legislação em vigor no País que garante as especificidades, poderão promover as organizações sociais e políticas desses povos. Alguns eixos dos Itinerários poderão ser definidos de forma coletiva, conforme necessidades, autonomia e possibilidades das comunidades, sendo organizados a partir de situações-problema do contexto vivido e de forma interdisciplinar. Porém há termos e proposições na BNCC, como o empreendedorismo, por exemplo, que podem ter o significado mais voltado a uma ação colonizadora inserida em projetos governamentais que visam a integrar os povos indígenas à sociedade capitalista.

As escolas indígenas também poderão ter professores com notório saber, podendo estes desenvolver atividades formativas, em consonância com o currículo e gestão da escola. Isso significa que os mais velhos e as pessoas que possuem conhecimentos ancestrais e das línguas poderão atuar como professores na escola indígena.

Como possibilidades ao Ensino Médio nas escolas indígenas, o GT da Diversidade, constituído pelo CNE, propôs os seguintes Itinerários Formativos Integradores, desde que estejam de acordo com as questões contextuais de cada comunidade: Direitos constitucionais e internacionais dos povos indígenas; Gestão territorial e planos de gestão; Atividades produtivas sustentáveis; Agricultura sustentável; Saúde coletiva e qualidade de vida; Projetos do bem viver; Letramento em epistemologia indígena; Afirmação das identidades étnicas e culturais; Geração de renda e planos de vida; Turismo de visitação em comunidades tradicionais; Mecânica e eletricidade; Epistemologias artesanais; Cantos, danças, rituais, e músicas; Religiosidade; Museus indígenas; Ciências indígenas aplicadas (etnomatemática, conhecimentos tradicionais da flora e da fauna, arquitetura, cosmologia *etc.*).

Cada povo indígena, com base nas garantias legais estabelecidas em toda a legislação que lhes possibilita uma educação intercultural específica, diferenciada, autônoma e bilíngue e de acordo com suas demandas e suas questões contextuais, poderão organizar seus currículos próprios por meio destas e de outras propostas de Itinerários Formativos Integradores, considerando cada realidade escolar e as decisões das comunidades.

Jovens indígenas e o Ensino Médio no Paraná

No Paraná estão territorializados os Povos Guarani, Kaingang e Xetá e algumas famílias Xokleng, totalizando uma população de 26.559 indígenas. Destes, 11.934 residem em Terras Indígenas e 14.625 nas cidades (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010). São 37 Terras Indígenas no estado. Destas, 18 encontram-se regularizadas, 6 em processo de regularização e 13 não regularizadas (Paraná, 2012).

Nestas populações os jovens têm autonomia e um papel central na vida da comunidade, uma vez que deverão dar continuidade à manutenção dos territórios, à sustentabilidade, às línguas, às tradições e aos conhecimentos indígenas. No processo de educação tradicional, desde pequenas as crianças indígenas participam ativamente de toda a vida da comunidade. Conforme afirma Meliá (1979), a educação do índio nas comunidades é completa, ocorre de acordo com as necessidades da vida e é aprendida de forma prática com todos da comunidade. Nessa educação a cultura está

atuando sobre a formação da pessoa desde a infância, quando crianças e jovens são educados de acordo com as tradições culturais de sua etnia: “A educação indígena é difícil de analisar principalmente porque não é parcelada. Descrever a educação indígena no Brasil seria quase descrever o dia-a-dia de todas as aldeias, de todas as comunidades indígenas, que, simplesmente vivendo estão se educando” (Meliá, 1979, p.18).

A situação sociolinguística nas comunidades é diversificada e tem relação com o histórico da ocupação dos territórios, com a demarcação das terras, com o trabalho e com as tradições culturais. Há Terras em que predomina o uso da língua indígena em todas as situações cotidianas; há outras em que o bilinguismo é acentuado, havendo grupos familiares com distintas formas de uso da língua indígena e portuguesa. Há Terras em que a língua portuguesa se impôs como primeira língua, e a língua indígena é usada nas manifestações religiosas, cantos e danças, sendo reaprendida e estudada na escola. Nestas, é fundamental um bom programa de ensino da língua materna indígena entre os jovens no Ensino Médio, inserindo-os na produção de materiais didáticos bilíngues.

Conforme dados disponíveis em 2019, no site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Paraná, 2019) há no estado 39 escolas e colégios indígenas, 5.030 alunos matriculados na Educação Básica e 883 professores atuando nelas. Destes, apenas 318 são indígenas. Pela formação acadêmica, os professores indígenas atuam mais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais e no Ensino Médio atuam, majoritariamente, professores não índios.

As escolas indígenas no Paraná situam-se em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano e atendem crianças e jovens provenientes de diferentes realidades econômicas, socioeducacionais e linguísticas, que necessitam de programas e currículos diferenciados e específicos. Assim lhes são proporcionados, ao mesmo tempo, aprendizagens provenientes dos conhecimentos étnicos e acesso a outros conhecimentos científicos, respeitando sua forma de ser, suas culturas e línguas originárias. No Paraná ainda são poucas as escolas que oferecem Ensino Médio (Quadro 1).

Quadro 1. Comunidades Indígenas que ofertam o Ensino Médio no Paraná.

Município	Terra Indígena	Colégios Estaduais Indígenas	Matrículas 2019 (n)
Cândido de Abreu	Faxinal	CEI Professor Sérgio Krigrivaja Lucas	43
Espigão Alto do Iguaçu	Pinhal	CEI Valdomiro Tupã Pires de Lima	17
Laranjeiras do Sul	Boa Vista	CEI Ko Homu	05
Mangueirinha	Mangueirinha	CEI Kokoj Ty Han Já	70
Manoel Ribas	Ivaí	CEI Cacique Gregório Kaekchot	75
Nova Laranjeiras	Campo do Dia	CEI Feg-Prag Fernandes	29
Nova Laranjeiras	Rio das Cobras	CEI Rio das Cobras	78
Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (Trevo)	CEI Professor Candoca Tãnhprág Fidenciao	43
Nova Laranjeiras	Rio das Cobras (Aldeia Lebre)	CEI Carlos Alberto Cabreira Machado	16
Ortigueira	Queimadas	CEI Cacique Crispim Gy Mu	57
Palmas	Palmas	CEI Segsô Tanh Sã	30
São Jerônimo da Serra	São Jerônimo	CEI Cacique Kofej	74
São Miguel do Iguaçu	Santa Rosa do Ocoy	CEI Teko Nemoingo	27
Tamarana	Apucarantina (Aldeia Sede)	CEI Benedito Rokag	86
Turvo	Marrecas	CEI Cacique Otávio dos Santos	25
Total			675

Nota: CEI: Colégio Estadual Indígena.

Fonte: Elaborado com base nas informações do site da Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado do Paraná.

De um universo de 5030 alunos matriculados no estado, há apenas 13,45% de matrículas no Ensino Médio. Isso significa que muitos jovens empreendem esforços para estudar nas cidades, porém, conforme revela o relato abaixo de uma indígena, graduada em enfermagem no Paraná:

O ensino médio oferecido nas instituições próximas às aldeias traz uma escassa preparação para a vida acadêmica, ou seja, ensina ao indivíduo somente o básico, não dando aos alunos um horizonte ao acréscimo profissional [...] diante das muitas dificuldades encontradas, destaco as lacunas deixadas pelo ensino médio, que fazem com que a aprendizagem em nosso ensino superior fique comprometida; [...] o ensino oferecido à maioria dos indígenas, anteriormente à faculdade, não prepara o aluno no que diz respeito à interpretação de textos [...] (Matias, 2010, p.138).

Esta fala demonstra o interesse das comunidades tanto em um Ensino Médio que prepare para o ingresso e formação no Ensino Superior como em um programa fortalecido com as questões culturais e linguísticas de cada povo, ou seja, uma educação intercultural.

Em relação à aprendizagem fora das comunidades, um estudante indígena do Ensino Superior no Paraná relatou que:

[...] a disciplina se tornou mais difícil porque muitas vezes além de não entender o conteúdo próprio da Matemática, [...] o fato de o professor ser não índio dificulta também o entendimento da linguagem utilizada. As palavras que o professor utilizava quase sempre eram bem diferentes, fora do vocabulário que a gente usava no dia a dia (Franco, 2014, p.125).

A I CONEEI em 2009 demandou Ensino Médio; Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio Profissionalizante da União, estados, Distrito Federal e municípios, em regime de colaboração nas comunidades indígenas, bem como em contextos urbanos, municípios do entorno e em terras em processo de demarcação, por meio de políticas públicas específicas, mediante consulta às comunidades indígenas, com financiamento específico.

A II CONEEI, realizada em 2018, avançou no sentido de que essa etapa deve estar garantida em todas as comunidades, bem como em contextos urbanos e em terras em processo de demarcação, por meio de políticas públicas específicas, mediante consulta às comunidades indígenas, com financiamento específico e diferenciado, com propostas curriculares e estruturas físicas adequadas. Deve-se assegurar o acesso e permanência dos estudantes e a formação de professores, podendo ser estabelecidas parcerias com Institutos Federais de Educação e demais instituições, de acordo com as demandas, independentemente da quantidade de alunos e de cada território indígena.

Considerações Finais

A Educação Escolar Indígena e sua política atual, baseada na especificidade, interculturalidade e bilinguismo evidenciam uma longa trajetória de lutas e de resistência indígena contra projetos colonialistas integradores. Um marco importantíssimo na conquista de uma educação diferenciada foi a aprovação da Constituição cidadã, em 1988, seguida de inúmeras outras leis e políticas públicas de inclusão, que contaram com a participação dos povos indígenas em um contexto de reconhecimento e respeito à diferença.

Para o cumprimento de todos os direitos e recomendações dos organismos e organizações internacionais, foram sendo desenhados, nas escolas indígenas de diferentes partes do Brasil e no Paraná, projetos e programas de ensino diferenciados, visando dinamizar os currículos e torná-los interculturais, com o suporte do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, as escolas indígenas estão, junto às suas comunidades,

empreendendo discussões qualificadas no sentido de resguardar os direitos já conquistados, fortalecer e consolidar a interculturalidade por meio de novas ações que serão desenvolvidas a partir de cada realidade, das demandas e das decisões indígenas, com base na legislação que lhes garante escolas específicas.

Observa-se que a oferta do Ensino Médio ainda requer investimentos efetivos para sua ampliação, uma vez que muitos jovens indígenas encontram-se privados do direito de estudar em suas próprias comunidades e assim, contribuir com o fortalecimento das culturas, das tradições, das memórias, das línguas e dos processos próprios de sustentabilidade.

Dentre as escolas indígenas que ofertam Ensino Médio nas próprias comunidades, no Paraná a quase totalidade dos professores que ministram aulas nesta etapa não é indígena, além de desconhecem a língua e a cultura indígena, o que dificulta a formulação de programas e currículos diferenciados e bilíngues. Embora os indígenas tenham tido acesso às universidades desde o início dos anos de 2000 no Paraná, a falta premente de professores graduados nas diferentes licenciaturas denota a necessidade urgente de revisão da política de formação superior no estado.

Para além dessas questões, o estudo evidenciou a complexa realidade que envolve a Educação Escolar Indígena em seus diferentes níveis, especialmente na última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Mesmo com uma ampla legislação, que prevê a autonomia dos povos indígenas, ainda há uma longa distância para consolidar uma realidade na qual a totalidade das escolas ofereça a Educação Básica de forma plena. Isso mantém, no Brasil e no Paraná, uma grande parcela dos jovens que não dispõe da oferta do Ensino Médio em suas terras indígenas, excluídos do acesso à educação e da cidadania.

Jovens indígenas do Ensino Médio, em um projeto pedagógico elaborado pela própria comunidade, pautado em suas agendas de desenvolvimento comunitários, sem imposição de currículos padronizados pelo sistema, podem contribuir sobremaneira para o avanço das comunidades em termos de sustentabilidade e manutenção de suas organizações socioculturais.

Colaboradores

R.C. FAUSTINO participou do planejamento, redação inicial e final do texto. M.S.J. NOVAK participou da revisão de literatura, redação de partes do texto, revisão do texto, revisão das normas e M.C.B. MENEZES participou do levantamento e sistematização dos dados, organização de tabela, participação na construção de parte do texto e revisão final.

Referências

Andrioli, L.R. *Presença e significado da escola: estudo sobre a comunidade bilingue Kaingang de Faxinal no Paraná*. 2012. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

Baniwa, G. BNCC e a diversidade indígena: desafios e possibilidades. *In: Siqueira, I.; Pereira, C. (org.). BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p.41-42.

Barnes, E.V. Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. *In: Sousa, C.; Noronha, I. et al. (org.). Povos indígenas: projetos e desenvolvimento*. Rio de Janeiro, 2007. p.63-73.

Bendazolli, S. Políticas de acesso ao Ensino Superior por povos indígenas: o Programa Diversidade na Universidade. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, v.6, n.1, p.11-34, 2008.

Brasil. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a convenção sobre os direitos da criança. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 21 fev. 2020.

Brasil. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação Indígena no Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1991b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-26-4-fevereiro-1991-342604-publicacao-original-1-pe.html>. Acesso em: 21 fev. 2020.

Brasil. *Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009*. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009a. p.1. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/aceso-ainformacao/institucional/legislacao/item/3294-resolucao-cd-fnde-no-9-de-1-de-abril-de-2009>. Acesso em: 21 fev. 2009.

Brasil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, v.134, n.48, 1996. p.14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

Brasil. *Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei_12416_2011_06_09.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

Brasil. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. p.53. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#planos>. Acesso em: 26 abr. 2019.

Brasil. Ministério da Educação e Ministério da Justiça. *Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991*. Sobre a Educação Escolar para as populações indígenas. Brasília: MEC, 1991a. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>. Acesso em: 21 fev. 2020.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº14/99 do Conselho Nacional da Educação*. Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. *Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena*. Luziânia: MEC, 2009b. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020

Brasil. Ministério da Educação. *Resolução nº2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012. p.3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917rceb002-12-1&Itemid=30192. Acesso em: 28 abr. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013a. p.363. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2020.

Brasil. Ministério da Educação. *Portaria nº1.140 de 22 de novembro de 2013*. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_25110626_PORTARIA_N_1140_DE_22_DE_NOVEMBRO_DE_2013.aspx. Acesso em: 21 fev. 2020.

Brasil. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2015. p.2. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

Brasil. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002598.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Brasil. Presidência da República. *Diretrizes para a Política Nacional da Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbee1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Brasil. Presidência da República. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília: Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

Brasil. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC, 1998. p.66-93. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

Brasil. *Resolução CEB nº3, de 10 de novembro de 1999*. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

Collet, C.L.G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, v.2, n.1, p.173-188, 2003.

Connell, R.W. Pobreza e educação. In: Gentili, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Faustino, R.C. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

Franco, E.S.N. *A matemática na educação indígena no Paraná: da política educacional diferenciada à universidade: uma contribuição da teoria histórico cultural*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2014. f.125.

Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Situação da adolescência brasileira 2011, o direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília: Unicef, 2011. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/infancia-e-juventude/publicacoes-textos-e-artigos/publicacoes/publicacoes-1/situacao-da-adolescencia-brasileira-2011>. Acesso em: 10 maio 2016.

Grupioni, L.D.B. Os povos Indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: Grupioni, L.D.B.; Vidal, L.B.; Fischmann, R. (org.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Unesco, 2001. p.87-97.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010: características gerais dos indígenas, resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

Matias, S. O estudante indígena na universidade: reaprender a estudar. In: Novak, M. S.J. et al. (org.). *Educação Superior indígena no Paraná*. Maringá: EDUEM, 2010. p.138-139.

Meliá, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979. p.18.

Menezes, M.C.B. *A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

Monte, N.L. E agora, cara pálda? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação*, n.15, p.118-133, 2000.

Novak, M.S.J. *Os organismos internacionais, a Educação Superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá*. 2014. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

Organização Internacional do Trabalho. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT*. Brasília: OIT, 1989. p.8.

Paladino, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na Educação Superior. *Práxis Educativa*, v.7, p.175-195, 2012.

Paraná. Secretaria da Agricultura e Abastecimento. *Comunidades indígenas no Paraná*. Curitiba: Secretaria da Agricultura e Abastecimento, 2012. Disponível em: http://www.agricultura.pr.gov.br/arquivos/File/desan/conferencia2015/Comunidades_Indigenas_no_Parana3_Abril_2012.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. *Consulta escola: dia a dia educação*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/inicial>. Acesso em: 20 abr. 2019.

Ramos, A.R. O Brasil no movimento indígena americano. *Anuário Antropológico*, v.8, n.1, p.281-286, 1984.

Tommasino, K. *A história dos Kaingang da Bacia do Tibagi: uma sociedade Jê Meridional em movimento*. 1995. 351 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

Recebido em 30/4/2019, reapresentado em 21/10/2019 e aprovado em 4/11/2019.