



Ofertas educativas públicas para mulheres indígenas jovens e adultas entre 15 e 30 anos de idade no Brasil

Relatório Nacional



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

Apoio



OXFAM

Realização: Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação e Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Com o apoio de: OXFAM DK - Danida

Pesquisa, textos e acompanhamento metodológico: Gabriela Arrunátegui Martínez, Israel Coelho Quirino y María Cianci Bastidas

Coordenação regional do estudo: Nelsy Lizarazo y María Cianci Bastidas

Revisão:

Nelsy Lizarazo, Thais Iervolino, Carolina Osorio, CLADE

Marcele Frossard, Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Grethe Markussen, OXFAM DK

Pesquisa no território (Brasil): Adriane Raquel Santana de Lima, Marcelle Frossard e Tânia Dornellas

Agradecimentos: Andressa Pellanda, Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación y Selma Gomes Coordinadora Justicia Climática, Oxfam Brazil.

Comitê diretivo da CLADE:

Agenda Ciudadana por la Educación de Costa Rica

Campaña Argentina por el Derecho a la Educación

Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación

Campaña por el Derecho a la Educación de México

Educo

Foro Dakar Honduras

Foro Socioeducativo de República Dominicana

Oxfam DK

Organização Mundial de Educação Pré-escolar – Região América Latina (OMEP-Latinoamérica)

Rede Sem Fronteiras

A CLADE conta com o apoio financeiro de:

Educación en Voz Alta / Alianza Mundial por la Educación con Oxfam Dinamarca

Knowledge and Innovation Exchange/ Alianza Mundial por la Educación, con el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC)

Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV International) Oxfam Dinamarca

Escritório da CLADE:

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj. 02. Perdizes. São Paulo - SP - CEP 01254-000, Brasil

Telefone: 55 11 3853-7900

E-mail: clade@redclade.org

www.redclade.org

Outubro de 2023

É permitida a reprodução parcial e total deste documento, sempre que não seja alterado o seu conteúdo e a fonte seja mencionada.

ÍNDICE

1. Introdução	4
2. Contexto da educação de mulheres indígenas jovens e adultas no país	6
3. Metodologia	10
4. Principais resultados	15
4.1. Marco normativo e legal da educação	15
4.2. Financiamento	24
4.3. Programas de governo sobre educação de pessoas jovens e adultas e educação indígena	30
4.3.1. EPJA e mulheres indígenas	33
4.3.2. Primária (Alfabetização)	35
4.3.3. Ensino Médio	35
4.3.4. Educação técnica e produtiva	36
4.3.5. Educação universitária	37
4.3.6. Educação em diferentes contextos	38
5. Conclusões	42
6. Recomendações	43
Referências bibliográficas	45

1. Introdução

Na agenda de trabalho da CLADE, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) sempre ocupou um lugar relevante, dando lugar a estudos, eventos nacionais e regionais e a participação ativa em espaços de incidência. Neste marco e com base na VII Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA VII), a CLADE movimentou vários atores da região para participar nas discussões e acordar posições de incidência da Conferência em Marrakech, Marrocos, assim como seu Marco de Ação, procurando desenvolver ações de acompanhamento para contribuir para seu cumprimento.

No marco das discussões sobre grupos vulneráveis durante a CONFITEA VII, ressaltou-se o apoio à educação intercultural (bilíngue) para os povos indígenas e a reprodução de padrões de discriminação e exclusão, desigualdade e marginalidade, racismo e xenofobia nos países, situação que afeta principalmente as mulheres indígenas jovens e adultas.

As evidências demonstram que os compromissos assumidos pelos Estados para prover educação às pessoas jovens e adultas estão longe de seu cumprimento, tanto em termos normativos, políticos, financeiros, orçamentários, como em termos institucionais. Por isso, existe pouca prioridade e inclusão na articulação e relação com as principais agendas de direitos humanos, igualdade de gênero, mobilidade humana, desenvolvimento sustentável, humano, social, econômico, cultural e ambiental.

As situações mencionadas evidenciam como a vulnerabilidade do direito converge com sistemas públicos de educação precários, ou seja, a oferta de serviços públicos educativos carece das condições necessárias para garantir o direito desses grupos mais vulnerabilizados.

Com esses antecedentes, o estudo sobre ofertas educativas públicas para mulheres indígenas jovens e adultas, entre 15 e 30 anos, em quatro países da região -Brasil, Colômbia, Guatemala e Paraguai, recomenda políticas públicas que fazem parte do reconhecimento das particularidades para a realização plena da educação intercultural bilíngue e transformadora de gênero das mulheres indígenas jovens e adultas. Em primeiro lugar, foram realizados estudos por país e depois uma análise comparativa de quatro países. O estudo busca contribuir para o acompanhamento desta recomendação do Marco de Ação de Marrakech e do trabalho da Plataforma

de Redes Regionais para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, bem como outras organizações da sociedade civil.

Entre os resultados, descobrimos que as políticas afirmativas e focadas nas mulheres indígenas foram limitadas à alfabetização e concessão de bolsas de estudo, sem integrar uma abordagem de gênero, não vitimizante e decolonial necessária para promover a educação transformadora, emancipadora mais além da formação técnica profissional tradicional. Esta falência inibe a harmonização dos estudos formais e o acesso à educação universitária, e resulta insuficiente para contrariar as trajetórias de vida que, como mulheres, se encontram em risco permanente dada a delegação de tarefas de cuidado familiar e comunitário. Outro elemento de destaque responde à insuficiente priorização orçamentária e de agenda de implementação e monitoramento que ocupam os programas específicos em EPJA e educação intercultural bilíngue.

É necessário pontuar que a assimetria de informações é um fator limitante para a análise da oferta educativa pública existente para mulheres indígenas, jovens e adultas. Em diversos casos, as informações disponíveis para um determinado país não são encontradas em outros ou estão incompletas. Deve-se reconhecer que isso também faz parte do problema abordado neste relatório: a ausência de evidências massivas sobre a educação de mulheres indígenas, jovens e adultas. Apesar deste desafio, os obstáculos encontrados neste relatório são consideráveis e fundamentam um conjunto de recomendações a diferentes atores para fortalecer os processos de incidência na EPJA.

Ainda há muito que fazer pela EPJA, especialmente por mulheres indígenas, jovens e adultas. Cabe registrar, além disso, que nos encontramos no segundo ano do Decênio Internacional das Línguas Indígenas do Mundo, proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, “com o fim de chamar a atenção do mundo sobre a difícil situação de muitas línguas indígenas e mobilizar às partes interessadas e aos recursos para sua preservação, revitalização e promoção”.

2. Contexto da educação de mulheres indígenas jovens e adultas no país

O principal aspecto observado nos estudos sobre educação de pessoas jovens e adultas indígenas no Brasil se refere à relação entre o direito à educação e ausência do Estado. A falta de uma escola preparada para acolher a diversidade cultural e social dos povos indígenas foi uma das principais barreiras para que indígenas tivessem acesso à educação, assim como a ausência de escolas nos seus territórios, exigindo deslocamento para escolas urbanas ou em outros territórios.

O [Balanço do Plano Nacional de Educação 2014-2024](#)¹ realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em 2023 analisa os dados oficiais publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e confirma a falta de investimentos em educação indígena (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2023). O estudo do Projeto Infâncias e Adolescências Invisibilizadas sobre Crianças e Adolescentes Indígenas também é uma publicação da Campanha sobre a ausência de dados e o impacto para a garantia de direitos, em especial o direito à educação (PELLANDA, FROSSARD, 2022).

Nos últimos anos, especialmente desde 2016, o Brasil vem passando por um processo de apagão de dados. O país, reconhecido pela produção de dados e informações sobre sua população e educação, reduziu o número de pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados coletados no Censo de 2010, e sua atualização paulatina referente ao Censo de 2020, e o Censo Escolar atualizado anualmente, apesar de serem de grande importância, são insuficientes para analisar detidamente as oportunidades educativas para mulheres indígenas jovens e adultas.

A ausência de dados implicou retrocessos frente às políticas que vinham sendo praticadas desde os governos anteriores. Por exemplo, em 2008 o Ministério da Educação havia ratificado seu comprometimento com a expansão da educação de pessoas jovens e adultas, inclusive com a garantia de seu acesso com atenção à diversidade, conforme o trecho da [Carta Compromisso com a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Educação de Jovens e Adultos no Brasil](#)² abaixo;

Ratificam, também, a importância do fortalecimento de políticas públicas de estado para essa modalidade, tendo-se como ponto de partida a identificação da realidade e das necessidades educacionais de jovens,

¹ Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco-PNE-2023.pdf>

² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/agenda_cartacompromisso.pdf

adultos e idosos, com especial atenção à diversidade etária, de gênero, étnica, racial, sócio-econômica, espacial, cultural, dentre outras. Políticas de estado, sobretudo, no que diz respeito ao acesso à educação, à constituição de um sistema de atendimento que assegure o direito à educação básica e ao fortalecimento do conceito da Educação ao Longo da Vida. (BRASIL, MEC, 2008).

Em relação ao Censo 2010, destaca-se que a população indígena brasileira era de 896.917 indígenas, dos quais 572.083 viviam na zona rural e 324.834 habitavam as zonas urbanas brasileiras. Os dados estatísticos revelaram que em todos os Estados da Federação, inclusive no Distrito Federal, há populações indígenas. Os dados do Censo 2022 ainda não foram completamente disponibilizados. Mas o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informou que o Censo Demográfico já registra 1.652.876 pessoas indígenas em todo o país, incluindo a coleta concluída na Terra Indígena Yanomami, dividida entre os estados de Roraima e Amazonas. Na Terra Indígena Yanomami, foram recenseadas 27.144 pessoas indígenas, sendo 16.864 em Roraima e 10.280 no Amazonas. Desse total, 5.600 indígenas foram recenseados em áreas mais remotas, com apoio de agentes e helicópteros da Polícia Rodoviária Federal (PRF). O IBGE destacou que o número de 1.652.876 pessoas indígenas registrado até o momento no país é preliminar.³

Os dados atualizados, ainda que preliminares, indicam que em pouco mais de uma década, a população que se considera indígena cresceu pelo menos 66% no Brasil. É o que mostra o balanço parcial mais recente do Censo de 2022. O total foi de quase 900 mil pessoas em 2010 para mais de 1,4 milhão. No Censo de 2010, o Brasil registrava 305 etnias e 274 idiomas. O novo retrato completo deve ser divulgado ao longo dos próximos meses.⁴

As comunidades indígenas estão presentes nas cinco regiões do Brasil, sendo que a Região Norte é aquela que concentra o maior número de indivíduos, 305.873 mil - aproximadamente 37,4% do total. Na Região Norte, o estado com o maior número de indígenas é o Amazonas, representando 55% do total. O conjunto dos 10 municípios com maior população indígena reúne 126,6 mil indígenas, correspondendo a 15,5% do total de indígenas do país, e metade possui população superior a 10 mil indígenas. É no Amazonas onde se encontram os cinco municípios

³ Dados disponibilizados em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/censo-registra-1652876-pessoas-indigenas-no-brasil>.

⁴ Dados disponibilizados em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/01/19/balanco-parcial-do-censo-mostra-aumento-da-populacao-indigena.ghtml>.

com a maior população indígena do país: São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de Olivença, Tabatinga, São Paulo e Santa Isabel do Rio Negro.

O IBGE também publicou o Folder Populações Indígenas que traz informações detalhadas a partir dos dados do [Censo](#)⁵. Destaca-se que as informações sobre raça e etnia coletadas pelo Censo brasileiro são autodeclaradas pela pessoa respondente. Não foram disponibilizados pelos órgãos de pesquisa dados sobre a proporção de mulheres jovens maiores de 15 anos que existem em territórios indígenas ou em relação à população de uma maneira geral. O Censo Demográfico de 2010 não tem dados desagregados por terras indígenas, visto que não estão identificadas. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) também não divulgam informações a este respeito. No IBGE estão disponíveis mapas e territórios, mas não há informações sobre a população existente.

De acordo com informações da [ONU Mulheres](#),⁶ segundo o [Censo da População Indígena \(2010\)](#)⁷ vivem hoje no Brasil aproximadamente 448 mil mulheres indígenas, e há uma diversidade de 305 povos, falantes de 274 línguas. Até o momento, o projeto alcançou 104 povos. A Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) também registra 69 referências de indígenas ainda não contatados, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista.

Em relação aos dados disponíveis, o [Censo Escolar 2023](#)⁸, indicou que das 178,3 mil escolas de ensino básico, 3.541 (1,9%) estão localizadas em terra indígena — ministram conteúdos específicos e diferenciados, de acordo com aspectos etnoculturais — e 3.597 (2%) oferecem educação indígena, por meio das redes de ensino. Quando se trata somente do ensino fundamental (como especifica o Art. 10 da Constituição), 3.484 escolas estão em territórios de comunidades originárias. Dessas, 3.234 oferecem turmas de anos iniciais (1º ao 5º) e 1.956, de anos finais (6º a 9º). Entre as escolas que oferecem educação indígena, 3.267 possuem turmas de anos iniciais e 1.984, de anos finais⁹.

⁵ Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf

⁶ Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2018/06/PT_Livreto_MulheresIndigenas_01.pdf

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-dez/pdf-brasil-ind.pdf>

⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

⁹ Dados disponibilizados em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-em-terras-indigenas-o-que-diz-o-censo-escolar>.

Importante destacar que estes dados não se referem à educação de pessoas jovens e adultas, conhecida no Brasil por Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois não está disponível no site do Censo 2023 informações sobre essa modalidade. Outro aspecto importante da EJA no Brasil é que estudantes que ingressam nesta modalidade devem ser maiores de 15 anos.

Apesar da produção de dados sobre a população indígena, poucos são os estudos e relatórios que desagregam os dados apresentando um panorama detalhado sobre a situação das mulheres indígenas. No presente momento, ainda não foram disponibilizadas informações com este grau de detalhamento, assim como a relação entre gênero e escolaridade para as populações indígenas. De maneira geral, os estudos mapeados também não trazem dados quantitativos sistematizados. Os estudos encontrados denunciam as violências sistemáticas sofridas pelos indígenas, assim como a ameaça constante ao direito à terra e a afirmação de suas culturas e identidades, o que resulta em cerceamento do direito à educação indígena em sua totalidade, que, conforme legislação, deve visar a preservação das culturas e modos de vida indígenas.

3. Metodologia

Para realização desta pesquisa foram realizados levantamentos de documentos, propostas legislativas e bibliografia sobre a oferta de educação para jovens indígenas mulheres. Neste sentido, foi produzido um banco de informações com os documentos coletados, de acordo com a guia metodológica¹⁰.

No total foram realizados 26 contatos, de acordo com a tabela abaixo, para realização das entrevistas. Porém, apenas 6 entrevistas foram realizadas. Muitos contatos não responderam, outros informaram que não se sentiam habilitados para conversar sobre o tema e outros indicaram novos contatos.

Tabela 1: Lista de Entrevistados

Nome	Instituição
Maria do Socorro Elias Gamenha (Baniwa)	Makira Eta
Cristina Buarque	Consultora para ONU Mulheres sobre políticas sociais (que inclui educação) para mulheres indígenas e quilombolas
Thaxa	Promestre Pataxó
Diana	Preceptora Xakriabá
Elisa	Pankararu
Edilene Truka	Truka

Fonte: Campanha Nacional pelo Direito à Educação

As entrevistas realizadas reafirmam o processo de desmonte da política de EJA no país nos últimos anos, assim como a falta de escolas das diferentes etapas de ensino nos territórios indígenas. O impacto imediato para pessoas jovens e adultas é não continuar os estudos, porque exige mudar para outra localidade, ou no caso dos que mudam, lidar com muitas situações desafiadoras, como a falta de recursos e o preconceito.

A maioria das pessoas entrevistadas indicaram que há muitos desafios para a educação indígena no país, assim como um aumento do interesse das mulheres indígenas por estudar e criar oportunidade de estudos para as/os filhas/os. A

¹⁰ O banco de informações está disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/12QesHVA8jeSzaAYPBB1JTUwghPyHFZFuoONHa2ggIfA/edit?usp=sharing>.

entrevistada Maria do Socorro Elias Gamenha (Baniwa), representante da organização da sociedade civil Makira E'ta, que é a Rede de Mulheres Indígenas do Estado do Amazonas Amazonas, destacou:

A gente, empiricamente, sabe que existe essa questão do analfabetismo dentro das comunidades, principalmente das mulheres, que não têm oportunidade de estudar. Mas também a gente vê um contraponto quando elas não têm essa oportunidade, elas oportunizam que os filhos comecem a estudar. Elas abrem mão de ter esse estudo para que os filhos tenham. (Entrevistada Maria do Socorro Elias Gamenha (Baniwa), junho de 2023).

Por meio de seu depoimento, vê-se como o gênero é um elemento definidor para a continuidade da educação de mulheres indígenas, visto que muitas optam por garantir a educação dos filhos ao invés da sua própria. Apesar deste cenário, Socorro informou que muitas mulheres têm interesse em retomar os estudos, ainda que que infelizmente não conheça pesquisas ou dados sobre a situação. Sua organização desenvolve trabalho em diferentes localidades da Amazônia, mas também não possui dados exatos.

Como atores relevantes para o trabalho que desenvolvem, Socorro destacou o Fórum de Regional de Educação Ambiental, o Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena e indicou que ainda faltam instituições no estado do Amazonas que articulem a luta dos direitos das mulheres e educação. A entrevistada também destacou que a organização que coordena tem realizado o trabalho de mobilização para que mais mulheres indígenas acessem o Ensino Superior e façam pós-graduação. De acordo com ela:

(...) foi importante esse ano para a gente ver o quanto esse chamado que a gente faz para que as mulheres comecem a fazer parte da academia. Porque a gente começou uma campanha ano passado, logo no começo do ano, por mais mulheres indígenas na academia porque dentro da UFAM nós éramos apenas duas mulheres indígenas. De 2020 para cá, eu acho que nós estamos em 12. 12 mulheres que estão na pós-graduação. Assim como houve essa inserção de mais mulheres também para a graduação. A gente vê um interesse hoje das mulheres voltarem a estudar, tanto faz na própria comunidade, como dentro do município, porque a gente sabe que tem escolas indígenas nas comunidades e também no município. (Entrevistada Maria do Socorro Elias Gamenha (Baniwa), junho de 2023).

Socorro indicou que o Fórum Nacional de Educação tem trabalho para a garantia da educação de pessoas jovens e adultas, inclusive para indígenas. O documento final da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2014 traz como uma de suas metas “Garantir a oferta pública de ensino médio e EJA integrada à formação profissional aos jovens adultos e idosos do campo, dos povos das águas, dos povos das florestas, das comunidades remanescentes de quilombos, povos indígenas e comunidades tradicionais, assegurando condições de permanência na sua própria comunidade”. O documento final da Conferência Nacional Popular de Educação (Conape)¹¹ de 2018 e 2022 também abordam estes temas e destacam a falta de empenho dos últimos governos federais em realizar investimentos nessa modalidade de educação e em, ao contrário, serem responsáveis por retrocessos na educação.

A respeito das questões governamentais, a entrevistada Cristina Buarque apresentou o cenário das políticas públicas relacionadas com educação indígena, educação de pessoas jovens e adultas e educação de pessoas jovens e adultas para povos e comunidades indígenas. De acordo com a entrevistada, as secretarias e coordenações municipais e estaduais de mulheres, de povos indígenas, de igualdade étnico-racial e de meio ambiente são estratégicas para a defesa e garantia de direitos para este público-alvo. Segundo Cristina Buarque, estes órgãos são estratégicos porque tratam diretamente das questões dessas populações, assim como das questões das mulheres, que é específica da Secretaria das Mulheres, e também porque foram criados a partir das conquistas dos movimentos sociais na Constituição de 1988. Embora sejam órgãos com poucos recursos, são os que têm maior compromisso com essas populações.

Sobre a Fundação Nacional dos Povos Indígenas¹², Cristina Buarque destacou que o órgão vem passando por um processo de sucateamento nos últimos anos, especialmente desde 2016, quando houve o impeachment da presidente Dilma Rousseff (2014-2016) e o país foi governado por Michel Temer (2016-2018) e da eleição de Jair Bolsonaro (2018-2022) para a presidência do país. A partir de sua experiência, a entrevistada destacou que existem políticas para as comunidades indígenas, mas poucas para mulheres indígenas. A entrevistada não mencionou sobre novos esforços a partir do governo Luís Inácio Lula da Silva (2022-2025), mas

¹¹ A Conferência Nacional de Educação (Conae) era um espaço democrático de debate e monitoramento das políticas públicas de educação, mas após o golpe em 2016, o Fórum Nacional de Educação foi desmontado e um novo foi criado pela sociedade civil, o Fórum Nacional de Educação Popular. As reuniões organizadas pelo novo fórum foram chamadas de Conferência Nacional Popular de Educação (Conape) e aconteceram em 2018 e 2022. Neste novo governo do presidente Lula, o Fórum Nacional de Educação foi recomposto e há programação para realização de uma nova Conae.

¹² A Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Foi criado pela lei 5.371, de 5 de dezembro de 1967. É vinculado ao Ministério dos Povos Indígenas.

indicou que, em conversas com os órgãos governamentais, o tema da educação de mulheres indígenas jovens e adultas não era pautado.

Um ponto de destaque desta entrevista foi sobre a importância do fortalecimento da inclusão - a partir dos idiomas falados - para o fortalecimento das lideranças indígenas e a luta pela educação. A entrevistada informou que percebe que muitas mulheres indígenas têm dificuldade com a língua portuguesa e para apresentar suas demandas, e que por isso as agendas ambientais e climáticas são mais fortes. E indicou que é importante atentar para este aspecto para garantir o fortalecimento dessas lideranças e integrá-las na agenda de direitos da educação para mulheres e indígenas.

Uma das pessoas entrevistadas foi a professora Tahxa, que é indígena, da etnia Pataxó e residente na aldeia Muã Mimatxi, localizada no município de Itapeçerica, estado de Minas Gerais. Tahxa informou que se formou no curso de formação para educadores indígenas, na área de habilitação de matemática. Sobre a EJA para mulheres indígenas, Tahxa destacou que muitas engravidam muito cedo e deixam de estudar, retornando à escola mais tarde, justamente para a EPJA. Sobre este aspecto, reproduz-se abaixo seu relato de experiência:

Essa questão da educação de jovens e adultos, desde criança, eu vejo que eu tenho uma participação, porque eu vejo que a maioria das mães...eu vou dizer das mães, porque a mulher indígena se casa muito cedo, então a criança também faz parte dali [universo escolar]. Então se é uma mãe, ela sempre leva [o filho à escola]. Na escola, ela tem esse acolhimento muito grande para poder participar. Eu vejo que a minha relação com essas mães, com essas mulheres, com essas jovens, com esses adultos, com idosos, existe desde quando eu era criança. Então nunca mudou. Elas sempre estão presentes na escola, eu falo mais da questão da comunidade indígena e de onde eu vivi. Sempre foi assim, as mães, as idosas, as jovens que casam muito cedo, que voltam depois para estudar, sempre tem essa relação com a escola. Por exemplo, eu sou filha de uma mãe que não teve estudo na adolescência, mas que tentou estudar depois, e eu ia para a escola também, então eu tive contato assim, sendo estudante e sendo professora também. É uma relação de muita acolhida. (Entrevista com a professora indígena Thaxa)

Através desse relato se percebe a importância de políticas para EPJA que também sejam construídas a partir da perspectiva de gênero e que envolva a população e as comunidades para que seja adequada às necessidades reais. De maneira geral, as

peças entrevistadas demonstraram desconhecer políticas e programas de incentivo para mulheres jovens indígenas, especificamente para a educação de pessoas jovens e adultas, no Brasil.

4. Principais resultados

Nestes itens são apresentadas discussões sobre a legislação e o processo de conquista do direito à educação escolar indígena. Destacando as legislações, diretrizes curriculares, conferências nacionais de educação, pareceres e processos de formação da escola indígena analisando os retrocessos e avanços das normativas vigentes.

4.1. Marco normativo e legal da educação

Embora o Brasil seja internacionalmente conhecido pelas violações aos povos indígenas e ao meio ambiente¹³, a legislação que ampara esses grupos é avançada e atualizada, inclusive em relação à garantia do direito à educação. Ao longo desta seção serão apresentadas as principais normativas que asseguram direitos para os povos indígenas e também sobre o direito à educação contextualizada.

A [Constituição Federal de 1988](#)¹⁴ (BRASIL, 1988) é a lei maior do país. Esta legislação determina que a organização política do país enquanto federação, regida pela União, é composta pelos demais entes federados, estados e municípios. Deste modo, cada ente federado possui legislação própria que deve ser coerente com a Constituição Federal de 1988. No que tange à educação, os estados são responsáveis preferencialmente pela etapa do Ensino Médio e os municípios pela etapa do Ensino Fundamental. Isto explica em parte as disparidades em relação à oferta educacional e à qualidade da educação, porque estão relacionadas com as características de cada ente federado, bem como sua capacidade de gestão e financiamento da educação. De outro modo, existem políticas de financiamento da educação que são realizadas pela União e que serão abordadas no capítulo sobre financiamento.

Seu maior avanço foi romper com a tradição da legislação brasileira ao abandonar a postura integracionista em relação aos índios¹⁵. Ao contrário da ideia defendida antes da Constituição de 1988, em que os indígenas eram vistos como uma

¹³ O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) publicou em 2020 o Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2019, que aponta as violações contra os povos indígenas e o meio ambiente no Brasil. O relatório está disponível em: <https://cimi.org.br/2020/09/em-2019-terras-indigenas-invasadas-modo-ostensivo-brasil/>

¹⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

¹⁵ A política anterior à Constituição Federal de 1988 era o Estatuto do Índio, que é lembrado por seu propósito de cuidar e tutelar o indígena sob o comando diretivo da Funai. Com base nesse regulamento jurídico, a entidade federal de assistência ao índio veio atuar sobre os povos autóctones do País. O Estatuto do Índio é reconhecido como um marco jurídico disciplinador dos povos originários no que diz respeito à vida dos índios nos territórios tradicionais (ALMEIDA, 2018).

categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento, o novo texto constitucional trouxe mudanças significativas. Com a sua aprovação, os indígenas passaram a ser reconhecidos como grupos étnicos com direito à diferença cultural, garantindo-lhes o direito de preservarem sua identidade cultural de forma permanente. Essa mudança representou um importante marco na valorização e no respeito à diversidade étnica e cultural do país, reconhecendo e protegendo os direitos dos povos indígenas como parte integrante da sociedade brasileira.

O art. 231, do capítulo VIII da Constituição de 1988 é um marco importante no reconhecimento dos povos indígenas, quando afirma que “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

No que se refere à educação para os povos indígenas, a Constituição Federal de 1988 prevê no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Assim, a escola indígena cumpre papel importante e reconhecido legalmente para preservação das culturas dos povos originários.

O [Decreto 26/1991](#)¹⁶ retirou a incumbência exclusiva do órgão indigenista (Funai) de conduzir processos de educação escolar nas sociedades indígenas, atribuindo ao Ministério da Educação (MEC) a coordenação das ações, e sua execução aos estados e municípios. Este foi um passo importante para a garantia do direito à educação para os povos indígenas, assim como a [Portaria Ministerial nº 559/1991](#)¹⁷ que estabelece um novo paradigma, revogando a perspectiva integralista prevista no Estatuto do Índio de 1973.

A [Lei de Diretrizes e Bases da Educação \(LDB\), Lei 9.394 de 1996](#)¹⁸ (BRASIL,1996), é outro marco fundamental para a garantia do direito à educação contextualizada para os povos indígenas. A LDB 1996 estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Sobre a educação indígena especificamente, a LDB 1996 especifica sobre o fechamento de escolas indígenas e quilombolas; a possibilidade de utilização de línguas maternas, no formato de

¹⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm

¹⁷ Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>

¹⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

educação bilíngue; apoio técnico financeiro da União; assim como a previsão no Plano Nacional de Educação para fortalecimento da educação escolar indígena¹⁹.

Deste modo, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 prevê a formação continuada de professores para educação indígena, assim como a produção de materiais didáticos específicos e diferenciados. Também há previsão legal para que a Educação Escolar Indígena seja oferecida em modalidade diferente das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilingüismo e da interculturalidade.

No que se refere à periodicidade das aulas, organização da escola e calendário escolar, a LDB também contribui para o respeito às diferenças culturais no país, o que fica atestado no artigo 23:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (...)

¹⁹ De acordo com a Lei Brasileira de Diretrizes e Bases de 1996: Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Art. 32, § 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 78: Art. 78. 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 bilíngüe 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.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

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

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

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

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

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

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação aprovou o [Parecer nº 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação](#)²⁰ (BRASIL, 1999), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e assegura que:

Por princípio constitucional, as escolas indígenas, além das características de bilíngues e interculturais, deverão, todas elas, revestir-se de estrutura jurídica própria e constituir unidades escolares de atendimento peculiar e próprio das populações indígenas. Respeitada essa condição, não se vê objeção que, em alguns casos particulares, as mesmas escolas indígenas possam albergar também, porém secundariamente, a população não-indígena. Nesse caso, entretanto, esta última clientela, isto é, a população não-indígena, deverá, como disposição *sine qua non*, sujeitar-se às condições da clientela indígena.

Assim, a forma de vinculação, estrutura e funcionamento das escolas indígenas dependerá, acima de tudo, do fundamento legal e jurídico que lhes é próprio, constitucionalmente. (BRASIL, 1999).

A [Resolução n.º 3/1999](#)²¹ do Conselho Nacional de Educação fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, esclarecendo a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena, por exemplo. Compreendendo por escolas indígenas “a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios” e garantindo-lhe autonomia pedagógica e curricular.

A [Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003](#)²² e altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Em 2008, a [Lei nº 11.645/2008](#)²³ alterou a lei no 10.639/ 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Estas leis

²⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>

²¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf

²² Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs

²³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

são importantes porque alteraram a lei e afirmaram a obrigatoriedade da temática, contribuindo para uma educação antirracista, trazendo mais diversidade e novos olhares para o currículo escolar.

O peso institucional desta medida pode ser observado na culminância das [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana](#) de 2004. A aprovação das Diretrizes abriu novas possibilidades para o debate étnico racial na educação. Com o objetivo de promover a educação e estimular a transformação das relações étnico-raciais, e ao mesmo tempo criar abordagens pedagógicas que enfrentem o racismo e a discriminação, as Diretrizes escolheram trilhar o caminho da valorização da história e cultura dos afro-brasileiros (Brasil, 2004: 9). Isso marca um passo crucial rumo a uma abordagem mais inclusiva e representativa no sistema educacional.

O [Decreto Presidencial nº 6.861/2009](#) dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais. Esta política constituiu um marco político-jurídico e uma inovação institucional ao possibilitar que a organização da educação escolar indígena se desse em atenção às identidades étnicas e à territorialidade dos povos indígenas, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro.

Em 2023, o novo governo retomou a iniciativa definida neste decreto, assumindo o compromisso de apoiar a formação inicial e continuada de professoras e professores indígenas; a produção de material didático específico; investimento em infraestrutura, com construção, ampliação e reforma de escolas indígenas; na implementação da política dos Territórios Etnoeducacionais (TEE); os estados e municípios nas orientações de implementação das Diretrizes Nacionais de Educação Escolar Indígena e para a garantia da oferta da educação básica em territórios indígenas.

Em 2012 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena através do [Parecer 13/2012](#)²⁴ do Conselho Nacional de Educação, que também respondia às demandas apresentadas pela I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009. Este documento atualizou as diretrizes de 1999 e destacava que a escola indígena deve ter assegurada a participação dos representantes da comunidade:

²⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download_&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192

Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena; e a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas. (CNE/CEB, 2012)

Com objetivo de garantir a realização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a [lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013](#)²⁵ dispõe sobre apoio técnico e financeiro da União aos entes federados. O Pacto tem como objetivo alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade. Neste sentido, tem sido um mecanismo importante para que crianças indígenas tenham acesso à educação e como mecanismo de cobrança para que de fato este direito se realize.

A Ação Saberes Indígenas na Escola, que trata da promoção da formação continuada de professores da educação escolar indígena; da oferta de recursos didáticos e pedagógicos que atentas às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade; da oferta de subsídios à elaboração de currículos, de metodologias e avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; e de fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues de acordo com a educação escolar indígena, foi regulamentada pela [Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013](#)²⁶.

No que se refere à formação de professores, o Conselho Nacional de Educação aprovou o [Parecer nº. 6/2014](#)²⁷ e também está relacionado com as recomendações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena de 2009. Ainda de acordo com este parecer as diretrizes “são o resultado de um trabalho coletivo que expressa o compromisso dos diferentes atores sociais envolvidos com a promoção

²⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12801.htm

²⁶ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16386-portsecadi-98&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192

²⁷ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192

da justiça social e a defesa dos direitos dos indígenas na construção de projetos escolares próprios.” (BRASIL, CNE, 2014, p. 3).

Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, [lei n.º13.005/2014](#)²⁸. Desde 2001, o Brasil desenvolve e aprova em formato de lei os planos nacionais de educação, o que é resultado da luta histórica da sociedade civil, dos movimentos sociais e da comunidade educacional brasileira como um todo. O objetivo do Plano é estabelecer metas e estratégias para todas as etapas e modalidades da educação – o que inclui EJA, educação indígenas e educação técnica e superior, por exemplo – elaboradas em conjunto com a sociedade civil, para serem alcançadas no período de 10 anos. Neste ano de 2023, inicia-se a etapa preparatória para a construção de um novo Plano, visto que o atual termina sua validade em 2024.

Sobre educação escolar indígena, o PNE 2014-2024 atenta para as demandas dos povos indígenas em 13 das 20 metas²⁹ traçando uma política propositiva; em relação à educação de pessoas jovens e adultas, a meta 10, que tem como objetivo oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional, define parâmetros claros sobre o tema. O documento final da PNE/2014-2024 foi construído com a participação de representantes dos povos indígenas, e incorporou as propostas elaboradas, a partir das discussões das conferências educacionais indígenas. Em 2024 a vigência deste plano se encerra e já está em andamento o debate para a construção de um novo plano.

Devido ao contexto político do Brasil nos últimos anos, apesar da enorme participação popular na construção do plano, sua execução foi muito abaixo do planejado. O [Balanço do PNE 2023](#)³⁰ informa que 85% das metas não foram cumpridas, 65% estão em retrocesso, 35% têm lacunas de dados e apenas 15% foram parcialmente cumpridas. A [apresentação](#)³¹ do Balanço do PNE 2014-2024

²⁸ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

²⁹ O estudo de Andreia Nunes Milltão (2018), intitulado Educação Escolar Indígena: uma análise a partir de conferências nacionais e seus rebatimentos no II PNE (2014-2024) apresenta um quadro descritivo analisando as metas, as estratégias e a relação com educação para povos e comunidades indígenas. O estudo está disponível no link: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Andreia-Nunes-Milit%C3%A3o.pdf>

³⁰ Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-plano-nacional-de-educacao-2023/>

³¹ Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PPT_Balanco2023PNE_2023_06_20_AudienciaPublica_Senado_AndressaPellanda_FINAL_revisado.pdf

apresentada em audiência pública no Senado Federal e publicada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em 2023 informa que:

Tabela 2: Balanço do Plano Nacional de Educação 2014-2024 em suas metas referentes à EJA (2023)

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Indicador 9A: Porcentagem de pessoas que declararam saber ler e escrever

Status: Apesar da redução da desigualdade no analfabetismo absoluto entre a zona urbana e a rural, assim como da região Nordeste, especialmente, em relação às demais, ainda persiste uma disparidade significativa a ser resolvida para a universalização até o fim do PNE. Para isso, será necessário um esforço ainda inédito, em termos de seu impacto, desde 2014. Isso porque a evolução no indicador dá mostras de ter sido determinada principalmente por uma espécie de substituição demográfica, com gerações nascidas em um período no qual a escolarização era altamente excludente envelhecendo e vindo a falecer antes de acessar o componente mais básico do direito à educação. Se por um lado todas as faixas etárias apresentam evolução, o recorte por coorte, voltado a controlar o efeito da substituição geracional descrita acima, elimina esse padrão e sugere quase nenhum avanço via alfabetização de pessoas jovens e adultas.

Indicador 9B: Taxa de analfabetismo funcional para a população de 15 a 64 anos

Status: No período analisado, o analfabetismo funcional avançou. É necessária uma redução de mais de 15 pontos percentuais da taxa atual até 2024, fim do período de vigência do PNE. Uma das ações que caminharam contra a reversão desse cenário foi o desmonte do programa Brasil Alfabetizado, voltado para a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas. O programa era uma porta de acesso à cidadania e ao despertar do interesse pela elevação da escolaridade

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional.

Indicador 10: Percentual de matrículas de EJA integradas à educação profissional

Status: O indicador de monitoramento da Meta 10 denuncia, junto aos indicadores da Meta 9, o abandono da EJA por parte dos governos³². No ano de 2021, apenas 2,2%, ou

³² A crise econômica e a precarização do trabalho estão diretamente relacionadas com este processo e com a queda de matrículas na EJA, já que pessoas jovens e adultas não só não têm incentivo para estudar, principalmente porque os estudos não têm sido relacionados com crescimento de carreira e

64.945 das 2.962.322 matrículas de EJA eram integradas à profissionalização, um percentual abaixo dos já distantes 2,8% observados no início do Plano. A elevação no percentual no último ano tem estreita relação com a reforma do Ensino Médio que, apesar de melhorar ligeiramente o indicador em termos de matrícula, gera retrocessos em termos de qualidade. O direito à educação é universal e não pode ser negado àqueles que não puderam acessá-lo na idade ideal. Mais do que isso, é preciso atentar ao contexto e às necessidades específicas da população adulta ao prover esse direito.

Analisando o indicador entre as unidades federativas, podemos ver uma enorme disparidade, com estados como Rondônia a níveis muito próximos a zero, enquanto Alagoas é o único estado razoavelmente próximo do nível de atingir no Plano para a média nacional. O Piauí também apresenta nível considerável de integração de matrículas de EJA à educação profissional, mas ainda assim está muito distante do adequado. A maioria das unidades federativas apresenta queda em relação a 2014, destacando-se a queda de 8,7 pontos percentuais em Roraima.

Fonte: Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Com objetivo de preservar cultura e línguas dos povos indígenas, o [Parecer CNE/CEB nº 9/2015](#)³³, aprovado em 7 de outubro de 2015, cria orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais. O documento é resultado da consulta solicitada pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sobre a possibilidade de as escolas indígenas serem criadas com a natureza de escolas comunitárias. Para a FUNAI³⁴, de acordo com seu Plano Plurianual 2012-2015, são considerados povos indígenas de recente contato:

renda entre as classes mais vulnerabilizadas e marginalizadas da população. O imperativo das necessidades, como pagar as contas mais imediatas, empurra este grupo social para a informalidade, uberização e trabalho em carga horária extensa que é incompatível com a continuidade dos estudos. Há também relação com a falta de investimentos na educação dos últimos anos, principalmente após a implementação da Política do Teto de Gastos, nome pelo qual a [Emenda Constitucional n. 95 de 2016](#), é conhecida. Este modelo de política econômica também se relaciona com a escolha do então presidente Michel Temer para a educação: um modelo neoliberal que não permite gasto e que considera a EJA um gasto.

³³ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25211-parecer-cne-ceb009-15-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192

³⁴ Esta definição se mantém até os dias de hoje, como disponível no site do Governo Federal, com data de 2021:

[https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/povos-indigenas-isolados-e-de-recente-contato-2/povos-de-recente-contato-1#:~:text=A%20Funai%20considera%20%22de%20recente,nacional%20e%20seletividade%20\(autonomia\)%20na](https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/povos-indigenas-isolados-e-de-recente-contato-2/povos-de-recente-contato-1#:~:text=A%20Funai%20considera%20%22de%20recente,nacional%20e%20seletividade%20(autonomia)%20na)

...aqueles grupos (povos ou fragmentos de povos) que mantêm relações de contato permanente e/ou intermitente com segmentos da sociedade nacional e que, independentemente do tempo de contato, apresentam singularidades em sua relação com a sociedade nacional e seletividade (autonomia) na incorporação de bens e serviços. São, portanto, grupos que mantêm fortalecidas suas formas de organização social e suas dinâmicas coletivas próprias, e que definem sua relação com o Estado e a sociedade nacional com alto grau de autonomia. (CN/CEB, 2015, p. 2).

Este documento reconhece a dificuldade de realização da educação escolar indígena de acordo com os documentos oficiais, que seja “diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, que não pretende mudar o jeito de ser indígena” e recomenda que nesses casos:

O desenvolvimento de processos educacionais junto a povos de recente contato, os órgãos dos sistemas de ensino e outras organizações governamentais e não governamentais devem zelar pela integridade do patrimônio cultural desses povos e adotar providências para que seus valores e práticas não sejam anuladas, substituídas, fragmentadas ou desqualificadas. (CNE/CBE, 2015, p. 6).

Dependendo do município, a EPJA pode ser ofertada por meio do ensino presencial e, também, por meio do ensino a distância –EAD (conforme o disposto na Resolução e no [Parecer CNE/CEB nº 01/2021](#)³⁵), tendo como função primordial a democratização da rede básica de ensino no país. Previamente, a EJA era chamada de supletivo.

Até aqui, o que se observa é que a pressão dos movimentos sociais que lutam pelos direitos dos povos indígenas e também da educação alcançaram resultados importantes para a garantia do direito à educação para estes povos. Por outro lado, a realização e execução dessas normativas ainda é um desafio e precisa de muitos incentivos para que sejam realmente efetivadas.

4.2. Financiamento

A educação pública, nas diferentes modalidades e etapas de ensino, é assegurada constitucionalmente no Brasil. Reconhecida como direito, é portanto obrigação do

³⁵ Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN12021.pdf?query=educacao%20escolar%20quilombola

Estado garantir que todas as pessoas residentes no país acessem a educação, independentemente de sua idade e origem³⁶. Para que a União, os estados e os municípios tenham condições de atender às obrigações decorrentes da legislação, foram desenvolvidas políticas públicas de financiamento da educação, o que inclui as matrículas da educação de pessoas jovens e adultas e a educação indígena nos cálculos, assim como nos programas de descentralização de recursos para as escolas, bem como nas ações de provisão pública e gratuita de merenda, transporte, material escolar e livros didáticos.

O artigo 70 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 estabelece que são de Manutenção e Desenvolvimento da Educação as despesas realizadas com vistas à realização dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, sendo elas: remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; concessão de bolsas de estudo a estudantes de escolas públicas e privadas; e amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender todas essas demandas.

Também são despesas de MDE a aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar; e a realização de atividades curriculares complementares voltadas ao aprendizado de estudantes ou à formação continuada dos profissionais da educação, tais como exposições, feiras ou mostras de ciências da natureza ou humanas, matemática, língua portuguesa ou língua estrangeira, literatura e cultura.

Os gastos em manutenção e desenvolvimento do ensino realizados pela União em 2022 chegaram a R\$ 84 bilhões, contra R\$ 76,3 bilhões executados em 2021. O valor representa 133,8% do limite mínimo constitucional estabelecido para esse tipo de despesa no ano, de R\$ 68,2 bilhões. Em 2023, nos dois primeiros meses, os gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino realizados pela União chegaram a R\$ 11,2 bilhões, valor representa 16,9% do limite mínimo constitucional estabelecido para esse tipo de despesa no ano, de R\$ 66,4 bilhões. Os dados sobre

³⁶ No Brasil, inclusive pessoas que não possuem cidadania brasileira, como os migrantes, têm direito à educação pública. No estudo Crianças e Adolescentes Migrantes publicado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação há mais informações sobre o assunto. Estudo disponível no link: <https://campanha.org.br/acervo/estudo-infancias-invisibilizadas-migrantes/>

os gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino são publicados mensalmente pelo [Tesouro Nacional](#)³⁷.

Dito isto, o financiamento da educação de pessoas jovens e adultas e da Educação Indígena no Brasil é realizado através dos seguintes mecanismos: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNE); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); Programa Dinheiro Direto na Escola; Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); e Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate). O material didático é assegurado através do Programa Nacional do Livro Didático e também do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação é uma autarquia do MEC criada em 1968, cuja função é captar e destinar recursos para a educação básica em municípios brasileiros. O propósito do FNDE é transferir recursos financeiros e prestar assistência técnica aos estados, municípios e ao Distrito Federal, para garantir uma educação de qualidade a todos. Essas despesas obrigatórias contemplam, por exemplo, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O Programa Dinheiro Direto na Escola foi criado em 1995 e tem como principal finalidade prestar assistência financeira às escolas, em caráter suplementar, com objetivo de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica das unidades escolares. Além disso, o programa busca fortalecer o exercício da cidadania, com participação efetiva da comunidade no controle social, e incentivar a autogestão escolar. Logo, consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de estudantes, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.

Com mais de 60 anos de existência, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), atende estudantes de toda a rede pública da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de pessoas jovens e adultas) com matrícula em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias

³⁷ Link disponível em: https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/rreo-em-foco-uniao/2023/2?ano_selecionado=2023

(conveniadas com o poder público), contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio da oferta de refeições e de ações de educação alimentar e nutricional. O PNAE tem caráter suplementar à educação, como prevê o artigo 208, incisos IV e VII, da Constituição Federal, e é executado por meio de repasses financeiros aos entes federados (estados, DF e municípios) em 10 parcelas anuais, com base no Censo Escolar realizado no ano anterior ao do atendimento.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) tem o objetivo de apoiar o transporte dos estudantes das redes públicas de educação básica, residentes em áreas rurais, por meio de assistência técnica e financeira, em caráter suplementar, a estados, municípios e Distrito Federal. O programa consiste na transferência automática de recursos para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de estudantes da educação básica pública. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar.

A política mais importante de financiamento da educação pública é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), mecanismo cuja renovação constitucional se deu em 2020, ano em que também teve início o processo de regulamentação legal. Em 2020, a Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto, tornou o Fundeb instrumento permanente de financiamento da educação pública e, em 25 de dezembro de 2020, o Novo Fundeb foi regulamentado pela Lei nº 14.113/2020.

O novo Fundeb foi aprovado por unanimidade no Senado Federal, em dois turnos, com o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), sendo agora parte permanente da Constituição Federal de 1988. É um momento histórico e também inédito, já que é a primeira vez na história do país que dois mecanismos educacionais criados na sociedade civil são constitucionalizados.

O texto, aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, representa um passo decisivo para o financiamento adequado da educação básica pública gratuita e de qualidade no país. Por meio do CAQ, agora há possibilidade de que os recursos da educação, especialmente o dinheiro do novo Fundeb, chegue efetivamente nas

escolas, melhorando as condições de oferta da educação e o padrão de qualidade das unidades escolares, sempre com fortalecimento do controle social.

Esse passo foi possível após intensos debates e ampla luta coletiva daquelas e daqueles que defendem o direito à educação porque conhecem e acreditam na escola pública. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, mais uma vez, formulou argumentos técnicos e políticos consistentes, coordenando ampla e decisiva mobilização social, em atuação vitoriosa para a melhoria do texto aprovado, que contemplou todos os pontos propostos e defendidos pela Campanha.

No que se refere à educação escolar indígena, o artigo “Racismo e Equalização: o Novo Fundeb e o Direito à Educação Escolar Indígena e Quilombola e em Territórios de Vulnerabilidade Social” (CARREIRA, et al., 2021) expõe a importância de melhorar estes instrumentos, como o Custo Aluno Qualidade³⁸ (CAQ) para que sejam mais inclusivos, considerando fatores de raça e etnia, por exemplo.

Em 2023, o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) deve chegar a quase R\$ 40 bilhões em complementação da União. O Fundo, que passou a vigorar em 2007, garante dois terços dos recursos que os municípios investem em educação, sendo cerca de 90% via impostos coletados no âmbito estadual e municipal, e 10% do Governo Federal. Em 2020, a Emenda Constitucional (EC) 108 estabeleceu um aumento progressivo da participação da União no Fundo de 10% para 23% em 2026. Em 2023, ela será de 17% das receitas totais do Fundo.

A estratégia de financiamento da educação no Brasil segue o que foi estabelecido pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), especificamente na sua vigésima meta. Essa meta almeja alcançar um investimento mínimo de recursos públicos na educação pública, correspondente a 7% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2019, e pelo menos 10% do PIB até o ano de 2024. É importante destacar que esses

³⁸ Criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) é um mecanismo que une qualidade, controle social e financiamento adequado da educação, colaborando para a justiça social e federativa no Brasil. Ao considerar os insumos necessários para a garantia de um padrão de qualidade, ele pauta os investimentos que cubram os custos de manutenção das creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental e médio, em suas diferentes modalidades, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), entre outras leis.

O novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi aprovado por unanimidade no Senado Federal, em 2020, na forma da [Emenda à Constituição nº 108/2020](#). Para saber mais sobre a incidência da Campanha Nacional pelo Direito à Educação [neste processo](#).

percentuais não foram escolhidos arbitrariamente, mas sim embasados em análises que consideraram as necessidades de expansão e garantia de padrões de qualidade na educação pública no Brasil.

O Relatório referente ao quarto ciclo de monitoramento do PNE, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e divulgado em 2022, revela que em 2019 os gastos públicos na educação pública representaram somente cerca de 5% do PIB. Isso significa que houve uma deficiência de aproximadamente R\$ 130 bilhões para atingir a meta de 7% que deveria ter sido alcançada nesse ano. Essa lacuna de recursos compromete não somente o cumprimento da vigésima meta, mas também afeta as outras dezenove metas estabelecidas pelo PNE. De acordo com o relatório:

O monitoramento da Meta 20, voltada à questão do financiamento, é realizado pela análise da evolução de dois indicadores: Gasto público em educação pública (Indicador 20A) e Gasto público em educação (Indicador 20B). Esses indicadores permanecem estagnados em torno de 5,0% e 5,5% do PIB e bem distantes das metas estabelecidas no PNE. Esses resultados apontam para uma grande dificuldade dos entes em aumentar o orçamento destinado à educação. Considerando que esse aumento precisa ocorrer em um prazo relativamente curto, o esforço anual necessário para o atingimento desses objetivos pode ser considerado bastante elevado, mesmo tomando como referência a meta intermediária. Para atingir a meta intermediária, teria sido necessário ampliar o gasto em educação em torno de R\$ 140 bilhões (1,9% do PIB de 2020, corrigida a inflação do período). Já para o alcance da meta final, a qual prevê que o gasto público em educação pública atinja 10% do PIB até 2024, seria necessário praticamente dobrar, em termos reais, os recursos aplicados em educação pública, considerando um cenário hipotético de estabilidade real do PIB. (INEP, 2023, p. 18).

A carência desses recursos torna-se ainda mais preocupante diante do contexto de aumento da exclusão escolar e das dificuldades enfrentadas na oferta de oportunidades educacionais durante a pandemia de Covid-19, somados ao impacto da crise econômica. É fundamental direcionar atenção e esforços para aumentar os investimentos em educação, pois a política de austeridade implica diretamente na qualidade e acessibilidade da educação no país, impactando negativamente a realização das metas estabelecidas e comprometendo o desenvolvimento educacional e social do país.

4.3. Programas de governo sobre educação de pessoas jovens e adultas e educação indígena

Atualmente não existem programas de governo voltados para fomentar e expandir a educação de pessoas jovens e adultas no país, pelos fatores apresentados ao longo deste capítulo, dentre os quais: falta de investimentos, política de austeridade econômica, argumentos neoliberais que desestimulam investimentos em EPJA e falta de investimentos para educação indígena. O contexto político e econômico vivenciado pelo país nos últimos anos, com avanço da agenda ultraconservadora e neoliberal são as principais justificativas para a ausência de políticas para estas modalidades de educação.

Dito isto, apresentamos os principais programas existentes em anos anteriores, principalmente a partir dos anos 1990 e alguns que estão em processo de retomada. Ao longo da história do Brasil, inclusive desde o período colonial, foram implementadas inúmeras políticas de educação voltadas a pessoas jovens e adultas que foram pesquisadas e descritas por Douglas Henrique de Souza, no artigo intitulado “A escolarização de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade” (SOUZA, 2020).

Em 1997, foi criado durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) o Programa de Alfabetização Solidária (PAS). O programa foi desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal e alfabetizava pessoas jovens e adultas nas cidades com maior índice de analfabetismo segundo o IBGE. Em 1997, priorizava os municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%: os localizados nas regiões norte e nordeste. Em 1999, atingiu os Grandes Centros Urbanos e, em 2002, as regiões Centro-Oeste e Sudeste.

As principais críticas a este programa se relacionavam com o modelo de parcerias: com empresas que custeavam metade dos gastos por estudante (a outra metade era coberta com fundos públicos, advindos do MEC); com universidades, que executavam as ações de alfabetização por meio de coordenadores e alfabetizadores que elas selecionavam e capacitavam; com os municípios, que eram responsáveis por questões operacionais (salas de aula, merenda, convocatórias). Os alfabetizadores eram pessoas do próprio município ou estudantes das universidades que recebiam um curso de capacitação. As aulas estavam organizadas em módulos de seis meses de duração cada um, e estudantes e alfabetizadores apenas podiam participar de um módulo (BARREYRO, 2010).

Em 2003, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, lançando o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esse programa teve como objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, pessoas adultas e idosas e contribuir para a universalização do Ensino Fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida, como estabelecido pela [Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004](#)³⁹.

O Programa Brasil Alfabetizado foi descontinuado em 2016, e foi uma política importante para a redução do analfabetismo no país. Diferentemente das políticas voltadas à EPJA, este programa era direcionado para suprir a lacuna de um contingente de cidadãos que apresenta dificuldades em acompanhar o regime regular de aulas da EPJA.

De acordo com Douglas Henrique de Souza (2020), a partir do Programa Brasil Alfabetizado, o governo federal incluiu o Programa Escola de Fábrica (desenvolvido para cursos de formação profissional), o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos –PROEJA e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens –PROJOVEM.

O [Programa Escola de Fábrica](#)⁴⁰ foi uma iniciativa para além das obrigações e ações governamentais com a educação regular, que pretendia ampliar as possibilidades de formação profissional e induzir a elevação da escolaridade dos jovens. Os e as estudantes deveriam estar matriculados na educação básica (regular ou na modalidade de EJA) para participar do programa. Ao mesmo tempo, constituía-se como estratégia de investigação e reconhecimento dos processos educativos construídos no mundo do trabalho. Este programa foi descontinuado.

Outro importante programa voltado para a EJA foi firmado em 2008, e chamava-se [“Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos](#)^{41”}. Seu principal objetivo era aprofundar o diálogo sobre as estratégias e ações desenvolvidas na Agenda Territorial e ampliar a parceria entre governos e sociedade civil organizada para a consolidação da política de educação de pessoas jovens e adultas nos Estados. Este programa também oficializou uma [Carta Compromisso com a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da](#)

³⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm

⁴⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/projeto.pdf>

⁴¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja>

[Educação de Jovens e Adultos no Brasil](#)⁴² que reafirmava o compromisso com a EJA, concebendo-a como “direito de todos e todas ao longo da vida, mediante esforço coletivo para a implantação de ações de consolidação da Agenda”.

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA). É a modalidade de EJA voltada à educação profissional. Ou seja, além de receber a formação básica, o aluno recebe também uma qualificação ou uma formação técnica. A formação profissional enquanto cursam o Ensino Fundamental ou Médio na modalidade para pessoas jovens e adultas. Portanto, essa junção é chamada Proeja ou EJA-EPT. Esta modalidade está em vigência até os dias atuais.

O Projovem é uma iniciativa do Governo Federal, que tem como objetivo elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o Ensino Fundamental. Por meio deste projeto, estudantes podem terminar os estudos, por meio da modalidade de EJA integrada à qualificação profissional e desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394 de 1996. Este programa também está em vigência atualmente.

Em 2008, foi convocado através do [Edital de Convocação nº 3 de 2008](#) o Programa de Apoio à Formação Superior e às Licenciaturas Interculturais (Prolind). O objetivo era estimular a formulação e desenvolvimento de programas específicos para apoiar a formação de professores para o exercício da docência aos indígenas, em nível superior.

Em 2022, o ex-presidente Jair Bolsonaro reeditou o Programa Brasil Alfabetizado através do [Decreto nº 10.959, de 08 de fevereiro de 2022](#)⁴³, que reformulou a versão anterior. A medida estabelece novos ciclos de execução do programa, abrindo mais oportunidades de acesso à educação para a população com idade igual ou superior a 15 anos, com prioridade para as regiões ou entes federativos com grandes índices de analfabetismo.

Os principais atores relacionados com o desenvolvimento destes programas foram: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação, o Fundo Nacional de

⁴² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/agenda_cartacompromisso.pdf

⁴³ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.959-de-8-de-fevereiro-de-2022-378984264>

Desenvolvimento da Educação (FNDE), entes federativos que aderiram ao Programa Brasil Alfabetizado, gestores locais, alfabetizadores e colaboradores.

4.3.1. EPJA e mulheres indígenas

Durante a pesquisa não foram identificados programas específicos para educação de mulheres jovens indígenas. Mas destaca-se alguns programas que tiveram como objetivo fomentar políticas para mulheres, inclusive indígenas. Dentre eles está o [Plano Nacional de Políticas para Mulheres](#)⁴⁴, realizado pela Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres em 2005, ainda no primeiro governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Em 2004, aconteceu a I Conferência Nacional de Políticas para Mulheres (ICNPM), que foi um marco para a afirmação dos direitos da mulher, e resultou no Plano, que tinha como lema “Combater todas as formas de discriminação contra a mulher”. Este plano previa a elaboração e divulgação de indicadores sobre a população afro-descendente e indígena para formulação e implementação de políticas públicas. Único momento em que ambas populações foram citadas no documento.

No período de 25 a 29 de abril de 2012, aconteceu na Aldeia Jaguapiru-Dourados, em Mato Grosso do Sul, a Assembleia de Mulheres Indígenas, que reuniu cerca de 400 pessoas, entre mulheres indígenas. O texto final, intitulado Documento Final da Ii Kunã Aty Guasu Aldeia Jaguapiru- Dourados- MS, denunciava o descaso do Estado com as populações indígenas e com a falta de educação contextualizada, como destacado na citação abaixo:

Vivemos hoje em nossas aldeias um quadro de violência e marginalidade. Nossas crianças sofrendo desnutrição; nossos jovens sem direito a uma educação diferenciada e de qualidade, sem perspectiva de vida e de futuro, condenados ao suicídio e às drogas; nossas mulheres sofrendo toda sorte de descaso na saúde, enfrentando por meses e anos as numéricas filas sem serem atendidas pela SESAI, sem resultados. Sofrendo toda sorte de discriminação, violência doméstica, desprezadas e esquecidas por nossas autoridades e instituições governamentais em estado de sucateamento e corrupção. Enquanto o agronegócio cresce e cresce, invadindo nossas terras. “Poluíram nossos rios, destruíram nossas matas, nossa farmácia e nossa saúde. Destruíram nossa cultura, nosso tekoha, nossa vida e nossa dignidade, deixando nossas mulheres a mercê das rodovias, dos acampamentos e pequenas áreas, insuficientes para nossa sustentabilidade.” Além disso, somos nós mulheres, que mais sofremos as

⁴⁴ Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpm_compacta.pdf

consequências dessa estrutura injusta que gera violência e morte em nossas famílias e nossos Tekoha. (Mulheres indígenas, 2012 - grifo nosso)

O Seminário Sul Brasileiro de Mulheres Indígenas, realizado no Centro de Formação Don Juan Diego, em Guarapuava-PR, de 18 a 20 de dezembro de 2012, expôs o interesse das mulheres indígenas pela educação e por conquistar novos espaços como as universidades. De acordo com o análise de Sonia Grubits (2014), já em 2012 as mulheres indígenas exigiam:

[...] a definição de políticas mais eficazes para as escolas indígenas, que enfrentam sérios problemas como os acessos com destino e no interior dos territórios indígenas; garantia de segurança alimentar de qualidade nas escolas, de acordo com os hábitos alimentares de cada comunidade; cursos de formação e capacitação de professores bilíngues (falantes) e professores indígenas (não falantes), uma vez que atualmente estão sendo contratados professores "bilíngues" que ministram aulas em português; que as universidades que não possuem o termo de Cooperação com a FUNAI para apoio aos estudantes indígenas busquem fazê-lo, ou criem políticas específicas de acesso e permanência destes estudantes nas Universidades, de acordo com a Lei 12.416/2011. (GRUBITS, 2014).

Ao analisar os estudos etnográficos e os relatos de experiências sobre educação em escolas indígenas, o que se percebe é que há uma relação de gênero e hierarquia nessas comunidades que tornam-se obstáculo para garantia do direito à educação para meninas, jovens e mulheres. O papel das mulheres nestas comunidades, a relação com os maridos, com os pertencimentos locais, as dificuldades de adaptação, e as próprias culturas de cada um destes povos apresentam características específicas.

Deste modo, a educação de pessoas jovens e adultas para as mulheres indígenas jovens é um instrumento importante para a conquista de espaços importantes dentro e fora de suas comunidades. Principalmente, porque a decisão de ter filhos e constituir famílias acontece de maneira distinta, fazendo com que muitas mulheres indígenas retornem às escolas para EJA com a finalidade de continuar os estudos.

O contato com a escola é importante para ressignificar os papéis de gênero, reconstituir histórias e produzir novas narrativas, como apontado por Ana Claudia Ferreira Godinho (2012). Godinho destaca a falta de valorização dos saberes ancestrais das mulheres indígenas pelos saberes escolares, assim como a

manutenção da hierarquia entre os saberes escolares e os saberes experienciais dessas mulheres e de suas comunidades.

Em relação aos programas voltados para EPJA destaca-se que não há recorte de gênero ou modalidade escolar, para além da educação técnica. Assim, não aconteceram programas e políticas específicas para mulheres jovens e indígenas no âmbito da EPJA. Outro aspecto importante é a descontinuidade das políticas ao invés de seu aperfeiçoamento. O momento atual é de reconstrução das políticas sociais de uma maneira geral, com a reconstrução da FUNAI e estabelecimento do Ministério dos Povos Indígenas.

4.3.2. Primária (Alfabetização)

A educação de pessoas jovens e adultas é uma modalidade de ensino segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. É ofertada para pessoas jovens e adultas que não tiveram a oportunidade de concluir os diferentes níveis da Educação Básica na idade regular (até 15 anos para o ensino fundamental e até 18 anos para o Ensino Médio). Como informado anteriormente, a modalidade de educação indígena é garantida por lei respeitando o multilinguismo e a interculturalidade.

Apesar das garantias legais, ainda faltam informações sobre como a educação indígena para pessoas jovens e adultas se realiza na prática. A bibliografia pesquisa, conforme o banco de dados apresentado no capítulo 2, e as informações coletadas através das entrevistas e da Rede da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, informam que ainda existem muitos desafios para que este direito se concretize de fato. Dentre eles a falta de financiamento para EPJA, a formação de professores para esta modalidade e políticas sociais para a permanência dos estudantes.

4.3.3. Ensino Médio

As escolas indígenas normalmente estão situadas nas comunidades indígenas, mas muitas vezes não atendem a todas as etapas de ensino, forçando adolescentes, jovens e pessoas adultas a buscarem escolas regulares, fora de seus territórios, com professores sem formação específica para educação indígena e também sem acesso à aulas e materiais didáticos em suas línguas.

As etapas do Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Técnico e Ensino Superior na maioria das vezes não estão disponíveis nos territórios indígenas. Este aspecto está relacionado com fatores como a responsabilização dos entes federados, em

sua maioria as escolas que atendem até o Ensino Fundamental I são de responsabilidade dos municípios e por isso existem nas comunidades indígenas. As demais etapas são dos estados ou da União, reduzindo o número de escolas disponíveis e sua dispersão nos diferentes territórios.

4.3.4. Educação técnica e produtiva

A inclusão da educação de pessoas jovens e adultas como uma alternativa na oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio foi estabelecida através do [Decreto nº 5.154/2004](#)⁴⁵ e posteriormente reforçada pelo [Decreto nº 5.840/2006](#), em seu artigo 1º. Este último decreto declarou: "É instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, seguindo as orientações descritas neste Decreto".

A incorporação do PROEJA nos Institutos Federais de Educação⁴⁶ ampliou as oportunidades de qualificação profissional, bem como as perspectivas de desenvolvimento local. Além disso, essa iniciativa contribuiu para a criação de currículos adaptados às necessidades específicas das comunidades, fortalecendo a obtenção de aprendizados mais significativos e um senso de pertencimento territorial. O PROEJA também disponibiliza bolsas de permanência para os estudantes em situação de vulnerabilidade.

O PROEJA, assim como as demais modalidades de EJA, deve seguir o que está na disposição legal e, por isso, também deve se adequar à educação indígena. O artigo de "[A experiência do PROEJA Indígena no Instituto Federal do Amazonas: Campus Tabatinga](#)"⁴⁷, de Cinara dos Santos Costa e Ramofly Bicalho, de 2021, apresenta um exemplo de PROEJA para a educação indígena, abordando a importância desta modalidade para as comunidades indígenas. De acordo com este estudo, a educação indígena foi incorporada pelo MEC muito recentemente, desde 1991, e ainda não há professores com formação adequada para garantir educação indígena em sua plenitude, mas os e as docentes em conjunto com a comunidade que atendem têm realizado uma troca de saberes. O artigo destaca os seguintes aspectos positivos deste processo:

⁴⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

⁴⁶ Os Institutos Federais são instituições, pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de Ensino Profissional e Técnico, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação stricto sensu.

⁴⁷ Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/17003>

- 1) formação crítica e emancipadora dos sujeitos,
 - 2) mediadora entre o conhecimento empírico e formal,
 - 3) intervenção na realidade,
 - 4) valorização das reais necessidades dos sujeitos,
 - 5) preservação da identidade cultural,
 - 6) articulação com os movimentos indígenas e demais lutas camponesas.
- (COSTA, BICALHO, 2021, p34)

Por fim, o texto aponta para o crescimento da conscientização sobre seus próprios direitos pelas populações indígenas, assim como o processo de organização dos movimentos de luta por direito, o que incide sobre a educação exigindo a implementação da legislação vigente.

4.3.5. Educação universitária

Conforme apresentado ao longo de todo este capítulo, o arcabouço legal brasileiro reconhece a educação como direito e pilar fundamental para a garantia da cidadania e do bom funcionamento da democracia no país. O relatório da Unesco [“Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”](#)⁴⁸, de 2010, destaca a importância e centralidade do ensino superior.

No Brasil, o ensino superior público é responsabilidade dos estados e da União. A Lei de Cotas, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, garante reserva de vagas nas universidades e institutos federais para estudantes negros, pardos, indígenas, quilombolas, com deficiência e de baixa renda da escola pública. Neste ano de 2023, foi aprovada a revisão da lei com as seguintes modificações:

- Metade das vagas reservadas aos cotistas será destinada aos estudantes com renda familiar de até um salário mínimo (R\$ 1.320) por pessoa.
- Está prevista a inclusão de estudantes quilombolas nas cotas das universidades e institutos federais de ensino.
- O projeto traz um novo critério para o preenchimento das cotas. Primeiro, os candidatos cotistas vão concorrer às vagas da ampla concorrência. Se a nota não for suficiente para ingressar por meio desta modalidade, irão

⁴⁸ Destaque para a seguinte citação deste relatório: “A diversidade da educação secundária e as possibilidades oferecidas pela universidade deveriam fornecer respostas válidas para os desafios da massificação, ao suprimir a obsessão pela via principal e única. Combinadas com a generalização da alternância estudo/trabalho, elas deveriam permitir, também, a luta eficaz contra o fracasso escolar”. Link disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

concorrer às vagas destinadas aos seus subgrupos (pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e estudantes da escola pública). Com isso, os cotistas terão mais de uma opção para entrar no curso universitário.

- Os estudantes que optarem pelas cotas terão prioridade para receber bolsa de permanência e outro tipo de auxílio estudantil.
- Pelo projeto de lei, as instituições deverão promover ações afirmativas para inclusão de negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação. O projeto não define qual política deve ser adotada, dando autonomia às entidades.

A política de cotas no ensino superior é uma política fundamental para a redução das diferentes formas de desigualdades existentes no país. O artigo “Affirmative Action in Centralized College Admission in Brazil” apresenta o impacto positivo desta política durante seus 10 anos de vigência. O estudo demonstra que a política promove uma maior igualdade no acesso ao ensino superior em várias dimensões, tais como renda, raça e tipo de escola - pública versus privada. A redução na desigualdade foi especialmente significativa em cursos tradicionalmente mais concorridos, como medicina.

Deste modo, o acesso ao ensino superior por grupos historicamente desfavorecidos e vulnerabilizados já é uma realidade. A política ainda precisa avançar em aspectos como a permanência destes estudantes na universidade, bem como expansão para outras modalidades de aperfeiçoamento no ensino superior, como cursos de extensão e pós-graduação.

4.3.6. Educação em diferentes contextos

A legislação brasileira prevê, como informado na seção 3.1 deste capítulo educação em diferentes contextos. A educação para as pessoas privadas de liberdade também é um direito legalmente garantido. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996), que regulamenta a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso I, estabelece que toda a população brasileira tem direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, sendo assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria.

E a [Lei de Execução Penal \(nº 7.210/1984\)](#)⁴⁹ prevê a educação escolar no sistema prisional. Em seu artigo 17, estabelece que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso. O artigo 18 determina que o

⁴⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm

ensino fundamental é obrigatório e integrado ao sistema escolar da unidade federativa. E o artigo 21 exige a implementação de uma biblioteca por unidade prisional, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. As pessoas privadas de liberdade também têm direito à educação superior.

Segundo dados de 2023, 644.305 pessoas estão privadas de liberdade no Brasil, em que a população autodeclarada indígena compreende 0,21%, totalizando 1226 pessoas, sendo 79 mulheres indígenas (Senapen, 2023). No entanto, não há informação sobre raça e etnia de 10% do total de pessoas privadas de liberdade (Senapen, 2023), o que significa que o número de mulheres indígenas nesta situação pode ser superior.

Com relação à adolescentes em conflito com a lei, que também têm o direito à educação assegurado. O estudo [“Adolescentes em medida socioeducativa”](#)⁵⁰ apresenta a legislação vigente que assegura este direito e o contexto brasileiro. Dentre elas destacamos que o [Conselho Nacional de Educação tem a Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016](#)⁵¹, na qual define as Diretrizes Nacionais para o Atendimento Escolar de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas, o que garante o acesso ao processo de ensino e aprendizagem.

Tanto no sistema prisional quanto no sistema socioeducativos, o número de pessoas pretas e do gênero masculino é superior às outras características de raça/cor e gênero. O Brasil tem a maior população carcerária do mundo, chegando a 832.295 pessoas no fim do ano de 2022, segundo dados do [17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública Brasileiro](#)⁵². O número representa um aumento de 257% desde 2000. A maior parte dos presos é negra (68,2%) e tem de 18 a 29 anos (43,1%). O que também representa um encarceramento da população jovem e negra em massa. Segundo dados oficiais, menos de 13% da população privada de liberdade tem acesso à educação.

As pessoas em situação de rua também têm direito à educação, o estudo [“Crianças e Adolescentes em situação de rua”](#)⁵³ publicado pela Campanha Nacional pelo

⁵⁰ Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/estudo-infancias-invisibilizadas-medidas-socioeducativas/>

⁵¹ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192

⁵² Disponível em:

https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/17-anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/

⁵³ Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/estudo-infancias-invisibilizadas-situacao-de-rua/>

Direito à Educação em 2021 aborda este tema e apresenta a legislação e os principais desafios. Destaque para o documento [“Diretrizes Nacionais para o Atendimento a Crianças e Adolescentes em Situação de Rua”](#)⁵⁴ que aborda o assunto e desenvolve estratégias e recomendações para que o direito à educação seja assegurado. Apesar disso, pouco se sabe sobre a população de rua de maneira geral no país, mas há previsão legal que integra os sistemas de educação, saúde e proteção social para garantia de atendimento, como disposto nestes documentos.

A inscrição na rede pública de ensino no Brasil, quando solicitada, deve ser simplificada, levando em consideração a situação de vulnerabilidade, e garantida imediatamente, inclusive na modalidade de educação de pessoas jovens e adultas e, conforme a disponibilidade de vagas, em creches. A condição de imigração irregular ou documentos vencidos não podem servir como obstáculo para a matrícula de crianças e adolescentes. Na falta de documentação escolar, os estudantes estrangeiros serão avaliados e matriculados em qualquer etapa, de acordo com seu desenvolvimento e faixa etária, com exceção da matrícula na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, que será baseada apenas na idade da criança.

O processo de avaliação deve ser conduzido na língua materna do estudante, sendo responsabilidade dos sistemas educacionais garantir esse suporte. As avaliações de equivalência e classificação também devem levar em consideração a trajetória educacional do estudante, sua língua e cultura, promovendo sua integração e acolhimento.

Apesar desta previsão legal, os estudantes migrantes muitas vezes não tem assegurado o ensino em sua língua materna, assim como há dificuldades para que sua matrícula seja efetivada devido ao desconhecimento dos gestores escolares sobre o tema, preconceito, dentre outros. O tema também foi abordado na publicação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação [“Crianças e Adolescentes Migrantes”](#)⁵⁵.

Estudantes da educação básica que estejam internados por tempo prolongado para tratamento de saúde — seja no hospital ou em casa — receberão atendimento educacional. É o que garante a [Lei 13.716, de 2018](#)⁵⁶. O texto inclui na lei de diretrizes e bases da educação (LDB) dispositivo garantindo atendimento ao aluno que esteja

⁵⁴ Disponível em:

http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2017/08/0344c7_4fe2ba1cd6854b649d45d71a6517f80d.pdf

⁵⁵ Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/estudo-infancias-invisibilizadas-migrantes/>

⁵⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13716.htm

em tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Apesar da existência da legislação, não foram encontrados dados referentes a mulheres indígenas em longo período de internação.

Durante a pandemia de Covid-19, o rádio voltou a ser uma ferramenta de distribuição de materiais educativos, principalmente em pequenas localidades em que os estudantes têm dificuldade de acesso à internet. Porém, não foram identificadas legislações que assegurem essa modalidade de ensino à distância.

No Brasil, a educação a distância é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (EPJA, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. As bases legais para a educação a distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), e a atividade regulada pelos decretos [5.622/05](#), [5.773/06](#), [6.303/07](#) e pelas portarias normativas [40/07](#) e [10/09](#).

O que se observa é que há previsão legal para a garantia do direito à educação nos diferentes contextos. O Estado brasileiro reconhece as diferentes circunstâncias e especificidades para oferta da educação, mas ainda existem muitos obstáculos e desafios a serem superados para que se realizem de fato.

5. Conclusões

A legislação brasileira é avançada no que diz respeito à garantia de direitos, especialmente sobre o direito à educação para diferentes grupos sociais e contextos. Porém, o principal desafio é tornar a previsão legal realidade. Este dado é confirmado pelo [Right to Education Index de 2021](#)⁵⁷, que destaca o Brasil (87) em termos de governança (estrutura legal da educação em um Estado. Isso inclui a ratificação pelo Estado de declarações ou tratados internacionais, financiamento da educação e padrões e regulamentos educacionais), com valores superiores a países como Estados Unidos (61) e Reino Unido (79), por exemplo.

Por outro lado, muito ainda precisa ser feito para que os dispositivos legais se realizem e sejam realmente acessíveis para os cidadãos de direito. Neste sentido, a educação indígena certamente vem sendo desfavorecida. A falta de dados e informações, de infraestrutura para as escolas, de professores com formação adequada, que garantam educação contextualizada é a realidade do que é ofertado. Especula-se que esta lacuna na oferta, empurra os estudantes indígenas para escolas regulares, que não oferecem o que lhes é assegurado por direito. No entanto, não existem dados a nível nacional sobre pessoas indígenas jovens e adultas matriculas em escolas não-indígenas.

No que diz respeito às mulheres jovens indígenas, a falta de dados se constitui como um reflexo de sua invisibilidade. O desconhecimento sobre as culturas e práticas indígenas, bem como a não inclusão dos saberes indígenas nas práticas pedagógicas, torna a escola um espaço despreparado para incluir jovens indígenas. A invisibilidade dos povos indígenas é também traduzida na falta de demarcação das terras indígenas, que, considerando a relevância do território para a cultura e o modo de vida indígenas, é um processo fundamental para a garantia do direito à educação indígena a estes povos.

Deste modo, o que este estudo preliminar apresenta é a ausência de políticas a partir de uma perspectiva de gênero, que inclua não apenas pessoas indígenas jovens e adultas, mas também mulheres. O levantamento identifica que o Brasil tem inclusive possibilidades de inclusão e de educação contextualizada, como a Ação Saberes Indígenas na Escola, mas esta não é a realidade da maioria das escolas.

⁵⁷ Link disponível em: <https://www.rtei.org/en/explore/rtei-country/?id=BR&year=2021>.

6. Recomendações

- Incluir as populações indígenas em pesquisas nacionais regulares e desenvolver pesquisas e coletas de dados específicos, que apresentem de fato os principais problemas e desafios enfrentados por estas populações. Por exemplo, inserir as populações indígenas no [Mapa do Analfabetismo](#)⁵⁸, incluindo também análise dos dados por recorte de idade e gênero.
- Produzir dados e informações sobre EPJA para escolas indígenas, para conhecer as especificidades desta modalidade neste contexto educacional.
- Estimular a produção de pesquisas sobre experiências de educação de pessoas jovens e adultas em escolas indígenas, assim como na inclusão de mulheres jovens nesta modalidade.
- Garantir o acesso à demarcação de terras, evitando assim a aprovação da [Lei do Marco Temporal](#)⁵⁹, como fator fundamental para garantia do acesso ao direito à educação pelas populações indígenas.
- Assegurar que a educação indígena respeite a oferta nas línguas destas populações e a interculturalidade.
- Desenvolver políticas públicas que estimulem as populações indígenas, especialmente as mulheres, a acessarem as diferentes etapas da educação, com atenção especial ao ensino técnico e profissionalizante e ao ensino superior.
- Promover a integração dos órgãos responsáveis pela defesa dos direitos dos povos indígenas, como a Fundação Nacional dos Povos Indígenas, é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro, com as áreas de educação, saúde e proteção social, por exemplo, com objetivo de realmente assegurar a promoção de seus direitos.
- Garantir que os recursos previstos no arcabouço legal, como os 10% do PIB assegurado pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024, se torne uma

⁵⁸ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf

⁵⁹ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/06/01/projeto-do-marco-temporal-das-terras-indigenas-chega-ao-senado>

realidade e investir parte dos recursos para transformar de fato a realidade das escolas indígenas.

- Realizar as previsões do Plano Nacional de Educação 2014-2024 para educação indígena, como a oferta de ensino na língua das comunidades, formação continuada de professores para educação indígena, infraestrutura adequada para escolas indígenas, acesso a tecnologia e conectividade⁶⁰.
- Aperfeiçoamento das políticas de financiamento, como o novo Fundeb, para que promovam instrumentos de equalização para reduzir desigualdades raciais.
- Atenção para evitar processos de privatização da educação pública, criando processos transparentes e com controle social, a partir de modelos de gestão democrática.
- Incluir Organizações de Sociedade Civil em processos de elaboração e tomada de decisão sobre políticas públicas referentes à educação de mulheres indígenas jovens e adultas, com especial atenção àquelas que são lideradas por mulheres indígenas.

⁶⁰ Sobre esta oferta de tecnologia e conectividade para escolas indígenas, há legislação sobre o tema, destaque para a Política de Inovação Educação Conectada e a Lei nº 14.172/2021 (prevê recursos para escolas indígenas, quilombolas e do campo para garantia de acesso à internet a estudantes e professores da educação básica pública).

Referências bibliográficas

Agência Brasil. Censo registra 1.652.876 pessoas indígenas no Brasil. Rio de Janeiro, 03 de abril de 2023. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/censo-registra-1652876-pessoas-indigenas-no-brasil>.

Barreyro, G. B. O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado. Educar em Revista [online], n. 38, pp. 175-191, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300012>>.

Bicalho, R.; Costa; C. dos S. A experiência do PROEJA Indígena no Instituto Federal do Amazonas: Campus Tabatinga. A experiência do PROEJA Indígena no Instituto Federal do Amazonas: Campus Tabatinga. *Ágora*, 24(1).

<https://doi.org/10.17058/agora.v24i1.17003>.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos em Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022. – Brasília, DF : Inep, 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf

Brasil. Ministério da Educação. Agenda Territorial de EJA. Brasil: Ministério da Educação, sem data. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/agenda-territorial-de-eja>.

Brasil. Ministério da Educação. Carta de Compromisso com a agenda territorial de desenvolvimento integrado da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Natal, 12 de dezembro de 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/agenda_cartacompromisso.pdf

Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf

Brasil. Ministério da Educação. Projeto Escola de Fábrica. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/projeto.pdf>.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de Convocação nº 3, de 24 de junho de 2008. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PROLIND/edital_prolind2008.pdf.

Brasil. Ministério da Educação. Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>.

Brasil. Presidência da República. Lei nº 7.210, de 11 de fevereiro de 1984. Institui a Lei de Execução Pena. Brasília: Presidência da República, 1984. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm.

Brasil. Presidência da República. Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: Presidência da República, 2022. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.959-de-8-de-fevereiro-de-2022-378984264>.

Brasil. Presidência da República. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília: Presidência da República, 1991. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm.

Brasil. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 23 set 2022.

Brasil. Presidência da República. 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, 2009. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm.

Brasil. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm.

Acesso em 23 set 2022.

Brasil. Presidência da República. Diretrizes Nacionais para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de rua. Brasil, 2017. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2017/08/0344c7_4fe2ba1cd6854b649d45d71a6517f80d.pdf.

Brasil. Presidência da República. Emenda Constitucional, nº108, de 26 de agosto de 2020. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm.

Brasil. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alter%20a%20Lei%20no.%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.

Brasil. Presidência da República. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm.

Brasil. Presidência da República. Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12801.htm.

Brasil. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 23 set 2022.

Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpm_compacta.pdf.

Brasil. Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

Brasil. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>.

Brasil. Presidência da República. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13716.htm.

Brasil. Presidência da República. Lei nº 13.882, de 8 de outubro de 2019. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13882.htm.

Campanha Nacional Pelo Direito à Educação. Balanço do Plano Nacional de Educação 2014-2024 de 2023. São Paulo: Instituto Campanha, 2023. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco-PNE-2023.pdf>.

Cara, D.; Pellanda, A. Custo Aluno Qualidade (CAQ): contribuições conceituais e metodológicas. In.: Souza, M. L. de; ALVES, F. de A.; Moraes, G. (orgs). Custo Aluno Qualidade (CAQ): contribuições conceituais e metodológicas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/financiamento_da_educacao/custo_aluno_qualidade_caq.pdf.

CEPAL, Comisión Económica para la América Latina y el Caribe. América Latina y el Caribe en la mitad del camino hacia 2030: avances y propuestas de aceleración. CEPAL, Santiago, 2023. Disponível em: <repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/4407b374-b3e3-48ab-a732-d2ac2ee7e17c/content>.

Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2019, que aponta as violações contra os povos indígenas e o meio ambiente no Brasil. O relatório está disponível em: <https://cimi.org.br/2020/09/em-2019-terras-indigenas-invadidas-modo-ostensivo-brasil/>.

Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>.

Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer 14/99. Brasil, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>.

Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 1/2021. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Brasil, 2020. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN12021.pdf?query=educacao%20escolar%20quilombola.

Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 13/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena. Brasil, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192.

Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 9/2015. Orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais. Brasil, 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25211-parecer-cne-ceb009-15-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192.

Conselho Nacional de Educação (CNE). Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008. 7 abr. 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5061-parecercne-seb6-2010&Itemid=30192.

Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasil, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf.

Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CEB nº 3, de 13 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasil, 2016. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192.

Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de

crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.. Brasil, 2020. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/11/2020&jornal=515&pagina=61>.

Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP). Parecer CNE/CP nº 6/2014. : Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192.

Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Brasil, 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192.

Farias, E. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. O financiamento público da educação pública precisa ser olhado de modo mais global. Entrevista com Nalu Farenzena. BRASIL: Fiocruz, 2022. Disponível em:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-financiamento-publico-da-educacao-publica-precisa-ser-olhado-de-modo-mais>.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em:

<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>.

Godinho, A. C. F. A experiência escolar de mulheres na educação profissional integrada à EJA: relações de saber em sala de aula. Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Grubits, S. Mulheres indígenas brasileiras: educação e políticas públicas. Psicologia & Sociedade, v. 26, n. 1, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/3mmjb9mWDq68MvmTKPcFtVR/#>.

IBGE. Censo 2010. Brasil, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>.

IBGE. Folder Populações Indígenas. Brasil, 2010. Disponível em:

https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf.

IBGE. O Brasil indígena. Brasil, 2013. Disponível em:

<https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-dez/pdf-brasil-ind.pdf>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar. Brasil, 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasil: Ministério da Educação, 2004. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>.

Jornal Nacional. Balanço parcial do Censo mostra aumento da população indígena. Brasil, 19 de janeiro de 2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/01/19/balanco-parcial-do-censo-mostra-aumento-da-populacao-indigena.ghtml>.

Militão, M. Educação Escolar Indígena: uma análise a partir de conferências nacionais e seus rebatimentos no II PNE (2014-2024). Trabalho de pós-graduação apresentado na PUC-Goiás, 2018. Disponível em:

<https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Andreia-Nunes-Milit%C3%A3o.pdf>.

Mulheres Indígenas. documento Final da li Kunã Aty Guasu Aldeia Jaguapiru-Dourados- MS. Mato Grosso do Sul: 2012. Disponível em:

https://ajd.org.br/images/wp/uploads/2018/07/118_DOCUMENTO_FINAL-_KUNA_ATY_GUASU.pdf.

ONU Mulheres. Voz das mulheres indígenas. Brasil, 2018. Disponível em:

http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2018/06/PT_Livreto_MulheresIndigenas_01.pdf.

Pellanda, A. & Frossard, M. (org.). Crianças e Adolescentes da Agricultura Familiar. Agenda Infância e Adolescências Invisibilizadas. São Paulo, Outras Expressões. Disponível em:
https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/estudo_agricultura_familiar_com_capa.pdf. Acesso em 13 set 2022.

Pellanda, A. & Frossard, M. (org.). Crianças e Adolescentes da Agricultura Familiar. Agenda Infância e Adolescências Invisibilizadas. São Paulo, Outras Expressões. Disponível em:
https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/estudo_agricultura_familiar_com_capa.pdf. Acesso em 13 set 2022.

Pellanda, A. & Frossard, M (org.). Crianças e Adolescentes da Reforma Agrária. Agenda Infância e Adolescências Invisibilizadas. São Paulo, Outras Expressões. Disponível em:
https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/estudo_reforma_agraria_com_capa.pdf . Acesso em 13 set 2022.

Pellanda, A. & Frossard, M. (org.). Crianças e Adolescentes da Reforma Agrária. Agenda Infância e Adolescências Invisibilizadas. São Paulo, Outras Expressões. Disponível em:
https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/estudo_reforma_agraria_com_capa.pdf. Acesso em 13 set 2022.

Pellanda, A. & Frossard M. (org.). Crianças e Adolescentes Indígenas. Agenda Infância e Adolescências Invisibilizadas. São Paulo, Outras Expressões. Disponível em:
https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/estudo_indigenas_com_capa.pdf. Acesso em 13 set 2022.

Pellanda, A. & Frossard, M. (org.). Crianças e Adolescentes Indígenas. Agenda Infância e Adolescências Invisibilizadas. São Paulo, Outras Expressões. Disponível em:
https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/estudo_indigenas_com_capa.pdf. Acesso em 13 set 2022.

Pellanda, A. & Frossard, M. (org.). Crianças e Adolescentes Quilombolas. Agenda Infância e Adolescências Invisibilizadas. São Paulo, Outras Expressões. Disponível em:
https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/caderno_quilombolas_com_capa_ok.pdf. Acesso em 13 set 2022.

Pellanda, A. & Frossard, M. (org.). Crianças e Adolescentes Quilombolas. Agenda Infância e Adolescências Invisibilizadas. São Paulo, Outras Expressões. Disponível em:

https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/caderno_quilombolas_com_capa_ok.pdf. Acesso em 13 set 2022.

Pellanda, A. *et al.* Infâncias e adolescências invisibilizadas: o direito que não existe de fato. Le Monde Diplomatique Brasil. 17 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/infancias-e-adolescencias-invisibilizadas-o-direito-que-nao-existe-de-fato/>. Acesso em 13 set 2022.

Pellanda, A.; Pipinis, V. Não é uma crise, é um projeto: os efeitos das reformas do Estado entre 2016 e 2021 na educação. São Paulo: Instituto Campanha, 2021. Disponível em:

https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/NAO_E_UMA_CRISE_CADERNO_1.pdf. Acesso em 12 set 2022.

Right to Education Index. RTEI by Country. 2021. Disponível em: <https://www.rtei.org/en/explore/rtei-country/?id=BR&year=2021>.

Senapen (Secretaria Nacional de Política Sobre Drogas). SISDEPEN - Sistema Integrado de Informações Penitenciárias. 2023. Disponível em <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen>.

Souza, D. H. S. de. A escolarização de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade. Pedagogia Ação, Belo Horizonte, v.19, n.2, 2 sem., 2022. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/29804/20460>.

Souza, M. L. de; ALVES, F. de A. Efeitos da pandemia nos recursos do Fundeb: análise da evolução no volume de recursos dos entes subnacionais. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, vl. 7, 2022. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5577/4200>.

UNESCO. Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por.