

CADERNO DE GESTÃO

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

FICHA TÉCNICA

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DA EDUCAÇÃO – MEC

Leonardo Barchini

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI/MEC

Zara Figueiredo

COORDENAÇÃO DO PROJETO E ORGANIZAÇÃO EDITORIAL

Marina Pan Chacon Liberman

Bruno de Castro Rozenberg

AUTORES

Alva Rosa Lana Vieira

Fernanda Marques

Natália Sátyro

Eloisa Vidal

Sofia Lerche Vieira

Lauana Simplicio

Cléa Maria da Silva Ferreira

Daniella Rocha Magalhães

Elvio Cotrim

Julia Ribeiro

Lara Simielli

Carolina Campos

Maria Luiza Alessio

Renata Grinfeld

Ana Lorena Bruel

Valéria Lopes

REVISÃO CRÍTICA

Alva Rosa Lana Vieira

Bruno de Castro Rozenberg

Caio de Oliveira Callegari

Emília Lucy Nogueira Marinho

Flávia Costa Oliveira

Guilherme Ferreira Soares

Karoline Belo

Lucas Fernandes Hoogerbrugge

Maria Angélica Paixão Frazão

Marília de Pádua Carvalho Dantas

Marina Pan Chacon Liberman

APOIO TÉCNICO

Alice Pinheiro Cravo

Aline Fernandes de Paula Freitas

Arthur Eduardo de Oliveira Moraes

Jaqueline Vitoria Leite Novoletti

Ludmila Soares Toledo

DESIGN E DIAGRAMAÇÃO

Arthur Eduardo de Oliveira Moraes

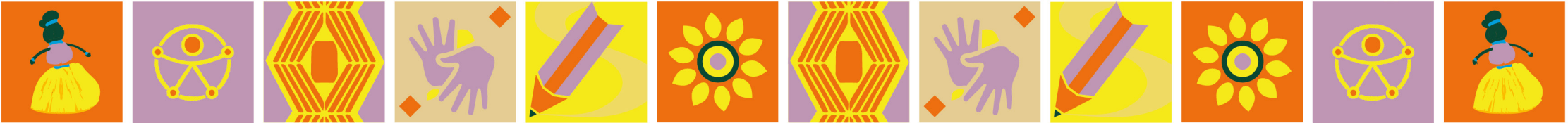
Renato Carbone (Raf Editoria)

REVISÃO TEXTUAL

Carmen Nascimento

Mauro de Barros





Direitos Autorais

© Ministério da Educação, 2026.

Este documento pode ser reproduzido e distribuído, no todo ou em parte, desde que citada a fonte.
Proibida a comercialização.

Sumário executivo

A compreensão da **Educação Escolar Indígena (EEI)** está intrinsecamente relacionada ao conceito de território. A formulação e a implementação das políticas, dos programas e das ações das redes educacionais não devem ter, portanto, as divisões político-administrativas do Estado como referência, mas sim os chamados **territórios etnoeducacionais (TEEs)**. Em outras palavras, cabe aos entes federativos assegurar a oferta educacional e atender os povos indígenas de acordo com suas formas próprias de organização social, territorial e familiar.

Um dos grandes desafios da EEI, hoje, é a sua **regulamentação**. Ainda que a modalidade esteja fundamentada em marcos legais, a efetivação dos direitos previstos em lei esbarra em lacunas estruturais, administrativas e operacionais. Um ponto crítico, por exemplo, diz respeito à **valorização do magistério indígena**. Um caminho possível seria a construção de critérios diferenciados para ingresso e permanência na carreira, que reconheçam os saberes comunitários, os processos formativos próprios e a sua legitimidade.

Outro ponto crucial é a organização da oferta da modalidade, que deve considerar pilares como: **turmas multisseriadas, flexibilização dos sistemas de matrícula, avaliação e registro escolar, calendários diferenciados e processos próprios de ensino e aprendizagem**. Um obstáculo recorrente a essa organização são as escolas que operam como salas anexas vinculadas a estabelecimentos indígenas ou não indígenas, o que compromete sua autonomia e aprofunda a precarização.

A seguir, apresentamos de forma sintética alguns destaques das recomendações para cada dimensão da gestão educacional. Convidamos, contudo, à leitura atenta de cada capítulo para ampliar a compreensão e identificar os caminhos possíveis para sua rede.



RELAÇÕES FEDERATIVAS

O regime de colaboração entre União, Distrito Federal, estados e municípios é fundamental para a boa execução de políticas educacionais em um país descentralizado

O capítulo 4 aborda a importância de as redes aderirem à Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE) e reforça a centralidade dos territórios etnoeducacionais na gestão da política, passando pelo funcionamento da sua governança e pelo papel das diversas instâncias nacionais e territoriais. É preciso, inicialmente, mapear as demandas de cada território e, na sequência, mobilizar assistência técnica e financeira da União, o que pode ser feito por meio de instrumentos como o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

PLANEJAMENTO

O planejamento das redes e das escolas deve ter os territórios etnoeducacionais como eixo estruturante

O capítulo 5 apresenta a importância de considerar o planejamento estratégico como um processo contínuo da gestão. No caso da Educação Escolar Indígena, ele deve ser orientado pelos TEEs, e não pelas divisões político-administrativas do Estado. Isso

permite que as escolas indígenas sejam organizadas respeitando necessidades locais, elaboração de materiais didáticos específicos, bi/multilinguismo e contratação de professores indígenas. O planejamento também deve levar em conta a articulação entre União, estados, Distrito Federal e municípios com os povos indígenas. Também é necessário articular o planejamento da rede (diagnósticos, planos de ação e implementação, monitoramento e avaliação, planejamento escolar etc.) com as necessidades específicas de cada unidade escolar.

FINANCIAMENTO

O mapeamento das demandas dos territórios etnoeducacionais e a compreensão dos custos reais da oferta da Educação Escolar Indígena são os primeiros passos para estruturar um planejamento orçamentário que possibilite uma educação mais justa e equitativa

O capítulo 6 explica a arquitetura do financiamento da educação, com especial foco nas vinculações de recursos, nos programas federais suplementares, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e na complementação da União. Em 2024, houve um avanço com o aumento do fator de ponderação do Fundeb, elevando os repasses de recursos para essa modalidade. No caso das escolas do campo, indígenas e quilombolas, o



capítulo evidencia que o PDDE Água e Campo é um programa fundamental para a descentralização de recursos para as escolas, incluindo verbas para garantir o abastecimento de água potável, o esgotamento sanitário e melhorias na infraestrutura física. Além da redistribuição de recursos, essa seção traz a discussão da equidade no planejamento e na gestão orçamentária.

MATRÍCULA E COMPOSIÇÃO DE TURMAS

As redes devem criar mecanismos para facilitar os processos de matrícula, oferta e enturmação, de modo a garantir os direitos educacionais e acolher as trajetórias plurais dos estudantes

O capítulo 7 mostra que os processos de matrícula e organização de turmas são pedagógicos, com alto grau de autonomia no nível das redes e das escolas, que determinam a concretização dos direitos educacionais. Para tornar a oferta mais justa, existem alguns caminhos que podem ser seguidos, como instituir a matrícula contínua para acolher os estudantes em qualquer período do ano, adotar busca ativa escolar de forma pactuada e em parceria com as comunidades indígenas, usar as línguas como critério de enturmação e reconhecer as classes multisseriadas. Também é importante a articulação com outras secretarias, programas e espaços de participação indígena para garantir acesso e permanência dos estudantes.

ALOCÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A distribuição equitativa e estratégica dos profissionais da educação é peça-chave para garantir uma oferta educacional de qualidade nos territórios etnoeducacionais

O capítulo 8 evidencia a heterogeneidade na alocação de professores com formação adequada, tanto em termos regionais quanto entre modalidades educacionais. Nesse sentido, é recomendado que a rede estabeleça incentivos financeiros e não financeiros para atrair e reter professores mais bem formados para escolas de difícil lotação ou alta vulnerabilidade. Para garantir mais equidade educacional, essa alocação pode ser centralizada na rede, articulando seu planejamento de acordo com as necessidades específicas de cada TEE e tendo em conta a seleção e a alocação de profissionais indígenas, considerando as diversas línguas e povos indígenas.



FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

As formações continuadas devem estar vinculadas aos principais desafios e lacunas das redes educacionais, evidenciados pelas avaliações e pelo diálogo contínuo com as escolas

O capítulo 9 aponta que a formação é um processo contínuo, que deve ocorrer de forma regular no contexto de trabalho. Esse cenário se torna ainda mais complexo no âmbito da Educação Escolar Indígena, considerando que a formação não deve apenas qualificar práticas, mas preservar modos de existir e fortalecer identidades. Recomenda-se que as redes adotem diversas estratégias ao estruturar suas formações, como criar rodas de saberes com participação das comunidades e oficinas de planejamento bi/multilíngue, bem como fomentar vivências nos territórios, oficinas de produção de materiais didáticos interculturais e laboratórios de oralidade e narrativas.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

As redes devem planejar o monitoramento e a avaliação de forma coerente aos contextos de cada território etnoeducacional

O capítulo 10 discorre sobre como o monitoramento é um processo contínuo que envolve toda a comunidade escolar e serve de suporte para a avaliação e o aprimoramento das políticas edu-

cacionais. A rede precisa conhecer e utilizar os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além daqueles fornecidos pelos sistemas estaduais e municipais. Em muitos casos, é necessário que a rede crie indicadores que ainda não existem e são fundamentais para a formulação, o acompanhamento e avaliação de seus programas. Outro eixo fundamental é instituir mecanismos específicos de monitoramento e avaliação da aprendizagem, que podem incluir avaliações diagnósticas e formativas, rotinas de devolutivas pedagógicas e momentos de reflexão coletiva, ações que também contribuem para a formação continuada dos profissionais da rede.



1. Apresentação

Uma breve análise do lugar das modalidades na agenda da política educacional nos permite afirmar que, embora tenhamos avançado bastante na formação de professores, seja inicial ou continuada, há ainda, em alguma medida, uma lacuna relativa à gestão das modalidades. Ainda são escassas as iniciativas em redes de ensino que implementaram desenhos de gestão das modalidades, considerando suas particularidades.

Geralmente, o que se assiste no funcionamento das redes de ensino são lógicas universalistas de planejamento, de processos avaliativos, de organização de tempos, espaços e territórios, que não apenas desconsideram aspectos próprios das modalidades, mas também dificultam o próprio cumprimento do direito à educação dos grupos que compõem o público das modalidades.

Nesse sentido, os Cadernos de Gestão das Modalidades Educacionais são parte de uma coletânea organizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC). A iniciativa tem como objetivo contribuir com o debate público e oferecer subsídios às redes de ensino para a formulação, implementação e monitoramento de políticas, programas, processos

e práticas de gestão para a promoção da equidade educacional. Para isso, foram produzidos seis cadernos, com foco na Educação Básica, correspondentes às seguintes modalidades: **Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos.**

Essas publicações foram pensadas para apoiar os gestores das secretarias estaduais, distrital e municipais de Educação no trabalho de garantia do direito ao acesso, permanência e aprendizagem aos estudantes atendidos em cada modalidade educacional. Para isso, o conteúdo dos cadernos foi estruturado de forma a conectar saberes teóricos e marcos normativos à educação aplicada, tendo em vista os desafios e especificidades que fazem parte do dia a dia da gestão das modalidades. Cabe destacar que as reflexões e recomendações aqui apresentadas buscam contemplar a diversidade de contextos dos entes federativos, servindo de insumos para redes de pequeno, médio e grande portes.

A publicação é fruto do trabalho conjunto e matricial de especialistas de cada área e que, a convite da Secadi, contribuíram com seus conhecimentos teórico e prático, no campo da gestão edu-

cacional, possibilitando reflexões e propostas significativas para a melhoria da oferta das modalidades educacionais.

Cada caderno é composto por um sumário executivo, que reúne os principais aprendizados e recomendações de seus capítulos, além desta apresentação e de uma seção dedicada à intersecção entre as modalidades educacionais e aos temas a elas transversais. Em seguida, apresenta-se um capítulo sobre as diretrizes da respectiva modalidade, cujo objetivo é oferecer ao leitor uma visão de conceitos fundamentais e marcos legais, bem como aprofundar a análise dos principais desafios de gestão relacionados à formulação e à implementação de políticas e ações voltadas para a modalidade.

Após a contextualização da modalidade, cada caderno apresenta uma sequência de capítulos que trazem subsídios sobre sete dimensões de gestão: **1. Relações federativas; 2. Planejamento; 3. Financiamento; 4. Matrícula e composição de turmas; 5. Alocação de profissionais; 6. Formação de profissionais; e 7. Avaliação e monitoramento da educação.** Vale destacar que cada uma dessas dimensões traz conceitos, desafios e caminhos possíveis para apoiar os gestores, considerando as especificidades de cada modalidade. É importante destacar que **os capítulos refletem unicamente a opinião dos autores** e que, ao longo dos cadernos, são apresentados dados e informações tendo como recorte temporal o ano de 2025.

Outro aspecto a ser considerado é que os seis cadernos são materiais de apoio às redes, que têm a responsabilidade legal da oferta de todas as modalidades educacionais. Além disso, como

será abordado adiante, um mesmo estudante pode ser parte de mais de uma modalidade de forma concomitante. Por isso, incentivamos os gestores a realizar uma leitura atenta desse material e, sobretudo, a envolver as diferentes equipes que compõem as secretarias no debate e na implementação das propostas aqui apresentadas.



Convidamos os leitores a visitar a página da Secadi/MEC dedicada à gestão educacional para equidade em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/gestao-educacional-para-equidade>.



Para outras informações sobre ações, diretrizes e dados específicos sobre a Educação Escolar Indígena, acessem: <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena>

Por fim, mas não menos importante, queremos explicitar nosso afeto e agradecimento especial a cada um dos especialistas que colaboraram para a elaboração deste inédito e importante material.

Esperamos que ele seja uma ferramenta ativa, que permita reflexões e mudanças concretas nas redes de ensino, de modo a garantir o direito à educação, com garantia de princípio de qualidade, há muito expresso nos textos legais!

Boa leitura!



2. Transversalidade das Modalidades educacionais

Ainda que esta coletânea esteja organizada em seis cadernos autônomos, correspondentes às modalidades educacionais, ela foi concebida para uso integrado e estratégico pelas redes de educação pública. Essa abordagem contribui para evitar a fragmentação de políticas e ações, promovendo uma oferta educacional articulada, coerente e orientada à plena garantia dos direitos educacionais.

Cada modalidade educacional possui suas especificidades e, por isso, conta com diretrizes, políticas e normativas próprias. No entanto, há desafios compartilhados, cujas soluções e experiências podem inspirar avanços entre diferentes modalidades. Isso permite que o planejamento das redes seja feito de forma mais coerente e estratégica, evitando que elas sejam abordadas de forma pontual e isolada nos estados, no Distrito Federal e nos municípios.

Outro aspecto central nas práticas de gestão educacional é o reconhecimento de que um mesmo estudante pode ser, simultaneamente, atendido por mais de uma modalidade educacional. Pensá-las de forma integrada, portanto, significa reconhecer identidades múltiplas e assegurar uma oferta educacional que

responda, de maneira efetiva, às diferentes realidades e necessidades de cada estudante.

As intersecções entre as seis modalidades educacionais são diversas e se manifestam de múltiplas formas no cotidiano das redes de ensino. Mas, para facilitar a compreensão, serão apresentados alguns exemplos. Entre o público da educação de jovens e adultos, isto é, das pessoas que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio na idade adequada, há uma proporção mais elevada de pessoas com deficiências. Diante desse cenário e de modo a garantir os direitos educacionais de todos, as redes de ensino devem garantir a oferta de Educação Especial Inclusiva nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando e eliminando quaisquer barreiras que restrinjam ou impeçam o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação desses estudantes.

Outra intersecção possível está na Educação Bilíngue de Surdos (EBS) com a Educação do Campo. Na organização da oferta educacional para estudantes público da EBS em escolas situadas em territórios do campo, o Projeto Político-Pedagógico, o currículo e os materiais pedagógicos devem considerar suas



especificidades linguísticas, identitárias, culturais e contextos de vida, assegurando professores bilíngues e a Libras como língua de instrução, interação, comunicação e ensino. Ao mesmo tempo, a proposta pedagógica deve dialogar com as características sociais, culturais e produtivas das populações do campo, valorizando os saberes locais, as relações com o território e os modos de vida desses estudantes e de suas famílias. Nos casos em que não houver disponibilidade de professores bilíngues ou de pares surdos na própria comunidade, as redes de ensino devem garantir o acesso a escolas ou classes bilíngues de surdos, inclusive por meio da oferta de transporte escolar adequado para o deslocamento dos estudantes.

Outro exemplo ilustrativo é a intersecção entre as modalidades da Educação Escolar Indígena e da Educação de Jovens e Adultos. Ao estruturar turmas de EJA em escolas indígenas, é fundamental que o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o currículo e os materiais pedagógicos sejam formulados partindo das necessidades, expectativas e experiências dos jovens, adultos e idosos indígenas, incluindo a perspectiva das relações com o mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, esses instrumentos devem estar baseados nas especificidades do território etnoeducacional em questão, respeitando a cultura, os valores e o modo de viver desses estudantes.

Essas intersecções acabam gerando implicações práticas na gestão das redes, como a necessidade de se criar um planejamento estratégico de políticas ou ações voltadas para estudantes atendidos por mais de uma modalidade ao mesmo tempo. Ou, ainda, garantir políticas de formação continuada para os profissionais da educação que foquem na diversidade cultural, na inclusão, na

educação em direitos humanos e nos desafios específicos e compartilhados das modalidades.

Essa transversalidade também implica como construir currículos, avaliações, calendários e materiais didáticos que reconheçam e valorizem toda essa diversidade. Como será abordado adiante, turmas multisseriadas, calendários próprios e tempos e espaços flexíveis fazem parte da realidade de estudantes quilombolas, indígenas e do campo, por exemplo, e isso deve se refletir na organização da oferta do ensino.

Por isso, os gestores e as gestoras devem primeiramente fazer um levantamento adequado da realidade de suas redes, entendendo a fundo quem são os sujeitos que as compõem e quais são os seus contextos. Esses cadernos buscam justamente orientar nesse processo de diagnóstico e de busca por caminhos possíveis para aprimorar a gestão das modalidades.

Buscar a efetiva implementação das modalidades significa, portanto, garantir a perspectiva de equidade na educação. Isso implica que as redes educacionais precisam organizar suas equipes, planejar suas políticas e programas e distribuir recursos partindo do reconhecimento amplo das diferenças socioculturais, étnicas, linguísticas, entre outras. Nesse sentido, as redes precisam considerar de forma articulada temáticas que são transversais, como a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação para as relações étnico-raciais. Ao longo dos capítulos, esses cadernos buscarão diálogos com esses eixos, que, junto às modalidades, são fundamentais para garantir uma educação mais justa e equitativa.

3. Diretrizes sobre a modalidade de Educação Escolar Indígena

Alva Rosa Vieira¹

Este caderno trata das orientações referentes à política pública voltada aos povos indígenas no âmbito da educação². Para tanto, faz-se necessário, inicialmente, compreender algumas questões que exigem a distinção conceitual entre **terra indígena e território indígena**,³ termos frequentemente confundidos, mas que expressam dimensões distintas dos direitos indígenas.

A terra indígena corresponde a uma categoria jurídico-administrativa do Estado brasileiro, referente às áreas demarcadas e de propriedade da União, destinadas ao usufruto exclusivo dos povos indígenas. Já o território indígena possui um significado mais amplo, relacionado ao espaço de vida, pertencimento e reprodução social, cultural e espiritual desses povos. Essa noção abrange me-

mórias, práticas socioculturais, relações com a natureza e processos históricos que extrapolam os limites legais da demarcação.

Assim, **enquanto a terra indígena constitui um recorte jurídico do território, o território indígena representa uma construção histórica e cultural fundamental para a compreensão plena dos direitos e das políticas públicas destinadas aos povos indígenas**, que, muitas vezes, não se limitam às áreas formalmente demarcadas.

Essa compreensão é central para o debate sobre os direitos dos povos indígenas, especialmente no campo da educação. Nesse sentido, este caderno propõe conhecer como os povos indígenas

.....
1. Indígena do povo Tukano, professora e Doutora em Educação.

2. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

3. VIEIRA, Alva Rosa. *Território Etnoeducacional Rio Negro*: significações sobre uma política pública. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade de Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

se organizam, quem são, como se reconhecem e se percebem no mundo, ao mesmo tempo que analisa os conceitos de educação e as lacunas históricas que ainda persistem no âmbito da Educação Escolar Indígena.

OS POVOS INDÍGENAS E SUA ORGANIZAÇÃO

A luta do movimento indígena, em todos os âmbitos, nunca foi fácil. Os avanços e resultados positivos foram sempre conquistados por meio de intensas batalhas, marcadas pela resistência à ditadura e pela organização política construída a partir de múltiplas “trincheiras” de luta. Esse processo resultou, ao longo do século 20, na consolidação do movimento indígena, com objetivos explícitos voltados à garantia da identidade, dos territórios e dos direitos dos povos indígenas. Após anos de lutas no período pós-constitucional, observa-se, no século 21, o surgimento de novas organizações indígenas, que reconfiguram os desafios contemporâneos e as estratégias de defesa, fortalecimento e consolidação dos direitos já conquistados.⁴

Durante esse período, ocorreram numerosas mobilizações em todo o território nacional, dando origem a diversas frentes de luta protagonizadas pelos povos indígenas. A pauta do movimento

ampliou-se, deixando de se restringir exclusivamente à luta pela terra para incluir a defesa e a implementação de políticas públicas voltadas à saúde indígena, à sustentabilidade e à Educação Escolar Indígena.

Destacam-se, na luta pela Educação Escolar Indígena, diversos movimentos organizados. É fundamental que as instituições conheçam as organizações indígenas que atuam na defesa da educação em seus estados, Distrito Federal ou municípios, pois esse conhecimento facilita o diálogo e contribui para a construção e a implementação de políticas públicas. Ressalta-se que os conselhos de Educação Escolar Indígena são instâncias colegiadas institucionais, com funções específicas e distintas das organizações indígenas no âmbito da educação.

É importante que as instituições compreendam o contexto de existência e a diversidade dos povos indígenas no país,⁵ sem excluir nenhum grupo, considerando, entre outros, os seguintes segmentos:

- **povos indígenas em situação de isolamento voluntário**, também denominados povos livres ou povos isolados, que vivem sem contato permanente com sociedades não indígenas e indígenas, optando pelo isolamento;

.....
4. BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. *Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

5. VIEIRA, Alva Rosa. *Política dos Territórios Etnoeducacionais no Amazonas: Perspectiva para efetivação da Educação Escolar Indígena*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Federal do Amazonas, Manaus, 2023.



- **povos indígenas de recente contato**, que mantêm diálogo recente com a sociedade envolvente aproximadamente nos últimos 40 anos;
- **povos indígenas que vivem em terras indígenas**, com contato contínuo com outras populações e residentes em territórios demarcados e protegidos ou em processo de demarcação (identificados, declarados ou com demarcação física);
- **povos indígenas que vivem nas cidades e em terras não demarcadas**, localizados fora das terras indígenas, em áreas urbanas, ou em territórios reivindicados, mas ainda sem providências administrativas de demarcação.

Diante desse contexto, não cabe às instituições ou ao Estado definir quem é ou não indígena. Os povos indígenas são sujeitos coletivos que se reconhecem a partir de suas identidades, histórias, pertencimentos e formas próprias de organização social. Assim, é fundamental que as instituições compreendam a realidade contemporânea dos povos indígenas, de modo a construir políticas públicas coerentes com as especificidades, as demandas e os modos de vida de cada povo.

Frisa-se, ainda, uma recomendação recorrente das lideranças do movimento indígena quanto ao uso da denominação **povos indígenas** em detrimento da expressão povos originários. Ainda que a expressão povos originários seja utilizada em diferentes

contextos e não esteja conceitualmente incorreta, o termo povos indígenas possui reconhecimento político, jurídico e institucional consolidado no Brasil e no plano internacional. Trata-se da nomenclatura adotada pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e por diversos marcos normativos que asseguram direitos territoriais, culturais, educacionais e políticos específicos. Nesse sentido, a escolha por povos indígenas não é meramente semântica, mas estratégica, pois reafirma esses povos como sujeitos coletivos de direitos, fortalecendo sua incidência política e a exigibilidade das políticas públicas sem negar sua condição de povos originários.

Evidencia-se, também, que, para os povos indígenas, não existem fronteiras nos moldes estabelecidos pelo Estado-nação. Contudo, a divisão político-administrativa imposta pelo Estado brasileiro produziu a fragmentação territorial e étnica de diversos povos, enfraquecendo suas formas de resistência frente à dominação colonial e gerando profundas desigualdades e injustiças históricas.⁶

Os povos indígenas não estão restritos a um único município, estado ou país. Muitos deles ultrapassam essas divisões político-administrativas, o que impõe desafios significativos à gestão das políticas públicas. Ainda assim, tais desafios não justificam a adoção de políticas homogêneas e padronizadas. Ao contrário,

6. BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais. Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade [online]. 2010, vol.19, n.33, pp.35-49. ISSN 0104-7043.

se as instituições seguirem as orientações da Convenção nº 169 da OIT,⁷ será possível ofertar políticas públicas adequadas e contextualizadas. O que não se pode admitir é o engessamento de diferentes povos indígenas em uma única política pública, como frequentemente ocorre na prática institucional.

Outro aspecto relevante diz respeito às noções de migração, imigração ou emigração. Para os povos indígenas, não há migrantes, imigração ou emigração nos termos convencionais utilizados pelo Estado.⁸ Trata-se, muitas vezes, de povos pertencentes à mesma matriz cultural, ao mesmo povo ou às mesmas famílias, que foram artificialmente separados por fronteiras nacionais e divisões administrativas. Em diversas regiões de fronteira do país, indígenas são indevidamente classificados como estrangeiros, quando, na realidade, fazem parte de um mesmo povo indígena historicamente constituído.

Nesse contexto, torna-se essencial compreender a **política de gestão dos territórios etnoeducacionais (TEEs)**, cabendo a cada ente federativo atender os povos indígenas de acordo com suas formas próprias de organização social, territorial e familiar. O território etnoeducacional é uma política que adota o território como referência para o planejamento e a execução das políticas

de Educação Escolar Indígena, sem se limitar às fronteiras político-administrativas impostas pelos estados, Distrito Federal e municípios.

O artigo 2º do Decreto Federal nº 6.861/2009⁹ enfatiza a valorização das identidades de cada povo indígena, garantindo sua participação na construção e na gestão das políticas educacionais, bem como o respeito às suas especificidades no interior dos sistemas de ensino. Já o artigo 1º e o parágrafo único do artigo 5º asseguram que a organização da Educação Escolar Indígena deve fundamentar-se no respeito à territorialidade dos povos indígenas, reconhecendo que suas relações sociais, políticas, linguísticas e culturais, em muitos casos, não coincidem com as divisões político-administrativas dos estados, Distrito Federal e municípios brasileiros.

Diante desse contexto, seguir as orientações da Convenção nº 169 da OIT é crucial e constitui um marco fundamental para a garantia dos direitos dos povos indígenas, ao assegurar o direito à autodeterminação e o protagonismo indígena na formulação, na implementação, no monitoramento e na avaliação das políticas públicas. No campo educacional, orienta a construção de uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural

.....
7. A Convenção nº 169 da OIT foi promulgada no Brasil em 19 de abril de 2004, através do Decreto nº 5.051/2004. Atualmente, está em vigência no país pelo Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5>.

8. Sobre o direito à livre circulação e relações, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (artigo 36) reconhece que os povos indígenas, especialmente os divididos por fronteiras internacionais, têm o direito de manter contatos, relações e cooperação com seus membros, inclusive através de fronteiras.

9. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *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. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>.



e bi/multilíngue, estabelecendo que os programas educacionais sejam elaborados e executados em diálogo com os povos indígenas, respeitando seus saberes, valores culturais e formas próprias de organização.

O QUE É EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SEUS DESAFIOS

Inicialmente, é fundamental compreender que a Convenção nº 169 da OIT não se constitui como um mero pedido de opinião, mas como um direito fundamental dos povos indígenas. Nenhuma decisão que afete suas terras, culturas, territórios e modos de vida pode ser tomada sem que esses povos sejam previamente ouvidos e devidamente consultados, conforme os princípios da consulta livre, prévia e informada.

Diante disso, compreendamos a diferença entre educação indígena e Educação Escolar Indígena, conceitos distintos, porém complementares, no contexto dos direitos educacionais dos povos indígenas. A educação indígena refere-se aos processos próprios de aprendizagem vivenciados no cotidiano das comunidades/aldeias indígenas. Trata-se do conhecimento construído no âmbito familiar e comunitário, transmitido entre gerações por meio da convivência com pais, mães, avós, irmãos e demais membros da comunidade/aldeia. É a aprendizagem da vida, ancorada nas práticas culturais, nos saberes indígenas, nas relações com o território, na espiritualidade e nas formas próprias de organização social dos povos indígenas.

Já a Educação Escolar Indígena constitui uma modalidade da educação nacional, assegurada por dispositivos legais, que garante aos povos indígenas o direito à recuperação de suas memórias históricas, à reafirmação de suas identidades étnicas, à valorização de suas línguas, saberes e ciências, bem como ao acesso aos conhecimentos técnicos e científicos produzidos pela sociedade nacional e por outras sociedades não indígenas. Trata-se do conhecimento sistematizado no espaço escolar, articulando conhecimentos indígenas e conhecimentos universais, respeitando as especificidades socioculturais de cada povo.

A Educação Escolar Indígena fundamenta-se em princípios estruturantes que devem orientar toda a política pedagógica e administrativa, a saber: especificidade, diferença, interculturalidade, bi/multilinguismo e caráter comunitário. Qualquer ação institucional no campo da Educação Escolar Indígena deve partir, obrigatoriamente, desses princípios, garantindo o protagonismo dos povos indígenas na definição de seus projetos educativos.

No Brasil, a Educação Escolar Indígena encontra-se amparada por um conjunto de dispositivos legais e normativos que reconhecem seu caráter específico, diferenciado, intercultural e bi/multilíngue. Entretanto, apesar desses avanços formais, persistem lacunas estruturais, administrativas e operacionais que comprometem a efetivação desses direitos no cotidiano das escolas indígenas e dos sistemas de ensino. Muitas garantias previstas na legislação não se materializam na prática, enquanto outras demandas centrais sequer são contempladas de forma adequada nos marcos normativos vigentes.

Assim, permanecem desafios históricos que, há anos, integram as pautas de reivindicação dos povos indígenas e seguem sem respostas efetivas por parte do poder público. Entre os problemas recorrentes, estão a ausência de reconhecimento institucional, a fragilidade dos mecanismos de implementação das políticas educacionais e o distanciamento entre o que é assegurado normativamente e o que se concretiza nos territórios indígenas.

Diante disso, **o presente texto sistematiza exemplos de lacunas e obstáculos enfrentados na gestão da Educação Escolar Indígena**, evidenciando aspectos que não estão previstos na legislação, não são reconhecidos pelos sistemas de ensino ou não se efetivam na prática cotidiana das escolas indígenas. Entre os principais gargalos, destacam-se os descritos a seguir.

Turmas multisseriadas: a maioria das escolas indígenas funciona com turmas multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em alguns contextos, também nos anos finais. Trata-se de uma realidade que exige soluções pedagógicas específicas. A construção de propostas pedagógicas não seriadas adequadas pode e deve fundamentar-se nos princípios da Convenção nº 169 da OIT, assegurando a participação dos povos indígenas na definição dessas estratégias.

Salas anexas: observa-se a criação de salas anexas vinculadas a escolas indígenas ou não indígenas em aldeias e comunidades que não possuem unidades escolares formalmente instituídas. Contudo, não há critérios claros quanto ao quantitativo necessário

para a criação de uma escola indígena. Considerando que a CF/88 garante aos povos indígenas o direito à sua própria organização, torna-se imprescindível que essas decisões sejam discutidas diretamente com os povos indígenas, evitando a precarização do funcionamento escolar. Ademais, quando escolas indígenas são anexadas a unidades não indígenas, os registros escolares acabam vinculados a estas últimas, descaracterizando a identidade da Educação Escolar Indígena.

Descentralização dos recursos da alimentação escolar: propõe-se a descentralização dos recursos da alimentação escolar para as unidades executoras (UEX) de cada escola indígena, com o objetivo de facilitar a aplicação dos recursos na oferta de uma merenda regionalizada, baseada em cardápios adequados às realidades locais. Essa medida contribui para enfrentar o elevado custo logístico, que, em muitos casos, supera o próprio valor destinado à alimentação escolar.

Distorção idade-série: a recorrente distorção entre idade e série/ano escolar evidencia a necessidade de diálogo entre os setores responsáveis pela matrícula e os órgãos nacionais de regulação, visando a construção de processos de matrícula diferenciados, adequados às realidades dos povos indígenas.

Calendários escolares diferenciados: a organização do calendário escolar, especialmente quando extrapola o ano civil, deve considerar as especificidades territoriais, culturais e produtivas de cada povo. É essencial que os sistemas de ensino dialoguem com

os territórios etnoeducacionais para a construção de calendários adequados às realidades locais.

Ausência de fundo específico para a Educação Escolar Indígena: a inexistência de um fundo específico dificulta a comprovação e a ampliação dos recursos destinados a essa modalidade. Embora se reconheça que os custos são elevados, faltam propostas concretas para o financiamento adequado da Educação Escolar Indígena, o que demanda iniciativa dos setores responsáveis.

Metodologias inadequadas para a oferta de educação a povos de recente contato, indígenas nômades e de acampamentos: observa-se a ausência de metodologias específicas para o atendimento desses povos indígenas, especialmente diante de exigências documentais incompatíveis com suas realidades socioculturais.

Crítérios para gestores indígenas: cada escola indígena possui suas especificidades, não sendo possível realizar um processo seletivo padronizado para gestores indígenas. Para essa questão, devem ser seguidas as orientações da Convenção nº 169 da OIT – é fundamental a realização de consulta à aldeia/comunidade indígena para a seleção de gestores indígenas, sendo professores concursados ou não, com critérios construídos coletivamente.

Materiais pedagógicos: as redes de ensino podem contar com a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE/SECADI) que, dentre outros objetivos, fomenta a produção de materiais didáticos e para-

didáticos em parceria com diversas universidades. Recomenda-se que as secretarias de educação articulem com as Instituições de Ensino Superior a produção de materiais didáticos, buscando fortalecer ainda mais a Educação Escolar Indígena.

Exigência de formação exclusivamente em nível superior: editais de processos seletivos simplificados (PSS) frequentemente exigem formação em nível superior, desconsiderando os magistérios indígenas, que reconhecem os processos próprios de formação indígena e os saberes comunitários. Essa exigência acaba por excluir professores indígenas com ampla experiência e reconhecimento no âmbito de suas aldeias e comunidades indígenas. Torna-se, portanto, fundamental o fortalecimento do diálogo entre instituições de ensino, universidades, secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, a fim de discutir os cursos de formação de professores indígenas. Observa-se que os editais de PSS têm apresentado inconsistências na forma de oferta, pois, em vez de contemplarem a contratação por áreas do conhecimento, têm priorizado a seleção por disciplinas, o que não corresponde às especificidades da formação e da atuação dos professores indígenas.

Esses problemas evidenciam que, na maioria das vezes, as políticas públicas educacionais e os procedimentos técnico-administrativos são concebidos a partir de uma lógica urbana e homogênea, caracterizada como uma "monocultura da administração pública", que impõe regras administrativas que dificultam a concretização da política de Educação Escolar Indígena e a construção de escolas indígenas com projetos arquitetônicos próprios,

resultando, muitas vezes, na execução de edificações inadequadas às realidades ambientais, culturais e territoriais dos povos indígenas.

A sistematização dessas e outras questões é fundamental para a construção de um diagnóstico coletivo e fundamentado, capaz de orientar ações estratégicas, fortalecer a incidência política e contribuir para o aprimoramento das políticas públicas de Educação Escolar Indígena.

Ao longo deste texto, evidencia-se que a Educação Escolar Indígena, enquanto modalidade específica da educação nacional, possui fundamentos legais, políticos e pedagógicos que possibilitam avanços em sua gestão. Entretanto, a efetivação desses direitos exige que as instituições públicas superem práticas homogêneas e urbanocêntricas, adotando modelos de gestão territorializados e construídos em diálogo permanente com os povos indígenas.

Um eixo essencial para essa inovação é o reconhecimento do território como referência central de planejamento, conforme orientam os TEEs. A organização educacional baseada no território permite enfrentar desafios históricos relacionados à mobilidade dos povos, à fragmentação étnica e às realidades transfronteiriças, além de favorecer políticas educacionais mais coerentes com as formas próprias de organização social e cultural indígena.

Outro aspecto estratégico refere-se à garantia do protagonismo indígena nos processos decisórios, especialmente por meio da aplicação correta da Convenção nº 169 da OIT, que assegura a

consulta livre, prévia e informada. A participação indígena na formulação, na implementação, no monitoramento e na avaliação das políticas educacionais fortalece a legitimidade das ações do Estado e contribui para soluções mais eficazes e contextualizadas.

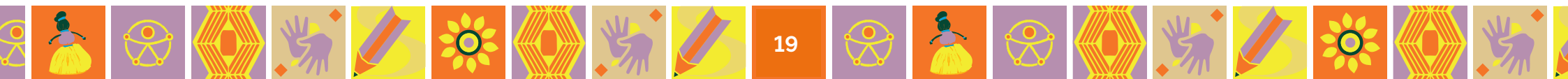
No campo pedagógico, a gestão deve reconhecer e normatizar práticas próprias das escolas indígenas, como turmas multisseriadas, calendários diferenciados e processos específicos de ensino e aprendizagem, tratando essas experiências como expressões legítimas dessa modalidade educacional.

A valorização dos profissionais indígenas também constitui elemento central, demandando critérios diferenciados de formação, ingresso e permanência, com reconhecimento dos saberes comunitários e da legitimidade conferida pelas comunidades.

No âmbito do financiamento, a ausência de mecanismos específicos representa um entrave à efetivação da Educação Escolar Indígena, sendo necessária a construção de modelos adequados às especificidades territoriais e culturais.

Por fim, a superação da monocultura administrativa exige a revisão dos procedimentos técnico-administrativos, com a adequação das normas às realidades indígenas.

Dessa forma, o fortalecimento da Educação Escolar Indígena depende do compromisso institucional com os marcos legais, do diálogo intercultural e do reconhecimento da diversidade como princípio estruturante das políticas educacionais.



4. Relações federativas

Fernanda Marques¹⁰

Natália Sátyro¹¹

A CF/88 transformou a forma de organizar o Estado e a sociedade brasileira. Ao instituir o país como uma federação, descentralizou o poder político e reconheceu a autonomia da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios na formulação e na execução das políticas públicas. Mas, se todos os entes têm autonomia política, ou seja, liberdade para planejar e agir, como garantir o direito à educação de forma equitativa em todo o território nacional? Ter autonomia e atribuições significa, de fato, ter condições de responder às demandas locais? Como pensar sobre esse assunto no contexto da Política Nacional de Educação Escolar nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE)?¹² E por que entender ajuda o gestor na implementação? O tempo mostrou que mesmo em um país diverso e com redes independentes foi possível avançar em

objetivos nacionais graças à criação de mecanismos de cooperação entre os governos.

No campo educacional, a CF/88 instituiu o regime de colaboração, que representa a articulação entre os sistemas de ensino para promover uma gestão cooperativa e o alcance de metas conjuntas. No entanto, sua aplicação prática segue sendo um dos maiores desafios da gestão educacional: como implementar políticas de forma colaborativa, respeitando as realidades locais? A diferença em relação a outras áreas é que a educação, até 2025, não dispunha de um sistema nacional em funcionamento – algo que a saúde, por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), e a assistência social, por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), já consolidaram com sucesso. Ressalta-se que a força desses sis-

10. É doutora em Administração Pública e Governo. Atua como consultora para órgãos governamentais e não governamentais, com foco no Sistema Nacional de Educação e em governança educacional. Atualmente, é consultora da Unesco.

11. É Professora Titular do Departamento de Ciência Política da UFMG. Vice-coordenadora do INCT – Qualidade de Governo e Políticas Públicas para o Desenvolvimento Sustentável e coordenadora do Centro Interinstitucional de Análise de Políticas Sociais – CIAPSoc.

12. BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 539, de 24 de julho de 2025*. Institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE). Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-539-de-24-de-julho-de-2025-644416950>>.



temas está na combinação de quatro elementos: **1) normas e diretrizes nacionais claras; 2) espaço de pactuação entre União, estados, Distrito Federal e municípios; 3) apoio técnico e financeiro constante; e 4) participação social institucionalizada por meio de uma governança colaborativa.** Esses pilares orientam a proposta deste capítulo.

Até 2025, na ausência de um sistema, a educação brasileira trilhou um caminho diferente das outras políticas: o da criação de mecanismos de coordenação federativa e governança dentro de cada política e programa. Leis, decretos, portarias e programas foram sendo desenvolvidos para direcionar as ações da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e melhorar os indicadores educacionais, mesmo sem uma estrutura unificada. São exemplos disso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que definem metas e estratégias comuns; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que organiza o financiamento educacional de forma redistributiva; o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que garantem assistência técnica e financeira às redes de ensino.

NOVIDADE: SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO SANCIONADO

Um passo real para mudança desse cenário foi dado em 31 de outubro de 2025, com a promulgação da Lei Complemen-

tar nº 220/2025, que institui o Sistema Nacional de Educação (SNE).

No que melhora as relações federativas?

- **Pactuação estruturada com Comissão Intergestora Tripartite (CITE), nacional, e Comissões Intergestoras Bipartites (CIBEs), estaduais.**
- **Padrões nacionais de qualidade e referência de financiamento pelo Custo Aluno-Qualidade (CAQ).**
- **Planejamento articulado por planos decenais, com monitoramento e avaliação.**
- **Participação social institucionalizada (fóruns, conferências e conselhos).**
- **Territórios etnoeducacionais e pactuação com participação das comunidades.**

Quais os efeitos práticos esperados?

- **Mais previsibilidade para cooperação e financiamento (padrões + CAQ).**
- **Mais alinhamento entre o PNE e as decisões operacionais (CITE e CIBEs).**
- **Melhor capacidade de gestão com monitoramento regular e decisões pactuadas.**

- **Canal estável para** ajustar normas e diretrizes **conforme necessidades do território.**

O Sistema Nacional de Educação reconhece a autonomia dos entes federados e a legitimidade dos territórios etnoeducacionais como espaços de organização e identidade dos povos indígenas. Ao mesmo tempo, incentiva a participação ativa das lideranças e comunidades indígenas nos processos de pactuação, planejamento e tomada de decisão sobre a política educacional, assegurando que as ações respeitem as especificidades linguísticas, culturais e territoriais de cada povo.



OS QUATRO PILARES DA AÇÃO FEDERATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os desafios da gestão educacional em um país federativo como o Brasil exigem a combinação de diferentes mecanismos de coordenação entre União, estados, Distrito Federal e municípios e os TEEs, no caso da Educação Escolar Indígena. **Nenhum ente dá conta sozinho:** como a responsabilidade é compartilhada, a implementação das políticas depende do alinhamento entre referências normativas comuns, de apoio técnico e financeiro adequado, de espaços de pactuação entre gestores e da participação efetiva das comunidades. Esses quatro elementos – normas e diretrizes, assistência técnica e financeira, governança e participação social e pactuação – formam a base de um arranjo cooperativo que orienta decisões, distribui responsabilidades e fortalece a implementação da política em diferentes territórios. Na sequência, apresentamos cada um deles de forma sintética, destacando seu papel para a Educação Escolar Indígena.

NORMAS E DIRETRIZES NACIONAIS	As normas e diretrizes nacionais são instrumentos fundamentais de indução federativa na Educação Escolar Indígena. Elas garantem referências comuns que orientam os sistemas de ensino e asseguram um patamar mínimo de qualidade, sem comprometer a autonomia dos entes nem as especificidades dos povos indígenas. Sua função é dar coerência à política nacional, ao mesmo tempo que reconhecem a diversidade cultural, social e territorial dos Territórios Etnoeducacionais (TEE). Elas dão segurança jurídica, estabilidade institucional e clareza de rumos à implementação da política e representam o compromisso do estado com a continuidade e a qualidade da Educação Escolar Indígena, assegurando que as decisões locais dialoguem com um propósito nacional comum.
ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA	A assistência técnica e financeira é um dos principais instrumentos de apoio da União na implementação da Educação Escolar Indígena – e está prevista diretamente nos marcos legais que estruturam essa política. O Decreto nº 6.861/2009 e a Portaria MEC nº 539 de 2025 determinaram que a União deve prestar apoio técnico e financeiro para ações como formação de professores indígenas, produção de materiais didáticos específicos, estruturação das escolas localizadas em terras indígenas e organização dos TEEs. Cabe ao território identificar suas necessidades, registrar suas demandas nos instrumentos adequados (como PAR e PDDE Indígena) e acionar o MEC para apoio específico. Quando bem utilizada, essa via de mão dupla fortalece as ações locais e sustenta a continuidade da política.
GOVERNANÇA E PACTUAÇÃO	O Decreto nº 6.861/2009 orienta que a política seja organizada a partir dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), garantindo que decisões considerem vínculos socioculturais, linguísticos e históricos – e não apenas limites administrativo-territoriais. A Portaria MEC nº 539/2025 aprofunda essa estrutura ao instituir a Câmara Tripartite de Gestão e Monitoramento (âmbito nacional) e as comissões gestoras dos TEEs (âmbito territorial), responsáveis por acompanhar a implementação da política, pactuar responsabilidades e ajustar ações conforme as especificidades de cada povo, com participação formal das lideranças indígenas. Mais que uma estrutura administrativa, a governança é um mecanismo de articulação e legitimidade entre União, estados, Distrito Federal, municípios e comunidades indígenas. Participar dessas instâncias permite antecipar desafios, alinhar decisões e assegurar uma política contínua e coerente com as realidades territoriais.
PARTICIPAÇÃO SOCIAL	A participação social na Educação Escolar Indígena é um direito assegurado na legislação da modalidade. O Decreto nº 6.861/2009 determina que a política seja organizada com participação direta das comunidades, respeitando suas formas tradicionais de representação. A Portaria MEC nº 539/2025 aprofunda esse princípio ao incluir lideranças indígenas na Câmara Tripartite e nas comissões gestoras dos TEEs, garantindo espaços formais para que seus conhecimentos orientem decisões pedagógicas, administrativas e territoriais. As comunidades trazem saberes, valores e prioridades essenciais para definir currículo, calendário, infraestrutura e organização territorial. Para os gestores, fortalecer essa participação significa construir políticas com sentido local, legitimidade e aderência às realidades de cada povo.



GUIA PRÁTICO DE IMPLEMENTAÇÃO

Esses passos não devem ser entendidos como uma sequência fixa, mas como um percurso orientativo. O objetivo é que ninguém caminhe sozinho: a implementação da política é compartilhada, colaborativa e fortalecida justamente quando os gestores buscam apoio sempre que necessário.

PASSO 1 – CONHECER AS REGRAS DO JOGO

Antes de qualquer planejamento, é fundamental que a equipe gestora compreenda o arcabouço legal que sustenta a Educação Escolar Indígena. Esse conjunto de normas revela os princípios, as responsabilidades e os caminhos que orientam a implementação da política em todo o país. Quando o gestor domina esse marco legal, consegue tomar decisões mais seguras, dialogar com parceiros institucionais e garantir que cada ação esteja alinhada às garantias constitucionais e às especificidades socioculturais dos povos indígenas. Conhecer o marco legal é o ponto de partida para entender as responsabilidades de cada ente, reconhecer os mecanismos disponíveis e planejar ações coerentes com a política nacional.

PASSO 2 – DAR O PASSO FORMAL: ADESÃO À POLÍTICA

O primeiro passo após conhecer a legislação é saber se o prefeito aderiu à política. A adesão é o ato que oficializa a participação do sistema de ensino na PNEEI-TEE. Previsto na Portaria nº

539/2025 do Ministério da Educação (MEC), esse ato confirma o compromisso, de forma voluntária, do ente federado com os princípios, as diretrizes e as estruturas de governança da política, incluindo a atuação nos TEEs.

Ao assinar o Termo de Adesão, o estado ou município passa a:

- integrar a governança nacional e territorial da PNEEI-TEE, participando das pactuações na Câmara Tripartite de Gestão e Monitoramento (CTGM) e na Comissão Gestora do TEE (CGTEE);
- ter acesso ao apoio técnico e financeiro federal, incluindo ações de formação, produção de materiais, infraestrutura escolar e programas específicos;
- assumir responsabilidades compartilhadas na elaboração de diagnósticos, na execução de ações pactuadas e no acompanhamento dos resultados;
- reforçar a centralidade dos TEEs, reconhecendo sua importância para a organização territorial da política (Decreto nº 6.861/2009).

PASSO 3 – PARTICIPAR DAS COMISSÕES

Depois de aderir à Política Nacional de Educação Escolar Indígena, o passo seguinte é **ocupar os espaços de decisão** previstos na Portaria MEC nº 539/2025, no capítulo V. São neles que as diretrizes se tornam decisões compartilhadas e podem ser feitas as adaptações necessárias à realidade de cada território.

I – Em âmbito nacional: Câmara Tripartite de Gestão e Monitoramento (CTGM)

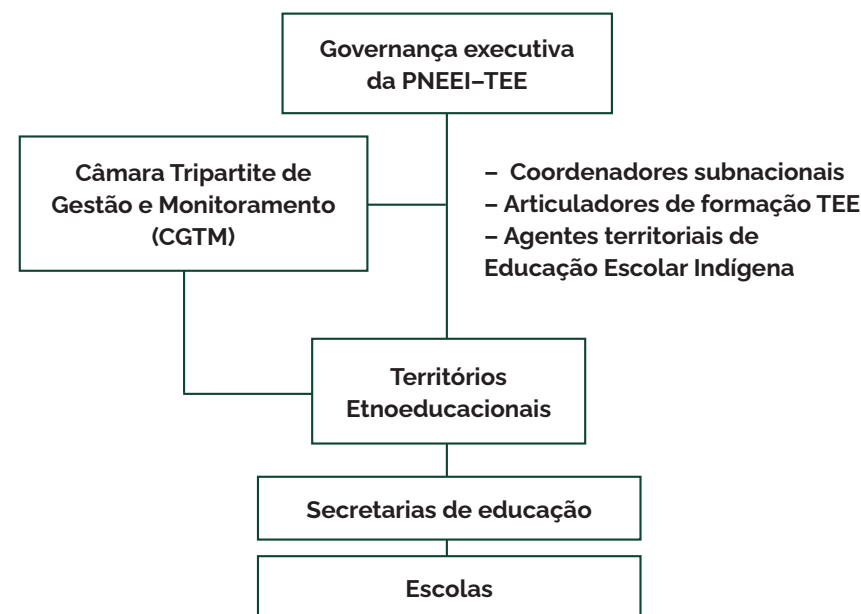
Acompanhar e participar das discussões da CTGM, instância responsável por articular União, estados, Distrito Federal, municípios e representações indígenas. É ali que: alinham-se diretrizes gerais da política; identificam-se prioridades; discutem-se ajustes necessários no processo de implementação; promovem-se pactuações com efeitos para todos os entes federativos.

II – Em âmbito subnacional e territorial: Comissão Gestora do TEE e Rede de Governança Executiva

Verificar se o TEE ao qual o ente pertence já possui uma **comissão gestora** formalmente instituída (artigo 17 da Portaria nº 539/2025). Cada TEE deve ter sua própria instância de gestão, composta por representantes dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e dos povos indígenas – espaço essencial para pactuar decisões locais, alinhar responsabilidades e integrar ações.

III – Além da Comissão Gestora, a portaria define a **Rede de Governança Executiva dos TEE** (artigo 20), que tem como finalidade: articular diferentes atores no território; apoiar a formulação e o monitoramento do Plano de Ação Territorial; fortalecer a gestão administrativa e fiscal; e promover integração entre escolas e redes de ensino.

Governança PNEEI-TEE



Essa rede é formada por:

- **Coordenadores subnacionais:** representantes das redes municipais e estaduais no TEE.
- **Articuladores de formação:** responsáveis por apoiar processos de formação inicial e continuada.
- **Agentes territoriais de Educação Escolar Indígena:** ponte direta com as comunidades, escolas e lideranças.

Sugerem-se algumas perguntas-chave para orientar a ação.

- O TEE do qual o estado ou o município faz parte já tem comissão gestora formalizada?
- A secretaria está oficialmente representada? Quem são os titulares e suplentes?
- As reuniões estão acontecendo? As pautas dialogam com as necessidades reais das escolas indígenas do território?
- O gestor sabe se esses agentes terão bolsa para exercer essas funções?

Se o gestor não souber responder a essas questões, recomenda-se olhar a Portaria MEC nº 539/2025 e buscar informações com a secretaria de educação do estado ou município e com a coordenação da política de Educação Escolar Indígena.

PASSO 4 – DESENHAR O CAMINHO DE CADA TERRITÓRIO: O PLANO DE AÇÃO

Com a adesão realizada e a participação nas comissões assegurada, o próximo passo é estruturar o Plano de Ação Territorial da Educação Escolar Indígena, previsto no artigo 18 da Portaria MEC nº 539/2025. Ele é o instrumento que organiza como a política será implementada no TEE, traduz as normas nacionais em estratégias práticas e orienta o planejamento anual das redes de ensino que atuam no território.

O que o plano deve conter?

- **Diagnóstico atualizado do TEE:** número de escolas e turmas; línguas indígenas presentes; perfil dos docentes; infraestrutura física e tecnológica; necessidades apresentadas pelas lideranças indígenas.
- **Prioridades pactuadas na CGTEE:** formação inicial e continuada de professores indígenas; expansão ou melhoria da infraestrutura escolar; produção e distribuição de materiais didáticos bi/multilíngues; estratégias para assegurar trajetórias escolares completas.
- **Cronograma de execução:** atividades previstas para 12 meses; metas e responsáveis; indicadores simples de acompanhamento.
- **Estimativas de recursos e fontes de financiamento:** demanda para PAR; demandas para PDDE-Indígena; complementações necessárias via estado/municípios; possíveis fontes estaduais (quando houver).
- **Estratégias de articulação intergovernamental:** como estados, Distrito Federal e municípios dividirão tarefas; como as decisões da CGTEE influenciarão o planejamento das redes; interlocução com a CTGM para demandas que extrapolem o território.

Além disso:

- ao ser concluído, o plano **deve ser divulgado no site oficial** do ente responsável, garantindo transparência;

- ele deve ser **revisto a cada dois anos** (artigo 18, parágrafo 4º), permitindo atualização contínua;
- O MEC **oferecerá suporte técnico**, devendo ser acionado pelos gestores sempre que necessário.

PASSO 5 – TIRAR O PLANO DO PAPEL (E AJUSTAR QUANDO PRECISO)

A Portaria MEC nº 539/2025 reforça que a implementação da PNEEI-TEE é processual e contínua, devendo ser acompanhada de perto pelos entes envolvidos. No dia a dia, isso significa realizar as ações a seguir.

- **Tirar o plano do papel**, iniciando as ações administrativas, pedagógicas e comunitárias previstas, como contratação, transporte escolar, obras, currículo, formação de professores, atividades culturais etc.
- **Monitorar a execução**, acompanhando prazos, entregas, avanços e obstáculos. O registro sistemático ajuda a corrigir rotas, documentar decisões e fortalecer pedidos de apoio técnico ou financeiro.
- **Coletar dados e evidências**, como matrícula, fluxo escolar, infraestrutura, transporte, frequência docente, uso dos recursos etc. Essas informações embasam as pactuações territoriais e a prestação de contas.
- **Prestar contas com transparência**, divulgando informações no portal oficial do ente e nas reuniões do TEE.

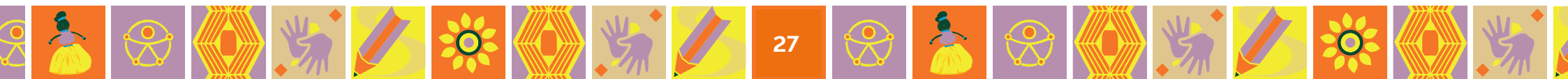
- **Ajustar continuamente o plano**, de acordo com a realidade do território. Ajustes são bem-vindos, caso o território identifique necessidades emergentes.
- Manter diálogo constante com escolas, lideranças indígenas e demais entes do TEE, para ajustar rotas e resolver problemas que surgirem.

Essa etapa não precisa (nem deve) ser solitária: o MEC e as secretarias estaduais e municipais têm a responsabilidade legal de oferecer apoio técnico. Sempre que houver dúvidas ou entraves, esses parceiros devem ser acionados. Mas é importante lembrar: as ações têm de fazer sentido para o território e para as comunidades indígenas atendidas.

PASSO 6 – CONSTRUIR COM QUEM CONHECE A REALIDADE

A implementação da PNEEI-TEE só se sustenta quando é construída **com** os povos indígenas – não apenas **para** eles. É fundamental instituir uma rotina permanente de diálogo com as comunidades atendidas. De forma prática, isso significa:

- criar ou fortalecer espaços locais de escuta, como reuniões nas aldeias, conversas com lideranças e encontros com professores indígenas, estudantes e famílias;
- manter comunicação transparente sobre decisões do TEE, explicando prioridades, recursos recebidos, etapas já concluídas e desafios em andamento;



- incorporar os saberes e as demandas das comunidades ao plano territorial;
- valorizar as organizações indígenas como instâncias legítimas que atuam como ponte entre as escolas, as redes e os territórios.

A participação é o que garante que cada ação da política reflita as identidades, as línguas e os projetos de vida de cada povo. Quanto mais contínuo for o diálogo, mais forte será a implementação da política no território.

SELO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA MANINHA XUCURU-KARIRI

Selo Maninha Xucuru-Kariri

O selo Maninha Xucuru-Kariri, criado pela Portaria MEC nº 539/2025, reconhece redes públicas que avançam na implementação dos TEEs e na aplicação do artigo 26-A da LDB, alterada pela Lei nº 11.645, de 2008, especialmente na abordagem da história e cultura dos povos indígenas. O nome homenageia **Maninha Xucuru-Kariri (Etelvina Santana da Silva)**, liderança indígena alagoana, referência na luta pela educação e pelos direitos dos povos originários.

Como acompanhar: o MEC publica anualmente, em edital próprio, os critérios, os indicadores e as metas para a concessão do selo.

É importante ficar atento ao portal do MEC – isso ajuda a rede a se preparar com antecedência.

A intenção deste material é apoiar gestores no desafio cotidiano de implementar a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de forma colaborativa e sensível às realidades do território. As relações federativas estruturam o caminho por onde a política se concretiza – nas escolas, nas comunidades, nos TEEs e nos diálogos entre secretarias e lideranças indígenas. Ao longo do caderno, mostra-se que compreender normas, pactuações, instâncias de governança e apoios técnicos ajuda a transformar demandas complexas em decisões possíveis. Os passos aqui apresentados não constituem uma sequência rígida, mas um percurso orientativo, que pode ser adequado à realidade de cada rede. É importante destacar que a implementação é coletiva e contínua, e o MEC, as secretarias estaduais e municipais e as instâncias dos TEE são espaços permanentes de apoio. Este caderno apoia as redes a avançarem, passo a passo, com segurança, diálogo e compromisso com uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e de qualidade.



5. Planejamento educacional

Sofia Lerche Vieira¹³

Eloisa Maia Vidal¹⁴

O ato de planejar faz parte da vida humana. A todo momento estamos planejando, embora nem sempre este seja um ato de plena consciência. Planejamos nosso dia a dia, cursos, viagens e as mais diferentes atividades. Quando nos referimos ao processo de planejamento, todavia, está em jogo algo mais do que pretendemos fazer amanhã, depois ou ao longo da vida. Na verdade, tal como entendemos no âmbito de uma organização ou de um governo, o sentido do planejamento se expressa pela definição intencional de prioridades traduzidas em ações visando atingi-las. Espera-se que estas sejam desenvolvidas ao longo de um intervalo de tempo que pode corresponder ao período de uma determinada administração ou mais.

Na primeira parte deste capítulo, vamos tratar de algumas dimensões importantes do planejamento no atendimento ao direito à educação, com ênfase nas modalidades de ensino. Pela sua

relevância, a reflexão focaliza as seguintes dimensões do tema: planejamento governamental, planejamento estratégico, planejamento de rede escolar, planejamento educacional e escolar.

PLANEJAMENTO GOVERNAMENTAL

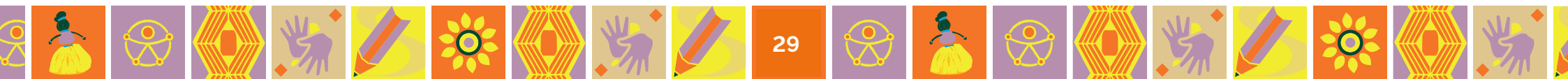
O planejamento feito nas diferentes esferas governamentais (federal, estadual, distrital e municipal) tem uma tradição no Brasil que remonta a meados do século passado, tendo sido praticado tanto por governos democráticos quanto autoritários. Juscelino Kubitschek, presidente responsável pela construção de Brasília, tinha por meta um planejamento de “50 anos em cinco”. Os governos militares, por sua vez, inauguraram um longo período de planos nacionais e setoriais. Em sua reconstrução história sobre o tema, Vieira (2014)¹⁵ se refere a planos de governo desde 1956 e de educação desde 1961.

.....

13. Pós-doutora em Educação, professora emérita e titular da Universidade Estadual do Ceará e bolsista de produtividade sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

14. Doutora em Educação, professora associada do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

15. VIEIRA, Sofia Lerche. Planos e políticas educacionais: das concepções às práticas. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Angela Maria (Orgs.). *Planos de educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.



Com a CF/ 88,¹⁶ inaugura-se uma nova fase do planejamento no Brasil, concebendo-o como elemento estratégico de governo. Ao detalhar os principais instrumentos de planejamento governamental indicando seus usos e especificidades,¹⁷ a Carta Magna compromete as diferentes esferas federativas com formas de planejamento que se articulam e espelham mutuamente, havendo legislação específica relativa ao Plano Plurianual (PPA), à Lei Orçamentária Anual (LOA) e à Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). Cada governo, em sua esfera de abrangência, orienta-se pelas definições estabelecidas nesses instrumentos de planejamento.

Instrumentos do planejamento governamental

PPA: lei ordinária que expressa o plano de governo e apresenta as principais indicações dos rumos das ações do Executivo.

LDO: lei que fixa as grandes linhas do uso de recursos, estabelecendo metas e prioridades do PPA.

LOA: lei que detalha ano a ano a destinação dos recursos definidos na LDO. (VIEIRA; VIDAL; NOGUEIRA, 2020, p. 27).¹⁸

A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios concebem seu planejamento para quatro anos, sendo que cada governo tem o seu primeiro ano de gestão orientado por um planejamento feito pela administração anterior. Assegura-se, assim, na concepção do legislador, a sua continuidade.

A educação, como outras áreas públicas, considerando o planejamento mais geral, faz o seu próprio planejamento, tanto no longo prazo como na esfera de abrangência de cada governo. A CF/ 88 definiu que a cada dez anos haveria um PNE. Sob sua égide, foram concebidos dois planos: o primeiro (PNE I) teve vigência de 2001 a 2010 (Lei nº 10.172/2001),¹⁹ e o segundo (PNE II), de 2014 a 2024 (Lei nº 13.005/2014).²⁰ Os intervalos entre os dois PNE correspondem à tramitação dos projetos no Congresso Nacional. Como os planos que lhe antecederam, o terceiro PNE tem sido intensamente debatido, tanto no Legislativo como no Executivo e em organizações da sociedade civil.

16. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 nov. 2025.

17. A CF/ 88 estabelece que "Leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão: I – o plano plurianual; II – as diretrizes orçamentárias; e III – os orçamentos anuais (Art. 165). Estes instrumentos, concebidos para a esfera da União, se desdobram em objeto de detalhe no referido artigo".

18. VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. *Gestão escolar no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

19. BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 26 nov. 2025.

20. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 26 nov. 2025.



O projeto (PL 2.614/2024) do terceiro Plano Nacional de Educação (PNE III), que dá sequência ao PNE II, passou por tramitação entre os anos de 2024 e 2025. Com 19 objetivos estratégicos, 73 metas e 372 estratégias, o PNE III estabelece prioridades da educação infantil ao ensino superior, contemplando também as modalidades educacionais. Temas como o aumento de investimentos em educação, equidade e diversidade têm marcado este debate que deverá contribuir para a definição dos destinos da educação brasileira na próxima década.

Até o momento de elaboração desse caderno, o PNE III ainda não havia sido sancionado. Para informações atualizadas sobre a Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, acesse: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-15.388-de-14-de-abril-de-2026-699917783>.

Correspondendo ao PNE, estados, Distrito Federal e municípios tem seus planos estaduais e planos municipais de educação, com vigência de dez anos. Eles se articulam ao PNE e têm especificidades próprias de cada ente federado. Esses planos têm sido construídos de forma participativa, em diferentes etapas, e aprovados pelas respectivas instâncias legislativas. Neles estão estabelecidas as metas de longo prazo das unidades federativas que devem se articular ao planejamento realizado nas estruturas

governamentais, antes discutido. É no seio desse planejamento que devem ser estabelecidas as prioridades e as articulações entre níveis e modalidades de ensino.

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

O planejamento estratégico é um instrumento utilizado por organizações públicas e privadas para orientar suas prioridades e alinhar os diferentes projetos incluídos em sua esfera de abrangência. Trata-se de um processo contínuo, que requer envolvimento dos principais atores responsáveis por sua implementação. Em geral, envolve análise do cenário, definição de missão, visão e valores, estabelecimento de objetivos e estratégias, execução e monitoramento. Inclui, como etapa de sua elaboração, encontros e reuniões sistemáticas até que se chegue a um mapa de prioridades, que oferece uma espécie de bússola orientadora das ações de uma organização. No âmbito dos governos, esse mapa é particularmente valioso, porque, como são muitas as atividades a desenvolver e objetivos a perseguir, corre-se o risco de dispersão. O planejamento estratégico é bem-sucedido quando os diferentes atores envolvidos se reconhecem nas prioridades nele estabelecidas, estando, assim, aptos a perseguir conjuntamente as metas definidas para um determinado intervalo no tempo.

A formulação e a implementação de um planejamento com tais características requerem estruturas centrais de governo que procedam ao monitoramento de sua aplicação. De tal maneira, reuniões sistemáticas de avaliação promovem não apenas os ajustes

e as correções de rotas necessários em seu percurso, como a introdução de novas prioridades que podem surgir em cenários de mudança aos quais os governos estão sujeitos. Eventos climáticos e redução de receitas financeiras são exemplos de intercorrências que podem surgir e redirecionar prioridades.

PLANEJAMENTO DE REDE ESCOLAR

Conforme mencionado, o planejamento é uma atividade dos governos, e em cada esfera federativa há estruturas próprias para tal, seja em nível central ou setorial. Assim, tanto no planejamento para todas as áreas de uma determinada administração como para setores específicos, há momentos e instrumentos apropriados para fazê-lo.

É nesse terreno que se insere o planejamento de rede, aquele realizado na esfera dos estados, Distrito Federal e municípios. Como o próprio nome diz, refere-se às redes escolares estaduais e municipais. Assim, embora estados, Distrito Federal e municípios tenham planos em comum, há um planejamento específico para as redes pertencentes às esferas estaduais e municipais. É importante destacar esse aspecto porque, ao planejar, cada unidade federativa determina suas prioridades, desde a definição das estruturas escolares a construir para abrigar públicos específicos, caso das modalidades educacionais aqui tratadas, como a realização de concursos para professores, a compra de materiais de aprendizagem e outras. Como é possível perceber, **tudo passa pelo planejamento**.

De uma maneira geral as etapas do planejamento governamental incluem passos comuns, conforme sintetizado na figura 1.

Figura 1 – Ciclo do planejamento



Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Como é possível verificar, em geral, o ciclo do planejamento tem início por um **diagnóstico**, em que é feita uma análise da situação a ser objeto de intervenção. Dispor de indicadores educacionais sobre o que vai ser objeto de planejamento é imprescindível para a elaboração de um bom diagnóstico. Após essa etapa inicial, são definidos os princípios orientadores do planejamento traduzidos em **diretrizes**, uma vez que tratam da missão, da visão e dos valores a serem perseguidos. A etapa subsequente diz respeito à definição de **metas e objetivos**, que materializam a elaboração das estratégias a serem adotadas ao longo do percurso. Definidas as metas e objetivos, é hora de desenvolver um **plano de ação**, no qual sejam detalhadas as iniciativas a serem realizadas ao longo de um determinado período.

A etapa seguinte é a da **implementação** dos projetos, quando entram em cena os atores responsáveis pela execução do que foi planejado. Conforme já referido, todo o processo é objeto de **mo-**

monitoramento e avaliação. Por sua relevância na gestão educacional e escolar, o tema será aprofundado no último capítulo deste caderno. Desde já, convidamos o leitor a estabelecer pontes entre o planejamento, o monitoramento e a avaliação.

É fato que nem sempre o ciclo de planejamento incorpora todas as etapas aqui mencionadas ou é realizado na sequência orientada por essa lógica. Entre a formulação e a implementação do que foi planejado, pode haver um hiato advindo do fato de que planejadores e executores de políticas atuam em diferentes esferas da gestão. Uns circulam mais diretamente no âmbito das secretarias e outros no sistema escolar.

Na literatura sobre a implementação de políticas, os atores no âmbito dos órgãos centrais e intermediários são os “burocratas de alto e médio escalão”. Os responsáveis últimos pela execução das políticas são os “burocratas de nível de rua” – é o caso dos que trabalham na ponta do sistema, nos postos de saúde, nas delegacias, nas escolas. Para serem efetivas, as políticas precisam alinhar esses dois espaços de produção das políticas públicas. Por isso mesmo, o acompanhamento é um processo essencial para a qualidade da educação, como constataram pesquisas recentes sobre a “gestão eficaz da aprendizagem” (FERNANDES; VIEIRA; NOGUEIRA, 2023,²¹ 2024²²).

.....
21. FERNANDES, José Henrique Paim; VIEIRA, Sofia Lerche, NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes (Orgs.). *Estados eficazes na gestão da aprendizagem*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2023.

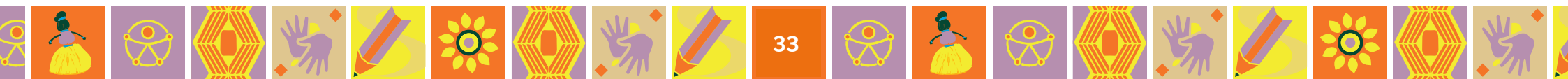
22. Idem. *Municípios eficazes na gestão da aprendizagem*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2024.

Esses argumentos reafirmam a centralidade do planejamento, que, em suas diferentes etapas, contribui para definir um caminho para assegurar a função social da educação: o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205).

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E ESCOLAR

O planejamento educacional se distingue do escolar. Se o primeiro se dirige ao conjunto de uma rede, o segundo se aplica à realidade específica de cada escola. Um bom planejamento é aquele capaz de expressar de forma articulada as prioridades para o conjunto da rede, assim como para cada uma de suas unidades. A Secretaria de Educação deve ser capaz de se reconhecer na escola, assim como esta necessita se reconhecer na secretaria.

O planejamento realizado pela secretaria se dirige não apenas a todas as escolas de sua rede, mas possui especificidades relativas a objetivos e metas que transcendem as unidades escolares. O reconhecimento do direito de todos à educação implica fazer justiça social a tantos segmentos da sociedade excluídos ou marginalizados no contexto educacional. Aqui, é oportuno identificar o papel específico do planejamento em relação às modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo,



Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial Inclusiva e Educação Bilingue de Surdos.

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

Se o ato de planejar faz parte da vida humana, expressando-se pela definição intencional de prioridades traduzidas em ações visando atingi-las, o planejamento participativo é sua forma mais apropriada de operacionalização. Isso porque permite incorporar os diferentes atores envolvidos nas modalidades educacionais: integrantes de secretarias de educação, órgãos intermediários dos sistemas de ensino, escolas, representantes da sociedade civil associados à oferta de educação e, sempre que possível, o público a ser atendido pelas ações dessa natureza.

Por propiciar a escuta atenta dos atores, o planejamento participativo gera maior sintonia entre o que se quer e onde é possível chegar. Assim, ao pensar o ciclo de planejamento, do qual tratamos anteriormente (diagnóstico, diretrizes, metas e objetivos, plano de ação, implementação, monitoramento e avaliação), é importante incorporar representantes de tais sujeitos em todas as suas etapas. Dessa escolha, em que se ouvem as diferentes partes envolvidas em um processo de tal natureza, resulta, por certo, uma melhor definição de prioridades. Tal orientação vale tanto para o planejamento educacional como para o planejamento escolar e é particularmente importante para a Educação Escolar Indígena.

Importante

- Planejar significa estabelecer prioridades.
- O bom planejamento é aquele que sintetiza as prioridades de uma rede.
- O planejamento participativo é alternativa essencial para as modalidades educacionais.

PLANEJAMENTO DE MODALIDADES EDUCACIONAIS

O planejamento educacional constitui uma dimensão estratégica para a consolidação de políticas públicas voltadas para as modalidades aludidas anteriormente. Ele não deve ser considerado apenas como uma atividade técnica de definição de metas e recursos, mas se configurar como um processo político, social e pedagógico que articula valores, princípios e práticas em direção a uma sociedade sustentável, justa, democrática e inclusiva.

Por isso, a maneira mais democrática de realizar as atividades de planejamento é mobilizando especialistas, gestores e diferentes atores sociais – professores, estudantes, famílias, comunidades tradicionais, movimentos sociais e sociedade civil organizada –, de modo a assegurar que as decisões reflitam a diversidade cultural, social e territorial do país. A dimensão participativa do planejamento fortalece a cidadania e legitima as políticas, permitindo que os sujeitos se reconheçam como protagonistas na construção de sociedades sustentáveis, plurais e livres.

Ao planejar as políticas educacionais para as modalidades educacionais, é muito importante recorrer a metodologias participativas, como oficinas, fóruns, consultas públicas e conselhos escolares, que possibilitem a construção coletiva de diagnósticos, objetivos e estratégias. Essa prática garante que o planejamento não seja apenas normativo, mas também dialógico, sensível às realidades locais e às vulnerabilidades sociais.

A seguir, serão apresentados alguns aspectos a serem considerados quando se procura realizar planejamento educacional da Educação Escolar Indígena.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (PNEEI-TEE)

O planejamento da Educação Escolar Indígena²³ se caracteriza como um processo político, cultural e pedagógico que precisa respeitar a diversidade dos povos indígenas, suas línguas, tradições, territorialidades e projetos de vida. A PNEEI-TEE orienta que o planejamento seja construído de forma participativa, intercultural e diferenciada, garantindo que a Educação Escolar Indígena se efetive como um direito constitucional e um instrumento de afirmação identitária e de fortalecimento comunitário.

A participação direta das comunidades, por meio da escuta, da consulta livre, prévia e informada, conforme estabelece a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT),²⁴ é imprescindível para a elaboração do planejamento. Cada povo indígena tem o direito de definir suas prioridades educacionais, seus calendários escolares, suas metodologias de ensino e suas formas de avaliação. O planejamento, nesse contexto, é um exercício de autonomia e protagonismo comunitário, sendo entendido como um espaço de diálogo intercultural, em que saberes indígenas e conhecimentos acadêmicos se encontram para construir práticas educativas contextualizadas e transformadoras.

O planejamento territorial permite que as escolas indígenas sejam organizadas de acordo com as necessidades locais, garantindo infraestrutura adequada, materiais didáticos específicos e professores oriundos das próprias comunidades. Além disso, fortalece a gestão compartilhada entre União, estados, Distrito Federal, municípios e povos indígenas, consolidando o regime de colaboração previsto na CF/88.

A dimensão de planejamento educacional indígena incorpora o princípio da justiça socioambiental, o que significa reconhecer que os povos indígenas são os principais guardiões da biodiver-

.....
23. UNESCO/MEC. *Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE)*. Marco referencial de equidade na educação. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/educacao-indigena.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2025.

24. Convenção nº 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencao169-pl.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2026.

cidade e suas comunidades enfrentam vulnerabilidades específicas diante da crise climática e da degradação ambiental. Assim, a Educação Escolar Indígena incorpora ações de proteção territorial, sustentabilidade comunitária e adaptação às mudanças climáticas, contribuindo para a defesa dos direitos socioambientais.

O planejamento para a **rede escolar** pode levar em consideração as dimensões a seguir.

- 1. Estruturação e governança:** reconhecer TEEs como eixo organizador do planejamento; criação de núcleos de Educação Escolar Indígena nas secretarias para coordenar políticas específicas; garantir orçamento próprio e contínuo para infraestrutura; assegurar formação de professores indígenas e produção de materiais bi/multilíngues; estabelecer protocolos de gestão compartilhada entre União, estados, Distrito Federal, municípios e povos indígenas, consolidando o regime de colaboração previsto na Constituição.
- 2. Planejamento intersetorial:** articular a Educação Escolar Indígena com políticas de saúde, cultura, sustentabilidade, proteção territorial e direitos humanos; incluir metas específicas da PNEEI-TEE nos planos municipais e estaduais de educação; realizar consultas prévias, livres e informadas (Convenção nº 169 da OIT) e dialogar com as organizações indígenas para legitimar decisões.
- 3. Formação e recursos:** expandir programas de formação inicial e continuada de professores indígenas e bi/multilíngues; produzir e distribuir materiais didáticos específicos e bi/multilín-

gues, contextualizados às culturas locais; garantir infraestrutura adequada às escolas indígenas (salas, bibliotecas, espaços comunitários).

- 4. Monitoramento e avaliação:** implantar sistema de indicadores da rede (acesso, permanência, desempenho e valorização cultural); publicar relatórios anuais sobre a implementação da PNEEI-TEE; realizar estudos e pesquisas de impacto socioambiental e educacional para ajustes contínuos.

Quando se deseja realizar o planejamento no nível da **escola indígena**, é importante a gestão escolar considerar os quatro momentos a seguir.

- 1. Diagnóstico (0-6 meses):** levantar dados sobre comunidades atendidas, línguas faladas, práticas culturais e territorialidade das comunidades atendidas; identificar condições de infraestrutura escolar e recursos pedagógicos disponíveis; realizar escuta comunitária para definir prioridades locais (consulta livre, prévia e informada).
- 2. Planejamento pedagógico (6-12 meses):** construir currículos interculturais, integrando saberes indígenas e conhecimentos não indígenas; definir calendários escolares ajustados às dinâmicas culturais e sazonais da comunidade; valorizar e formar professores indígenas oriundos das próprias comunidades.
- 3. Implementação (1-2 anos):** produzir materiais didáticos bi/multilíngues e contextualizados; adequar a infraestrutura escolar às necessidades locais (salas, bibliotecas, espaços co-





No âmbito da **escola indígena**, os responsáveis pelo planejamento e pela execução do plano são os gestores escolares, as lideranças comunitárias, os professores indígenas, os estudantes e as famílias; no caso da **rede de ensino**, as secretarias de educação, conselhos municipais/estaduais, União e organizações indígenas.

Dimensão	Indicador	Nível de aplicação
Acesso	Taxa de matrícula em escolas indígenas por território etnoeducacional	Rede/escola
Permanência	Taxa de evasão escolar indígena	Rede/escola
Inclusão cultural	Percentual de currículos que incorporam saberes indígenas	Escola
Formação docente	Número de professores indígenas formados e atuantes	Rede
Infraestrutura	Percentual de escolas indígenas com infraestrutura adequada	Rede/escola
Participação social	Número de consultas prévias a organizações e comunidades indígenas realizadas	Rede/escola

Exemplos de **boas práticas** para as **redes de ensino** que atuam na Educação Escolar Indígena envolvem criar comitês interinstitucionais com participação de lideranças indígenas para definir prio-

ridades; fazer com que toda decisão seja antecedida por escuta comunitária; garantir programas de formação continuada para professores indígenas e não indígenas, valorizando bi/multilinguismo e interculturalidade; assegurar recursos financeiros exclusivos para infraestrutura, materiais bi/multilíngues e projetos culturais; promover a integração da Educação Escolar Indígena com políticas de saúde, cultura, proteção territorial e sustentabilidade.

Já no âmbito da **escola indígena**, as boas práticas se caracterizam por: integração de saberes indígenas (história oral, práticas agrícolas, artes) com conhecimentos não indígenas; respeito às dinâmicas culturais e sazonais da comunidade (festividades, ciclos agrícolas, rituais), flexibilizando o calendário escolar; valorização das línguas indígenas e ensino bi/multilíngue que fortaleça a identidade cultural e o protagonismo comunitário; aplicação de projetos de sustentabilidade comunitária; e envolvimento das lideranças, das famílias e dos estudantes na gestão escolar e nos processos de avaliação.

São muitos os desafios que permanecem para a política de Educação Escolar Indígena, sendo os mais comuns os descritos a seguir.

- **Fragmentação e falta de reconhecimento institucional:** dificuldade de coordenação entre União, estados, Distrito Federal e municípios; barreiras burocráticas para legitimar práticas pedagógicas próprias e avaliações diferenciadas.
- **Infraestrutura precária:** falta de espaços adequados e recursos básicos em muitas escolas indígenas.

- **Produção de materiais bi/multilíngues:** escassez de livros e recursos pedagógicos contextualizados às línguas e culturas locais, levando ao uso de conteúdos genéricos que não dialogam com a realidade cultural local.
- **Formação insuficiente e carência de professores indígenas:** falta de programas regulares e sustentáveis de formação inicial e continuada e também escassez de profissionais oriundos das próprias comunidades.
- **Vulnerabilidades socioambientais:** decorrentes de impactos da crise climática e da degradação ambiental sobre territórios indígenas.
- **Evasão escolar:** dificuldade de permanência dos estudantes devido a deslocamentos, condições socioeconômicas ou falta de apoio.
- **Adaptação tecnológica:** acesso limitado a tecnologias digitais e internet em territórios indígenas.

Recursos vindo de programas federais (*ver detalhes no capítulo a seguir, sobre Financiamento educacional*) podem contribuir para mitigar parte desses desafios enfrentados pelas escolas, o que não dispensa o apoio financeiro da secretaria de educação estadual, distrital ou municipal.



6. Financiamento educacional

Lauana Simplicio Pereira²⁵

A garantia do direito à educação de qualidade exige a construção de um sistema adequadamente financiado. A educação é um bem público, e seu financiamento deve ser majoritariamente público, em alinhamento com a legislação educacional, capaz de mitigar as profundas desigualdades que marcam a estrutura social brasileira. Superando a visão de "gasto", o financiamento educacional é um investimento estratégico no desenvolvimento humano e social do país, pilar para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O debate sobre a suficiência dos recursos para a garantia desse direito é perene. O Brasil investe cerca de 5% de seu produto interno bruto (PIB) em educação, mas esse valor, quando dividido pelo número de estudantes, resulta em um dos menores investimentos por aluno da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A referência para um investimento suficiente é o CAQ, que, conforme argumenta Farenzena (2005),²⁶ constitui uma categoria fundamental para identificar a necessida-

de de recursos educacionais, orientar sua redistribuição e subsidiar o desenho de políticas públicas que garantam às escolas os insumos considerados imprescindíveis ao processo educacional, respeitando-se as diferentes demandas dos distintos públicos da Educação Básica, ainda a ser regulamentado no país. Para ajudar a converter o investimento em educação de qualidade, o desafio é construir um CAQ que não seja uma tabela fixa de insumos, mas um processo de pactuação federativa que combine princípios nacionais, comparabilidade e equidade, e que preserve liberdade para inovação e adaptação local, de acordo com os variados contextos da Federação.

A ARQUITETURA DO FINANCIAMENTO E OS MECANISMOS DE EQUIDADE

O financiamento da educação brasileira baseia-se no princípio constitucional da vinculação de recursos de impostos para ma-

.....
25. Bacharel em Gestão de Políticas Públicas, mestra em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP) e servidora pública federal. É pesquisadora no Centro de Estudos da Metrópole (CEM/USP) desde 2018 e investiga temas relacionados ao financiamento de políticas educacionais e ao orçamento público.

26. FARENZENA, N. *Custo e condições de qualidade da educação em escolas públicas*: aporte de estudos regionais. Brasília: Inep, 2005.

nutrição e desenvolvimento do ensino (MDE), estabelecido no artigo 212 da CF/88. Esse mecanismo determina que a União aplique no mínimo 18% e os estados, Distrito Federal e municípios no mínimo 25% de suas receitas de impostos em MDE, conferindo estabilidade e proteção ao orçamento educacional. Os artigos 70 e 71 da LDB indicam quais despesas podem e quais não podem ser consideradas como tal.

Dentro dessa arquitetura, o Fundeb se destaca como o principal pilar de equidade redistributiva. Conforme Tanno (2025),²⁷ ao invés de deixar que cada ente federativo aplique livremente a vinculação de 25% de impostos, o que poderia gerar desigualdades, o mecanismo do fundo atua para garantir uma alocação mais justa dos recursos. Essa distribuição segue uma lógica de cooperação federativa voltada para assegurar o financiamento adequado da Educação Básica.

Criado em 2007 para suceder o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e tornado permanente a partir de 2020, o Fundeb abrange toda a Educação Básica. Ele é composto pela subvinculação de 20% de uma cesta de impostos,²⁸ que são redistribuídos

entre as redes de ensino com base no número de matrículas de cada uma. Seu objetivo é reduzir as disparidades financeiras entre as redes, garantindo um valor mínimo por aluno em todo o território nacional. Além disso, o Fundeb possui uma subvinculação que estabelece a aplicação mínima de 70% de seus recursos na remuneração dos profissionais da educação em efetivo exercício, uma medida que visa a valorização docente.

Um dos mecanismos mais importantes do Fundeb para a promoção da equidade é a complementação da União, que em 2026 corresponde a 23% do total da contribuição de estados, Distrito Federal e municípios. Esses recursos federais são distribuídos por meio de três lógicas distintas e complementares, descritas a seguir.



.....

27. TANNO, C. R. *Avaliação do gasto público: reflexões sobre o caso Fundeb e a necessidade de qualificar o debate técnico-institucional*. Câmara dos Deputados: consultoria de orçamento e fiscalização financeira, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2025/et-29_2025-avaliacao-novo-fundeb_st-1378_2025>.

28. Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações (IPIexp); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos (ITCMD); quota-parte municipal do Imposto Territorial Rural (ITR) e Receita da Dívida Ativa alusiva aos sobreditos impostos ou fundo de impostos. Os impostos próprios do município não são vinculados ao fundo (IPTU, ISS, ITBI, IRRF), mas 25% deles deve ser necessariamente aplicado em manutenção e desenvolvimento do ensino.

Tipo	Lógica de distribuição
Valor Aluno/ Ano (VAAF)	Garante que os fundos estaduais que não alcançam o valor mínimo por aluno definido nacionalmente recebam recursos federais para atingir esse patamar.
Valor Aluno/ Ano Total (VAAT)	Considera todas as receitas educacionais do município e complementa aquelas redes que, mesmo em estados com maior arrecadação, não possuem recursos suficientes. Além disso, os recursos distribuídos pelo VAAT devem ser aplicados, em parte, na educação infantil (50% globalmente, mas variando em cada rede, de acordo com as estimativas publicadas pelo FNDE) e, em parte, em despesas de capital, no montante de 15%.
Valor Aluno/ Ano Resultado (VAAR)	Indução de melhorias com redução de desigualdades: distribui recursos para as redes que, cumprindo condicionalidades de gestão, demonstram avanços na aprendizagem e na redução das desigualdades educacionais.

Exemplo prático: Município de “Vila Esperança”

Imagine um município que atende 850 estudantes, distribuídos em:

- 600 estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano (fator 1,00 – referência);
- 50 estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas rurais (fator 1,15);
- 200 estudantes em creche pública integral (fator 1,55).

Assumindo que o valor mínimo por aluno definido em um dado ano é de R\$ 6 mil, este será o valor de referência para as matrículas de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano, com peso 1.

Nesse cenário, os recursos recebidos pelas matrículas nesse município seriam dados por:

- Anos iniciais urbano: $600 \times 1 \times \text{R\$ } 6.000 = \text{R\$ } 3,6 \text{ milhões}$.
- Anos iniciais rural: $50 \times 1,15 \times \text{R\$ } 6.000 = \text{R\$ } 345 \text{ mil}$.
- Creche pública integral: $200 \times 1,55 \times \text{R\$ } 6.000 = \text{R\$ } 1,9 \text{ milhão}$.
- Total de recursos recebidos: R\$ 5,8 milhões.

É importante saber que os fatores de ponderação variam entre a distribuição VAAF e VAAT. No VAAT, os fatores são geralmente mais elevados, especialmente para a Educação Infantil, reco-

nhecendo que os municípios enfrentam custos ainda maiores nessa etapa.

DEMAIS FONTES DE RECURSOS

Além da vinculação de impostos e da subvinculação do Fundeb, a educação conta com o **salário-educação** como fonte de recursos. Trata-se de uma contribuição social arrecadada das empresas, calculada com base na folha de pagamento, e destinada exclusivamente ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a Educação Básica pública. A arrecadação é distribuída da seguinte forma: 10% permanecem com o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) para financiar programas e projetos educacionais em âmbito nacional, como o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros; 90% são redistribuídos aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios de forma automática e proporcional ao número de matrículas na Educação Básica pública, conforme registrado no Censo Escolar.

Os recursos do salário-educação podem ser utilizados para ações de MDE, como aquisição de materiais pedagógicos, equipamentos, mobiliário, transporte escolar, formação de professores e outras despesas como merenda escolar e uniformes para os estudantes, sendo vedada a sua utilização para remuneração dos profissionais da educação.

Além disso, os **royalties e participações especiais decorrentes da exploração de petróleo** e gás natural constituem uma fonte adicional de recursos para a educação, conforme estabelecido pela Lei nº 12.858/2013. Essa legislação determina que 75% dos recursos dos royalties do petróleo provenientes de áreas do pré-sal e estratégicas sejam destinados à educação pública.

EQUIDADE NA GESTÃO DOS RECURSOS

Se a arquitetura do financiamento estabelece de onde vêm os recursos, a gestão deve se concentrar em como e para quem eles são aplicados, tendo a equidade como princípio. Equidade, aqui, é compreendida como justiça corretiva e redistributiva (CALLEGARI, 2020):³⁰ **o tratamento desigual dos desiguais para garantir igualdade de oportunidades e de condições de permanência e de uma educação de qualidade.** Isso significa alocar mais recursos e suportes para aqueles que enfrentam maiores barreiras e convivem com desvantagens históricas.

Essas desvantagens são agravadas quando diferentes marcadores de desigualdade (renda, raça, gênero, orientação sexual, deficiência, território) se sobrepõem, exigindo do financiamento uma

resposta mais complexa e focalizada, em detrimento do tratamento universalista entre as redes de ensino e estudantes (TRIPODI; DELGADO; JANUÁRIO, 2022).³¹

Diante disso, emerge a urgência de as redes de ensino saberem o custo real de cada matrícula. O valor por aluno do Fundeb é uma referência, mas não reflete o custo efetivo para garantir qualidade em cada modalidade. A clareza sobre os custos permite análises de eficácia, por exemplo, para saber se o recurso está gerando as condições para uma educação de qualidade (VERHINE, 2006);³² de eficiência, para saber se estamos usando os recursos da melhor forma; e, mais importante, de equidade, para compreender se a alocação diferenciada está reduzindo desigualdades.

O recebimento de mais recursos, seja via ponderação do Fundeb ou programas específicos, implica a responsabilidade da gestão de traduzir esse financiamento adicional em um investimento efetivamente diferenciado, que responda às necessidades específicas de cada estudante e de cada modalidade.

Para além da alocação de recursos para a oferta do direito à educação em cada modalidade, fazê-lo com equidade exige um

30. CALLEGARI, Caio. *Equidade educacional na Federação brasileira: o papel das transferências federais aos municípios*. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/50da-91c8-4ce6-471f-890e-abb43df472b7/content>>.

31. TRIPODI, Z. F.; DELGADO, V. M. S.; JANUÁRIO, E. Ação afirmativa na Educação Básica: subsídios à medida de equidade do Fundeb. *Educação & Sociedade*, v. 43, p. e254823_pt, 2022.

32. VERHINE, R. E. *Custo aluno qualidade em escolas de Educação Básica: 2ª etapa* – Relatório nacional da pesquisa. Brasília: Inep, 2006.

olhar refinado sobre o orçamento. É fundamental avançar para um planejamento orçamentário sensível às múltiplas dimensões da equidade, como gênero, raça, deficiência, território e outras que se sobrepõem e intensificam as desigualdades. Um orçamento sensível à equidade é progressivo, destinando mais recursos para o público de maior vulnerabilidade, mas, além disso, é aquele capaz de identificar, em suas ações e programas, o impacto específico sobre cada um desses grupos. Isso implica criar mecanismos para monitorar se os recursos estão, de fato, contribuindo para reduzir desigualdades (AFLALO; MARIN, s.d.).³³ Gerir o orçamento para a educação, sob essa ótica, deixa de ser um exercício puramente técnico para se tornar prática de justiça social.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A Educação Escolar Indígena apresenta ao gestor público um desafio singular: conciliar a garantia do direito constitucional à educação com o respeito à autonomia de centenas de povos indígenas, cada um com sua língua, sua cultura e seus processos próprios de ensinar e aprender. Os mecanismos de financiamento apresentados no texto introdutório – Fundeb, PNAE, PNATE e PDDE – ganham contornos específicos quando aplicados a essa modalidade, que exige, além de recursos adicionais, flexibilidade para que cada comunidade possa construir sua escola de acordo com seu projeto de vida.

O Fundeb e o reconhecimento dos custos diferenciados na Educação Escolar Indígena

O Fundeb é a principal fonte de financiamento para a Educação Escolar Indígena e reconhece suas necessidades diferenciadas por meio de um dos seus fatores de ponderação mais elevados.

O que significa na prática? Todas as matrículas em escolas localizadas em terras indígenas, em qualquer etapa da Educação Básica, recebem um **fator de 1,40**. Isso significa que a rede recebe **40% a mais de recursos** por cada estudante indígena, em comparação com uma matrícula regular nos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano.

Por que esse fator é elevado? O fator 1,40 reconhece que ofertar uma educação intercultural e bi/multilíngue em territórios muitas vezes isolados geograficamente demanda investimentos específicos: professores indígenas, materiais didáticos na língua do povo, infraestrutura adequada ao território, transporte em condições desafiadoras, entre outros.



33. AFLALO, Hannah M.; MARIN, Pedro. *Orçamentos sensíveis a gênero e raça: um guia prático para estados e municípios*. Fundação Tide Setubal, s.d. Disponível Em: <<https://fundacaotidesetubal.org.br/wp-content/uploads/2022/04/guia-orcamento-sensivel-agenero-e-raca.pdf>>.

Exemplo prático

Tipo de matrícula	Fator	Recursos (base de R\$ 6.000 por aluno/ano)
Anos iniciais do Ensino Fundamental regular urbano	1,00	R\$ 6.000/ano
Anos iniciais do Ensino Fundamental em terra indígena	1,40	R\$ 8.400/aluno/ano
Diferença	+40%	+ R\$ 2.400/aluno/ano

Desafio para o gestor: garantir que esse recurso adicional se traduza, de fato, em uma educação de qualidade e culturalmente pertinente, respeitando a autonomia e os projetos de vida de cada povo indígena.

Programas federais estratégicos para o financiamento da modalidade

Além do Fundeb, os programas federais de assistência complementar, sob responsabilidade do MEC, são de grande importância

para complementar os recursos do fundo e atender às especificidades da modalidade.

PROGRAMA NACIONAL DE TRANSPORTE ESCOLAR (PNATE)	
Aspecto	Detalhes
O que é?	Assistência financeira para transporte de estudantes entre residência e escola.
Como funciona?	Transferência automática (sem convênio), 2 parcelas/ano (março e agosto).
Cálculo do valor	Nº de estudantes (Censo Escolar) x valor per capita (definido pelo FNDE).
Para que usar?	• Combustíveis e lubrificantes. • Manutenção de veículos/embarcações. • Contratação de serviços de transporte.
Equidade	+50% para transporte aquaviário (desde 2024). ³⁴

Por que o adicional de 50% para transporte aquaviário? Reconhece custos maiores: manutenção de embarcações, preca-

34. BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 8, de 16 de maio de 2023. Aprova o valor per capita a ser transferido, no exercício de 2023, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios em atendimento aos alunos matriculados na rede de ensino pública da Educação Básica residentes em área rural que utilizem o transporte escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 set. 2023. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-8-de-16-de-maio-de-2023-508635171>>.



riedade de vias aquáticas, sazonalidade climática e combustível mais caro.

Desafio prático: muitas aldeias são isoladas (rios, estradas precárias). O custo por estudante é extremamente alto devido a longas distâncias e baixa densidade populacional. O **PNATE é fundamental, mas pode não cobrir todos os custos**. O gestor deve complementar com recursos próprios de MDE quando necessário.

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE)

Aspecto	Detalhes
O que é?	Recursos para alimentação escolar de qualidade e culturalmente adequada.
Como funciona?	Transferência automática pelo FNDE (sem convênio).
Cálculo do valor	Nº de estudantes x 200 dias letivos x valor per capita.
Valor per capita (escolas indígenas)	R\$ 0,86/dia (valor diferenciado).
Diferencial importante	Cardápios adequados aos hábitos alimentares e à cultura de cada povo.

Por que o valor é diferenciado? Reconhece custos logísticos de aquisição e distribuição de alimentos em TEEs indígenas, muitas vezes remotos e de difícil acesso.

Orientação prática: envolva a comunidade indígena na elaboração dos cardápios. A legislação do PNAE permite e incentiva que a alimentação escolar respeite e valorize a cultura alimentar indígena. Priorize a aquisição de alimentos da agricultura familiar indígena (mínimo de 45% dos recursos).

PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA EQUIDADE (PDDE EQUIDADE)

Aspecto	Detalhes
O que é?	Recursos diretos para as UEx das escolas.
Como funciona?	Transferência direta para a escola, com autonomia de uso.
Para que usar?	• Despesas de custeio (materiais, manutenção). • Despesas de capital (equipamentos, mobiliário).
Modalidades específicas	• PDDE Diversidades – Territórios Etnoeducacionais. • PDDE Água e Campo (escolas indígenas podem acessar).



Por que o PDDE é estratégico? Dá autonomia para que a comunidade escolar, em diálogo com a gestão, adquira materiais que façam sentido para sua realidade cultural e pedagógica.

Orientação prática: garanta que as escolas indígenas da rede tenham UEx constituídas para receber os recursos. Oriente as escolas sobre as possibilidades de uso: materiais para produção de livros na língua indígena, equipamentos para registro de saberes (gravadores, câmeras), insumos culturalmente pertinentes.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS (PNEEI-TEE)

Aspecto	Detalhes
O que é?	Estratégia de apoio técnico e financeiro do MEC para a Educação Escolar Indígena de qualidade.
Objetivo	Promover educação bilíngue, multilíngue, específica, diferenciada e intercultural.
Como acessar?	Adesão à PNEEI-TEE (consulte a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão/Secadi, do MEC).
Benefícios da adesão	• Elegibilidade ao PDDE Água e Campo. • Formação e profissionalização docente. • Investimentos em infraestrutura física e tecnológica. • Produção de material didático e literário.

Orientação prática: se sua rede atende estudantes indígenas, **verifique se já aderiu à PNEEI-TEE**. A adesão amplia acesso a recursos e apoio técnico.

Refletindo sobre os investimentos necessários para a oferta da modalidade com qualidade: recomendações para uma gestão eficaz, eficiente e equitativa

1. Conhecendo as necessidades específicas: o que é preciso para ofertar Educação Escolar Indígena com qualidade?

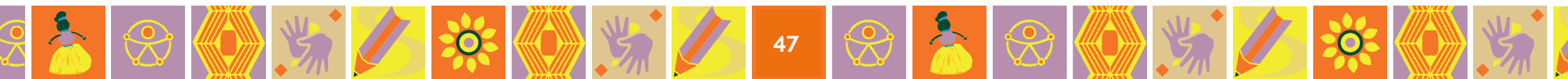
O recebimento de recursos majorados implica a responsabilidade da gestão de compreender e custear as exigências únicas dessa modalidade. O gestor deve entender o investimento necessário para ofertar uma Educação Escolar Indígena de qualidade, mapeando os aspectos a seguir.

Investimentos em infraestrutura: construir e reformar escolas com arquitetura própria.

Como fazer

Fazer consulta prévia (obrigatória)

- Reunir lideranças, professores indígenas e anciãos para definir o modelo arquitetônico, os materiais e os espaços.
- Documentar tudo (atas, fotos, vídeos) para justificar as especificidades na licitação.



Buscar um profissional com experiência em arquitetura indígena

- Especificar os materiais locais (madeira, palha, barro) e as técnicas indígenas.
- Justificar tecnicamente que as especificidades atendem o direito à educação diferenciada.

Superar os entraves da Lei de Licitações

- Verificar a viabilidade de usar o expediente da inexigibilidade de licitação para serviço técnico singular (arquitetura indígena específica): exige justificativa técnica detalhada e comprovação de notória especialização.
- Fazer uma licitação detalhada: edital com especificações minuciosas (tipos de madeira, técnicas, participação de mestres indígenas).
- Averiguar a possibilidade de usar o Regime Diferenciado de Contratação (Lei nº 12.462/2011): maior flexibilidade para obras em áreas de vulnerabilidade. Consultar a assessoria jurídica.

Buscar soluções para infraestrutura básica

- Explorar energia solar, captação de chuva, fossas biodigestoras, programas federais de internet.

Investimentos necessários em material didático específico e bi/multilíngue

Como fazer

- Promover um diagnóstico participativo: consulte professores indígenas, anciãos e lideranças sobre materiais necessários (línguas, saberes, formatos).
- Produzir livros didáticos e literários na língua indígena, materiais audiovisuais, jogos pedagógicos.
- Financiar via Fundeb, PDDE Equidade, parcerias com universidades.

Investimentos necessários em formação e valorização de professores

Como fazer

Formação inicial:

- para magistério indígena, buscar parceria com o Estado e financiar deslocamento/hospedagem via Fundeb, PAR, PNEEI-TEE;
- para licenciatura intercultural, fazer parceria com universidades públicas.

Formação continuada:

- estabelecer parcerias com universidades, Secadi/MEC, organizações indígenas e financiar via Fundeb, PAR, PNEEI-TEE.

Valorização salarial:

- incluir professores indígenas no plano de carreira municipal;
- considerar adicional de interculturalidade.

Mestres de saberes (anciãos, pajés, artesãos)

- buscar bolsas via universidades: sem custo direto para o município.
- acionar o PDDE Equidade: escola paga oficinas (autonomia, processo simples).

2. Planejamento orçamentário sensível à equidade

Um orçamento sensível à equidade na Educação Escolar Indígena é aquele que garante a participação das comunidades, respeita a diversidade entre os povos e assegura que o direito à diferença tenha um custo reconhecido e financiado. As perguntas a seguir auxiliam o gestor a avaliar se o orçamento de sua rede está, de fato, a serviço da interculturalidade e da autonomia dos povos indígenas.

Perguntas-guia e orientações para o gestor

O orçamento da educação possui uma rubrica, como um programa ou uma ação específica para a Educação Escolar Indígena, ou os recursos estão diluídos?

Por que essa pergunta importa: uma rubrica específica garante visibilidade orçamentária e política para a modalidade, facilita o monitoramento e a prestação de contas e evita que os recursos sejam alocados para outras finalidades.

Caminhos possíveis

Se há rubrica específica

- Avaliar a dotação: os recursos são suficientes para atender as necessidades identificadas (infraestrutura, materiais, formação, transporte)?
- Monitorar a execução: os recursos estão sendo aplicados? Há restos a pagar?
- Documentar resultados: usar dados para justificar manutenção/ampliação no próximo orçamento.
- Desagregar: para transparência e análise de equidade. Quanto vai para infraestrutura? Materiais? Formação? Transporte? Mestres de saberes?

Se não há rubrica e os recursos estão diluídos

- **Identificar impactos em programas universais:** quantos estudantes indígenas são beneficiados por programas gerais? Recursos universais atendem especificidades culturais?
- **Propor ação específica no PPA, que pode ser alterado**

Inserir justificativa técnica: demanda (quantos estudantes?), necessidades específicas (língua, cultura, território), resultados esperados.

Dotação orçamentária adequada: calcular custos reais (use seção 1 como referência).

Metas e indicadores: número de escolas com arquitetura própria, número de materiais didáticos produzidos, número de professores indígenas formados etc.

- **Criar marcadores no orçamento:** mesmo sem programa específico, identificar despesas com Educação Escolar Indígena (facilita a prestação de contas e a análise de equidade).

As escolas da rede acessam o PDDE Equidade e outros programas voltados ao apoio do público dessa modalidade?

Por que essa pergunta importa: o PDDE e outros programas federais são recursos adicionais importantes, mas muitas escolas indígenas não acessam por falta de UEx ou desconhecimento.

Caminhos possíveis

Se as escolas acessam

- Avaliar o uso dos recursos: estão sendo aplicados em necessidades específicas (materiais culturalmente pertinentes, equipamentos para registro de saberes)?

- Orientar escolas: compartilhar boas práticas de uso do PDDE em contexto indígena.

Se as escolas não acessam

• **Identificar o problema**

As escolas não sabem que podem acessar?

As escolas não sabem como usar os recursos para necessidades específicas?

As escolas ou a rede têm pendências?

• **Constituir UEx nas escolas indígenas**

Orientar sobre o processo de criação (estatuto, CNPJ, conta bancária).

Apoiar a organização da documentação necessária.

Priorizar as escolas indígenas (são as que mais precisam de autonomia).

• **Capacitar equipes escolares**

Orientar sobre as modalidades de PDDE disponíveis.

Compartilhar exemplos de uso: materiais didáticos na língua indígena, equipamentos para registro de saberes (gravadores, câmeras), insumos culturalmente pertinentes.



Criar lista de sugestões de aquisições prioritárias.

- **Verificar adesão à PNEEI-TEE:** a adesão amplia a elegibilidade a programas (PDDE Água e Campo, por exemplo).

Financiar a Educação Escolar Indígena de forma equitativa é reconhecer que o direito à diferença demanda atenção especial e investimentos diferenciados, e que o Estado tem o dever de provê-los. Os mecanismos de financiamento, como o fator de ponderação elevado do Fundeb e os valores diferenciados do PNAE, são ferramentas importantes, ainda mais quando acompanhadas de uma gestão que respeite a autonomia e o protagonismo dos povos indígenas.

Uma gestão comprometida com a equidade deve ir além da transferência de recursos. Precisa promover a consulta prévia, apoiar a produção de pedagogias próprias, valorizar os professores e os mestres de saberes, garantir uma infraestrutura que dialogue com a cultura e o território, e monitorar se os investimentos estão, de fato, fortalecendo a interculturalidade e a autonomia dos povos indígenas.

7. Matrículas e composição de turmas

UNICEF³⁵

Dando continuidade às dimensões de gestão das redes educacionais, este capítulo foca nas decisões cotidianas nas quais o direito à educação se concretiza ou se fragiliza nos territórios indígenas. A matrícula e a composição de turmas são aqui compreendidas como atos que materializam os princípios da especificidade, do bi/multilinguismo, da interculturalidade e da organização comunitária, pois organizam a oferta educacional em relação ao território etnoeducacional, às línguas, aos tempos próprios de vida e às formas de organização social dos povos indígenas.

Ao tratar desses processos, o capítulo evidencia que decisões frequentemente percebidas como administrativas – como critérios de matrícula, documentação exigida, definição de turmas, calendários escolares e deslocamentos – produzem efeitos diretos sobre o acesso, a permanência e o pertencimento dos estudantes

indígenas à escola. Nesse sentido, são apresentados caminhos de gestão, situações do cotidiano e ferramentas de apoio que auxiliam as secretarias de educação a alinhar suas práticas aos marcos legais e políticos da Educação Escolar Indígena, fortalecendo o direito à educação diferenciada, específica e intercultural.

As ações propostas neste capítulo dialogam diretamente com os princípios da estratégia Busca Ativa Escolar,³⁶ desenvolvida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em parceria institucional com o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems), reconhecida nacionalmente como referência no enfrentamento da exclusão escolar. No contexto da Educação Escolar Indígena, a Busca Ati-

35. Cléa Maria da Silva Ferreira - Doutora em educação (PUC-Rio), Mestre em Educação (USP).

Daniella Rocha Magalhães – Especialista em Democracia, Participação e Movimentos Sociais (UFMG) e mestre em Comunicação Organizacional (UCB). Atua como Oficial de Educação do UNICEF no Brasil.

Elvio Cotrim – Doutor em Literatura Comparada (UFF), com estágio pós doutoral na UFRJ.

Júlia Ribeiro – Mestre em Educação (UnB). Atua como Especialista de Educação do UNICEF no Brasil.

36. Para conhecer mais sobre a estratégia, seus princípios e ferramentas, acesse: <<https://buscaativaescolar.org.br>>.

va Escolar assume especial relevância ao articular identificação, acompanhamento e resposta intersetorial às situações de não acesso, infrequência e abandono escolar, respeitando os protocolos de consulta livre, prévia e informada e a centralidade das comunidades indígenas nas decisões educacionais.

Ao longo do capítulo, as recomendações apresentadas alinham-se à perspectiva da Busca Ativa Escolar ao reconhecer que garantir o direito à educação exige ações contínuas, territorializadas e pactuadas com os povos indígenas, considerando suas línguas, mobilidades, formas próprias de aprendizagem e projetos societários.

POR ONDE COMEÇAR: SITUAÇÕES REAIS QUE DESAFIAM A GESTÃO

Será que os gestores públicos já se fizeram as perguntas a seguir alguma vez?

1. Quem são e onde estão as crianças, adolescentes, jovens e adultos indígenas em idade escolar que vivem nas terras indígenas, em TEEs ou em contextos urbanos com presença indígena?
2. A matrícula está organizada de modo a acolher as particularidades civis das crianças, adolescentes e jovens indígenas? A secretaria enfrenta dificuldades para realizar a matrícula devido à ausência ou à inadequação de documentos civis, espe-

cialmente em comunidades indígenas de recente contato ou em territórios com processos fundiários não regularizados?

3. Como são organizadas as turmas em escolas indígenas bilíngues ou multilíngues? A língua indígena dos estudantes é considerada como critério central na composição das turmas?
4. A rede respeita os calendários próprios das comunidades indígenas, articulando o tempo escolar aos ciclos culturais, ambientais e comunitários? Quando famílias indígenas se deslocam por motivos culturais, ritualísticos, econômicos ou territoriais, a rede garante a continuidade das trajetórias escolares para evitar a infrequência ou o abandono escolar?
5. A infrequência e o abandono escolar são lidos como problema das crianças, adolescentes e jovens indígenas ou como alerta para a gestão? Como é realizado o monitoramento da frequência nas escolas indígenas? Os motivos da infrequência ou do abandono escolar são analisados em diálogo com as lideranças e as instâncias comunitárias? Esses motivos são analisados também em diálogo com outras políticas públicas?

Essas situações fazem parte da rotina das redes que ofertam Educação Escolar Indígena em contextos marcados pela diversidade linguística, territorial e cultural. Reconhecer esses desafios como ponto de partida é condição para que a matrícula e a enturmação deixem de operar como barreiras e passem a sustentar trajetórias escolares possíveis, significativas e duradouras. O modo como a gestão organiza a matrícula, a ação de busca ativa e a composição de turmas pode ser determinante para que a escola indígena seja

um espaço de afirmação identitária, fortalecimento cultural e exercício de direitos – e não mais um vetor de assimilação ou exclusão.

A TEORIA POR TRÁS DA PRÁTICA

A Educação Escolar Indígena está ancorada no reconhecimento constitucional dos povos indígenas como sujeitos coletivos de direitos, detentores de línguas, saberes, formas próprias de organização social e projetos societários distintos. Nesse marco, a escola indígena não é uma extensão homogeneizadora do sistema educacional nacional, mas um espaço específico, diferenciado e intercultural, construído a partir do diálogo entre os sistemas de ensino e as comunidades indígenas, conforme estabelecem a CF/88, a LDB, o Decreto nº 6.861/2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

Isso implica compreender que procedimentos como matrícula, rematrícula e composição de turmas não podem ser tratados como atos administrativos neutros ou meramente operacionais. Assim como na Educação do Campo, essas decisões possuem caráter pedagógico e político estruturante, pois organizam as condições concretas de acesso, permanência, pertencimento e aprendizagem. No contexto indígena, tais decisões incidem diretamente sobre a garantia do direito à educação escolar diferenciada, bilíngue ou multilíngue e intercultural.

A matrícula, nesse sentido, define quem entra no sistema educacional, em que momento, sob quais critérios e com quais

expectativas. Quando orientada por lógicas burocráticas rígidas, exigências documentais descontextualizadas ou critérios etários padronizados, pode operar como mecanismo silencioso de exclusão, desconsiderando trajetórias marcadas por mobilidade territorial, ausência histórica de registros civis ou processos próprios de socialização e aprendizagem. Quando orientada pelos princípios da Educação Escolar Indígena, a matrícula assume o papel de ato reparador, que reconhece desigualdades estruturais e assegura o direito à escolarização sem condicioná-lo à adequação prévia a modelos externos.

Nesse sentido, a flexibilidade documental e etária não deve ser compreendida como exceção ou concessão, mas como expressão do princípio da equidade. Reconhecer declarações comunitárias, registros próprios e mediações institucionais para posterior regularização é parte constitutiva de uma política educacional comprometida com os direitos indígenas. Do mesmo modo, o acolhimento na matrícula deve incluir a escuta das famílias e das lideranças sobre línguas faladas, formas de organização comunitária, deslocamentos temporários, rituais e calendários próprios, incorporando essas informações como dados pedagógicos relevantes.

A composição de turmas, por sua vez, define com quem os estudantes aprendem, em que língua, sob quais expectativas e em quais condições simbólicas e materiais. Em escolas indígenas, enturmar não se resume a distribuir estudantes por idade ou série, mas envolve decisões sobre uso das línguas, organização multiseriada, respeito aos tempos próprios de aprendizagem e valorização da heterogeneidade como recurso pedagógico. Turmas

organizadas sem considerar esses aspectos tendem a produzir fracasso escolar, silenciamento linguístico e ruptura de vínculos comunitários.

Quando compreendida como política pedagógica, a enturmação pode contribuir para a permanência e o fortalecimento identitário, desde que evite práticas segregadoras, como a separação rígida por desempenho ou a desvalorização das classes multisseriadas. Ao contrário, a organização de turmas heterogêneas, bi/multilíngues e culturalmente referenciadas, acompanhada de apoio pedagógico efetivo e formação docente específica, pode sustentar trajetórias escolares mais longas e significativas, garantindo, assim, material específico, pois há escassez de materiais didáticos contextualizados à realidade indígena.

Assim como na Educação do Campo, a teoria que sustenta as práticas de matrícula e composição de turmas na Educação Escolar Indígena aponta para a necessidade de uma abordagem preventiva e territorializada. Isso inclui: mapear as populações indígenas em seus territórios de vida; compreender as dinâmicas socioculturais e linguísticas que impactam a frequência e a permanência; reconhecer as lideranças e as instâncias comunitárias como parceiras centrais da gestão educacional; e articular a política educacional com outras políticas públicas que incidem sobre o território indígena.

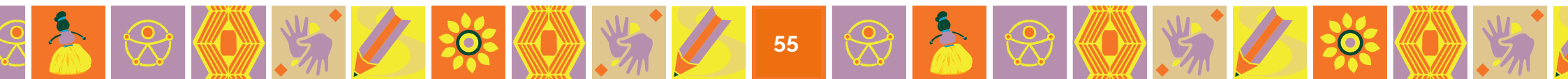
Quando matrícula e enturmação são orientadas pelas diretrizes da modalidade, elas se transformam em **dispositivos de perma-**

nência. Passam a sustentar processos educativos que reconhecem os sujeitos da Educação Escolar Indígena como portadores de saberes, histórias e direitos, criando condições para trajetórias possíveis, significativas e contínuas. Nesse sentido, a gestão educacional assume papel central: não apenas o de organizar vagas, mas o de **criar institucionalmente as condições para que o direito à educação se realize, de fato, ao longo da vida**.

CAMINHOS DE GESTÃO: O QUE FAZER E COMO FAZER

Transformar os princípios da Educação Escolar Indígena em práticas concretas de gestão exige que as secretarias de educação reconheçam a matrícula, a Busca Ativa Escolar e a composição de turmas como **dispositivos centrais de garantia de direitos**, e não como etapas finais de ajuste administrativo. Assim, a atuação da gestão pública deve ser **ativa, territorializada, preventiva e pactuada com as comunidades indígenas**, respeitando seus modos próprios de organização, suas línguas e seus tempos de vida.

Os caminhos apresentados a seguir partem da premissa de que o acesso à escola indígena não se esgota na abertura de vagas, mas depende da capacidade do sistema educacional de **identificar demandas reais, remover barreiras institucionais e sustentar trajetórias escolares contínuas**, mesmo em contextos de mobilidade territorial, bi/multilinguismo e desigualdades históricas.



Procedimentos de matrícula e rematricula

A matrícula na Educação Escolar Indígena deve ser organizada a partir de uma **leitura etnoterritorial do público** atendido, reconhecendo que os povos indígenas se organizam em **territórios de vida que nem sempre coincidem com os limites administrativos dos municípios ou estados**.

Para isso, recomenda-se que as secretarias de educação:

- **realizem mapeamentos etnoterritoriais participativos**, em diálogo com comunidades, lideranças indígenas, professores indígenas, agentes territoriais de Educação Escolar Indígena e órgãos indigenistas, com vistas a identificar crianças, adolescentes, jovens e adultos em idade escolar, dentro e fora das escolas;
- **assegurem matrícula em fluxo contínuo**, permitindo o ingresso em qualquer período do ano letivo, sem prejuízo pedagógico, especialmente em contextos de deslocamento temporário por razões culturais, ambientais, econômicas ou territoriais;
- **adotem protocolos de flexibilização documental**, reconhecendo declarações comunitárias, registros próprios ou mediações institucionais como meios legítimos para a matrícula imediata, garantindo posterior regularização sem interrupção do atendimento educacional;
- **considerem informações culturais e linguísticas como dados pedagógicos**, registrando, no ato da matrícula, as línguas fala-

das, a organização familiar e comunitária, os tempos próprios de aprendizagem e eventuais deslocamentos recorrentes.

A rematricula, por sua vez, deve ser compreendida como momento estratégico de **reafirmação do vínculo escola-comunidade**, permitindo a atualização de informações relevantes para o planejamento pedagógico e o acompanhamento das trajetórias escolares.

Diretrizes operacionais de Busca Ativa Escolar

A Busca Ativa Escolar, quando aplicada à Educação Escolar Indígena, deve ser reinterpretada à luz dos princípios da consulta livre, prévia e informada e da centralidade das comunidades indígenas na tomada de decisões educacionais. Nesse contexto, a estratégia não se restringe à identificação de estudantes fora da escola, mas envolve a **compreensão das razões socioculturais, territoriais e institucionais** que produzem infrequência, abandono ou não acesso à escola.

Para tanto, recomenda-se que as secretarias de educação:

- **pactuem a Busca Ativa Escolar com as comunidades indígenas**, definindo conjuntamente critérios, procedimentos e responsáveis, de modo a não ocorrer práticas impositivas ou descontextualizadas;
- **constituam equipes de ações de busca ativa com participação de agentes comunitários indígenas**, que dominem a língua indígena e conheçam as dinâmicas locais, assegurando mediação intercultural qualificada;



- **qualifiquem o registro e a análise das situações identificadas**, diferenciando abandono escolar de mobilidade territorial, participação em rituais, atividades comunitárias ou processos próprios de aprendizagem;
- **articulem respostas intersetoriais**, envolvendo saúde indígena, assistência social, políticas indigenistas e proteção territorial e contra violências, sempre que as causas da exclusão escolar ultrapassem o campo educacional.
- **reconhecer as classes multisseriadas como organização pedagógica legítima**, especialmente em territórios com baixa densidade populacional, investindo em formação docente específica e materiais didáticos adequados;
- **evitar critérios rígidos e padronizados de idade ou desempenho**, que desconsiderem trajetórias interrompidas, tempos diferenciados de aprendizagem e processos próprios de socialização;
- **valorizar a heterogeneidade das turmas como recurso pedagógico**, fortalecendo práticas colaborativas e intergeracionais de aprendizagem.

A Busca Ativa Escolar, nesse sentido, deve operar como **estratégia preventiva e de cuidado**, orientada para a permanência com aprendizagem e o fortalecimento dos vínculos entre escola, território e comunidade.

Organização das turmas considerando as características da modalidade

A composição de turmas em escolas indígenas é uma decisão pedagógica de alta complexidade, que deve refletir os princípios do bi/multilinguismo, da interculturalidade e do respeito aos tempos próprios de aprendizagem.

Nesse campo, a gestão educacional deve orientar as escolas a:

- **Adotar a língua indígena como critério estruturante da enturmação**, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assegurando processos de alfabetização bilíngue ou multilíngue e evitando práticas de silenciamento linguístico;

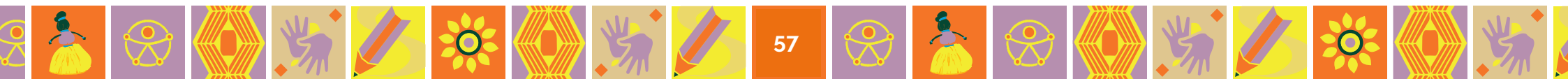
A composição de turmas deve ser permanentemente monitorada, permitindo ajustes ao longo do ano letivo, sempre em diálogo com as comunidades e com os professores indígenas.

Diálogos entre secretarias e programas para garantir acesso e permanência

A efetividade das ações relacionadas à matrícula, à Busca Ativa Escolar e à composição de turmas depende de **arranjos institucionais que garantam governança compartilhada** entre sistemas de ensino e comunidades indígenas.

Nesse sentido, recomenda-se:

- **institucionalizar espaços de participação indígena**, como conselhos escolares indígenas, fóruns territoriais ou comissões de acompanhamento da Educação Escolar Indígena;





- **formalizar protocolos intersetoriais e interinstitucionais**, assegurando fluxos claros de atuação entre educação, saúde, assistência social e políticas indigenistas;
- **garantir formação continuada para equipes técnicas e gestoras**, com foco em legislação da Educação Escolar Indígena, mediação intercultural e gestão educacional em contextos diferenciados.

Ao estruturar esses caminhos de gestão, as secretarias de educação contribuem para que a matrícula e a composição de turmas deixem de ser pontos de vulnerabilidade e passem a atuar como **alicerces da permanência, da aprendizagem e da afirmação dos direitos dos povos indígenas**, em coerência com os marcos legais e os projetos societários das comunidades.

CASOS DO DIA A DIA DA EDUCAÇÃO

Os casos a seguir foram construídos a partir de situações recorrentes enfrentadas por redes de ensino que ofertam Educação Escolar Indígena. Eles têm como objetivo apoiar a reflexão das equipes gestoras sobre como decisões relacionadas à matrícula, à Busca Ativa Escolar e à composição de turmas podem fortalecer – ou fragilizar – o direito à educação escolar diferenciada. Os exemplos não devem ser lidos como modelos fechados, mas como **situações-problema** que demandam análise contextualizada e respostas pactuadas com as comunidades indígenas.

CASO 1 | Matrícula em território indígena com ausência de registros civis

Contexto: uma secretaria municipal de educação inicia a organização da oferta educacional em uma terra indígena recentemente reconhecida. A comunidade manifesta interesse na implantação da escola indígena, mas parte significativa das crianças e adolescentes não possui certidão de nascimento ou outros documentos civis. A equipe técnica da secretaria demonstra insegurança quanto à realização das matrículas, alegando impedimentos nos sistemas oficiais e receio de inconsistências nos registros administrativos.

Análise: o caso evidencia uma tensão recorrente entre as exigências burocráticas do sistema educacional e o direito constitucional dos povos indígenas à educação escolar diferenciada. A ausência

de registros civis não pode ser utilizada como justificativa para negar ou postergar o acesso à escola, uma vez que tal ausência decorre de desigualdades históricas e da própria relação do Estado com os territórios indígenas. A matrícula, nesse contexto, deve ser compreendida como ato pedagógico e reparador, orientado pelo princípio da equidade e pelo respeito à organização comunitária.

Caminhos possíveis

Para a secretaria

- Garantir a matrícula imediata de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos interessados, utilizando declarações comunitárias e registros próprios como instrumentos válidos.
- Estabelecer articulação com órgãos de registro civil, Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) e demais políticas públicas para a regularização documental posterior, sem prejuízo do atendimento educacional.
- Adequar os sistemas de informação educacional para registrar situações específicas da Educação Escolar Indígena.

Para a escola

- Construir, em diálogo com a comunidade, os procedimentos de acolhimento e registro escolar.
- Reconhecer os saberes, as línguas e as formas próprias de organização como parte constitutiva do projeto pedagógico.

- Garantir que a ausência de documentação não gere constrangimentos ou exclusões simbólicas no cotidiano escolar.

CASO 2 | Infrequência escolar associada à mobilidade territorial

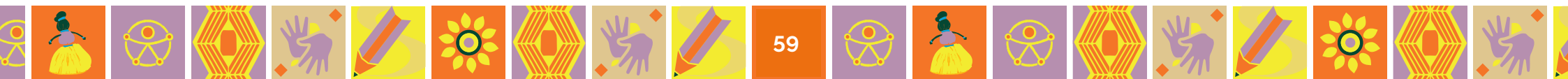
Contexto: uma escola indígena registra períodos recorrentes de infrequência entre determinados grupos de estudantes. As ausências coincidem com deslocamentos temporários das famílias para outras áreas do território tradicional, motivados por atividades produtivas, rituais ou decisões comunitárias. A secretaria de educação considera classificar essas situações como abandono escolar.

Análise: a mobilidade territorial é parte constitutiva dos modos de vida de muitos povos indígenas e não pode ser automaticamente interpretada como evasão ou negligência familiar. A leitura descontextualizada da frequência escolar tende a produzir levantamentos equivocados e respostas punitivas. O desafio da gestão consiste em diferenciar abandono escolar de mobilidade culturalmente referenciada, ajustando os mecanismos de acompanhamento e avaliação das trajetórias escolares.

Caminhos possíveis

Para a secretaria

- Orientar as escolas a registrar e analisar as ausências de forma contextualizada, evitando classificações automáticas de abandono.



- Garantir a matrícula em fluxo contínuo e a possibilidade de re-inserção pedagógica sem prejuízo para o estudante.
- Articular ações de busca ativa em diálogo com as lideranças indígenas, respeitando a consulta livre, prévia e informada.

Para a escola

- Planejar estratégias pedagógicas flexíveis que considerem interrupções temporárias.
- Manter um vínculo ativo com estudantes e famílias durante os períodos de deslocamento.
- Avaliar a aprendizagem a partir de processos e não apenas de presença contínua.

CASO 3 | Composição de turmas em contexto bi/multilíngue e multisseriado

Contexto: uma escola indígena atende estudantes falantes de duas línguas indígenas distintas, além do português. As turmas são organizadas exclusivamente por idade, o que resulta em grupos linguisticamente heterogêneos, com dificuldades de comunicação e aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Análise: a enturmação baseada apenas em critérios etários desconsidera o papel central das línguas indígenas nos processos de aprendizagem e pode gerar fracasso escolar. Em contextos indí-

genas, a composição de turmas deve ser compreendida como decisão pedagógica estratégica, que articula língua, tempo de aprendizagem e organização comunitária.

Caminhos possíveis

Para a secretaria

- Garantir a presença de professores indígenas bilíngues ou multilíngues.
- Apoiar a reorganização das turmas com base em critérios linguísticos e pedagógicos.
- Disponibilizar materiais didáticos específicos e formação continuada adequada.

Para a escola

- Organizar as turmas considerando as línguas indígenas como eixo estruturante.
- Reconhecer as classes multisseriadas como estratégia pedagógica legítima.
- Valorizar a diversidade linguística como recurso educativo e identitário.

SUGESTÃO DE FERRAMENTAS DE APOIO

As ferramentas a seguir foram desenvolvidas para apoiar secretarias de educação e equipes escolares na operacionalização das



diretrizes relacionadas à matrícula, à busca ativa e à composição de turmas na Educação Escolar Indígena. Elas não substituem o diálogo com as comunidades, mas funcionam como **instrumentos de mediação, organização e qualificação da tomada de decisão**, alinhados aos marcos legais e aos princípios da educação escolar diferenciada.

Ferramenta 1 | Roteiro de leitura etnoterritorial para organização da matrícula

Objetivo

Apoiar a secretaria de educação na compreensão do território indígena como território educacional, qualificando decisões sobre oferta de vagas, matrícula e organização da escola indígena.

Perguntas orientadoras

- Quais povos indígenas vivem neste território ou utilizam este território como espaço de vida?
- Como se organiza a comunidade (aldeias, grupos familiares, lideranças)?
- Quais línguas são faladas pelas crianças, adolescentes, jovens e adultos?
- Há períodos recorrentes de deslocamento territorial? Por quais motivos?

.....

37. A estratégia Busca Ativa Escolar publicou um guia que orienta sobre a matrícula em fluxo contínuo, elaborado em parceria com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/noticia/guia-orienta-municipios-sobre-como-garantir-a-matricula-de-fluxo-contínuo>.

- Existem crianças, adolescentes e jovens fora da escola? Onde estão e por quê?

Como utilizar

O roteiro deve ser aplicado de forma participativa, em diálogo com lideranças, professores indígenas e agentes comunitários, antes da definição dos critérios de matrícula e da abertura de vagas.

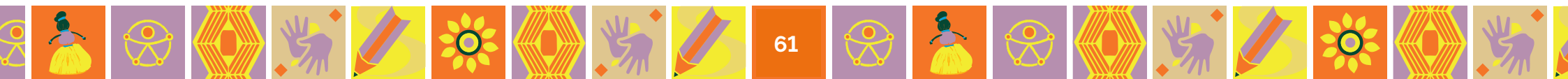
Ferramenta 2 | Checklist para matrícula e rematricula com equidade

Objetivo

Garantir que os procedimentos de matrícula respeitem o direito à Educação Escolar Indígena, evitando barreiras burocráticas e exclusões institucionais.

Perguntas essenciais

- A matrícula está sendo realizada independentemente da posse de documentos civis?
- Foram aceitas declarações comunitárias ou registros próprios quando necessário?
- A matrícula ocorre em fluxo contínuo³⁷ ao longo do ano?



- Orientar a implementação da Busca Ativa Escolar em contextos indígenas, garantindo respeito à consulta livre, prévia e informada e à mediação intercultural.

O protocolo deve ser institucionalizado pela secretaria de educação, em articulação com secretarias de outras áreas, e revisado periodicamente com as comunidades.

8. Alocação de profissionais da educação

Lara Simielli³⁸

Entre todos os recursos que compõem uma rede de ensino, os profissionais da educação exercem papel central na garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes. Na Educação Escolar Indígena, essa centralidade assume contornos específicos, uma vez que o direito à educação está indissociavelmente ligado ao direito ao território, à língua, à cultura, aos modos próprios de produção de conhecimento e às formas de organização social dos povos indígenas.

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade específica da Educação Básica, assegurada constitucionalmente e regulamentada por um amplo conjunto de normativas, que a definem como específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue e comunitária. A PNEEI-TEE reafirma que a oferta educacional deve ser organizada a partir dos territórios etnoeducacionais, com participação efetiva dos povos indígenas, respeitando suas especificidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas.

Nesse contexto, a alocação de professores e demais profissionais da educação deve ser tratada como dimensão estratégica da política educacional. Deve levar em consideração o pertencimento étnico, a formação específica, a língua de instrução, o vínculo comunitário, as formas próprias de organização escolar e as condições concretas de oferta nos territórios. Na Educação Escolar Indígena, os professores precisam ser do seu povo (Resolução nº 05/2012) – na impossibilidade de cumprimento, deve ser feita consulta à comunidade sobre a melhor forma de provimento. Para além disso, a alocação de professores deve ser compreendida como parte de uma política mais ampla de equidade, que articule regulamentação, formação, financiamento, participação social e fortalecimento da governança nos TEEs.

Este capítulo tem como objetivo apoiar os gestores das secretarias de educação no planejamento e na implementação de políticas mais equitativas de alocação de professores e profissionais

.....
38. Professora no Departamento de Gestão Pública da FGV EAESP. Seus temas de pesquisa incluem planejamento e gestão de políticas públicas, equidade e política educacional.

na Educação Escolar Indígena, considerando os desafios reais das redes e oferecendo caminhos possíveis para a tomada de decisão.

CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Em 2024, havia aproximadamente 24 mil docentes da Educação Escolar Indígena atuando em cerca de 3.600 escolas, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).³⁹ A Educação Escolar Indígena atende atualmente dezenas de milhares de estudantes indígenas em escolas localizadas em terras indígenas e em outros contextos territoriais, organizadas a partir de diferentes realidades étnicas, linguísticas e socioculturais. Essas escolas enfrentam desafios estruturais históricos relacionados à ausência de programas de seleção específicos para professores indígenas, déficit na contratação de professores bi/multilíngues, exigência de formação exclusivamente em nível superior para ingresso via PSS, desconsideração de processos formativos próprios, entre outros pontos.

No que se refere aos profissionais, observa-se que grande parte dos professores que atuam nas escolas indígenas enfrenta condições de trabalho precárias, vínculos temporários, alta rotatividade e oferta insuficiente de formação inicial e continuada específica. A ausência ou fragilidade de carreiras próprias do magistério indígena em muitas redes dificulta a permanência de professores

indígenas nas escolas e compromete a continuidade dos projetos pedagógicos.

Outro desafio central diz respeito à diversidade interna da modalidade. Os indígenas não constituem um grupo homogêneo: diferenciam-se por povos, línguas, territórios, histórias de contato, formas de organização social e demandas educacionais. Essa heterogeneidade exige que as decisões de alocação de profissionais sejam sensíveis às especificidades locais e territorializadas, evitando soluções uniformes que desconsiderem as realidades comunitárias.

O QUE SIGNIFICA ALOCAR DE FORMA EQUITATIVA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA?

Alocar de forma equitativa, na Educação Escolar Indígena, não significa distribuir profissionais de maneira uniforme entre escolas ou territórios, mas sim de acordo com as necessidades educacionais identificadas, os contextos etnoterritoriais e as especificidades socioculturais de cada povo.

Isso implica:

- reconhecer os TEEs como referência para o planejamento da oferta;
- considerar o pertencimento étnico e o vínculo comunitário como critérios centrais;

.....
39. INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2024*. Brasília, 2025.

- articular formação, carreira e alocação de maneira integrada;
- respeitar os processos próprios de ensino-aprendizagem, bi/multilinguismo e organização comunitária.

A alocação equitativa exige planejamento contínuo, uso qualificado de dados, consulta livre, prévia e informada às comunidades indígenas e escuta permanente de professores, lideranças, gestores escolares e estudantes, e está relacionada a alguns temas-chave, descritos a seguir.

Gestão a partir dos TEEs

A PNEEI-TEE estabelece os TEEs como base da organização da Educação Escolar Indígena, superando os limites da divisão político-administrativa.

Caminhos possíveis:

- planejar a alocação de professores considerando a realidade local, e não apenas municípios isoladamente;
- fortalecer as instâncias de governança dos territórios, com participação indígena;
- articular decisões de alocação entre estados e municípios que compartilham o mesmo TEE (levando em conta que pode haver mais de um povo indígena no mesmo território).

Magistério indígena

A existência de professores indígenas é um princípio estruturante da modalidade. A ausência de carreiras específicas compromete a permanência desses profissionais nas escolas.

Caminhos possíveis:

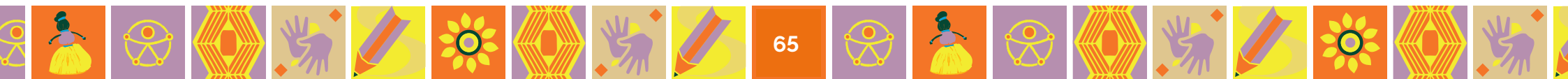
- instituir ou fortalecer carreiras próprias do magistério indígena;
- priorizar a alocação de professores indígenas oriundos das próprias comunidades;
- articular formação inicial e continuada e progressão na carreira.

Regulamentação da Educação Escolar Indígena

A ausência de regulamentação das diretrizes nacionais nos sistemas de ensino fragiliza a implementação da modalidade.

Caminhos possíveis:

- regulamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena nos estados, Distrito Federal e municípios;
- criar categorias administrativas específicas de escola e professor indígena;
- alinhar a alocação de profissionais às normativas vigentes.



Interculturalidade

A interculturalidade orienta o diálogo entre saberes indígenas e outros conhecimentos.

Caminhos possíveis:

- alocar professores com formação intercultural e sensibilidade sociocultural;
- promover trabalho pedagógico coletivo entre docentes indígenas e não indígenas;

Bilinguismo, multilinguismo, multisseriação e caráter comunitário

A organização pedagógica das escolas indígenas frequentemente envolve multisseriação e uso de línguas indígenas.

Caminhos possíveis:

- dimensionar a necessidade de professores por povo e língua;
- alocar docentes com domínio das línguas indígenas locais;
- reconhecer a multisseriação como característica estrutural, e não como precariedade.

Salas anexas

Salas anexas, muitas vezes distantes das escolas-sede, apresentam desafios específicos de infraestrutura e acompanhamento.

Caminhos possíveis:

- regulamentar as salas anexas como escolas indígenas;
- garantir alocação estável de professores nessas unidades;
- evitar alta rotatividade de profissionais;
- articular transporte, acompanhamento pedagógico e condições de trabalho.

Crítérios de seleção de gestores e docentes

Os critérios tradicionais de seleção nem sempre dialogam com a modalidade.

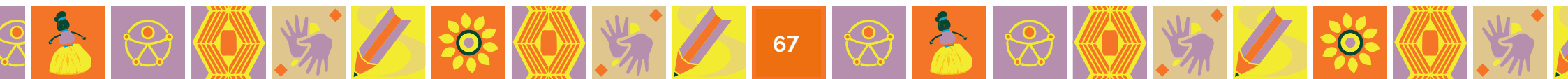
Caminhos possíveis:

- incorporar critérios de pertencimento, experiência comunitária e formação intercultural;
- envolver as comunidades indígenas nos processos de escolha;
- fortalecer processos seletivos específicos.

A alocação equitativa de professores e profissionais na Educação Escolar Indígena é um processo contínuo, que exige planejamento territorializado, participação social e compromisso com os direitos dos povos indígenas. Para as secretarias de educação, especialmente as de pequeno e médio portes, o desafio não está em replicar modelos padronizados, mas em construir políticas sensíveis às especificidades étnicas, linguísticas e comunitárias.

Ao alinhar alocação, formação, carreira, financiamento e governança territorial, as redes de ensino avançam na concretização do direito à Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural e de qualidade, fortalecendo projetos educacionais que dialogam com os projetos societários dos povos indígenas.

Olhar para os professores é um passo importante nesse sentido, dada a relação direta que será estabelecida em sala de aula. Além da alocação, os profissionais precisam de formação, condições de trabalho, apoio, remuneração adequada, entre vários outros pontos que fazem parte da gestão estratégica de recursos humanos. No próximo capítulo, será aprofundado um tema correlato: a formação desses profissionais.



9. Formação de profissionais da educação

Carolina Campos⁴⁰

Maria Luiza Alessio⁴¹

Renata Grinfeld⁴²

A Educação Escolar Indígena tem caráter **específico, diferenciado, intercultural, bi/multilíngue, comunitário e de qualidade social**. Cada escola indígena deve expressar o projeto de sociedade e o modo de vida de seu povo, em diálogo com o mundo contemporâneo e as áreas de conhecimento escolar. A formação, tanto inicial quanto continuada, também deve contemplar as especificidades da modalidade.

A formação inicial deve ser idealmente realizada em cursos específicos de licenciatura e pedagogia interculturais, e, quando for o

caso, em outras licenciaturas e programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos, ou ainda, excepcionalmente, em cursos destinados ao magistério indígena de nível médio nas modalidades normal ou técnica. O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) tem como finalidade garantir a formação inicial em nível superior por meio de licenciaturas interculturais, fortalecendo a autonomia pedagógica e política dos povos indígenas. Já o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) Equidade integra a Política Nacional de Formação de Professores e busca

.....

40. Educadora e advogada, foi Secretária Municipal de Educação em Gravatá/PE. Atualmente é Diretora Executiva do Vozes da Educação e consultora junto ao MEC e ao Banco Mundial.

41. Professora aposentada pela UFRPE. Foi Secretária de Educação do Recife e Diretora de Apoio à Gestão Educacional da Secretaria de Educação Básica do MEC.

42. É graduada em Psicologia, Pedagogia e mestre em Educação na área de Políticas Públicas e Gestão, pesquisadora de oportunidades educacionais e turmas multisseriadas. Atualmente é coordenadora pedagógica na Roda Educativa.

ampliar o acesso de professores indígenas (e de outros grupos historicamente excluídos) à formação superior, articulando equidade, permanência e qualidade.

A formação continuada, por sua vez, deve ocorrer **em serviço e no contexto da escola**, contribuindo para que professores, gestores e equipes técnicas aprofundem práticas pedagógicas coerentes com:

- a língua indígena e o repertório cultural do povo;
- os ritmos, os tempos e os calendários comunitários;
- a relação com o território, a memória e as cosmologias;
- os saberes indígenas e as formas de produção de conhecimento;
- a participação de anciãos, lideranças e famílias no cotidiano escolar.

Trata-se de uma formação que não apenas qualifica práticas, mas preserva modos de existir, fortalece identidades e sustenta o direito à Educação Escolar Indígena garantido em lei. A escola indígena, nesse contexto, é simultaneamente lugar de aprendizagem escolar e de continuidade cultural. É também um espaço de fronteira e negociação entre mundos, o que demanda dos profes-

sionais uma formação sensível, situada e comprometida com o protagonismo indígena.

A modalidade da Educação Escolar Indígena, embora tenha conquistado normativas que visam a garantia dos direitos de estudantes e suas comunidades, ainda enfrenta desafios estruturantes, como a precarização das condições de ensino, a qualidade dos vínculos docentes (incluindo tipos de contratação de educadores), a substituição recorrente de professores e a própria formação, que, além da questão da variedade linguística, não contempla todos os educadores, mas apenas um grupo específico.⁴³

A FORMAÇÃO COMO TEMA TRANSVERSAL NA ESCOLA INDÍGENA

A formação continuada deve atravessar todos os processos da escola – currículo, planejamento, calendário, práticas de aula, avaliação, participação da comunidade e uso das línguas indígenas. Ela não é um evento pontual, mas **um modo de organizar a vida pedagógica**, alinhado à cultura, ao território e ao projeto coletivo da comunidade.

.....
43. A política de formação para a modalidade da Educação Escolar Indígena deve estar vinculada, também, à política de alocação (ver capítulo 8 – Alocação de profissionais da educação) a fim de garantir maior qualidade e equidade nas escolas.

MARCOS LEGAIS⁴⁴

A seguir, é apresentado um panorama sintético das principais normas que orientam o trabalho formativo na modalidade indígena, acompanhado de implicações diretas para as redes de ensino e as escolas.

- **A LDB (Lei nº 9.394/1996)** estabelece a Educação Escolar Indígena como modalidade específica da Educação Básica, assegurando bi/multilinguismo e interculturalidade, e orienta que a formação inclua metodologias, materiais e estratégias que integrem as línguas indígenas e os conhecimentos comunitários ao cotidiano pedagógico.
- **A Lei nº 11.645/2008** torna obrigatório o ensino da história e da cultura indígenas em todas as escolas brasileiras, o que implica que a formação apoie os docentes na construção de abordagens culturais contextualizadas e livres de reducionismos folclorizantes.
- **A Resolução CNE/CEB nº 5/2012** define os princípios, as diretrizes e a organização da Educação Escolar Indígena, incluindo currículo, gestão e formação docente, e orienta que os processos formativos estejam alinhados à especificidade, à diferença, à interculturalidade, ao bi/multilinguismo e à participação comunitária previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).
- **O Parecer CNE/CP nº 6/2014** estabelece fundamentos para a formação inicial e continuada de professores indígenas e orienta que ela se organize a partir do território, das línguas, dos saberes indígenas e da autoria docente indígena como referência central.
- **A Resolução CNE/CP nº 1/2015** institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Ensino Superior e de Ensino Médio, com foco em especificidade, interculturalidade, bi/multilinguismo e territorialidade.

.....
44. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

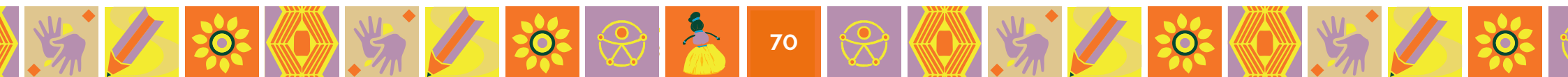
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 6, de 2 de abril de 2014*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília, DF, 2014.

Idem. *Parecer CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais – PNEEI-TEE*. Brasília, DF, 2025.

Idem. Portaria MEC nº 539, de 24 de julho de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais– PNEEI-TEE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jul. 2025.



- **A PNEEI-TEE, instituída pela Portaria MEC nº 539/2025**, organiza a articulação entre União, estados, Distrito Federal, municípios e povos indígenas e orienta que a formação docente considere as demandas do TEE, o planejamento territorializado e a produção de materiais bi/multilíngues e interculturais. Também orienta que os sistemas de ensino revisem seus calendários e estratégias formativas para alinhá-los ao marco regulatório mais recente.

ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO: ANTES, DURANTE E DEPOIS

A formação continuada na Educação Escolar Indígena deve considerar a participação da comunidade, a centralidade das línguas indígenas, as especificidades territoriais e o protagonismo dos professores indígenas. A seguir, são apresentados os elementos essenciais que devem orientar cada momento do processo formativo.

	ANTES: DIAGNÓSTICO, PACTUAÇÃO E PREPARAÇÃO INTEGRADA	DURANTE: DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO E PRÁTICAS INTERCULTURAIS	DEPOIS: DEVOLUTIVAS, CONTINUIDADE E FORTALECIMENTO DA PRÁTICA
SECRETARIA E/OU EQUIPE TÉCNICA	• Mapear o contexto sociocultural, linguístico e territorial das escolas indígenas da rede. • Levantar dados sobre línguas em uso, perfis docentes (indígenas e não indígenas), rotatividade, necessidades formativas e práticas pedagógicas já existentes. • Realizar o diagnóstico da infraestrutura e dos recursos disponíveis (materiais bi/multilíngues, espaços comunitários, conectividade, transporte, segurança). • Articular-se com o TEE para alinhar calendário, prioridades e possíveis parcerias. • Construir, com a comunidade, uma pauta formativa coerente com valores, ritmos e demandas locais. • Produzir e disponibilizar materiais acessíveis, incluindo recursos em língua indígena, vídeos e registros orais, quando pertinente.	• Garantir uma condução metodológica que respeite ritmos, formas de expressão e modos de interação da comunidade indígena. • Utilizar estratégias ativas e contextualizadas: rodas de saberes, vivências no território, oficinas bi/multilíngues, análise de situações reais, produções coletivas. • Incentivar o uso alternado de línguas indígenas e português, respeitando níveis de proficiência e dinâmicas culturais. • Registrar falas, narrativas, cantos, desenhos e debates (com autorização da comunidade), compondo memória coletiva da formação.	• Sistematizar aprendizados, encaminhamentos e produção coletiva da formação e devolvê-los à comunidade em formato acessível. • Oferecer tutoria, acompanhamento ou encontros de aprofundamento em temas sensíveis (língua, currículo, avaliação, rituais e território, por exemplo). • Criar um banco de boas práticas e materiais bi/multilíngues produzidos por professores indígenas para circulação na rede. • Monitorar, junto às escolas e ao TEE, indicadores de impacto da formação na rotina pedagógica.

	ANTES: DIAGNÓSTICO, PACTUAÇÃO E PREPARAÇÃO INTEGRADA	DURANTE: DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO E PRÁTICAS INTERCULTURAIS	DEPOIS: DEVOLUTIVAS, CONTINUIDADE E FORTALECIMENTO DA PRÁTICA
SECRETARIA E/OU EQUIPE TÉCNICA	Inserir o calendário formativo no planejamento anual, respeitando ciclos agrícolas, rituais, períodos de caça e pesca e festas indígenas.		
GESTORES ESCOLARES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	- Organizar escutas com professores, lideranças, anciãos e famílias para identificar expectativas e temas prioritários - Garantir logística (transporte, alimentação, espaços) adequada ao território. - Sistematizar necessidades pedagógicas e operacionais, e compartilhá-las com a secretaria. - Pactuar previamente, com a comunidade, responsáveis locais que apoiarão a formação (ex.: ancião convidado, artesãos da comunidade e agentes culturais).	- Facilitar a integração entre professor indígena e não indígena, garantindo espaço equânime de fala e escuta. - Mediar conflitos interculturais quando surgirem, reforçando a ética da reciprocidade e da consulta prévia. - Conectar temas formativos aos desafios reais da escola: alfabetização multiletrada, currículo contextualizado, organização do tempo e do espaço escolar.	- Realizar reuniões de devolutiva com alunos, professores, lideranças e famílias. - Incorporar aprendizagens no projeto político-pedagógico (PPP) da escola, articulando-as ao calendário e às práticas curriculares. - Registrar em ata e/ou material audiovisual os desdobramentos da formação.
PROFESSORES	- Registrar dúvidas, desafios e casos da prática a serem discutidos. - Preparar materiais, relatos e exemplos que expressem a realidade da sala de aula indígena. - Manifestar as necessidades específicas de apoio (ex.: linguístico, pedagógico ou tecnológico). - Coordenar com pares indígenas e não indígenas para alinhar expectativas.	- Participar ativamente das práticas propostas, trazendo exemplos do cotidiano e colaborando na construção de sequências didáticas interculturais. - Socializar experiências autorais, materiais produzidos e estratégias de uso das línguas indígenas. - Trabalhar em pares ou pequenos grupos para resolver problemas pedagógicos concretos.	- Testar as estratégias aprendidas em sala de aula, registrando desafios, soluções e necessidades de adaptação. - Produzir pequenos relatos de prática que alimentem futuras formações. - Compartilhar experiências com outros docentes do território, mantendo a rede colaborativa ativa.

	ANTES: DIAGNÓSTICO, PACTUAÇÃO E PREPARAÇÃO INTEGRADA	DURANTE: DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO E PRÁTICAS INTERCULTURAIS	DEPOIS: DEVOLUTIVAS, CONTINUIDADE E FORTALECIMENTO DA PRÁTICA
COMUNIDADE / LIDERANÇAS / CONSELHO ESCOLAR	- Validar os temas da formação de acordo com prioridades culturais, rituais e demandas comunitárias. - Indicar pessoas de referência (anciãos, sábios, artistas, guerreiros, conhecedores indígenas, guardiões da memória) para compor momentos das formações. - Auxiliar na organização de espaços, horários e mediações que garantam a presença da cultura no processo formativo.	- Contribuir com narrativas, ensinamentos, histórias, cantigas, práticas rituais, manejo territorial e modos de ver o mundo. - Participar das rodas de saberes e validar a produção de materiais didáticos bi/multilíngues. - Avaliar a pertinência cultural das estratégias formativas.	- Avaliar, com a escola, se a formação contribuiu para fortalecer seus saberes, valores e projetos. - Indicar os ajustes necessários para as próximas formações. - Participar da construção de novos materiais, planos ou sequências interculturais.

RECOMENDAÇÕES ESTRATÉGICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada na Educação Escolar Indígena deve promover experiências que respeitem e valorizem as formas próprias de ensinar e aprender de cada povo, articulando língua, território, saberes indígenas e participação comunitária.

Na prática, preparar uma aula envolve: **definir o objetivo de aprendizagem** a partir dos conhecimentos do território; **selecionar conteúdos** que dialoguem com a língua indígena, a história do povo, o calendário sociocultural e os saberes indígenas; **escolher estratégias** como rodas de conversa, narrativas orais, observação da natureza, produção coletiva e registros próprios da

comunidade; e **organizar materiais pedagógicos** (textos bi/multilíngues, cadernos de campo, objetos culturais, mapas do território, registros audiovisuais) de forma acessível e compartilhada.

Na Educação Escolar Indígena, a **utilização das frequências deve respeitar a organização própria do tempo escolar**, considerando ciclos produtivos, rituais, deslocamentos comunitários e decisões coletivas, conforme assegurado pelo artigo 231 da CF/88 e pelo artigo 78 da LDB, que garantem uma educação diferenciada, intercultural, bi/multilíngue e comunitária.

A seguir, apresentam-se estratégias que podem estruturar formações em rede e na escola, mantendo coerência com as DCNs e com o projeto coletivo de cada comunidade.

Roda de saberes com participação da comunidade

Objetivo

Aproximar as práticas pedagógicas dos saberes, das narrativas e dos modos de vida do povo indígena.

Descrição

- Convidar anciãos, lideranças, guardiões do território ou detentores de saberes indígenas para compartilhar histórias, cantos, práticas culturais, rituais e conhecimentos ecológicos ou cosmológicos.
- Registrar (quando autorizado) os elementos-chave da roda e, em seguida, promover uma discussão entre os docentes sobre possíveis articulações com componentes curriculares.
- Sistematizar coletivamente as sugestões de atividades baseadas nos saberes compartilhados.

Contribuição formativa

- Fortalece vínculos entre a escola e a comunidade.
- Garante que temas culturais entrem no currículo de forma legítima e não folclorizada.
- Reforça o protagonismo indígena.

Oficina de planejamento bi/multilíngue

Objetivo

Apoiar docentes na elaboração de práticas pedagógicas que integrem a língua indígena e o português de forma equilibrada e significativa.

Descrição

- Apresentar elementos da alternância linguística, considerando oralidade, escrita, registro, memórias e contexto cultural.
- Realizar uma simulação de aulas bi/multilíngues com foco em metodologias que fortaleçam a língua indígena.
- Criar materiais bi/multilíngues simples (cartazes, listas, pequenas narrativas e jogos).
- Orientar os professores não fluentes na língua indígena sobre estratégias de apoio e colaboração com docentes bi/multilíngues.

Contribuição formativa

- Qualifica práticas de alfabetização e multiletramentos.
- Amplia o uso da língua indígena no cotidiano escolar.
- Incentiva a autoria docente.

Tematização da prática – Análise da realidade escolar

Objetivo

Transformar desafios reais da escola indígena em conteúdo formativo.

Descrição

- Levantar previamente questões do cotidiano docente relacionadas a língua, currículo, avaliação, participação da comunidade e mediação intercultural.
- Discutir coletivamente situações observadas na rotina, buscando alternativas de encaminhamento fundamentadas nas DCNs.
- Formular estratégias práticas que possam ser imediatamente aplicadas em sala de aula ou na gestão escolar.

Contribuição formativa

- Aproxima a formação e a prática cotidiana.
- Favorece a resolução colaborativa de problemas.
- Promove a reflexão crítica e a tomada de decisão contextualizada.

Vivências no território – Trabalho de campo cultural-pedagógico

Objetivo

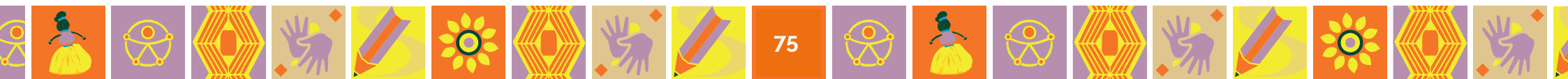
Recolocar o território como eixo estruturante do processo educativo.

Descrição

- Realizar uma caminhada ou visita guiada por lideranças e conhecedores do território. Observar plantas, animais, trilhas, rios, locais sagrados, espaços comunitários ou pontos de memória.
- Propor registros por meio de desenhos, fotografias, narrativas orais e mapas feitos pelos estudantes ou professores.
- Retornar à escola para transformar a vivência em sequências didáticas contextualizadas.

Contribuição formativa

- Fortalece a relação escola-território-comunidade.
- Qualifica o currículo com base em conhecimentos locais.
- Aprofunda os repertórios docentes e os sentidos culturais da aprendizagem.



Oficinas de produção de materiais didáticos interculturais

Objetivo

Ampliar o repertório e a autonomia docente na criação de materiais alinhados à cultura e à língua do povo.

Descrição

- Criar materiais bi/multilíngues (cartazes, glossários, listas ilustradas e textos orais transcritos, quando permitido).
- Desenvolver jogos, histórias em quadrinhos, atividades lúdicas e recursos visuais baseados em saberes indígenas.
- Trabalhar versões digitais e físicas, conforme as condições da escola.
- Classificar os materiais por áreas de conhecimento para apoiar o planejamento.

Contribuição formativa

- Reforça a autoria e a produção cultural docente.
- Multiplica os repertórios pedagógicos.

Sessões de co-planejamento intercultural

Objetivo

Integrar o trabalho dos professores indígenas e não indígenas, fortalecendo práticas colaborativas.

Descrição

- Definir um objetivo comum de aprendizagem.
- Identificar barreiras linguísticas, culturais, materiais ou metodológicas que dificultam o trabalho docente.
- Conectar o conteúdo escolar ao território, à história local e às epistemologias indígenas.
- Elaborar conjuntamente uma atividade ou sequência didática aplicável imediatamente após a formação.

Contribuição formativa

- Melhora a coesão da equipe escolar.
- Reduz tensões interculturais.
- Promove práticas pedagógicas mais significativas e consistentes.

Laboratório de oralidade e narrativas

Objetivo

Valorizar a oralidade como forma legítima de produção de conhecimento e instrumento pedagógico central.

Descrição

- Coletar relatos orais da comunidade (contos, cantos, histórias de vida e ensinamentos).
- Discutir, com sensibilidade e cuidado cultural, como e quando é apropriado transcrever as narrativas.
- Criar versões orais gravadas para uso com os estudantes, compondo um acervo vivo da escola.
- Explorar a oralidade no planejamento de leitura, escrita, artes e projetos.

Contribuição formativa

- Valoriza as epistemologias indígenas.
- Enraíza a alfabetização e o letramento em práticas culturais próprias.
- Preserva a memória e a tradição.

Construção de ambientes alfabetizadores interculturais

Objetivo

Alinhar os espaços físicos à abordagem bi/multilíngue e à cultura local.

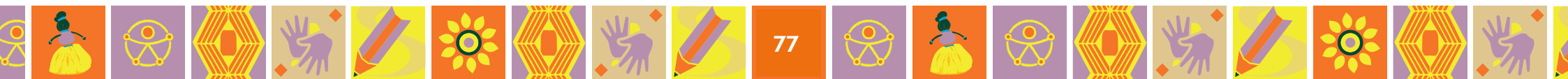
Descrição

- Criar cantinhos bi/multilíngues com textos simples, desenhos, objetos do território, imagens da comunidade, letras em ambas as línguas.
- Incorporar elementos culturais, como grafismos, materiais naturais, instrumentos indígenas ou mapas do território.
- Organizar ambientes de leitura e escrita que dialoguem com as memórias e as identidades locais.

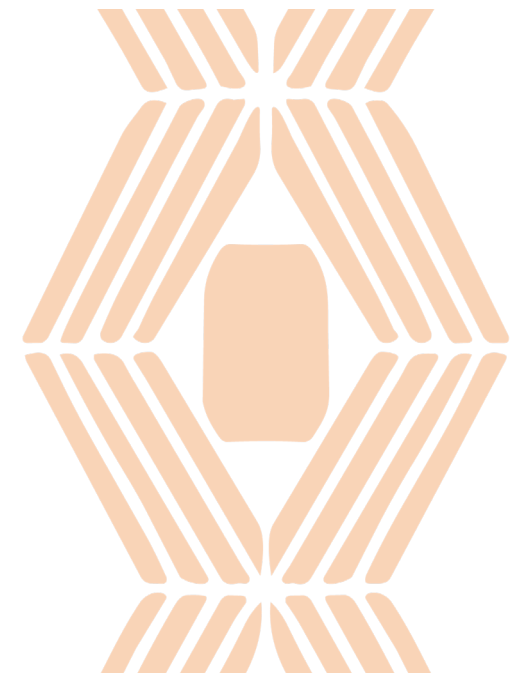
Contribuição formativa

- Estimula a aprendizagem ativa e contextualizada.
- Reforça a identidade e o pertencimento.
- Dá materialidade ao bi/multilinguismo e à interculturalidade.

Por fim, reafirma-se que a formação continuada na Educação Escolar Indígena não é um complemento, mas uma modalidade da Educação Básica, devendo ser concebida como processo per-



manente, coletivo e territorializado. Assim, deve ser articulada às normativas vigentes, às línguas indígenas, aos calendários comunitários, ao território e ao protagonismo dos povos, de modo a fortalecer a escola indígena como espaço de aprendizagem, memória, resistência e produção de bem viver. Cabe aos sistemas de ensino, em diálogo com os TEEs e as comunidades, garantir condições institucionais, políticas e pedagógicas para que essa formação se realize de modo contínuo, respeitoso e eficaz, assegurando que a escola indígena permaneça fiel aos seus projetos de vida, às suas identidades e às suas formas próprias de ensinar e aprender.



10. Monitoramento e avaliação da educação

Ana Lorena Bruel⁴⁵

Valéria Lopes⁴⁶

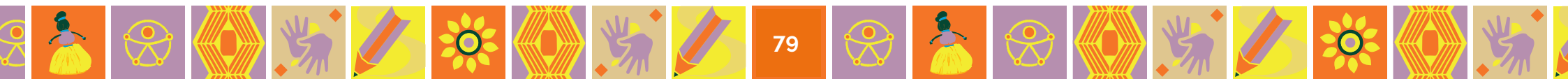
A dimensão sobre monitoramento e avaliação encerra este caderno de forma intencional. É por meio da realização de monitoramento contínuo em cada etapa de definição, elaboração e execução da política educacional que se poderá avaliar a qualidade, a adequação, a pertinência e a relevância das dimensões abordadas nos capítulos anteriores: as concepções relativas às modalidades educacionais, o pacto federativo entre os entes e a divisão de responsabilidades, as características de oferta, os aspectos do financiamento, o planejamento, a garantia de matrícula, a alocação docente em escolas e turmas e a formação continuada, a partir de uma perspectiva de articulação entre dimensões teórico-político-pedagógicas, legais e práticas.

A multiplicidade de ações possíveis e o reconhecimento do poder de decisão de agentes que atuam em diferentes níveis da burocracia educacional se apresentam como fatores importantes para compreender que as políticas educacionais se controem a muitas mãos, na interação entre diversos atores e para atender demandas, o que confere singularidade a cada estado, município, território e escola.

O monitoramento e a avaliação das políticas locais assumem um papel de destaque, uma vez que é preciso acompanhar as decisões, as ações e os resultados das políticas implementadas a fim de verificar as questões a seguir.

.....
45. Professora na UFPR nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Política, Planejamento e Gestão da Educação. Doutora em Educação pela UFRJ e Pós-Doutora na Universidade de Bordeaux-França.

46. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, consultora independente, ganhadora do Prêmio Jabuti Acadêmico 2025 na categoria Educação e Ensino.



- ☐ Em que medida atendem e respondem às demandas das comunidades? Atingem os objetivos proclamados? Mostram-se adequadas e mobilizam os recursos necessários para sua realização?
- ☐ Que efeitos (esperados e não esperados) produzem sobre a realidade?
- ☐ Que outras demandas surgem de sua implementação ou ainda não estão sendo reconhecidas e atendidas?
- ☐ Como as políticas implementadas contribuem para a garantia de direitos educacionais, a melhoria da qualidade, a redução de desigualdades e a promoção da equidade?

AVALIAR E MONITORAR SÃO A MESMA COISA?

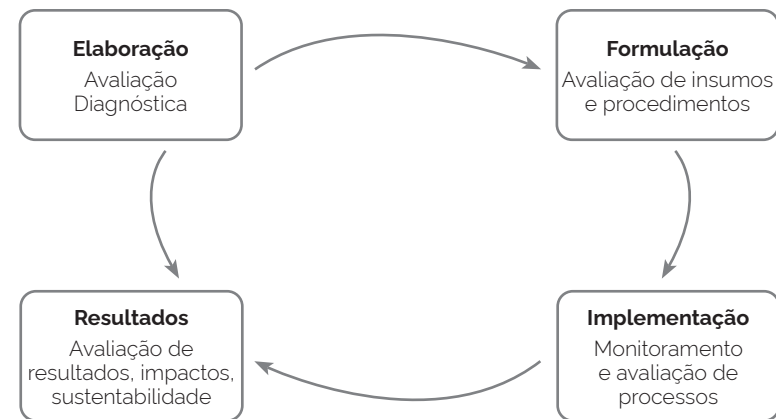
A avaliação é a sustentação da tomada de decisão, pois permite conhecer, acompanhar, descrever, analisar, julgar, induzir ações e mobilizar as pessoas. O monitoramento é parte fundamental desse processo. Trata-se do movimento contínuo de coleta, armazenamento e tratamento sistemático, organizado e permanente de dados e informações que permite avaliar, julgar e tomar decisões. Por meio da coleta regular de dados e informações é possível conhecer, descrever e analisar a situação que se tem e as tendências possíveis num contexto específico.

Há muito por fazer para que a avaliação impacte os cotidianos e se torne uma atividade imprescindível para o combate às desi-

gualdades e a promoção da equidade social, como deve ser. A escolha do que avaliar, como, quando e por quem são definições políticas que conduzem a definições metodológicas. Então, se a intenção é avaliar as aprendizagens de estudantes, é possível utilizar instrumentos como provas, seminários, autoavaliações etc.; se o propósito é avaliar a execução do plano municipal, distrital ou estadual de educação, os instrumentos e procedimentos vão desde a análise de dados de matrícula e desempenho escolar até a consulta às comunidades escolares e demais interlocutores sociais.

No ciclo da política pública educacional, é preciso monitorar e avaliar cada etapa, em cada uma das frentes de trabalho: gestão, currículo, financiamento, formação, infraestrutura, pessoal etc.

Ciclo da política pública educacional



Fonte: elaboração da autora.

As etapas do ciclo de políticas muitas vezes são realizadas simultaneamente. Trata-se de um ciclo contínuo, que se retroalimenta e está em constante produção. Diferentes contextos se imbricam nos processos de produção da política: influência (tomada de decisão), produção de textos (definição de planos, elaboração de orientações e normas) e prática (realização da ação, oferta escolar, atendimento dos estudantes e da comunidade).

Em todo o ciclo das políticas educacionais, o papel do dirigente municipal, distrital ou estadual é fundamental. Para garantir que as políticas educacionais, seu monitoramento e sua avaliação possam ocorrer com mais contexto e do modo mais próximo possível das necessidades, demandas e expectativas dos estudantes e suas famílias, será necessário realizar consultas e criar condições objetivas para a participação de representantes das comunidades diretamente envolvidas com as modalidades educacionais nas instâncias de decisão, gestão e execução.

Para a composição de um panorama geral da educação no município ou estado, estão disponíveis dados sobre: acesso (matrículas e distorção idade-série/ano), desempenho escolar (aprovação, reprovação e abandono), fluxo escolar e trajetórias dos estudantes (retenção, evasão e migração para Educação de Jovens e Adultos/EJA), infraestrutura escolar (condições físicas das escolas, equipamentos, disponibilidade de materiais pedagógicos), docentes (condições de trabalho, planos de carreira,

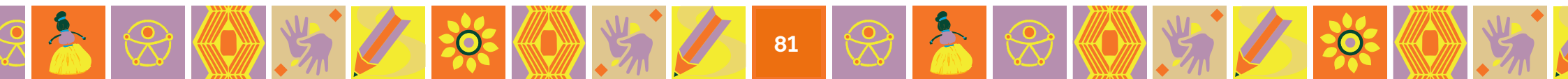
remuneração, contratação de professores efetivos por meio de concursos públicos), gestão democrática (participação da comunidade nas decisões, funcionamento de instâncias colegiadas, escolha de diretores e, em alguns casos, resultados dos estudantes em avaliações externas e em larga escala –proficiência, informações contextuais, dados socioeconômicos). Cada uma dessas taxas e/ou indicadores permite conhecer diferentes aspectos da qualidade da educação no município ou estado e também seus desafios.

Demandar que outras secretarias municipais ou estaduais disponibilizem informações para a secretaria de educação é uma ação de articulação muito importante quando se trata do monitoramento dos dados e da abrangência que permite avaliar e tomar decisões.

Um bom exemplo de monitoramento de políticas públicas está sistematizado nos relatórios de ciclos de monitoramento do PNE.⁴⁷ Os relatórios abordam cada uma das metas e seus indicadores, apresentando dados de séries históricas com a análise de seus resultados.



.....
47. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pne>>. Acesso em: 5 dez. 2025.



MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Dados e informações sobre a Educação Escolar Indígena estão disponíveis nas mesmas fontes que dos demais dados educacionais (Inep, IBGE, sistemas estaduais e municipais de dados educacionais e demais secretarias de governo). Em 2024, além das informações usualmente disponíveis, foram coletados e divulgados dados da Pesquisa Suplementar sobre Diversidade e Inclusão,⁴⁸ da qual participaram 93% dos estabelecimentos e das matrículas na educação pública, e dos painéis de diagnóstico e monitoramento sobre a Política Nacional de Equidade.⁴⁹

Trata-se de um acúmulo considerável de informações, embora também se identifiquem lacunas importantes em relação a questões para as quais não há consenso ou aspectos que permanecem na invisibilidade das políticas.

Questionar e elaborar novas perguntas sobre a realidade já conhecida é central para desnaturalizar situações que parecem usuais e, por isso, tornam-se invisíveis no cotidiano. As respostas permitem novos olhares sobre as trajetórias escolares de estudantes da Educação Escolar Indígena e as condições de oferta

e podem contribuir para a reflexão sobre o que é qualidade em cada um dos territórios e escolas.

Embora a Educação Escolar Indígena seja incumbência dos estados e Distrito Federal, a participação dos municípios na implementação dessa política é um pressuposto e demanda iniciativas articuladas em diferentes instâncias de gestão da educação, visando sua plena execução nos territórios e o enfrentamento dos desafios que a PNEEI-TEE⁵⁰ já identificou, e também daqueles que poderão ser verificados a partir de seu monitoramento e sua avaliação em cada escola, território, município e estado.

As primeiras fontes para a elaboração de uma avaliação da PNEEI-TEE partem dos objetivos declarados para sua realização, constantes no artigo 3º da Portaria nº 539, de julho de 2025, e também nas 25 propostas desenhadas no âmbito da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI),⁵¹ em 2018. Esses objetivos e propostas devem ser considerados como filtros da definição da agenda política ou de governo, seu ponto de partida e de chegada. Para o alcance e a execução de cada um deles, será preciso aprofundar os conhecimentos e conhecer a situação existente para definir em quais aspectos se poderá atuar com os

48. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/inep-divulga-resultado-de-pesquisa-sobre-diversidade-e-inclusao>>. Acesso em: 5 dez. 2025.

49. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/diagnostico-de-equidade-na-educacao>>. Acesso em: 5 dez. 2025.

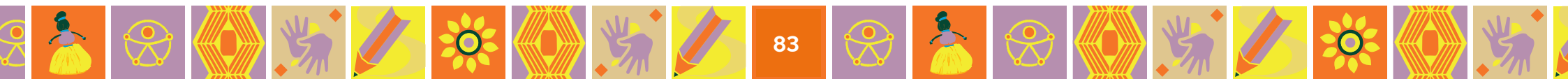
50. Portaria nº 539, de 24 de julho de 2025. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-539-de-24-de-julho-de-2025-644416950>>.

51. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2018/etapa-nacional-da-ii-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-finaliza-18-meses-de-trabalho-por-todo-pais>>. Acesso em: 26 jan. 2026.

recursos disponíveis. Trata-se de um mergulho nas escolas e nos TEEs para conhecer suas realidades.

A seguir, apresentam-se sugestões de aspectos a serem investigados para compor um bom panorama da educação no município ou estado. São questões orientadoras para as quais os dirigentes poderão não ter respostas imediatas. Nesses casos, é importante que essas questões permaneçam na agenda política da educação, na forma de metas a serem alcançadas, temas a serem debatidos ou mesmo como chaves para a organização de diversas iniciativas.

Por exemplo, se não há oferta de Educação Escolar Indígena, será preciso elaborar um passo a passo para viabilizar essa oferta no menor tempo possível; se não há no currículo escolar expressões da valorização dos saberes locais e identidades indígenas, será preciso debater o currículo para que isso ocorra; se a gestão escolar não realiza encontros regulares com a comunidade ou não tem escuta para representantes indígenas, é preciso orientar as escolas e apoiar a elaboração de pautas para que essas reuniões ocorram. **Assim, as questões orientadoras não são um questionário a ser respondido, mas um grande roteiro que visa mobilizar as gestões educacionais para cumprir seu papel e investigar, conhecer, tomar decisão e agir para a garantia da qualidade, da equidade e do direito à educação para todos.**

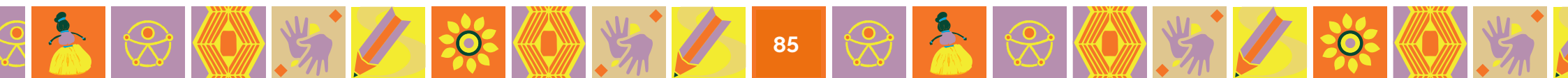


Quadro 1 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação das escolas que ofertam Educação Escolar Indígena
(em TEEs ou em áreas urbanas)

Dimensão	Questões orientadoras
Oferta	• Há escolas indígenas (urbanas e em TEEs)? • Em quais territórios? Esses territórios abrangem quais municípios? • Quais etapas da escolarização básica são atendidas em cada uma das escolas? • A oferta está distribuída pelos diferentes territórios do município e do estado, atendendo distintas regiões? • A modalidade de EJA é ofertada nas escolas localizadas em TEEs? • Os calendários escolares contemplam as especificidades dos povos indígenas dos TEEs?
Infraestrutura	• Quais são as condições de infraestrutura física (salas de aula, biblioteca, refeitório, quadra esportiva, pátio, saneamento, água potável, energia elétrica)? • Quais são as condições de infraestrutura tecnológica para atividades de ensino (computadores, acesso à internet, programas específicos)? • Quais são as condições de infraestrutura pedagógica (existência e funcionamento de equipamentos)? • Quais materiais estão disponíveis (livros, literatura na língua indígena, jogos, materiais de laboratórios etc.)? • Há materiais didáticos específicos (bi/multilíngues e interculturais)? • Existem recursos de acessibilidade?



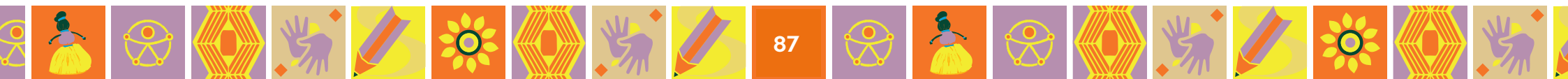
Dimensão	Questões orientadoras
Apoio ao estudante	• A localização de cada uma das escolas indígenas é de fácil acesso? • Como estudantes, docentes e demais trabalhadores da educação chegam às escolas? • Há oferta de transporte escolar adequado (fluvial, terrestre e aéreo) para toda a comunidade escolar? • Nos casos em que o transporte é necessário por não haver escola no TEE, como isso se justifica? • Há oferta de alimentação escolar adequada à cultura indígena, respeitando as especificidades culturais e hábitos alimentares dos povos indígenas e garantindo a aquisição de gêneros alimentícios produzidos pelas comunidades? • Quais são as condições de funcionamento das escolas no período noturno, quando houver (acesso a biblioteca, laboratórios, secretaria etc.)? • Há divulgação de informações e orientação para a participação no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no Sistema de Seleção Unificada (Sisu)?



Quadro 2 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação de estudantes indígenas (por escola em TEEs ou escola urbana com atendimento a estudantes indígenas)

Dimensão	Questões orientadoras
Acesso e atendimento	• Quais são as taxas de matrículas por etapa, modalidade, turno, ano/série ou multissérie, idade, gênero, orientação sexual, deficiência e etnia/raça? • Há crianças e adolescentes fora da escola? Se sim, por que e como favorecer seu ingresso? • Há demanda por oferta de EJA articulada à Educação Escolar Indígena? • Há demanda por oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) articulada à Educação Escolar Indígena? • A localização de cada uma das escolas indígenas é de fácil acesso para os estudantes? • Nas escolas urbanas com estudantes indígenas, quantos chegam às escolas em até 10 minutos? E em até 30 minutos? E em mais de 30 minutos?
Rendimento escolar	• Quais são as taxas de aprovação, reprovação, abandono e evasão? • Quais são as taxas de distorção idade-série/ano? • No caso de existir avaliação externa e em larga escala nacionais, estaduais ou municipais, os estudantes indígenas participam?
Continuidade da escolarização e relação com o mundo do trabalho	• Onde estão os egressos das escolas com oferta de Educação Escolar Indígena (ingresso nas etapas seguintes da escolarização básica, na educação superior, na educação tecnológica e profissional, no mundo do trabalho)? • Há divulgação de informações sobre as etapas seguintes da Educação Básica e acesso à educação superior? • Os estudantes no Ensino Superior são apoiados por bolsas de estudo?

Dimensão	Questões orientadoras
Avaliação de aprendizagens	• Os estudantes sabem como serão avaliados e como serão produzidas as notas ou conceitos que informam seu desempenho? • Há conversas esclarecendo para que servem as avaliações de aprendizagem (avaliação formativa)? • Ao final de um período, quando são divulgados os resultados das avaliações somativas, esses resultados são debatidos, visando sua compreensão pelas turmas e individualmente? • São estabelecidos acordos individuais e coletivos para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem identificadas? • Quando são detectadas dificuldades de aprendizagem, são propostas ações para seu enfrentamento (estudantes em situações de produção coletiva, debates e seminários entre estudantes, entre outras)? • A forma como as avaliações da aprendizagem dos estudantes é realizada permite a construção da sua autonomia em relação ao seu próprio processo de formação?
Acompanhamento de aprendizagens	• Em quais componentes curriculares os estudantes apresentam melhores resultados de aprendizagem em cada escola? Como isso se explica? • As informações sobre o domínio das áreas de conhecimento pelos estudantes estão identificadas adequadamente por docentes, escolas e sistema? • Há estratégias de recomposição de aprendizagens para estudantes que ainda não se apropriaram dos conhecimentos esperados em cada área? • Há formas de registro das avaliações de aprendizagem que permitam o acompanhamento dos estudantes e a oferta de recursos, tempos, espaços e oportunidades para novas aprendizagens? • Os resultados das avaliações escolares são objeto de devolutivas pedagógicas para escolas, docentes, estudantes e responsáveis?

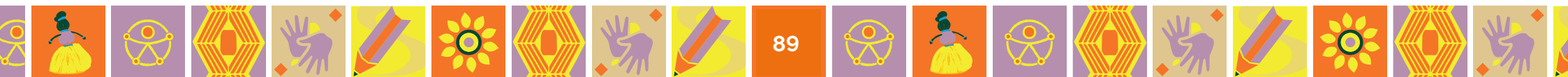


Quadro 3 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação dos projetos político-pedagógicos (PPP) na Educação Escolar Indígena (por escola em TEEs ou escola urbana com atendimento a estudantes indígenas)

Dimensão	Questões orientadoras
Especificidades da Educação Escolar Indígena no PPP	• Quantas escolas possuem PPP sistematizado? • Quantas escolas incorporam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEEI) em seus PPP? • As escolas declaram no PPP quais as metodologias utilizadas? • As escolas declaram no PPP como se realiza a avaliação da aprendizagem?
Valorização de saberes e identidades	• Quantas escolas incorporam as DCNEEI no currículo escolar por ano/série? • No currículo escolar, é possível identificar a valorização dos saberes indígenas? • Há atividades de preservação e de difusão desses saberes? • Nos planos de aula, há evidências da incorporação das DCNEEI? • As escolas/aulas utilizam as línguas indígenas?
Serviços de AEE, profissional de apoio, guia-intérprete e intérprete de Libras	• Quantos estudantes da Educação Escolar Indígena são público da Educação Especial? • Há previsão de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes indígenas? • Como são feitas as adaptações curriculares para estudantes indígenas que são público da Educação Especial? • Há profissionais de apoio, guia-intérprete e intérprete de Libras para os estudantes indígenas que demandam? • Há salas de recursos multifuncionais nas escolas? Estão disponíveis para o trabalho com estudantes indígenas?
Enfrentamento de violências	• Como são tratadas, do ponto de vista educacional, as manifestações de preconceito e discriminação? • São admitidos apelidos? São admitidas "brincadeiras" que causam desconforto? • Os modos de enfrentamento do racismo estão previstos no PPP? • Os modos de enfrentamento da violência motivada por etarismo, preconceito contra identidade de gênero e/ou orientação sexual estão previstos no PPP? • Os modos de enfrentamento da violência física e verbal estão previstos no PPP?

Quadro 4 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação da gestão escolar na Educação Escolar Indígena (por escola em TEEs ou escola urbana com oferta de Educação Escolar Indígena)

Dimensão	Questões orientadoras
Atuação e organização interna	• A gestão escolar é ocupada por pessoa indígena? • A pessoa que ocupa a posição de gestão tem formação pedagógica em licenciatura? • A gestão escolar possui plano de trabalho? Os planos de trabalho incluem as especificidades da Educação Escolar Indígena? • A gestão escolar organiza as informações da documentação de matrícula de estudantes (dados de perfil)? • A gestão escolar avalia o desempenho docente e dos demais profissionais da escola?
Relações com a comunidade	• A gestão escolar realiza reuniões periódicas com as famílias e os conselhos escolares indígenas? • Como se dá a participação da comunidade escolar, em quais situações, por meio de quais instrumentos? • A gestão escolar realiza autoavaliação escolar? Se sim, a comunidade é envolvida no processo avaliativo?
Intersetorialidade	• Há articulação entre políticas de educação (acesso e permanência), trabalho, saúde e assistência social para atendimento aos estudantes da Educação Escolar Indígena?

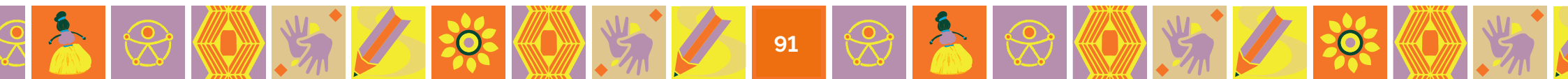


Quadro 5 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação da gestão do sistema escolar na Educação Escolar Indígena

Dimensão	Questões orientadoras
Organização da rede	• Há uma política municipal, distrital ou estadual para oferta de Educação Escolar Indígena? • Como ela é/foi construída? • Como ela chega nas comunidades escolares e nos TEEs? • Quem é responsável pelo planejamento da oferta e da distribuição de vagas e recursos, de forma a atender a demanda pela modalidade de Educação Escolar Indígena nos diferentes territórios? • Como são definidos os critérios para a seleção e a alocação de gestores escolares? • Como são definidos os critérios para a criação e o fechamento de escolas ou de anexos escolares? • Como é feita a busca ativa por jovens, adultos e idosos indígenas que não concluíram a Educação Básica, encontram-se fora da escola e gostariam de ingressar ou reingressar no sistema escolar? • Quem é responsável por coordenar o trabalho das escolas urbanas que recebem estudantes indígenas?
Intersetorialidade, representatividade e relações federativas	• Quem é responsável pela articulação entre a oferta da Educação Escolar Indígena e a das demais modalidades de ensino nas etapas da Educação Básica atendidas pelo município e pelo estado? • Quem é responsável por estabelecer estratégias de cooperação e colaboração com outros entes federados? • Quem é responsável pelo planejamento da oferta e da distribuição de vagas e recursos, de forma a atender a demanda pela modalidade de Educação Escolar Indígena? • Há assento para representantes indígenas nas instâncias de decisão, execução e acompanhamento (conselhos, comitês, diretorias etc.)?



Dimensão	Questões orientadoras
Formação continuada	• Quem é responsável pela oferta de formação continuada dos docentes e demais trabalhadores da educação voltada especificamente para a Educação Escolar Indígena? • Quais especificidades da oferta de Educação Escolar Indígena permeiam a formação continuada? Quais ainda não estão presentes nos cursos? • Como tem se realizado a capacitação dos responsáveis pela oferta de formação continuada?
Direitos humanos e EREER	• Há políticas locais de formação para educação antirracista, relações étnico-raciais e equidade? • Há políticas locais para a redução de desigualdades? • Como se dá o engajamento de escolas, docentes, demais trabalhadores da educação, comunidades e estudantes indígenas?



Quadro 6 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação de docentes na Educação Escolar Indígena (por escola em TEEs ou escola urbana com atendimento a estudantes indígenas)

Dimensão	Questões orientadoras
Formação e carreira	• Qual é a formação docente por ano/série e por componente curricular (mesmo no caso das classes multisseriadas)? • Há oferta de formação continuada para docentes indígenas? • Há plano de carreira? • Os contratos são para professores efetivos e concursados? • Há necessidade de previsão de concurso? • 1/3 de hora-atividade fora da sala de aula está previsto na carga horária semanal docente? • O salário docente inicial é condizente com a Lei do Piso?
Perfil e atuação docente	• Qual é o perfil dos docentes que atuam na Educação Escolar Indígena (idade, gênero, etnia/raça)? • Os docentes são fluentes na língua indígena dos TEEs onde estão as escolas? • Os docentes conhecem as DCNEEI? • Conhecem o PPP da escola? • Participam das atividades da escola? • Participam do trabalho pedagógico coletivo? • Realizam o planejamento de suas aulas? • São docentes indígenas?
Formação continuada	• Participam da formação continuada? • Há oferta de formação específica para a atuação com estudantes indígenas?

Quadro 7 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação do preenchimento do Censo Escolar na Educação Escolar Indígena (por escola em TEEs ou escola urbana com atendimento a estudantes indígenas)

Questões orientadoras

- As informações sobre sexo, raça/cor e idade dos estudantes são adequadamente indicadas no preenchimento do Censo Escolar?
- As matrículas da Educação Escolar Indígena estão adequadamente contabilizadas nas informações do Censo Escolar?
- As informações sobre deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação⁵² estão adequadamente preenchidas para todos os estudantes?
- As pessoas responsáveis pelo preenchimento do Censo Escolar participam frequentemente das formações oferecidas pelo Inep?
- Os registros de matrícula das escolas incluem todas as informações necessárias para o preenchimento adequado do Censo Escolar?

Esses são exemplos de perguntas que poderão ser respondidas pela avaliação educacional. Nem todas precisam ser respondi-

das ao mesmo tempo, mas será necessário definir por onde começar. Algumas delas podem ser respondidas por meio do levantamento de dados já organizados e disponíveis, enquanto outras demandarão a elaboração de novos instrumentos de consulta às escolas e às comunidades escolares nos TEEs, bem como nas escolas urbanas que atendem estudantes indígenas. Quanto mais se puder envolver as pessoas, mais perto se estará de conhecer a qualidade desejada e estabelecer caminhos para chegar lá.

Seguem exemplos que poderão inspirar a elaboração de instrumentos de coleta de dados.

- Questionários: Censo Escolar⁵³ e Pesquisa Suplementar sobre Diversidade e Inclusão, realizada pela Secadi e pelo Inep.⁵⁴
- Roteiros participativos: Indicadores da Qualidade na Educação – Ensino Fundamental, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, Indicadores da Qualidade no Ensino Médio e Indicadores da Qualidade da Educação – Relações Raciais na Escola.⁵⁵
- Sistematização de dados para divulgação: Plano de Monitoramento e Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.⁵⁶

.....

52. Neste caderno, os autores optaram pelo uso do termo "altas habilidades/superdotação". Contudo, cabe salientar que o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, alterado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, adota o termo "altas habilidades ou superdotação", em conformidade com os apontamentos jurídicos de melhor técnica de redação normativa.

53. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/orientacoes/matrricula-inicial>>.

54. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/inep-divulga-resultado-de-pesquisa-sobre-diversidade-e-inclusao>>.

55. Disponível em: <<https://indicadoreseducacao.org.br/o-que-e-a-colecao-2/>>.

56. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao/monitoramento-e-avaliacao>>.

Indicadores são informações que resumem dados de uma realidade. Muitas vezes não são capazes de expressar toda a sua riqueza, mas ajudam a compreender fatores considerados relevantes. A escolha de indicadores ou informações é sempre uma decisão política que decorre da definição de aspectos considerados prioritários. Essas prioridades podem ser diferentes para realidades distintas, mas não podem renunciar aos fatores que caracterizam cada modalidade, às especificidades da população atendida e aos elementos que permitem verificar a produção de equidade por meio da atuação educacional.

As ações de avaliação e monitoramento precisam ser realizadas com a participação das comunidades locais e escolares e de representantes indígenas em conjunto com a gestão dos sistemas e das redes municipais ou estaduais.

Há muitas informações relevantes sobre a oferta e o atendimento das demandas por educação que não se restringem aos resultados das avaliações externas em larga escala. Há, inclusive, uma invisibilidade dos estudantes da modalidade de Educação Escolar Indígena nessas avaliações. Daí a necessidade de buscar outros indicadores de avaliação de estudantes, escolas, redes e sistemas de ensino, que possam ser construídos pela gestão local e se tornem fonte de diagnóstico para devolutivas pedagógicas, para a retomada do planejamento da política, para verificar as condi-

ções de redução das desigualdades, com o objetivo de reorientar o rumo das ações realizadas. Os processos de autoavaliação das escolas e redes podem contribuir para localizar boas experiências e práticas inovadoras que inspirem novos sujeitos e instituições a enfrentarem os desafios de construção de uma educação com qualidade socialmente referenciada.

A política educacional precisa estar comprometida com ações de enfrentamento das desigualdades e de superação das invisibilidades. Gestores dos sistemas e redes de ensino, gestores escolares, docentes e demais profissionais que atuam nas escolas são corresponsáveis pela produção da política, pela tomada de decisão, pela ação cotidiana que realiza (ou negligencia) a garantia do direito à educação. Para que a avaliação assuma seu papel de reorientar as práticas e gerar aprimoramento da política, ela precisa ser construída coletivamente de forma a potencializar o esforço coletivo.

Nessa perspectiva, estados, Distrito Federal e municípios precisam assumir, com apoio e orientação da Secadi/MEC, a responsabilidade pela oferta das modalidades de ensino, atendendo a demanda plural e diversa por educação no país. Coletar, armazenar, analisar esses dados e informações e tornar isso uma rotina nas secretarias de educação pode qualificar a tomada de decisão e fortalecer a manutenção e a sustentabilidade das políticas públicas na Educação Escolar Indígena.

11. Conclusão

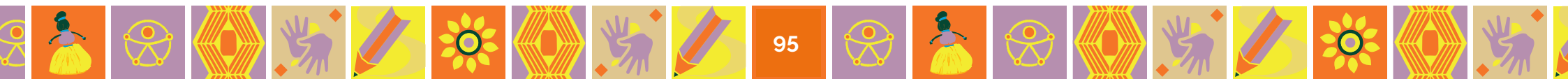
Esperamos que a leitura dos Cadernos de Gestão das Modalidades Educacionais tenha trazido reflexões relevantes e que possam se converter em boas práticas e ações voltadas para a efetiva estruturação e implementação da **Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos**.

O objetivo não foi apresentar soluções prontas, mas fomentar um debate qualificado e evidenciar diferentes caminhos factíveis que possam ser trilhados. Para isso, esse grupo de especialistas foi convidado para produzir conteúdos relacionados às diretrizes de cada uma das seis modalidades, bem como às sete dimensões da gestão.

Para que os esforços em prol de uma gestão com equidade e qualidade se tornem ainda mais valiosos, reforçamos a importância da leitura conjunta dos seis cadernos. Para ter acesso à coletânea completa, além de outros materiais sobre temas correlatos, acessem: <https://www.gov.br/mec/pt-br/gestao-educacional-para-equidade>.



Espera-se que, após a leitura, vocês (gestores e gestoras) tenham ainda mais subsídios para atuar por uma educação pública mais justa e equitativa!





MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

